

REVISTA DO GEL



Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 16	n. 2	195 p.	Dezembro 2019
----------------	-----------	-------	------	--------	---------------

DIRETORIA DO GEL / 2019-2021 (UFSCar)

Presidente: Luiz André Neves de Britto

Vice-Presidenta: Mariana Luz Pessoa de Barros

Secretária: Renato Miguel Basso

Tesoureira: Rosa Yokota

REVISTA DO GEL

revistadogel@gel.org.br | <http://www.gel.org.br/revistadogel>

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Alessandra Del Ré, Fabiana Komesu, Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale,
Gisele Cássia de Sousa, Matheus Nogueira Schwartzmann,
Olga Ferreira Coelho e Ruth Lopes

EDITOR RESPONSÁVEL

Matheus Nogueira Schwartzmann

PROJETO GRÁFICO

Matheus Nogueira Schwartzmann

REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE

Letraria 

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (UNICAMP), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC – Rio de Janeiro), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (UNICAMP), Lourenço Chacon (UNESP – Marília), Marco Antônio de Oliveira (PUC – Minas Gerais), Maria Célia de Moraes Leonel (UNESP – Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica Louvain), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Marquezan (UNESP – Araraquara), Roberto Gomes Camacho (UNESP – São José do Rio Preto), Wilmar da Rocha D'Angelis (UNICAMP).

Publicação quadrimestral
Solicita-se permuta/Exchange desired

Revista do GEL / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1 (2004).
São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004-

Quadrimestral

ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

PALAVRA DO EDITOR	6
Matheus Nogueira Schwartzmann	
ANÁLISE SINTÁTICO-SEMÂNTICA DAS CONSTRUÇÕES VERBAIS LOCATIVAS DA LÍNGUA PORTUGUESA	9
<i>SYNTACTIC-SEMANTIC ANALYSIS OF THE LOCATIVE VERBAL CONSTRUCTIONS IN PORTUGUESE LANGUAGE</i>	
Roana Rodrigues, Oto Araújo Vale e Jorge Baptista	
A DYNAMIC PERSPECTIVE ON L2 PRONUNCIATION DEVELOPMENT: BRIDGING RESEARCH AND COMMUNICATIVE TEACHING PRACTICE	27
<i>UMA PERSPECTIVA DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO DA PRONÚNCIA DE L2: CONECTANDO PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO COMUNICATIVO</i>	
Ronaldo Mangueira Lima Jr. e Ubiratã Kickhöfel Alves Correio	
OLHARES DE ESTRANHAMENTO DE CLARICE LISPECTOR EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DA OBRA <i>A LEGIÃO ESTRANGEIRA</i> COM BASE EM UM CORPUS FOCADO NO CONTO “OS DESASTRES DE SOFIA”	57
<i>SIGHTS OF STRANGENESS IN CLARICE LISPECTOR’S WORK TRANSLATED INTO ENGLISH: A STUDY OF THE NOVEL <i>A LEGIÃO ESTRANGEIRA</i> BASED ON A CORPUS FOCUSED ON THE SHORT STORY “OS DESASTRES DE SOFIA”</i>	
Talita Serpa e Celso Fernando Rocha	
A RECEPÇÃO MULTIMODAL DO TEXTO LITERÁRIO	80
<i>THE MULTIMODAL RECEPTION OF THE LITERARY TEXT</i>	
Carlos Magno Gomes	

MEMÓRIA E METAFICÇÃO EM A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS	95
<i>MEMORY AND METAFICTION IN A RESISTÊNCIA, BY JULIÁN FUKS</i>	
Vera Lucia Rodella Abriata e Graciely Andrade Miranda	
EU SEI O QUE É MAS EU NÃO SEI FALAR	111
<i>I KNOW WHAT IT IS BUT I CAN NOT SPEAK</i>	
Maria Irma Hadler Coudry e Júlia Dias	
PROPOSIÇÃO, FRASE, PERÍODO: UMA QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA OU HERMENÊUTICA?	129
<i>PROPOSITION, PHRASE, PERIOD: AN EPISTEMOLOGICAL OR HERMENEUTIC QUESTION?</i>	
Silvana Silva	
A LINGUAGEM E SEU CARÁTER INSTITUCIONAL: REFLEXÕES SOBRE O DOMÍNIO DISCURSIVO JURÍDICO	145
<i>THE LANGUAGE AND ITS INSTITUTIONAL CHARACTER: REFLECTIONS ON THE LEGAL DISCOURSE DOMAIN</i>	
Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli	
O SUPORTE DA IMAGEM: DA FOTOGRAFIA À IMAGEM DIGITAL	163
<i>IMAGE MEDIA: FROM PHOTOGRAPHY TO DIGITAL IMAGING</i>	
Maria Giulia Dondero e Everardo Reyes-Garcia	
ÍNDICE DE ASSUNTOS	191
<i>SUBJECT INDEX</i>	193
ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX	195

PALAVRA DO EDITOR

Este segundo número da *Revista do Gel*, do ano de 2019, apresenta nove trabalhos que tratam de temas relevantes e atuais da pesquisa no âmbito dos estudos linguísticos e literários, no Brasil e no exterior. Nesse sentido, deve-se destacar a importância dos autores que, ao confiarem neste periódico, confirmam os seus objetivos: dar visibilidade a reflexões teóricas e aplicadas resultantes de pesquisa individual ou coletiva, permitindo que sejam reconhecidos a sua qualidade e o seu alcance.

O primeiro artigo deste número, de Roana Rodrigues, Oto Araújo Vale, Jorge Baptista, intitulado “Análise sintático-semântica das construções verbais locativas da língua portuguesa” traz uma descrição dessas construções para as variantes do português brasileiro e do português europeu, buscando estabelecer os seus pontos comuns e divergentes. Segundo os autores, as principais diferenças encontradas nas duas variantes da língua restringiram-se, sobretudo, a aspectos lexicais e a verbos marcados por processos diferenciados de derivação.

Ronaldo Manguiera Lima Jr. e Ubiratã Kickhöfel Alves Correio, em “A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice”, tratam da pronúncia no ensino e na pesquisa de L2, sendo que a consideram um dos elementos menos estudados na área. Para os autores, mesmo que atualmente a pronúncia surja como componente regular do ensino de idiomas, ainda tem sido negligenciada pelos professores. Buscando superar esse problema, ao final de seu trabalho, propõem algumas diretrizes e princípios gerais para o ensino de pronúncia, mostrando que é possível incluir a pronúncia no ensino comunicativo de línguas.

Em “Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A legião estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto ‘Os desastres de Sofia’”, Talita Serpa e Celso Fernando Rocha propõem discutir a forma como autora e tradutor compõem olhares sobre as noções de estranhamento, de estrangeiro e de estranho, nos textos fonte (TF) e meta (TM), com base em premissas dos Estudos da Tradução Baseados em *Córpus* e da Linguística de *Córpus* e dos Estudos Literários. Os autores mostram em seu trabalho que as escolhas tradutórias apresentam outro panorama no TM, em que haveria uma menor prevalência de construções metafóricas.

Carlos Magno Gomes, em “A recepção multimodal do texto literário”, convoca autores como Umberto Eco, Anne Rouxel, Roxane Rojo e Roger Chartier para discutir a importância dos multiletramentos e da recepção do texto literário por meio do livroclip, ampliando assim as abordagens sobre o horizonte de expectativa da leitura subjetiva.

As autoras Vera Lucia Rodella Abriata e Graciely Andrade Miranda, no trabalho intitulado “Memória e metaficção em *A Resistência*, de Julián Fuks”, tendo como base a semiótica discursiva, buscam apreender tanto o modo como o narrador constrói, discursivamente, suas memórias, quanto as estratégias que utiliza para simular as dificuldades da escrita da obra, em uma abordagem metaficcional.

No artigo “Eu sei o que é mas eu não sei falar”, Maria Irma Hadler Coudry e Júlia Dias, a partir de um estudo de caso, e diante de um conjunto representativo de dados achados, propõem que (re)pense o que se tem formulado como processos alternativos de significação que ocorrem no discurso do afásico, tomando a tradução inter e intrasemiótica para expressar a linguagem verbal.

Silvana Silva, em “Proposição, frase, período: uma questão epistemológica ou hermenêutica?”, busca resolver a polêmica sobre as unidades da língua, instaurada por Bronckart (2017), a partir de uma abordagem hermenêutica, tal como elaborada por Fenoglio (2019). Segundo a autora, nem Bronckart (1985), tampouco Berrendoner e Béguelin, traz solução para o problema das unidades da língua, posto que a frase introduz na língua uma epistemologia do imprevisível languageiro.

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli, em “A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico”, discute as relações entre linguagem, instituição e realização de ações no âmbito do domínio discursivo jurídico, com base na Sociologia dos Campos, na Análise do Discurso e na Pragmática. A autora busca, ainda, a partir da análise de eventos linguísticos do domínio discursivo jurídico, demonstrar como se engendram as relações entre linguagem, performatividade e instituição.

Por fim, Maria Giulia Dondero e Everardo Reyes-Garcia, em seu trabalho intitulado “O suporte da imagem: da fotografia à imagem digital”, tendo como pano de fundo os problemas colocados pela abordagem da forma e da substância do plano de expressão de imagens (pintura, fotografia, imagem digital), propõem estudar a relação estreita entre

substância da expressão da imagem e as suas práticas de produção/recepção, em uma abordagem que ultrapassa, em certa medida, as propostas mais tradicionais no âmbito da semiótica greimasiana, em especial a de autores como Jean-Marie Floch (1985, 1986) e Felix Thürlemann (1982).

Mais uma vez, agradecemos o apoio da Diretoria do GEL, sem o qual este trabalho não seria possível, e a todos os nossos colaboradores, articulistas e pareceristas, que dão corpo a esta revista.

Matheus Nogueira Schwartzmann
Editor da *Revista do GEL*

Dezembro de 2019.

ANÁLISE SINTÁTICO-SEMÂNTICA DAS CONSTRUÇÕES VERBAIS LOCATIVAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

SYNTACTIC-SEMANTIC ANALYSIS OF THE LOCATIVE VERBAL CONSTRUCTIONS IN PORTUGUESE LANGUAGE

Roana RODRIGUES¹

Oto Araújo VALE²

Jorge BAPTISTA³

Resumo: Neste artigo nos propomos a: (i) descrever as propriedades sintático-semânticas das construções verbais locativas em língua portuguesa; (ii) descrever e analisar duas propostas de classificação sintático-semântica dessas construções para as variantes do português brasileiro (*Catálogo*) e do português europeu (*ViPEr*); e (iii) estabelecer os pontos comuns e divergentes entre as duas classificações selecionadas e contrastadas. Definimos os verbos locativos como aqueles que estabelecem uma relação de localização entre um nome, que designa um lugar, e outro nome, que designa o objeto desse lugar. Os complementos locativos podem ser essenciais para a construção do predicado verbal ou meros adjuntos adverbiais, cuja inserção na frase de base se faz por meio de um verbo-suporte de ocorrência. No que se refere à análise contrastiva do *Catálogo* e do *ViPEr*, pode-se afirmar que, ainda que sejam trabalhos que partam de bases teórico-metodológicas distintas, foi possível identificar uma elevada correspondência entre algumas das classes do *Catálogo* e as classes de construções locativas do *ViPEr*. As principais diferenças encontradas nas duas variantes da língua restringiram-se, sobretudo, a aspectos lexicais e a verbos marcados por processos diferenciados de derivação.

Palavras-chave: Verbos Locativos. Classes Verbais. Análise Contrastiva. Decomposição de Predicados. Léxico-Gramática. Português Brasileiro. Português Europeu.

Abstract: In this paper, we aim to: (i) describe syntactic and semantic properties of locative verbal constructions in Portuguese; (ii) describe and analyze two proposals of syntactic-semantic classification of these constructions for the variants of Brazilian Portuguese (*Catálogo*) and European Portuguese (*ViPEr*); and (iii) establish the common and divergent points between the two selected and contrasted classifications. We define locative verbs as those that establish a locative relation between a name, which designates a place, and another name, which designates the object of that place. Locative complements may be essential for the construction of the verbal predicate or just adverbial adjuncts, whose insertion in the base sentence is done by means of a supporting verb of occurrence. Regarding the contrastive analysis of the *Catálogo* and the *ViPEr*, it can be affirmed that, although they are works that depart from different theoretical and methodological bases, it was possible to identify a high correspondence between some of the classes of the *Catálogo* and the classes of locative constructions of the *ViPEr*. The main differences found in the two variants of the language were restricted mainly to lexical aspects and to verbs marked by differentiated processes of derivation.

Keywords: Locative Verbs. Verb Classes. Contrastive Analysis. Predicates Decomposition. Lexicon-Grammar. Brazilian Portuguese. European Portuguese.

1 Rodrigues. UFS. E-mail: r.roanarodrigues@gmail.com. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7748-8716>.

2 Vale. UFSCar. E-mail: otovale@ufscar.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0091-8079>.

3 Baptista. Universidade do Algarve. E-mail: jbaptista@ualg.pt. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4603-4364>.

Introdução

Neste artigo, objetivamos descrever, desde uma perspectiva formal, o fenômeno linguístico das construções verbais locativas da língua portuguesa⁴. Sabe-se que muitos verbos estabelecem uma relação de localização entre os seus constituintes. Os exemplos de (1) a (6) ilustram algumas dessas construções:

- (1) O casal mora na ilha da Tasmânia.
- (2) A estudante ingressou no laboratório.
- (3) O dono retirou o veículo da rua.
- (4) A cantora trasladou oficialmente sua residência fiscal das Bahamas para a Espanha.
- (5) O motorista atravessou a pista.
- (6) O governo encarcerou muitos artistas.

Segundo Baptista (2013), todas as frases acima estabelecem com seus elementos uma relação de localização. Em (1), o verbo *morar* seleciona um complemento locativo estativo introduzido pela preposição *em*. Nos demais exemplos, têm-se uma relação locativa dinâmica, já que os verbos denotam movimento. Em (2), o verbo *ingressar* seleciona um complemento locativo de *destino* (*no laboratório*). Em (3), o verbo *retirar* seleciona um nome na posição de objeto direto (*veículo*) que ocupa um lugar de *origem* (*da rua*). A frase (4) ilustra uma construção que seleciona tanto um complemento de *origem* (*das Bahamas*) como um complemento de *destino* (*para a Espanha*). Em (5) e (6), têm-se construções locativas transitivas diretas. Em (6), o verbo é construído sob um nome cognato de lugar (*encarcerar / cárcere*).

Por se tratar de um fenômeno recorrente em língua portuguesa, apresentamos, neste trabalho, uma descrição linguística de sua complexidade, com ênfase no caráter essencial dos complementos locativos para a constituição de frases de base. Desse modo, pode-se afirmar que nos afastamos dos estudos normativos tradicionais que comumente associam os complementos locativos preposicionados a meros circunstanciais de lugar. Aqui, de maneira formalizada, instauramos os locativos como elementos essenciais para completar a valência verbal.

4 Os dados apresentados neste artigo são resultado do trabalho desenvolvido na dissertação de mestrado sobre as construções verbais locativas do português do Brasil e do português europeu (RODRIGUES, 2016).

Para tanto, nos baseamos em estudos anteriormente realizados sobre as construções verbais locativas, como os trabalhos de Macedo (1987), sobre o português europeu, Guillet e Leclère (1992), sobre o francês, e Borba *et al.* (1990), Neves (2000) e Corrêa e Cançado (2006) sobre o português brasileiro.

Além disso, a fim de realizar uma descrição rigorosa dos verbos locativos da língua portuguesa, comparamos os dados de duas bases verbais: *Catálogo* (CANÇADO *et al.*, 2013), do português brasileiro (PB), e *ViPEr* (BAPTISTA, 2013), do português europeu (PE). Trata-se de trabalhos recentes que contêm um número relativamente grande de construções verbais analisadas.

Os exemplos apresentados neste artigo foram ligeiramente adaptados da Web ou reproduzidos das obras citadas. Essa adaptação consistiu na remoção de elementos espúrios, simplificando as frases de forma a isolar os elementos essenciais de cada predicado, mantendo, no entanto, a estrutura sintática dessa construção.

Apresentaremos, inicialmente, os testes formais para a identificação das construções verbais locativas da língua portuguesa. Em seguida, as principais informações teóricas e metodológicas das bases de dados aqui contrastadas (*Catálogo* e *ViPEr*). Por fim, discutiremos a distribuição dos verbos locativos do PB e do PE e seus aspectos comuns e divergentes, encerrando o trabalho com as considerações finais desta investigação.

Construções verbais locativas: testes formais

Nas gramáticas de língua portuguesa de Cunha e Cintra (1984) e de Bechara (2001), por exemplo, as construções locativas aparecem apenas quando os autores se referem aos advérbios e às locuções adverbiais, sobretudo, aos advérbios de lugar (*aqui, cá, aí, ali e lá*). Para Neves (2000), esses advérbios são denominados *advérbios pronominais* ou *fóricos*, já que estabelecem uma referência com o “aqui” e o “agora” da situação comunicativa e da localização relativa do locutor, do interlocutor e do objeto de que se fala, em que *aqui* e *cá* indicam um lugar próximo ao locutor; *aí*, um lugar próximo ao interlocutor; e *ali* e *lá*, um lugar distante tanto do locutor quanto do interlocutor.

Esses advérbios pronominais de lugar podem ser utilizados para o teste formal de identificação de complementos que denotam localização. Nas frases de (7) a (9), temos casos de complementos cujo valor locativo pode ser comprovado a partir da possibilidade da substituição desses complementos por um advérbio pronominal de lugar:

(7) O comandante chegou (ao aeroporto + *aqui*). [locutor está no lugar – *no aeroporto*]

- | Análise sintático-semântica das construções verbais locativas da língua portuguesa

(8) Laura estuda (na escola do irmão + *ai*). [interlocutor está no lugar – *na escola*]

(9) O casal saiu (de casa + *de lá*). [locutor e interlocutor não estão no lugar – *na casa*]

Um segundo teste formal para a identificação desses complementos é a construção de uma frase interrogativa com o advérbio *onde*, ou *onde* antecedido de uma preposição (*prep onde*). Nos predicados estativos, *onde* substitui o complemento locativo, incluindo a preposição *em*, (10). A construção em *onde* antecedido de *preposição (prep onde)* substitui o complemento locativo e mantém expressa a preposição locativa que introduz o complemento, nos predicados dinâmicos. A preposição indica, ainda, se o complemento designa um lugar de *origem*, de *trajetória* ou de *destino*, conforme são apresentados nos exemplos de (11) a (13), respectivamente.

(10) *Élcio vive em Frankfurt.* [estativo]

P: Onde vive *Élcio*? / R: Em Frankfurt.

(11) Levy veio de Washington. [dinâmico de *origem*]

P: De onde veio Levy? / R: De Washington.

(12) A banda passou por São Paulo. [dinâmico de *trajetória*]

P: Por onde passou a banda? / R: Por São Paulo.

(13) Maycon vai para o Acre. [dinâmico de *destino*]

P: (Para onde + Aonde) vai Maycon? / R: (Para o + Ao) Acre.

À aplicação de tais testes, observa-se que os locativos podem ser meros complementos circunstanciais. A esses complementos, Borba *et al.* (1990) denominam *conteúdo da oração*. Para Corrêa e Cançado (2006) se trata de *locativos do evento*. Já Macedo (1987) e Guillet e Leclère (1992) os nomeiam *complementos cênicos*. As frases em (14), com o verbo *cantar*, exemplificam o locativo como mero *complemento cênico*, pois tal verbo não seleciona, em caráter *obrigatório*, nenhum argumento que indique um lugar. Assim, todas as frases de (14a) a (14d) são aceitáveis em língua portuguesa, expressando ou não o complemento locativo⁵.

⁵ Os exemplos em (14) foram extraídos de Corrêa e Cançado (2006, p. 379).

- (14) a. João cantou *em Belo Horizonte*.
 b. João cantou *num clube*.
 c. João cantou muito bem.
 d. João cantou.

Neste trabalho, no entanto, nos dedicamos ao estudo das construções em que o locativo é selecionado pelo verbo, fazendo parte de sua valência. Para Borba *et al.* (1990), são os complementos de *valência do verbo*. Corrêa e Cançado (2006) afirmam ser *locativos do predicador*. Macedo (1987) e Guillet e Leclère (1992) utilizam a terminologia *complemento do verbo*. Conforme advertem Corrêa e Cançado (2006), provar a diferença entre o *locativo do evento* e do *predicador* não é uma tarefa fácil. Para tanto, pautamos em três principais testes formais, a saber: (i) construção de uma frase complexa com verbo-suporte de ocorrência; (ii) apagamento do complemento e (iii) deslocamento dos argumentos.

Segundo Guillet e Leclère (1992), a diferença entre *locativo cênico* e *locativo do verbo* é evidente a partir do teste com a construção de uma frase complexa (P1) constituída pela expressão: *P1: O fato de que PO Vsup Advl*⁶, em que *PO* é uma frase de base, *Vsup* é um verbo-suporte de ocorrência e *Advl* é um advérbio de lugar. Os verbos-suporte de ocorrência (*acontecer, suceder, ocorrer, ter lugar, decorrer*) associam ao sujeito/evento uma determinada circunstância expressa por um adjunto adverbial. Assim, em uma frase em que o locativo é um complemento essencial do verbo, não é possível construir a (P1) com o verbo-suporte de ocorrência, como se verifica em (15):

- (15) P0: Gustavo reside em Goiânia.

P1: *O fato de o Gustavo residir se passa em Goiânia.⁷

Quando o complemento locativo é um *locativo cênico*, é possível construir a oração complexa, como em (16):

- (16) P0: O Presidente disse em Brasília que vai 'seguir a Constituição'.

P1: O fato de o Presidente ter dito isso se passou em Brasília.

Desse modo, a partir do teste apresentado por Guillet e Leclère (1992), é possível distinguir o complemento *locativo cênico* do *complemento locativo exigido pelo verbo*, este último sendo o nosso objeto de estudo.

6 Tradução livre de: *P1: Le fait que PO Vsup Advl* (GUILLET; LECLÈRE, 1992, p. 15).

7 O asterisco (*) marca a inaceitabilidade da frase.

- | Análise sintático-semântica das construções verbais locativas da língua portuguesa

Os testes apresentados por Corrêa e Cançado (2006) consistem no apagamento e no deslocamento do complemento locativo. Quando estamos diante de um locativo do verbo, (17a), tal apagamento causa problemas de interpretação, podendo tornar a frase até inaceitável, como em (17b):

- (17) a. Igor (mora + reside) em Goiânia.
b. Igor (*mora + *reside).

Já o teste formal do deslocamento dos argumentos contribui para a percepção de que o locativo cênico é mais livre na sentença, ou seja, “seu deslocamento não prejudica o entendimento da sentença” (CORRÊA; CANÇADO, 2006, p. 381)⁸:

- (18) a. O João leu um livro na biblioteca.
b. Na biblioteca, o João leu um livro.

Quando o locativo é *verbal*, esse deslocamento é menos natural, já que o argumento está, como afirmam Corrêa e Cançado (2006, p. 381), “mais preso ao verbo”:

- (19) a. O professor expulsou os alunos da sala.
b. ? Da sala, o professor expulsou os alunos⁹.

Além das construções em que o locativo é introduzido por preposição, verificaram-se casos em que as construções são transitivas diretas, como em (20), com o verbo *abandonar*:

- (20) a. O condutor abandonou o local.

Para a determinação do estatuto locativo verbal dessas construções, propomos um quarto teste, específico para esses casos: a paráfrase com a construção *X estar em Y*, em que X é o argumento de lugar e Y, o lugar. Considera-se que se trata de um complemento direto locativo se, em pelo menos um momento (*antes, durante* ou *depois*) da ação expressa pelo verbo, *X está em Y*, como se observa também com o verbo *abandonar*:

- b. Antes da ação o condutor está no local.
c. *Durante a ação o condutor está no local.
d. *Depois da ação o condutor está no local.

8 As frases em (18) e (19) foram retiradas de Corrêa e Cançado (2006, p. 381).

9 Segundo Corrêa e Cançado (2006, p. 381), a sentença (19b) é menos natural e a sua possível aceitabilidade (marcada pela interrogação - ?) decorreria de uma entonação específica, além de um contexto explícito para evitar ambiguidade: os alunos da sala x foram expulsos de sua própria sala ou foram expulsos da sala y?

Nesse caso, o *condutor* não estava no *local* nem durante, nem depois a ação; só ocupou esse lugar antes de abandoná-lo. O verbo *abandonar* é, portanto, um verbo locativo e o seu complemento direto (*o local*) é um complemento locativo de *origem*. Vê-se que, a partir dessa paráfrase, é possível também relacionar o complemento direto locativo à noção espacial de *origem* (*antes*), *trajetória* (*durante*) e *destino* (*depois*).

Ainda sobre as construções locativas transitivas diretas, com base nos dados do *Catálogo* e do *ViPEr*, anotou-se um pequeno conjunto de construções em que o argumento locativo ocupa a posição de sujeito da frase, como se observa no exemplo (21a). Nesse caso, verifica-se uma relação com a construção pronominal reflexa (21b), em que o sujeito locativo aparece mais claramente como complemento de *destino*.

- (21) a. O chalé abriga duas pessoas.
b. As pessoas abrigam-se no chalé.

Verifica-se, portanto, que a identificação do elemento locativo se dá através da aplicação de alguns testes formais, que consideram o seu comportamento sintático-semântico no interior de uma frase simples. Neste trabalho, as construções locativas são aquelas que apresentam o lugar como parte da valência verbal, podendo atuar em frases estativas ou dinâmicas, sendo introduzidos por uma preposição ou em construções transitivas diretas.

A partir desta breve revisão das particularidades dos verbos locativos, seu tratamento na literatura e os testes formais realizados para a sua identificação, passemos à descrição dos trabalhos aqui contrastados: o *Catálogo* do PB e o *ViPEr* do PE.

Classificações locativas: *Catálogo* e *ViPEr*

O *Catálogo de verbos do português brasileiro* (CANÇADO *et al.*, 2013) apresenta a análise de 862 construções verbais de mudança do PB, classificando-as em quatro classes de acordo com as suas propriedades sintático-semânticas: ME (mudança de estado), MEL (mudança de estado locativo), ML (mudança de lugar) e MP (mudança de posse). A classe ME possui ainda uma subclassificação em: MEV (mudança de estado volitivo), MEOV (mudança de estado opcionalmente volitivo), MENV (mudança de estado não volitivo) e MEI (mudança de estado incoativo).

Instaurando-se nos estudos da chamada Interface Sintaxe-Semântica Lexical, as autoras utilizaram uma metalinguagem inspirada na decomposição de predicados, uma linguagem da semântica formal, sistemática, e que se dedica ao estudo dos sentidos dos

- | Análise sintático-semântica das construções verbais locativas da língua portuguesa

verbos. Os significados de uma construção são representados em termos de componentes elementares recorrentes, identificáveis e dissociáveis, permitindo organizar esses predicados em grupos de verbos semanticamente homogêneos.

As estruturas de predicados primitivos são compostas por duas partes: a *estrutura*, que representa o sentido recorrente entre os verbos de uma classe; e a *raiz*, que é o sentido idiossincrático do verbo, ou seja, as características distintivas do lexema, representadas em itálico entre colchetes angulares¹⁰. A Tabela 1 apresenta a estrutura, um exemplo e o número de verbos de cada uma das classes, incluindo a subdivisão dos verbos da classe de mudança de estado. Os exemplos foram retirados do próprio *Catálogo*.

Tabela 1. Classes dos verbos de mudança do PB

Classe	Estrutura	Exemplo	#
MEV	v:[[X ACTvolition] CAUSE [BECOME Y <STATE>]]	O presidente <i>estatizou</i> a empresa.	24
MEOV	v:[[X ACT(volition)] CAUSE [BECOME Y <STATE>]]	A Maria/a descarga elétrica <i>acendeu</i> a luz do painel.	436
MENV	v:[[X ACT-STATE] CAUSE [BECOME Y <STATE>]]	O desaparecimento do gato de estimação <i>afligi</i> a Dona Ana.	158
MEI	v:[BECOME Y <STATE>]	As flores <i>murcharam</i> .	64
MEL	v:[[X ACTvolition] CAUSE [BECOME Y <STATE> IN Z]]	A Maria <i>estacionou</i> o carro no meio da rua.	69
ML	v:[[X ACTvolition] CAUSE [BECOME Y IN <PLACE>]]	A doceira <i>enlatou</i> o doce de leite.	15
MP	v:[[X ACTvolition] CAUSE [BECOME Y WITH <THING>]]	O guarda <i>algemou</i> o criminoso.	96
Total			862

Fonte: Baseado nos dados do *Catálogo* (CANÇADO *et al.*, 2013)

¹⁰ As estruturas das quatro grandes classes de mudança do *Catálogo* possuem as seguintes representações:
 ME: *estatizar* [[X (VOLITION)] CAUSE [BECOME Y <ESTATIZADO>]]
 MEL: *estacionar* [[X VOLITION] CAUSE [BECOME Y <ESTACIONADO> IN Z]]
 ML: *enlatar* [[X VOLITION] CAUSE [BECOME Y IN <LATA>]]
 MP: *algemar* [[X VOLITION] CAUSE [BECOME Y WITH <ALGEMA>]].

Como se verifica na Tabela 1, o sentido de mudança está explícito em todas as representações semânticas das classes analisadas pelo metapredicado BECOME que, em língua portuguesa, pode ser traduzido pelos verbos *tornar-se* ou *ficar*, a depender do contexto. São os argumentos do metapredicado BECOME que demonstram os diferentes tipos de mudança: Y <ESTATIZADO> representa o *estado*; Y <ESTACIONADO> IN Z representa o *estado locativo*; Y IN <LATA> representa o *lugar*; e Y WITH <ALGEMA> representa a *posse*. São essas informações que dividem os verbos em classes de mudança mais específicas.

Em síntese, pode-se afirmar que o *Catálogo* apresenta duas classes verbais de mudança que denotam explicitamente uma relação de localização entre os elementos das frases: mudança de estado locativo (MEL) e mudança de lugar (ML). Cabe salientar a proximidade entre as classes de mudança de lugar (ML) e mudança de posse (MP), por se constituírem de verbos denominais, que derivam morfológicamente de um nome de lugar e de um nome de objeto, respectivamente. Em ambas as classes, a preposição *em* e *com* designam, segundo as autoras, o valor *locativo* e o valor de *posse* das construções, respectivamente.

O *ViPEr* (BAPTISTA, 2013)¹¹, por sua vez, é um banco de dados com a representação sintático-semântica dos verbos do PE com cerca de 6.500 construções descritas e organizadas em 71 classes. A classificação dos verbos do *ViPEr* segue os princípios metodológicos do modelo do Léxico-Gramática (LG), que, *grosso modo*, considera que cada item lexical possui uma gramática própria.

O LG tem como pressuposto teórico o distribucionalismo (individualização dos traços de seleção e coocorrência das entradas lexicais) e a Gramática Transformacional de Harris (construção de outras frases em relação a uma primeira *frase de base*). Além disso, trata-se de um modelo que apresenta uma metodologia particular para a formalização dos dados em tabelas binárias, em que as linhas apresentam as entradas analisadas e as colunas, as propriedades: *estruturais* (número e tipo de argumentos e preposições); *distribucionais* (preenchimento lexical das posições argumentais, tais como, *nome humano e não humano, nome parte do corpo, nome de lugar, etc.*) e *transformacionais* (operações sintáticas que dão origem a estruturas complexas que permitem o agrupamento do verbos com comportamentos similares, tais como: *construção causativa, apassivação, nominalização, etc.*).

¹¹ Os dados do *ViPEr* utilizados neste artigo são de sua versão 143, atualizada em junho de 2015.

- | Análise sintático-semântica das construções verbais locativas da língua portuguesa

Considerando as propriedades estruturais, distribucionais e transformacionais, Baptista (2013) classificou 1.074 verbos que exprimem uma relação de localização entre os seus constituintes e que foram organizados em 12 classes. Um fator determinante para a classificação de tais verbos é o seu carácter estativo ou dinâmico.

A depender de suas propriedades, os verbos *estativos* classificam-se em três classes distintas: 38R (*detectar, localizar e situar*), 35LS (*acampar, morar, residir, viver*) e a classe transitiva direta 38L3 (*abrigar, acomodar, albergar*). As demais classes agrupam construções locativas dinâmicas e consideram se o locativo se refere a um lugar de *origem, trajetória* ou *destino*. As classes 38LD e 38LS, por exemplo, englobam as construções com um complemento direto (objeto) e um complemento preposicionado (lugar), em que o sujeito é interpretado como agente ou causa. A classe 38LD agrupa os verbos cuja interpretação do complemento preposicionado é a de um lugar de *destino*, enquanto a classe 38LS reúne os casos cujo complemento preposicionado é interpretado como um lugar de *origem*. A Tabela 2 apresenta a estrutura, um exemplo e o número de verbos de cada uma das classes locativas do *ViPEr*.

Tabela 2. Classes dos verbos locativos do PE

Classe	Estrutura ¹²	Exemplo	#
35LD	N ₀ Vdin Loc ₁ Nloc ₁	O Pedro <i>penetrou</i> no concerto.	178
35LS	N ₀ Vstat Loc ₁ Nloc ₁	O Pedro <i>habita</i> numa aldeia.	32
37LD	N ₀ Vdin Loc-s ₁ Nloc ₁ Loc-d ₂ Nloc ₂	Os soldados <i>desfilaram</i> desde o largo até ao jardim.	111
38L1	N ₀ V Nloc ₁	O Pedro <i>cruzou</i> o pátio.	206
38L2	N ₀ Nloc-v Nobj ₁ [V=pôr em Nloc]	O Pedro <i>engaiolou</i> o pássaro.	38
38L3	Nloc ₀ V Nobj ₁	A barragem <i>comporta</i> muitos litros de água.	10
38L4	N ₀ Nobj-v Nloc-d ₁ [V=pôr Nobj]	O Pedro <i>achocolatou</i> o leite.	109

(continua)

12 Notações: N₀, N₁, N₂, N₃: sujeito e complementos; Prep: preposição; Nloc: nome locativo (papel semântico); Nobj: nome objeto (papel semântico); Loc: preposição locativa, -d de *destino*, -s de *origem*; V: verbo, Vdin: verbo locativo dinâmico; Vstat: verbo locativo estativo.

38L5			
N ₀ Nobj-v Nloc-s ₁ [V=tirar Nobj] O Pedro <i>desrolhou</i> as garrafas.			10
38LD	N ₀ Vdin N ₁ Loc-d ₂ Nloc ₂	O Pedro <i>guardou</i> a chave na gaveta.	255
38LS	N ₀ Vdin N ₁ Loc-s ₂ Nloc ₂	Os bombeiros <i>evacuaram</i> os transeuntes do local do acidente.	77
38LT	N ₀ Vdin N ₁ Loc-s ₂ Nloc ₂ Loc-d ₃ Nloc ₃	O Zé <i>exporta</i> cortiça de Portugal para o mundo inteiro.	45
38R	N ₀ Vstat N ₁ Loc ₂ N ₂	O Pedro <i>situou</i> o Butão no mapa.	3
Total			1.074

Fonte: Baseado nos dados do *ViPEr*, em sua versão 143 de 2015¹³

Respeitando os objetivos e a dimensão de cada uma das duas pesquisas aqui descritas, assim como suas bases teóricas e metodológicas, apresentaremos, na seção seguinte, a análise contrastiva dos dados.

Verbos locativos do PB e do PE: análise contrastiva *Catálogo/ViPEr*

Com o intuito de observarmos os pontos comuns e divergentes entre os trabalhos mencionados, intersectamos os 862 verbos do *Catálogo* com as 6.547 construções verbais do *ViPEr*. A intersecção dos verbos foi realizada de maneira semiautomática, organizando os dados em planilhas para a associação dos lemas comuns, e a análise manual para a identificação das construções locativas. Na análise contrastiva que apresentamos na Tabela 3, destacamos apenas a relação entre os verbos do *Catálogo* com os verbos do *ViPEr* que constituem as 12 classes de construções locativas¹⁴.

13 Os dados do *ViPEr* foram disponibilizados pelo investigador responsável, Prof. Dr. Jorge Baptista, coautor deste artigo.

14 Os exemplos apresentados nesta seção foram retirados do *Catálogo* ou do *ViPEr*.

Tabela 3. Análise contrastiva *Catálogo/ViPEr*

<i>Catálogo/ ViPEr</i>	MEV	MEOV	MENV	MEI	MEL	ML	MP	TOTAL	# <i>ViPEr</i>
35LD	0	2	0	0	2	0	0	4	178
35LS	0	1	0	0	0	0	0	1	32
37LD	0	0	0	0	0	0	0	0	111
38L1	0	13	0	0	0	0	6	19	206
38L2	0	0	0	0	5	10	3	18	38
38L3	0	0	0	0	0	0	0	0	10
38L4	0	7	0	1	1	0	31	40	109
38L5	0	1	0	0	0	0	0	1	10
38LD	0	10	0	0	48	1	4	63	255
38LS	0	8	0	0	0	0	0	8	255
38LT	0	0	0	0	0	0	0	0	45
38R	0	0	0	0	0	0	0	0	3
TOTAL									1.074
	0		0	1	56	11	44	154	
	42								
#Catálogo	24	436	158	64	69	15	96	862	

Fonte: Rodrigues (2016, p. 51)

A partir da análise da Tabela 3, a correspondência entre o *Catálogo* e o *ViPEr* não é perfeita, observando-se certa dispersão das construções de uma dada classe do *Catálogo* por várias classes do *ViPEr*.

A maioria dos verbos da classe MEL corresponde à classe 38LD (48/56), os quais selecionam um nome na posição de complemento direto que ocupa um lugar de *destino* expresso por um complemento preposicionado (*acomodar, hospedar, trancar*).

(22) Pedro depositou o dinheiro no banco. [38LD/MEL]

Os verbos da classe ML correspondem essencialmente à classe 38L2 (10/11), formados por um nome cognato interpretado como lugar (*engarrafar, enjaular, enlatar*). Trata-se de construções em que o verbo deriva de um nome interpretado como o lugar de *destino* (*Nloc: engaiolar / gaiola*) do objeto que desempenha a função de complemento direto (*animais*); essa construção tem a paráfrase: *N_o pôr Nobj, em Nloc*, ilustrada em (23b).

(23) a. O treinador engaiolou os animais. [38L2/ML]

b. O treinador pôs os animais numa gaiola.

Ainda partindo-se das classes verbais do *Catálogo*, pode-se verificar que os verbos da classe MP se relacionam com os verbos descritos na classe 38L4 do *ViPEr* (31/44), conforme representamos na frase (24a):

(24) a. A cozinheira apimentou a comida. [38L4/MP]

Segundo Cançado *et al.* (2013a), a classe MP é constituída por verbos que acarretam o significado de *prover Y com algo*, considerando as autoras haver uma relação de posse entre o nome do qual o verbo deriva morfológicamente (*apimentar / pimenta*) e o objeto (*comida*), como se verifica no exemplo (24b).

b. A cozinheira proveu a comida de pimenta; a comida tem pimenta. [MP]

Baptista (2013) define os verbos da classe 38L4 pela sua construção locativa transitiva direta, na qual o verbo é derivado de um nome não humano, interpretado como o objeto do processo (*Nobj*), e o complemento direto é interpretado como o locativo de destino (*Nloc*); a estas construções corresponde a paráfrase N_o pôr *Nobj* em *Nloc*, (24c):

c. A cozinheira pôs pimenta na comida. [38L4]

Apesar das diferenças na conceitualização das construções e do estatuto mais relevante dado no *Catálogo* à natureza (não) volitiva/causativa do sujeito como critério classificatório, é evidente o elevado grau de intersecção entre as duas classificações nesses tipos de construções.

Os verbos interpretados como locativos da classe MEOV não correspondem a nenhuma classe específica do *ViPEr*, embora se verifique uma maior concentração em quatro delas (38L1, 38LD, 38LS e 38L4). Não foram encontrados verbos com empregos locativos nas classes MEV e MENV. Na classe MEI foi encontrado apenas um emprego locativo, *açucarar*, que possui uma entrada tanto na classe MEI, por possibilitar, segundo o *Catálogo*, a construção intransitiva (*o mel açucarou*), quanto na classe MP, pela existência da construção transitiva com sujeito agente (*o menino açucarou o café*).

Uma análise refinada dos casos isolados (21/154) nos mostra que houve lapsos pontuais na aplicação dos critérios de classificação. O verbo *encalhar*, por exemplo, da classe não locativa do *Catálogo* MEOV corresponde ao seguinte emprego:

(25) a. (Os piratas + as marés) encalharam a embarcação num banco de areia. [MEOV/35LS]

- | Análise sintático-semântica das construções verbais locativas da língua portuguesa

No *ViPEr*, no entanto, esta construção estava recenseada na classe 35LS, a qual agrupa construções estativas cujos verbos selecionam um único complemento locativo introduzido pela preposição *em*, como se verifica na frase (25b):

b. A embarcação encalhou no banco de areia. [MEOV/38LD]

Trata-se, sem dúvida, de um lapso de classificação, já que no *ViPEr* estas construções intransitivas (25b) são regularmente derivadas a partir da estrutura mais longa (25a), sendo analisadas como resultantes da aplicação da operação de *Fusão* de um verbo-operador, como *fazer*, à construção intransitiva de base, conforme exemplificamos em (25c):

c. (Os piratas + as marés) fizeram # encalhar a embarcação num banco de areia.

Por esta razão, o verbo deveria ter sido integrado na classe 38LD. Uma análise cuidadosa da classe 35LS poderá eventualmente restringir esta classe a construções intransitivas não associadas pela operação de *Fusão* com um verbo-operador.

Outra situação isolada é a do verbo *embainhar* (38LD/ML) que deveria ter sido antes classificado como pertencente à classe 38L2, já que corresponde à construção ‘meter (a espada ou o punhal) na bainha’ e que é comum a ambas as variantes da língua.

Apenas 5 verbos estão na classe 38L2 e são representados no *Catálogo* na classe MEL. Trata-se dos verbos *aninhar*, *aprimonar*, *armazenar*, *enclausurar* e *enterrar*. Para o *ViPEr*, esta classe possui verbos que se constroem com base em um nome de lugar (*ninho*, *prisão*, *armazém*, *clausura* e *terra*) e podem ser identificados pela operação de *Fusão* envolvendo um verbo-operador como *pôr* e a construção preposicionada estativa *em*, como se observa em (26):

(26) O passarinho aninhou os filhotes (num ninho pequeno). [MEL/38L2]

= O passarinho pôs # os filhotes estão no ninho.

= O passarinho pôs # os filhotes no ninho.

Por esse motivo, esses verbos estão classificados na classe 38L2. No entanto, observa-se que é possível construir frases nas quais o locativo não é o nome do qual o verbo é derivado. É o que ocorre, por exemplo, na frase (27), na qual o verbo *aninhar* tem como complemento verbal locativo o nome *toca*:

(27) A leoa aninhou os filhotes na toca. [38LD]

Parece haver uma maior autonomia desta construção verbal em relação à estrutura em que o verbo está associado ao nome de lugar cognato. Por esta razão, os verbos em

questão (*aninhar, aprisionar, armazenar, enclausurar e enterrar*) não deveriam ter sido classificados (apenas) na classe 38L2 no *ViPEr*, mas sim na classe 38LD, ainda que se possa conceber terem tido origem em construções 38L2, da qual progressivamente se tenham distanciado e autonomizado.

Dos 862 verbos do *Catálogo*, 69 verbos não estavam recenseados no *ViPEr*, dos quais 16 estabeleciam uma relação de localização entre os constituintes. Justifica-se a ausência desses verbos no *ViPEr* por se tratar de casos considerados pouco usuais ou usuais apenas no português brasileiro (*afinar^{PB}, baratear^{PB}, empipocar^{PB}*), ou por resultarem de um padrão diferenciado de prefixação em cada uma das variantes da língua portuguesa (*desembaçar^{PB} / desembaciar^{PE}; embananar^{PB} / abananar^{PE}*). Tais lexemas foram, posteriormente, incluídos no *ViPEr*. O Quadro 1 apresenta apenas os casos de construções locativas.

Quadro 1. Verbos locativos do PB recenseados no *ViPEr*

Lema	<i>Catálogo</i>	<i>ViPEr</i>	Exemplo
amoitar	MEL	38LD	O garoto amoitou os brinquedos no jardim.
arrolhar	MP	38L4	O Pedro arrolhou a garrafa.
asilar	MEL	38LD	A Europa sempre asilou os refugiados políticos.
concretar	MP	38L4	O pedreiro concretou o chão do quintal.
dedetizar	MP	38L4	O funcionário dedetizou a casa.
encapar	MP	38L4	O estudante encapou os seus livros.
encovar	MEL	38LD	A tartaruga encova os seus ovos na areia da praia.
enfumaçar	MEOV	38L4	O Pedro enfumaçou a casa toda.
enfurnar	MEL	38LD	O Pedro enfurnou o dinheiro debaixo do colchão.
envelopar	ML	38L2	O Pedro envelopou os documentos.
estocar	MEL	38LD	O Pedro estocou os alimentos na despensa.
instrumentalizar	MP	38L4	O pesquisador instrumentalizou o laboratório.
motorizar	MEOV	38L4	O construtor motorizou o processo de produção.
palmilhar	MP	38L4	O sapateiro palmilhou os sapatos.
parafusar	MP	38LD	O Pedro parafusou a prateleira à parede.
resinar	MP	38L4	O Pedro resinou os móveis da casa.

Fonte: Baseado nos dados de Rodrigues (2016, p. 65-67)

- | Análise sintático-semântica das construções verbais locativas da língua portuguesa

Com a análise contrastiva dos dois trabalhos aqui descritos, pudemos observar os pontos comuns e os aspectos divergentes mais importantes da classificação das construções verbais locativas nas duas variantes do português, europeia e brasileira. Ainda que os critérios de classificação partam de pontos de vista teóricos e metodológicos distintos, é possível desde já determinar uma elevada correspondência entre algumas das classes do *Catálogo* e as classes de construção locativa do *ViPEr*. São exemplo disso os empregos com complemento direto e complemento preposicionado locativo (38LD e MEOV/MEL), ou apenas com um complemento direto com valor de lugar (38LI e MEOV/MP); ou ainda as classes em que o verbo deriva morfologicamente de um nome designativo de objeto (38L4 e MP) ou de lugar (38L2 e ML) da construção. As principais diferenças encontradas nas duas variantes da língua, referentes às construções verbais locativas, restringiram-se, assim, a aspectos lexicais.

Considerações finais

Neste artigo, realizamos a descrição das construções verbais locativas em língua portuguesa e a análise contrastiva entre dois estudos que englobam esse fenômeno, com o intuito de descrevê-lo minuciosamente e de apresentar os pontos comuns e divergentes nas variantes brasileira e europeia da língua portuguesa.

Os complementos locativos podem ser essenciais para a construção do predicado verbal ou podem ocorrer como locativos cênicos, cuja inserção na frase de base se faz por meio de um verbo-suporte de ocorrência. Para a sua identificação, foram apresentados alguns testes formais, a saber: (i) para a identificação do complemento locativo: a substituição do complemento pelos advérbios pronominais (*aqui, cá, aí, lá, ali*) ou a construção da interrogativa com o advérbio *onde* ou *preposição onde*; e (ii) para a distinção entre *locativo cênico* e *locativo do verbo*: a construção da oração factiva com o verbo-suporte de ocorrência e um advérbio de lugar; o apagamento do argumento locativo da frase; e o deslocamento do argumento locativo na frase. Ressaltamos ainda o caso das construções transitivas diretas locativas, em que o complemento locativo é identificado através da construção da paráfrase *antes, durante* ou *depois da ação X está em Y*.

Com base na análise contrastiva entre o *Catálogo* e o *ViPEr*, mesmo se tratando de bases teórico-metodológicas distintas, identificamos uma elevada correspondência entre algumas das classes do *Catálogo* e as classes locativas do *ViPEr* e constatamos que as principais diferenças encontradas nas duas variantes da língua restringiram-se, sobretudo, a aspectos lexicais: (i) por haver verbos que são apenas de uma variante da língua, como *concretar, dedetizar, encapar* e *envelopar*, que são exclusivos do PB; e (ii) por haver verbos

marcados por processos diferenciados de derivação (*parafusar*^{PB} / *aparafusar*^{PE}, *roxear*^{PB} / *arroxear*^{PE}, *arrolhar*^{PB} / *rolhar*^{PE}, entre outros).

Como investigações futuras, espera-se estudar o comportamento dos verbos *denominais*, pertencentes às classes ML e MP do *Catálogo* e às classes 38L2, 38L4 e 38L5 do *ViPEr*, e avaliar e analisar o seu estatuto *locativo*.

Neste trabalho foi possível apresentar o fenômeno das construções verbais locativas do português para além do locativo como complemento circunstancial. Além disso, propusemos uma discussão sobre tais construções, considerando as particularidades de duas variantes da língua portuguesa (PB e PE).

Agradecimentos

Os autores Roana Rodrigues e Oto Araújo Vale agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro (Processos: 2014/07747-7 e 2016/24670-3). O autor Jorge Baptista agradece o apoio parcial da investigação, feita com fundos públicos, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT: UID/CEC/50021/2019).

Referências

BAPTISTA, J. ViPEr: uma base de dados de construções léxico-sintáticas de verbos do Português Europeu. **Textos Selecionados**. XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Coimbra, p. 111-129, 2013.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

BORBA, F. S.; LONGO, B. N. O.; CAMARGO, C. O.; NASCIMENTO, E. M. F. S.; MAURO, E. W. V.; DEZOTTI, J. D.; FIORIN, J. L.; DEZOTTI, M. C. C.; NEVES, M. H. M.; CAMPOS, O. G. L. A. S.; IGNÁCIO, S. E. **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: UNESP, 1990.

CANÇADO, M.; GODOY, L.; AMARAL, L. **Catálogo de verbos do português brasileiro: classificação segundo a decomposição de predicados: verbos de mudança**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

- | Análise sintático-semântica das construções verbais locativas da língua portuguesa

CORRÊA, R.; CANÇADO, M. Verbos de *Trajectoria* do PB: uma descrição sintático-semântica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, p. 371-404, 2006.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1984.

GUILLET, A.; LECLÈRE, C. **La structure des phrases simples en français: constructions transitives locatives**. Genebra: Librairie Droz S.A, 1992.

MACEDO, M. E. **Construções transitivas locativas**. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Lisboa, 1987.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2000.

RODRIGUES, R. **Análise contrastiva dos verbos locativos do português do Brasil e do português europeu**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: RODRIGUES, Roana; VALE, Oto Araújo; BAPTISTA, Jorge. Análise sintático-semântica das construções verbais locativas da língua portuguesa. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 9-26, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i2.2065>

Submetido em: 14/11/2017 | Aceito em: 20/11/2019.

A DYNAMIC PERSPECTIVE ON L2 PRONUNCIATION DEVELOPMENT: BRIDGING RESEARCH AND COMMUNICATIVE TEACHING PRACTICE

UMA PERSPECTIVA DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO DA PRONÚNCIA DE L2: CONECTANDO PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO COMUNICATIVO

Ronaldo Mangueira LIMA JR.¹
Ubiratã Kickhöfel ALVES²

Abstract: The main goal of this paper is to raise language teachers' awareness of the need to incorporate research-based pronunciation teaching into their communicative language classes in an ongoing and integrated manner. To do so, we begin by characterizing language and its learning process as dynamic systems, which develop over time through the constant interaction of their agents. Then we review current studies on L2 sound production and perception as well as on the explicit teaching of L2 pronunciation under a dynamic perspective in the Brazilian scenario. Finally, we suggest a few general directions and guiding principles for pronunciation teaching, showing that it is possible to include pronunciation instruction in communicative language teaching.

Keywords: Phonetics. Pronunciation Teaching. Second Language Acquisition. Complex Dynamic Systems.

Resumo: O principal objetivo deste artigo é o de conscientizar professores de línguas para a necessidade de se incorporar, de maneira integrada e contínua, o ensino de pronúncia, baseado em pesquisas da área, ao ensino comunicativo de línguas. Para alcançar esse objetivo, começamos caracterizando língua e o seu processo de aprendizagem como sistemas dinâmicos, que se desenvolvem através do tempo pela constante interação de seus agentes. A seguir, revisamos pesquisas recentes sobre produção e percepção de sons de L2, bem como sobre o ensino explícito da pronúncia de L2 sob uma perspectiva dinâmica, desenvolvidas no contexto brasileiro de investigações. Por último, sugerimos algumas diretrizes e princípios gerais para o ensino de pronúncia, mostrando que é possível incluir a pronúncia ao ensino comunicativo de línguas.

Palavras-chave: Fonética. Ensino de Pronúncia. Aquisição de Segunda Língua. Sistemas Complexos Dinâmicos.

¹ Lima Jr. UFC. E-mail: ronaldojr@letras.ufc.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8610-0306>.

² Alves. UFRGS. E-mail: ukalves@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6694-8476>.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

Introduction

In this paper, we address one of the least studied components in L2 teaching and research: pronunciation. Despite its unquestionable role for intelligible communication, pronunciation has had many ups and downs throughout the history of foreign language teaching methods. Currently, pronunciation seems to be a regular component of Communicative Language Teaching (e.g. CELCE-MURCIA, 2001; RICHARDS; RENANDYA, 2002), present in most textbooks, language course prospects and teacher training materials. However, pronunciation is also one of the teaching components frequently neglected by teachers due to lack of confidence, the need to cover grammar and vocabulary for testing purposes, and the lack of L1-specific pronunciation practice in textbooks designed for a worldwide audience, among other reasons (cf. SILVEIRA, 2004, 2016).

Given that there cannot be intelligible oral communication without proper pronunciation and that pronunciation teaching tends to be neglected by some language teachers (cf. DERWING; MUNRO, 2015 a, b; MUNRO, DERWING, 2015; LEVIS, 2018), our most important goal with this paper is to bridge the gap between research on L2 phonetic-phonological development and pronunciation teaching practice, as a means to empower language teachers to incorporate pronunciation instruction into their classes in a contextualized, communicative and integrated fashion. Teachers' beliefs and assumptions regarding the process of language learning have a tremendous influence on their classroom practice. Language teachers bring their knowledge, beliefs and experiences concerning language learning embedded in their lesson plans, in their teaching practice, and in their pedagogical choices and decisions. Thus, we believe that a clear understanding of the process of language learning and, especially, of L2 pronunciation development is of paramount importance for language teachers. With a clearer concept of language development in mind, teachers are enabled to reflect upon the factors that influence the complex process of L2 pronunciation development and, as a result, are better equipped to make principle-based, rather than intuition-based decisions concerning their (pronunciation) teaching practice.

In order to bridge the gap between research and teaching practice, we are also going to argue that, among the many views and perspectives of language and of foreign language learning, the theoretical perspective of Dynamic Systems Theory (DST) applied to foreign language learning (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2014, 2015a, 2015b, 2017; CAMERON, 2003; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BECKNER *et al.*, 2009; DE BOT, 2017, 2008; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; DE BOT *et al.*, 2013; LOWIE, 2017; LOWIE; VERSPOOR, 2019; 2015) is well suited to account for phonological development. We intend to show that the

main tenets of DST are able to connect the results of recent research on pronunciation teaching and learning to more effective L2 classroom practices.

This paper is divided in three main sections. In the first section, we present the main tenets of Dynamic Systems Theory and its application to phonological acquisition and pronunciation teaching. In the next section, we review recent studies on pronunciation teaching carried out under the same theoretical perspective. Then, in the last section, based on the principles and on the results of the research studies we report throughout the text, we suggest a few research-based pronunciation pedagogical practices that could be implemented in the foreign language communicative class.

The dynamic perspective of pronunciation teaching

Dynamic Systems Theory (DST), also referred to as Complexity Theory or Complex Dynamic Systems Theory, is based on Chaos Theory and has arisen in the exact sciences, with a focus on mathematics and physics. However, now it has applications to virtually every science, including, but not limited to, biology, meteorology, medicine, economy, oceanography, engineering, education and literature. Its applications in cognitive science appeared with proposals by Thelen and Smith (1994), Port and Van Gelder (1995), Port (2002), among others. In the field of language development, the earliest contribution is probably that of Articulatory Phonology, proposed by Browman and Goldstein (e.g. 1989a, 1989b, 1992), followed by that of Connectionism for language acquisition (e.g. COOPER, 1999; ELLIS, 1998; ELMAN, 1995). In Second Language Acquisition (SLA), the pioneering work was Larsen Freeman's 1997 seminal paper, which has paved the way for further work (e.g. CAMERON, 2003; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; DE BOT, 2008; SILVA, 2003; VERSPOOR; LOWIE; VAN DIJK, 2008).

Dynamic Systems Theory (DST), as the name suggests, studies the nature and behavior of Dynamic Systems, which are typically complex, dynamic, non-linear, self-organizing, open, emergent, sometimes chaotic, and adaptive. Many systems in the world are dynamic, such as the movement of crowds exiting a stadium, weather changes, the stock market valuation system, and the sudden success of internet videos and fads, just to mention a few. For what concerns this paper, we join the scholars aforementioned in arguing that language and its development are dynamic systems. Therefore, in the paragraphs below, we aim to characterize these systems with a special reference to SLA and to second language phonological development.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

Firstly, Dynamic Systems are complex. In the theory, *complex* refers not only to the fact that the system is composed of various elements or agents, but especially to the fact that its behavior is beyond the sum of the behaviors of its individual agents. The behavior of a dynamic system is not found in its individual components; rather, it emerges from the iterative and interconnected interactions of its components among themselves and with the environment, whose results are unpredictable. Chaos in complexity theory is not lack of order, but rather unpredictability (DE BOT, 2008). Language is composed of subsystems, like morphology, phonology, syntax, semantics, pragmatics, etc., which are interdependent and interact with one another and with the environment, forming larger L1 and L2 subsystems that interact with one another (LOWIE; VERSPOOR, 2015). Therefore, language and its communicative function emerge from the iterative interaction of all its components, with one change in a subsystem potentially provoking changes in all other subsystems and in the system as a whole. As a result, one can already foresee the holistic and interconnected approach to pronunciation teaching we are going to defend, for pronunciation only truly exists within the language and within its communicative function.

Unsurprisingly, Dynamic Systems are also dynamic, which implies their constant change in time. In such systems, processes are more important than products, for their dynamic nature prevents them from reaching a final state. This characteristic challenges the possibility of SLA ever reaching a final state, that of the so-called ultimate attainment or native-likeness. Rather, DST views SLA as an ongoing, dynamic and never-ending process. Even the terms *target language* and *language acquisition* are questioned in a dynamic perspective, for dynamic systems simply do not have an end-state target. That is the reason we favor the term Second Language *Development* (SLD) over *acquisition* or *learning* (cf. LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, among many others). Also, we readdress this issue in the final section, when we discuss the goal of pronunciation teaching.

Another characteristic of Dynamic Systems is that they are non-linear, meaning that causes and effects do not share a one-to-one relation, as is the case of linear systems. At the same time that some snow, for instance, may not cause anything when it falls on a mountain, a little pebble might cause an avalanche. This is also known as the “butterfly effect”, coined by Lorenz (1972) when questioning if (or rather, suggesting that) the flap of a butterfly’s wings in Brazil could cause a tornado in Texas. On the other hand, some great action may have very little – or even no effect at all. As De Bot, Lowie and Verspoor (2007, p. 8) put it:

There is a non-linear relation between the size of an initial perturbation of a system and the effects it may have in the long run. Some minor changes may lead to huge effects, while major perturbations may be absorbed by the system without much change.

The non-linear relation between cause and effect is illustrated by Bak and Weissman (1997) through the image of someone dropping sand on a surface. In the beginning, it is possible to drop several grains of sand, one onto the other, with the sand forming a cone-shaped pile. However, as more grains are added to the system, the pile becomes steeper and steeper, and the system reaches a critical point, at which one small grain may cause an avalanche, which, in turn, may also cause other avalanches, and these avalanches cannot be predicted in number or dimension. This is due to the fact that dynamic systems are sensitive to initial state, which is responsible for the non-linearity and non-predictability of the effects. Different initial states and their interactions with the components of the system can take the whole system through different paths. Dynamic systems in a critical state, such as that of the pile of sand, are characterized by high instability and unpredictable behavior. This illustrates the non-linear relation between the perturbation (grains of sand) and the results (avalanches).

As Johnson (1997) puts it, a linear relation is like the volume knob on a radio, with each and every nuance of change on the knob causing the same change in volume. A non-linear relation, on the other hand, is like the tuning knob on a radio, for at the same time that a small change on the knob might cause a great effect (getting one out of a station), great changes might also have no result at all (as when navigating through static radio frequencies).

If SLD were a linear system, this would mean that every item taught by the teacher would be learned by all students at the same time, but this is clearly not the case. The non-linearity between teaching and learning is also present in the fact that language learning does not happen item by item, with the learner having to completely master one item before being able to move on to the next one. The developmental process has peaks and valleys, progress and backslides. This way, the same pedagogical action, such as a pronunciation-based lesson or activity may take the learners to different outcomes in the long run, and their outcomes might come at different moments depending on the state of their own systems at the time of the lesson.

Since dynamic systems are sensitive to initial states, any pedagogical intervention will be influenced by the various learner variables at play, such as students' age, motivation, exposure to L2, knowledge of another foreign language, level of literacy in the L1, socio-

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

economic and cultural levels, amount of feedback received, types of instruction received, etc., which completely influence the developmental process, making L2 learners from the same class/course/school develop non-linear learning routes and, thus, get to the end of their language course with diverse proficiency levels in the L2. The complexity of the L2 developmental system lies in the fact that none of the learners' characteristics can, separatedly, determine the system or its development due to the constant interaction of the many characteristics of each individual learner within him/herself and with the environment.

MacIntyre *et al.* (2017) highlight not only that similar initial conditions may lead to completely different results (cf. HIVER, 2015), but also that different initial stages may converge in similar results at some specific stage of development (IRIE; RYAN, 2015). Even though two individuals might exhibit two very distinct initial conditions, it is undeniable that, throughout their developmental processes, "there are predictable tendencies in human development, usually referred to as 'stages'" (VERSPOOR, 2015, p. 39). These stages are a consequence of the movement of the system towards attractor states, which attempt to bring order and some stability to the system. Seen as 'places where the system settles' (LARSEN-FREEMAN, 2015a, p. 12), attractors are temporary and non-fixed, with different attractors demanding more or less energy to dislocate the system. De Bot, Lowie and Verspoor (2007) compare this movement with that of a small ball on a surface with some holes. As we tilt the surface, the ball might get out of one hole and stop on another, and the bigger and deeper the hole, the more we will have to tilt the surface to get the ball out of it; hence, more energy will be needed to take the ball from one attractor state to another.

What is traditionally conceived of as "fossilization", for instance, may rather be seen as an attractor. Therefore, even though it sometimes demands a lot of energy, it is always possible to get out of this attractor state. Fortunately, and contrary to what is implied by the jargon "fossilization", attractor states are not an end in themselves; they are potentially temporary and transitory. In L2 phonological development, it is possible that L2 learners associate miscomprehended L2 sounds to L1 sound categories and that these associations become attractor states that demand a lot of energy for the system to move towards another attractor state that contains the appropriate sounds. Consequently, L2 development tends to be gradual and, at times, has abrupt changes, which show the (re) structuring attempts of the system through self-organization towards attractors.

The learner's L1 creates several attractor states along the way at all levels of language, including phonology. In phonological development, learners' L1 sound categories function as attractor states, leading students into categorizing an L2 sound that does not occur in

their L1 into a L1 prototypical category, usually the phonetically closest one (FLEGE, 1995). That is why Brazilian learners might categorize both English [i:] and [ɪ] or [ɛ] and [æ] into their Brazilian Portuguese [i] and [ɛ], respectively, or why they might categorize [θ] into [t], [f] or [s]. Each element of a dynamic system may have its own attractors, and its interactions with these attractors make global patterns emerge. The development of a dynamic system occurs from the interaction of its components and from self-organization.

The emergence of global patterns from local interactions is also present in phonology in the relation between articulatory effort and acoustic results as well as in the relation between acoustic results and semantic contrast. Actually, the fact that languages use a limited number of contrasts among words when compared to the number of articulatory possibilities, especially because articulation is gradient in nature, has been the focus of many phonological models, which ends up creating an unnecessary gap between phonetic and phonological studies. Through Articulatory Phonology, Browman and Goldstein (e.g. 1995, 1992, 1991, 1990, 1989a, 1989b, 1988) proposed a model to phonological representation and analysis based on DST, in which the decrease from the articulatory possibilities to what is actually used in a language can be interpreted as the self-organization of the system. Under this proposal, the macroscopic patterns of phonology are seen as an attractor state resulting from the self-organization of the interactions in the microscopic (phonetic) realm.

In articulatory phonology, the primitive unit is the *articulatory gesture*, a dynamic unit of articulatory action, whose physical results can be seen in the movement of the articulators. It is “an abstract oscillation that specifies constriction in the vocal tract and induces the movements of the articulators” (ALBANO, 2001, p. 52). Browman and Goldstein have modeled the gesture through Saltzman and Kelso’s task dynamics (KELSO; SALTZMAN; TULLER, 1986; SALTZMAN; KELSO, 1987), which is a motricity model that defines the movement not from individual movements of elements, but from the task to be accomplished, which, in this case, has been used to model the coordinated multiarticulatory actions of speech. In one of its central issues, task dynamics states that it is not the individual movements of the articulators that define speech dynamics, but rather the movement of the tract variables under a dynamic systems perspective. Albano (2001, p. 43) sustains that the gesture “is materialized not in the effective movements of the articulators, but in invariant commands for the implementation of these movements in real time in the vocal tract”.

The attentive reader might have once again anticipated the holistic, interconnected and interactive approach to pronunciation teaching we are going to advocate in the

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

sections to come, for articulation is only realistic when interacting with other articulations in order to achieve a task. *Interaction* and *task* here can be seen at both their most physical meaning, in generating sound, and their functional, communicative meaning.

In the following section, we review some current studies on pronunciation development research and on pronunciation teaching research conducted under a DST perspective in Brazil.

L2 pronunciation research in Brazil: a dynamic account

In the last few years, many studies on the development of L2 sound systems have been carried out in Brazil and abroad. These studies vary with regard to the aspects and themes of investigation, ranging from the perception and production of L2 sounds to the intelligibility of L2 speech and the role of explicit instruction/perceptual training. In what follows, we will concentrate on the main studies carried out in Brazil and also discuss how a dynamic perspective of L2 pronunciation has guided and contributed to the main findings of these studies.

As for the production of L2 sounds, several studies have focused on the many learner variables that play an important role in language development. From these studies that follow a dynamic perspective, we can refer to the investigations carried out by Lima Jr. (2015, 2012), who concentrated on age effects in the development of the vowel system of English by Brazilian learners; Barboza (2013), who focused on the role played by two different L1 dialects of Brazilian Portuguese in the development of English; Cristófaros-Silva and Rodrigues (2015) and Cristófaros-Silva and Camargos (2016), who investigated the developmental process of the final /l/ and rhotics, respectively; Blank (2016, 2013), who investigated the development of a third language system and the effects of the L1 and L2 systems in the learning of this L3; Pereyron and Alves (2016) and Pereyron (2017), who compared the Spanish produced by bilingual Argentinians living in Brazil with that of monolinguals living in Argentina, showing additional language effects over the L1 systems of the participants living in Brazil; Kupske (2016); Schereschewsky; Alves; Kupske (2017), De Los Santos (2017), De los Santos and Alves (2018), who have shown L2 effects on the L1 subsystem in both dominant and non-dominant L2 environments; Nascimento (2016), who showed that the emergence of a variable process in the learners' L1 may play a role in L2 development, by redefining these learners' initial conditions.

The results obtained from these studies confirm the role played by learners' variables, as they suggest that: (i) although age effects seem to be found in learners' data, the difficulties in the development of L2 vowels are not a matter of "all or nothing", as

gradience can be found in the emergence of new phonological patterns (cf. LIMA JR., 2008; 2015; CRISTÓFARO-SILVA; RODRIGUES, 2015; CRISTÓFARO-SILVA; CAMARGOS, 2016); (ii) different L2 dialects might result in distinct developmental paths, and a longitudinal study of learners' data reveals important developmental aspects that would have been disregarded under a more traditional cross-sectional account (BARBOZA, 2013; NASCIMENTO, 2016); (iii) not only the L1, but also the L2 system plays a role in L3 development (BLANK, 2013, 2016); and (iv) the L2 and L3 subsystems can also affect the learners' L1 (PEREYRON; ALVES, 2016; KUPSKE, 2016; PEREYRON, 2017; DE LOS SANTOS, 2017; DE LOS SANTOS; ALVES, 2018). The results from these last two sets of studies reinforce the dynamic assumption that an alteration in one of the language subsystems may affect the linguistic system as a whole.

Several other studies on L2 production have also shown that L2 accented speech should not be explained in an "all or nothing" fashion or by a description that relies dichotomically in the presence or absence of a given segment or feature. As stated in the previous section, learning an L2 sound system implies the ability to "orchestrate time" (cf. ZIMMER; ALVES, 2010), that is, the learning of timing relations between articulations in order to achieve the articulatory task. Ferreira (2007) presented one of the first graduate studies in Brazil that reinforced the importance of learning time relations in a dynamic perspective of L2 development. In a series of follow-up studies (FERREIRA, 2007; ENGELBERT; SILVA, 2012; ENGELBERT, 2014), the author investigated the production of minimal pairs such as 'pop/poppy' and 'bob/bobby' by Brazilian learners. In the 2012 study, students' productions of 'poppy' and 'bobby' were compared to those of native speakers of American English. The results indicated a significant difference between the productions of the two groups, as Brazilian learners tended to produce much shorter vowels than the native speakers did. In other words, neither the productions of 'pop' (with or without an epenthetic vowel) nor the productions of 'poppy' could be rendered equal to those of native speakers. All these patterns exhibit different temporalities, which, in a dynamic perspective, constitute a key factor in second language development.

The challenge of orchestrating time is also salient in other studies that investigated the voicing of stop segments, both in word-initial and in word-final positions in English. As for voicing in word-initial position, studies on the development of the VOT³ patterns of English by Brazilian learners (FRANÇA, 2010, 2015; SCHWARTZHAUPT, 2012; PRESTES, 2013; ALVES; ZIMMER, 2015) indicate that students' productions should not be characterized by the binary 'presence' or 'absence' of aspiration, since Voice Onset Time was acquired

³ *Voice Onset Time* refers to the duration between the release of a stop consonant and the onset of voicing of the following vowel. Languages vary in their VOT values in voiced and voiceless plosives.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

gradually and depended on a multitude of linguistic and learners' variables. These studies also indicate that, even in lower proficiency levels, learners produced longer VOT values in the target language than in their L1. As for word-final position, Zimmer and Alves (2012) showed that both native speakers and learners of English exhibited partial voicing in the production of final stops; this partial voicing, which was reinforced by a difference in the length of the previous vowels, proved relevant in the distinctions of minimal pairs such as 'bat-bad' or 'cap-cab'. Similar results have been found by Batista (2018), who investigated the development of minimal pairs ending in the alveolar fricative, such as 'ice-eyes'. Therefore, a binary, categorical explanation of the L2 data would not be enough to account for L2 development.

In tandem with investigations on L2 production, the number of perceptual studies have also increased considerably in the Brazilian scenario. Still regarding final stops in English, Albuquerque (2012) investigated the perception of minimal pairs such as 'bat-bad' by Brazilian learners. The author concluded that both vowel duration and the voicing during the stop closure guided the perception of the words in these pairs, and that the degree of employment of these different cues depended on the place of articulation of the target consonant. Likewise, with regard to word-initial position, Alves and Motta (2014) and Alves and Zimmer (2015) showed that VOT is not the main acoustic cue employed by Brazilian learners in the identification and discrimination of minimal pairs such as 'pat-bat', and that a multitude of cues might be at play in L2 perception. This, once again, conforms to the dynamic theoretical perspective according to which language development emerges from the interaction of a multitude of factors.

Besides all the empirical research above, it is crucial to also consider the theoretical advancement on L2 development. Perozzo (2017 a, b), for instance, proposes a dynamic account of L2 perception that adopts the acoustic-articulatory gesture (cf. ALBANO, 2001) as the primitive unit of perception, arguing that such a representation is dynamic in its nature. In other words, the L2 studies carried out in the Brazilian context have contributed not only to an empirical description of L2 data, but also to sound theoretical growth in this field of knowledge.

If we are to conceive L2 perception under a dynamic perspective, we cannot dissociate it from a much larger construct: L2 intelligibility. Indeed, L2 intelligibility relies on speech perception, but it undeniably goes much further, since it is highly dependent on the multitude of factors that preclude the communication environment. Recent studies by Becker (2013), Dutra (2014), Schwartzhaupt (2015), Albuquerque and Alves (2017) and Delatorre (2017) have assumed this dynamic property of intelligibility. Becker (2013) shows that intelligibility is a construct that depends not only on the speaker, but also on

the listener. In a recent study, Becker and Kluge (2015) and Gonçalves and Silveira (2015) showed that word frequency is also a factor that plays a role in intelligibility. Dutra (2014) considers intelligibility to be a dynamic construct with an emergent property. According to his account, intelligibility is not a pre-defined static construct, but it emerges based on all of those factors that characterize the environment at the moment of communication. This definition reinforces the complexity of this process, as the contents of the message, the participants and all the variables connected to the environment play a role in the establishment of this construct.

In the same line, Schwartzhaupt (2015) showed that not only accented pronunciation but also contextual information played a role in L2 intelligibility. In turn, Albuquerque and Alves (2017) have shown that listeners' familiarity with the speakers' L1 may play a significant role when performing a comprehensibility task. Finally, Delatorre (2017) showed an interplay between grapho-phonetic-phonological effects (cf. ZIMMER; SILVEIRA; ALVES, 2009) and intelligibility, as the author showed that the pronunciation of the -ed marker, which tends to be produced with an epenthetic vowel due to the influence of spelling by Brazilian learners, may pose problems in intelligibility among Brazilian listeners. These results also conform to the assumption that a multitude of variables play an active role in L2 communication and may represent good evidence for pronunciation teaching.

We must also refer to studies on L2 development that investigated the role of explicit instruction⁴ or perceptual training in the classroom. Many recent studies have also shown the benefits of explicit instruction both in production (LIMA JR., 2008; ALVES; MAGRO, 2011; PEREYRON; ALVES, 2018) and in perception (PEROZZO, 2013; MOTTA; ALVES, 2013; MENDES, 2018). The role of perceptual training has also been investigated under a dynamic account, as in Brawerman-Albini (2012). These studies have shown that these classroom and laboratory practices play a relevant contribution to L2 speech development, but that this contribution should not be taken in an all-or-nothing fashion either. As an example, the data presented in Alves and Magro (2011) show that, although learners did not reach native-like values of aspiration in the production of word-initial /p/ (which, in a more traditional view, could lead researchers to consider that these stop segments had not been aspirated), explicit instruction contributed to an increase in VOT values in the target language. This increase should not be disregarded if we consider that instruction has contributed to approaching learners to the timing patterns of the target language.

⁴ For a characterization of the term 'explicit instruction', see the next section.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

Finally, it is undeniable that the dynamic view of language has given rise to a new methodological scenario regarding experimental techniques, data collection and analysis. As for new experimental techniques, studies by Correa (2017) and Correa and Ferreira Gonçalves (2017), for instance, have employed articulatory analyses in order to study the development of L2 French vowels by Brazilian learners. Lastly, with regard to data collection and analytical procedures, it is important to mention that, rather than group analyses, studies which focus on a single individual and his/her longitudinal development have been more and more frequent in the field (LOWIE; VERSPOOR, 2019, 2015; LOWIE, 2017), as this sort of study is able to capture the individual as a whole, his/her singularities and developmental trajectory in time. In the Brazilian scenario, Lima Jr. (2017, 2016 a, b) has defended a mixed approach, combining both group and learner individual analyses. In his studies of L2 vowel development, the author has shown that group inferential data and descriptive individual data complement each other by providing a richer description of learner development through time and of group tendencies. His final 8-semester-long longitudinal analysis of English vowel development by Brazilian learners will include a mixed-effects model (LIMA JR., 2019). These studies open new avenues in L2 research in Brazil, challenging researchers to invest in a more holistic approach to language development.

Considering that the aforementioned studies have shown positive effects brought about by instructional or training practices, we believe that more investigations are necessary in this subfield. Indeed, all of the studies cited in the paragraphs above investigated the effects of explicit instruction or perceptual training in terms of learners' accuracy or degree of accentedness. Given that the first and foremost objective of pronunciation instruction should be intelligibility, we recognize that studies that highlight the relationship between classroom practices and intelligibility prove important. Besides, studies that analyze language comprehensibility⁵ are also necessary. In this sense, we believe that this reflection may pave the way for a wide variety of future studies on the role of instruction in a dynamic perspective.

These facts considered, it is vital to discuss how pronunciation instruction can be addressed in the language classroom. We believe, in this sense, that a dynamic perspective on language development has a lot to contribute to language pedagogy as well. In what follows, we intend to discuss the teaching of L2 pronunciation in a dynamic perspective and to suggest a few guidelines to help language teachers incorporate pronunciation teaching to their communicative language teaching practice.

⁵ The term 'comprehensibility' may be understood "as a measure of how easy or difficult it is for a listener to understand a speaker's production (for example, even though a person may understand everything an interlocutor said, he or she may have had to expend a lot of effort)" (DERWING; MUNRO, 2015 a, p. 16).

L2 pronunciation teaching

As we assume that L2 pedagogy is unarguably dependent on the results obtained from research and that a teacher's practice is, explicitly or not, guided by his/her views on second language development, it is important to discuss the implications of a dynamic perspective on L2 pronunciation teaching. In this section, we characterize L2 pronunciation instruction under a dynamic perspective, as well as how teaching and research, guided by this perspective, can contribute to each other.

Before addressing the techniques of pronunciation teaching themselves, we find it important to characterize a dynamic view of language teaching in general. As Verspoor (2017, p. 143) puts it, "if we assume that language is a complex adaptive system", as a consequence, "the teaching and learning is a dynamic process". With this in mind, form-use-meaning⁶ mappings should be the units of teaching, being these units interrelated and meaningful wholes, as they are seen in a holistic fashion. As stated in Larsen-Freeman (2015b), teaching is much more than providing input: it is to allow learners to build affordances from the communicative environment in the language classroom. In order for this scenario to take place, the phonetic-phonological subsystem, interconnected with other language subsystems, such as syntax, morphology, and pragmatics (among others), plays a pivotal role.

The discussion above proves pertinent when we discuss what the goals of pronunciation teaching are. This is far from being a naïve question, as the answer might vary even among researchers and linguists that do not share the same conception of language development. Following Derwing and Munro (2015 a, b) and Levis (2018), we claim that intelligibility should constitute the main goal of pronunciation teaching. Besides, pronunciation teaching may also contribute to higher levels of comprehensibility in the speaker-listener interaction. Under this view, the "learn pronunciation in order to sound like a native speaker of the language" principle should not be the goal of a pronunciation lesson. Indeed, it is undeniable that some degrees of accentedness might prove intelligible and comprehensible, and, for this reason, do not need to be eradicated in class. Besides, in a view of language that accepts variation and diversity to be inherent properties of all language systems, the idealized concept of a "native speaker" is highly elusive. Therefore, it is also the role of the informed foreign language teacher to help students set realistic and feasible goals concerning their phonological development in the L2.

6 Verspoor (2017, p. 145) proposes the use of the term Form-Use-Meaning-Mappings (FUMMs) "as it better captures the fundamental notion in a CDST that the 'units' are interrelated and meaningful wholes", in a way that formal units of language cannot be dissociated from their meaning and the pragmatic context in which they are used.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

Having intelligibility as our main goal in pronunciation teaching, we abandon an idealized view of language and conceive language in context, as language interaction is a fundamental aspect to indicate different degrees of intelligibility. This interactional view of language poses new demands on the pedagogical steps followed in pronunciation teaching, as they should be oriented toward a communicative goal.

For many years, L2 researchers have been discussing the need for an L2 pedagogy that is communicative in nature. However, there still seems to be disagreement or misunderstandings concerning what the term ‘communicative’ means. We believe that a characterization for this term also depends on the language perspective and the tenets of language development that researchers and teachers follow. With that in mind and considering a dynamic perspective, a communicative class should be one in which (i) all language items (syntactic, morphological, phonological) are integrated (LEVIS, 2018); (ii) there is a communicative goal or function to be fulfilled (KUPSKE; ALVES, 2017); and (iii) the completion of this communicative goal is highly dependent on the members of the interaction, as one interaction can never be the same as another, given that they are characterized by an emergent status.

Communicative lessons could also make use of explicit instruction. Following an emergent framework, Zimmer, Silveira and Alves (2009) say ‘explicit instruction’ can function as an umbrella term encompassing more than just the task of formally systematizing the linguistic system itself. Within a communicative framework, ‘explicit instruction’ includes the composite of other teaching procedures aiming to highlight, review or draw students’ attention to specific aspects of the target language otherwise unnoticed by learners. In other words, the explicitation of a target L2 item should go far beyond its formal description – it should also encompass different opportunities for language practice, embedded in a communicative goal.

As we consider the teaching of L2 phonetics and phonology, it seems that the pronunciation skill still lags behind the teaching of other formal aspects of the target language. Even though much has already been said about communicative language teaching since the 1960s, the traditional ‘listen and repeat’ formula still tends to be the dominant practice in the teaching of L2 sounds. Besides, as pointed out in the analyses carried out by Bauer (2010), Bauer and Alves (2011), Alves and Machry da Silva (2013) and Alves (2015), many L2 course books are not successful in integrating pronunciation to their lessons. Pronunciation, in many cases, is presented as some sort of content that lies far apart from the rest of the course unit, and whose learning does not seem to contribute to the completion of the task proposed in that corresponding book chapter or unit. Teachers, in turn, might find it difficult to integrate pronunciation to their lessons, and might end

up not including the phonetic-phonological aspects in their teaching. Besides this fact, it is also known that many teachers feel insecure when having to teach pronunciation (cf. SILVEIRA, 2016, 2004). All these factors contribute to an absence of pronunciation teaching in the L2 classroom, and to some feeling of hatred from students and teachers toward pronunciation.

As for the goal of teaching pronunciation communicatively, Celce-Murcia, Brinton and Goodwin (1996) and Celce-Murcia *et al.* (2010) suggest that a communicative pronunciation class should comprise five stages. We start by describing the first three stages, which should not be surprising to the reader, as they match traditional pronunciation teaching practices more closely. In the first stage, *Description and Analysis*, students have the chance to analyze language and elicit common patterns that would systematize the L2 system. In this stage, either deductive or inductive instruction is provided, and learners have the chance to infer, analyze and talk about language forms. In the second stage, *Listening Discrimination*, the learner is exposed to the L2 sounds. Since, as said in the previous sections, perception plays a fundamental role in the development of an L2 sound system, this stage is fundamental to the establishment of functional categories of sound distinctions in the L2. The third stage, called *Controlled Practice and Feedback*, consists of drills and mechanic practice; this is also important to help students master the articulation of the target sounds and develop automaticity.

The three stages described above do not necessarily need to be presented in this order. According to the authors, it is possible that the description and analysis stage be presented after listening discrimination, so that students can reach explicit conclusions about what they have just heard, for example. It is undeniable, however, that the three aforementioned stages have been used in pronunciation teaching for a long time, as they correspond to the traditional 'listen and repeat' approach. As Celce-Murcia, Brinton and Goodwin (1996) and Celce-Murcia *et al.* (2010) recognize the more traditional features of these first three stages, they propose two additional steps to their framework: *Guided Practice and Feedback* and *Communicative Practice and Feedback*. In the fourth stage, learners are presented to information gap activities: previously selected activities planned so that learners have to use the target L2 item in order to solve a communicative task. In other words, learners will only be able to exchange information and communicate properly if their speech is intelligible. Finally, *Communicative Practice* corresponds to the final pedagogical stage, in which learners have the opportunity to use language freely, without pre-selected vocabulary aspects or target items previously defined by the teacher. The use of the target item will be one of the many aspects students have to attend to; so they must be motivated to use the target items when communicating and solving the communicative task that has been proposed.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

As we recognize the relevance of the proposal by Celce-Murcia, Brinton and Goodwin (1996) and Celce-Murcia *et al.* (2010), we also acknowledge that a dynamic approach to L2 pronunciation teaching, while encompassing the five aforementioned stages, should also be concerned about the connection among these five steps. As Alves (2015) and Kupske and Alves (2017) point out, if followed in an isolated fashion, the five stages might end up representing no more than a Presentation-Practice-Production pedagogy. As we follow a dynamic perspective, integration is crucial. In order to integrate the five stages to each other, it is imperative that a communicative topic and communicative goals be set out. Besides, the integration which we advocate implies the connection of the teaching of pronunciation to the teaching of all other language skills. This derives from the fact that, when fulfilling a communicative goal, all language aspects should be attended. In other words, students should learn pronunciation as naturally as they can – there is no need to set aside 30 minutes of a class only to teach pronunciation. When using language, students are learning pronunciation, as well as all other language features and functions, all the time.

Having said that, we recognize that the traditional “pronunciation class” should not be an “official pronunciation class” any longer. Students should learn language, how to communicate, and how to solve a problem and complete a task by using the foreign language. In order to do so, pronunciation is as fundamental as the other language items; therefore, it should not be set apart in teaching. After all, language is a dynamic system, which emerges from the interaction of all its agents among themselves and with the environment. This premise conforms to a view of language as a Dynamic System (LARSEN-FREEMAN, 2017, 2015a, 2015b, 2014, 1997; CAMERON, 2003; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BECKNER *et al.*, 2009; DE BOT, 2017, 2008; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; DE BOT *et al.*, 2013; LOWIE, 2017; LOWIE; VERSPOOR, 2019, 2015): the lesson should be centered on the learners and should take into account their individual differences, their realities, interests and motivations. Indeed, it is impossible to separate the lesson plan from the realities of the learners, as they, and their interaction with each other and with their L2 developing system, turn the class into an emergent construct.

We recognize that integrating all language skills is not an easy task. In fact, as we conceive the L2 classroom as an environment in which emergent relations take place, there is no predefined recipe to learn from. It is true that the five stages proposed by Celce-Murcia, Brinton and Goodwin (1996) and Celce-Murcia *et al.* (2010) may serve as some sort of guide in helping us organize the main components of pronunciation teaching, but, as already said, this is not enough if these steps are not integrated into a communicative theme or to the other language components. In this sense, it takes a lot of good sense, on

the part of the teacher, to build integrated lessons, which help establish a communicative environment and, at the same time, account for the individualities of their learners.

Even though there is no recipe or formula to be followed, there is a great variety of pronunciation activities, games and techniques that can be easily integrated to L2 teaching. Barreto and Alves (2012) mention a variety of tasks that can help teachers integrate pronunciation to their lessons. Using songs and videos in the classroom may provide authentic material for the teaching of pronunciation, especially the teaching of intonational patterns. Songs may also represent a useful resource in the teaching of the International Phonetic Alphabet. Warm-ups and games, such as pronunciation bingos, may also make teaching more lively. Finally, we cannot disregard the fact that we live in a highly technological world. Pronunciation apps, online dictionaries, pronunciation websites and all sorts of audio material available on the internet may represent a great asset in pronunciation teaching. Furthermore, YouTube videos, in this sense, may be a great aid in the teaching of different varieties of English, in order to show students that English has become an international language and that intelligibility and accentedness correspond to two different constructs. By exposing learners to different varieties of English, native and non-native ones, we not only show them that there is no right or wrong dialect, but that intelligibility is a construct that is made of a multitude of factors, among which pronunciation is included. In sum, this teaching approach conforms to a view of Language as a Dynamic System, according to which a great number of variables is in action in the communication process.

Given the goal of integrating pronunciation to communicative topics, it is important that the teacher pre-select vocabulary items containing target aspects. It is, in fact, possible to conceive a list of communicative topics that match a pre-defined pronunciation item⁷. For example, fruits are a great opportunity to teach the vowels in English, especially the schwa. The discussion of birthdays (and a subsequent discussion on signs of the zodiac and personality) can be used in the teaching of ordinal numbers and of final -th. The distinction between tense [i:] and lax [ɪ] can be addressed when discussing career choices (e.g. advertising, aviation, business administration, information technology, criminal justice, information systems). This same topic could be used to address word-final /r/ sounds, as learners study the suffix -er in words such as 'teacher', 'driver' and 'dancer'. Personality traits as in adjectives ending in the suffixes -al and -ul (radical, practical, helpful, wonderful) can also be used in the teaching of the dark /l/, and so on.

⁷ Most of the communicative topics that are being suggested in this paragraph are based on Zimmer, Silveira and Alves (2009).

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

These are just a few of the communicative topics which pronunciation can be integrated into, but this is definitely not an exhaustive list – many more connections between pronunciation aspects and vocabulary/communication topics may be thought of by the teacher. Our intention here was to show that the teaching of pronunciation does not demand “something extra” in our lesson plans – it just implies the ability of associating pronunciation teaching to activities we already do in the classroom. In other words, instead of learning how to add pronunciation, our challenge is to integrate pronunciation to the other aspects of the L2 curriculum. This integration is of paramount importance, as we conceive an approach that recognizes the interconnection of a multitude of aspects in language development and use.

Final remarks

After outlining the main characteristics of Complex Dynamic Systems to show that foreign language development is a dynamic system, we reviewed current pronunciation-related research and proposed a few guidelines towards pronunciation teaching pedagogy. We divided this paper in the three sections above aiming to raise the readers’ awareness of the need to incorporate research-based pronunciation teaching into their communicative language classes in an ongoing and integrated manner.

From the review on current research, the take-away lesson is that pronunciation development, as a dynamic system, is affected by innumerable variables, both learner-intrinsic, such as motivation, exposure to the L2, willingness to learn, etc., and learner-extrinsic, such as explicit pronunciation teaching. Therefore, one should not expect pronunciation development to occur linearly, in an “all or nothing” or “either presence or absence” fashion, but rather in a gradual, dynamic and sometimes quantic manner. One should also not underestimate the power of explicit pronunciation teaching, for one small perturbation in a dynamic system in a critical state might create a great change in the system, be it at the moment of teaching or later. It is also important to highlight the need of more studies on L2 sound production and perception, as well as on the role of explicit teaching.

From the pronunciation teaching pedagogy section, we would like to emphasize that it is the interaction of all agents characterizing the learner that causes the learner language to emerge. Therefore, the explicit teaching of pronunciation has an important role in the communicative language class, as long as it is integrated to the other skills in genuine communicative tasks. Lastly, being aware that there is no final state in foreign language development, the L2 teacher has the utmost role of helping students set realistic

and feasible goals towards their pronunciation learning, based on intelligibility rather than on accent-free speech or on native-likeness. Once again, this new way of looking at pronunciation teaching is a result of an interaction of research findings and teaching practice, which should not be seen as separate constructs in L2 pedagogy.

REFERENCES

ALBANO, E. C. **O gesto e suas bordas**: esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

ALBUQUERQUE, J. I. A. **Aspectos da percepção da dessonorização terminal do inglês por falantes nativos do português brasileiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Humanidades, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ALBUQUERQUE, J. I. A.; ALVES, U. K. Compreensibilidade em L2: uma discussão sobre o efeito da experiência do ouvinte e do tipo do meio em excertos do Português Brasileiro produzidos por um falante haitiano. **REVISTA X**, v. 12, p. 43-64, 2017.

ALVES, U. K. O ensino das fricativas coronais do português (LE) para falantes de espanhol (L1): análise de livro didático. *In*: SILVEIRA, R.; EMMEL, I. (org.). **Um retrato do português como segunda língua**: ensino, aprendizagem e avaliação. Campinas: Pontes, 2015. p. 75-96.

ALVES, U. K.; MACHRY DA SILVA, S. M[e]nino ou m[i]nino? Bol[o] ou bol[u]? O tratamento das vogais do Português Brasileiro (LE) por manuais voltados a aprendizes argentinos. **Linguagem & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 131-153, 2013.

ALVES, U. K.; MAGRO, V. Raising awareness of L2 phonology: explicit instruction and the acquisition of aspirated /p/ by Brazilian Portuguese speakers. **Letras de Hoje**, v. 46, p. 71-80, 2011.

ALVES, U. K.; MOTTA, C. S. Focusing on the right cue: perception of voiceless and voiced stops in English by Brazilian learners. **Phrasis – Studies in Language and Literature**, v. 50, p. 31-50, 2014.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

ALVES, U. K.; ZIMMER, M. C. Percepção e produção dos padrões de VOT do inglês por aprendizes brasileiros: O papel de múltiplas pistas acústicas sob uma perspectiva dinâmica. **Alfa Revista de Linguística**, v. 59, p. 157-180, 2015.

BAK, P.; WEISSMAN, M. How Nature Works: The Science of Self-Organized Criticality. **American Journal of Physics**, v. 65, n. 6, p. 579-580, 1997.

BARBOZA, C. L. F. **Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do Português Brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. *In*: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 231-258.

BATISTA, P. S. **‘Niece’ ou ‘knees’? Produção da duração das vogais antecedentes a [s] e [z] finais no Inglês de aprendizes de Porto Alegre**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BAUER, D. A. **O tratamento do aspecto fonético-fonológico na aula de inglês como LE: análise de um livro didático**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BAUER, D. A.; ALVES, U. K. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 287-314, 2011.

BECKER, M. R. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de Língua Franca**: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Humanidades, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BECKER, M. R.; KLUGE, D. C. Frequência de uso de item e inteligibilidade do inglês como língua franca. **Organon**, v. 30, n. 58, p. 153-173, 2015.

BECKNER, C.; ELLIS, N. C.; BLYTHE, R.; HOLLAND, J.; BYBEE, J.; KE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; LARSEN-FREEMAN, D.; CROFT, W.; SCHOENEMANN, T. Language is a Complex Adaptive System – Position Paper. **Language Learning**, v. 59, supl. 1, p. 1-26, 2009.

BLANK, C. A. A transferência grafo-fônico-fonológica em multilíngues falantes de português, espanhol e inglês: uma abordagem dinâmica. *In*: ALVES, U. K. (org.). **Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira: investigações rio-grandenses e argentinas em discussão**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 209-228.

BLANK, C. A. **A influência grafo-fônico-fonológica na produção oral e no processamento de priming em multilíngues: uma perspectiva dinâmica**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Escola de Humanidades, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

BRAWERMAN-ALBINI, A. **Os efeitos de um treinamento de percepção na aquisição do padrão acentual pré-proparoxítono da língua inglesa por estudantes brasileiros**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Humanidades, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. Dynamics and articulatory phonology. *In*: PORT, R. F.; van GELDER, T. (org.). **Mind as motion: explorations in the dynamics of cognition**. Boston: MIT Press, 1995. p. 175-193.

BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. Articulatory phonology: An overview. **Phonetica**, v. 49, n. 3-4, p. 155-180, 1992.

BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. Representation and reality: Physical systems and phonological structure. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research**, p. 83-92, 1991.

BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. Tiers in articulatory phonology, with some implications for casual speech. **Papers in laboratory phonology I: Between the grammar and physics of speech**, 1990. p. 341-376.

BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. Gestural structures and phonological patterns. **Haskins Laboratories Status Report on Speech Research**, SR-97/98, p. 1-23, 1989a.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. Articulatory gestures as phonological units. **Phonology**, v. 6, n. 2, p. 201-251, 1989b.

BROWMAN, C. P.; GOLDSTEIN, L. Some notes on syllable structure in articulatory phonology. **Phonetica**, v. 45, n. 2-4, p. 140-155, 1988.

CAMERON, L. **Metaphor in educational discourse**. London: Bloomsbury Publishing, 2003.

CELCE-MURCIA, M. (ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning, 2001.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. GRINER, B. **Teaching Pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CORREA, B. T. **Aquisição das vogais nasais francesas [ɛ̃], [ã] e [ɔ̃] por aprendizes brasileiros: aspectos acústico-articulatórios**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

CORREA, B. T.; FERREIRA-GONÇALVES, G. Aquisição das vogais nasais francesas [ɛ̃], [ã] e [ɔ̃] por aprendizes brasileiros: aspectos articulatórios. **Ilha do Desterro**, v. 70, n. 3, p. 131-150, 2017.

COOPER, D. L. **Linguistic attractors: The cognitive dynamics of language acquisition and change**. v. 2. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1999.

CRISTÓFARO-SILVA; T.; CAMARGOS, M. A. Conhecimento fonológico e apropriação de róticos em inglês (L2) por falantes nativos de Português Brasileiro. **Ilha do Desterro**, v. 69, p. 49-60, 2016.

CRISTÓFARO-SILVA; T.; RODRIGUES, J. V. A emergência da lateral pós-vocálica em inglês-L2 de falantes do Português Brasileiro. **Organon**, v. 30, n. 58, p. 33-48, 2015.

DE BOT, K. Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: same or different? *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z. (ed.). **Complexity Theory and Language Development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 51-58.

DE BOT, K. Introduction: Second language development as a dynamic process. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 2, p. 166-178, 2008.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; THORNE, S. L.; VERSPOOR, M. Dynamic Systems Theory as a comprehensive theory of second language development. *In*: MAYO, M. P. G.; MANGADO, M. J. G.; ADRIÁN, M. M. **Contemporary Approaches to Second Language Acquisition**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013. p. 199-220.

DELATORRE, F. **Intelligibility of English verbs ending in -ed for Brazilian learners of English as listeners**. 2017. Tese (Doutorado em Língua Inglesa) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DE LOS SANTOS, B. R. **A produção da vogal átona final /e/ por Porto-Alegrenses aprendizes de Espanhol como Segunda Língua (L2): uma investigação sobre Atrito Linguístico em ambiente de L2 não-dominante**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DE LOS SANTOS, B. R.; ALVES, U. K. Explorando a possibilidade de atrito linguístico: uma análise acústica da produção da vogal átona final /e/ na variedade Porto-Alegrense do Português Brasileiro. **Gradus: Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório**, v. 3, n. 1, p. 14-41, 2018.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. The interface of teaching and research: What type of L2 pronunciation instruction should learners expect? *In*: LUCHINI, P. L.; GARCÍA JURADO, M. A.; ALVES, U. K. (ed.). **Fonética y fonología: articulación entre enseñanza e investigación**. Mar del Plata, Argentina, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015a. p. 14-26.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Pronunciation fundamentals** – Evidence-based perspectives for L2 teaching and research. Amsterdam: John Benjamins, 2015b.

DUTRA, C. C. **Intelligibility - an emergent fractal as evinced by in vivo assessment**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ELLIS, N. C. Implicit and explicit language learning: their dynamic interface and complexity. *In*: REBUSCHAT, P. (ed.). **Implicit and explicit learning of languages**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015. p. 3-23.

ELLIS, N. C. Emergentism, connectionism and language learning. **Language learning**, v. 48, n. 4, p. 631-664, 1998.

ELMAN, J. L. Language as a dynamical system. *In*: PORT, R. F.; VAN GELDER, T. (ed.). **Mind as motion: Explorations in the dynamics of cognition**. Cambridge: MIT Press, 1995. p. 195-223.

ENGELBERT, A. P. P. F. Diferenças de produção entre palavras CVC e CVCV do inglês por aprendizes brasileiros: uma análise acústica. *In*: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. (org.). **O jeitinho brasileiro de falar inglês: pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros**. Campinas: Pontes, 2014. p. 143-156.

ENGELBERT, A. P. P. F.; SILVA, A. H. P. A produção da vogal final /i/ em dissílabos do inglês por aprendizes brasileiros – uma questão de tempo. **Verba Volant**, v. 3, n. 1, p. 72-83, 2012.

FERREIRA, A. P. P. **Pet or petty?** Diferenças entre palavras CVC e CVCV do inglês por aprendizes brasileiros: uma análise acústica. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Humanidades, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FLEGE, J. E. Second Language Speech Learning: Theory, findings, and problems. *In*: STRANGE, W. (ed.). **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

FRANÇA, K. V. **A aquisição da aspiração**. Curitiba: Editora Appris, 2015.

FRANÇA, K. V. **A aquisição da aspiração das plosivas surdas do inglês por falantes do Português Brasileiro:** implicações teóricas decorrentes de duas diferentes formas de descrição de dados. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Humanidades, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2010.

GONÇALVES, A. R.; SILVEIRA, R. Frequency effects on the intelligibility of English words with high front vowels. **Organon**, v. 30, n. 58, p. 127-152, 2015.

HIVER, P. Attractor States. *In*: DÖRNYEI, Z.; MacINTYRE, P. D.; HENRY, A. (ed.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 20-28.

IRIE, K.; RYAN, S. Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept. **Motivational dynamics in language learning**, p. 343-366, 2015.

JOHNSON, K. **Acoustics and auditory phonetics**. Malden: Blackwell Publishing, 1997.

KELSO, J. A. S.; SALTZMAN, E. L.; TULLER, B. The dynamical perspective on speech production: Data and theory. **Journal of Phonetics**, v. 14, n. 1, p. 29-59, 1986.

KUPSKE, F. F. **Imigração, Atrito e Complexidade:** a produção das oclusivas surdas iniciais do Inglês e do Português por Sul-Brasileiros residentes em Londres. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K. Orquestrando o caos: o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz do paradigma da complexidade. **Fórum Linguístico**, v. 14, n. 4, p. 2771-2784, 2017.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory: the lessons continue. *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z. (ed.). **Complexity Theory and Language Development:** in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 11-50.

LARSEN-FREEMAN, D. Ten 'Lessons' from Dynamic Systems Theory: what is on offer. *In*: DÖRNYEI, Z.; MacINTYRE, P. D.; HENRY, A. (ed.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015a. p. 11-19.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory. *In*: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.). **Theories in Second Language Acquisition**. 2. ed. Londres: Routledge, 2015b. p. 227-244.

LARSEN-FREEMAN, D. It's about time. **The Modern Language Journal**, v. 98, n. 2, p. 665-666, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 146-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford University Press, 2008.

LEVIS, J. **Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

LIMA JR., R. M. A longitudinal study on the acquisition of six English vowels by Brazilian learners. *In*: **Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS)**, Melbourne, Australia, 2019. Canberra: Australasian Speech Science and Technology Association Inc., 2019. p. 3180-3184.

LIMA JR., R. M. The influence of metalinguistic knowledge of segmental phonology on the production of English vowels by Brazilian undergraduate students. **Ilha do Desterro**, v. 70, n. 3, p. 117-130, 2017.

LIMA JR., R. M. A necessidade de dados individuais e longitudinais para análise do desenvolvimento fonológico de L2 como sistema complexo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 27, p. 203-225, 2016a.

LIMA JR., R. M. Análise longitudinal de vogais do inglês-L2 de brasileiros. **Gradus: Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório**, v. 1, n. 1, p. 145-176, 2016b.

LIMA JR., R. M. A influência da idade da aquisição de seis vogais do inglês por alunos brasileiros. **Organon**, v. 30, n. 58, p. 15-31, 2015.

LIMA JR., R. M. **A influência da idade na aquisição da fonologia do inglês como língua estrangeira por brasileiros**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA JR., R. M. **Pronunciar para comunicar**: uma investigação do efeito do ensino explícito da pronúncia na sala de aula de LE. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LORENZ, E. **Predictability**: does the flap of a butterfly's wing in Brazil set off a tornado in Texas? Annual meeting of the American Association for the Advancement of Science. Washington, DC: 1972

LOWIE, W. Lost in state space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research. *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z. (ed.). **Complexity Theory and Language Development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 123-141.

LOWIE, W.; VERSPOOR, M. Individual differences and the ergodicity problem. **Language Learning**, v. 69, s. 1, p. 184-205, 2019.

LOWIE, W.; VERSPOOR, M. Variability and variation in Second Language Acquisition orders: a dynamic reevaluation. **Language Learning**, v. 65, n. 1, p. 63-88, 2015.

MacINTYRE, P. D.; MacKAY, E.; ROSS, J.; ABEL, E. The emerging need for methods appropriate to study dynamic systems: individual differences in motivational dynamics. *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z. (ed.). **Complexity Theory and Language Development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 97-122.

MENDES, T. R. **O efeito da instrução explícita de sândis externos da língua inglesa no desenvolvimento da percepção auditiva de aprendizes brasileiros**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MOTTA, C. S.; ALVES, U. K. Efeitos da instrução explícita na percepção de padrões de VOT por aprendizes brasileiros de inglês. **Trabalho apresentado no IV SAF – Seminário de Aquisição Fonológica**. Santa Maria, 2013.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. Intelligibility in Research and Practice: Teaching Priorities. *In*: REED, M.; LEVIS, J. M. (ed.). **The Handbook of English Pronunciation**. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2015. p. 377-396.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

NASCIMENTO, K. R. S. **Emergência de padrões silábicos no Português Brasileiro e seus reflexos no Inglês Língua Estrangeira**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2016.

PEREYRON, L. **A produção vocálica por falantes de Espanhol (L1), Inglês (L2) e Português (L3): uma perspectiva dinâmica na (multi) direcionalidade da transferência linguística**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PEREYRON, L.; ALVES, U. K. Efeitos da instrução articulatória das vogais médias baixas do português (L3) no espanhol (L1) e no inglês (L2): um estudo de caso. **Brazilian English Language Teaching**, v. 9, n. 1, p. 167-189, 2018.

PEREYRON, L.; ALVES, U. K. A transferência vocálica em falantes bilíngues e trilingües: uma concepção de Língua como Sistema Adaptativo Complexo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 27, p. 226-265, 2016.

PEROZZO, R. V. **Sobre as esferas cognitiva, acústico-articulatória e realista indireta da percepção fônica não-nativa: para além do PAM-L2**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017a.

PEROZZO, R. V. Percepção fônica de línguas não nativas no arcabouço da cognição e do realismo indireto: complementaridade entre aspectos cognitivos e filosóficos a partir do PAM-L2. **Gradus: Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório**, v. 2, n. 1, p. 52-72, 2017b.

PEROZZO, R. V. **Percepção de oclusivas não-vozeadas sem soltura audível em codas finais do inglês (L2) por brasileiros: o papel da instrução explícita e do contexto fonético-fonológico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PORT, R. F. Dynamical systems hypothesis in cognitive science. **Encyclopedia of cognitive science**, 2002.

PORT, R. F.; VAN GELDER, T. **Mind as motion: Explorations in the dynamics of cognition**. Cambridge: MIT press, 1995.

PRESTES, S. P. C. **Produção de oclusivas iniciais do inglês por falantes do PB.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Humanidades, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (ed.). **Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SALTZMAN, E.; KELSO, J. A. Skilled actions: a task-dynamic approach. **Psychological review**, v. 94, n. 1, p. 84, 1987.

SCHERESCHEWSKY, L. C.; ALVES, U. K.; KUPSKE, F. F. First language attrition: the effects of English (L2) on Brazilian Portuguese VOT patterns in an L1-dominant environment. **Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 700-716, 2017.

SCHWARTZHAUPT, B. M. **Testing intelligibility in English – the effects of positive VOT and contextual information in a sentence transcription task.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHWARTZHAUPT, B. M. **Factors Influencing Voice Onset Time:** analyzing Brazilian Portuguese, English and interlanguage data. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, A. H. P. Pela incorporação de informação fonética aos modelos fonológicos. **Revista Letras**, v. 60, p. 319-333, 2003.

SILVEIRA, R. The influence of pronunciation instruction on the perception and the production of English word-final consonants. v. 11. **Advanced Research in English Series.** Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2016.

SILVEIRA, R. **The influence of pronunciation instruction on the perception and the production of English word-final consonants.** 2004. Tese (Doutorado em Letras). – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

- | A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice

THELEN, E.; SMITH, L. B. **A dynamic systems approach to the development of cognition and action**. Cambridge: MIT Press, 1994.

VERSPoor, M. Complex Dynamic Systems Theory and L2 pedagogy: lessons to be learned. *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z. (ed.). **Complexity Theory and Language Development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 209-231.

VERSPoor, M. Initial Conditions. *In*: DÖRNYEI, Z.; MacINTYRE, P. D.; HENRY, A. (ed.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 38-46.

VERSPoor, M.; LOWIE, W.; VAN DIJK, M. Variability in second language development from a dynamic systems perspective. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 2, p. 214-231, 2008.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da Dessonorização Terminal. **Revista da ABRALIN**, v. 11, n. 1, p. 221-272, 2012.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. Learning to orchestrate time: voicing patterns and gestural drift in L2 speech production. **São Paulo School of Advanced Studies in Speech Dynamics – Abstracts**, São Paulo, p. 47-48, 2010.

ZIMMER, M. C.; SILVEIRA, R.; ALVES, U. K. **Pronunciation Instruction for Brazilians: Bringing Theory and Practice Together**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: LIMA JR., Ronaldo Manguiera; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 27-56, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i2.2417>

Submetido em: 20/11/2018 | Aceito em: 20/11/2019.

OLHARES DE ESTRANHAMENTO DE CLARICE LISPECTOR EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DA OBRA *A LEGIÃO ESTRANGEIRA* COM BASE EM UM *CORPUS* FOCADO NO CONTO “OS DESASTRES DE SOFIA”

SIGHTS OF STRANGENESS IN CLARICE LISPECTOR'S WORK TRANSLATED INTO ENGLISH: A STUDY OF THE NOVEL A LEGIÃO ESTRANGEIRA BASED ON A CORPUS FOCUSED ON THE SHORT STORY “OS DESASTRES DE SOFIA”

Talita SERPA¹

Celso Fernando ROCHA²

Resumo: Os objetivos deste trabalho são, por meio de um levantamento de palavras de maior frequência e chavidade, pautado no instrumental da Linguística de Corpus, direcionar possíveis interpretações literárias sobre o *estranhamento* embasadas no conjunto léxico geral da obra *A Legião Estrangeira*, de Clarice Lispector; bem como verificar possíveis aproximações e distanciamentos desse vocabulário na tradução para a língua inglesa realizada por Pontiero. Além disso, propomos uma leitura contrastiva do conto “Os desastres de Sofia”, a fim de ilustrar como texto fonte (TF) e texto meta (TM) representam a jornada de Sofia, carregada de enjeitamentos, rumo ao autoconhecimento. Assim notamos que as palavras mais frequentes revelam-se dentro do campo semântico do “olhar”, da “visão”, de forma que Lispector constrói a simbologia de sua escrita, oferecendo ao leitor a “perspectiva” das personagens, ao passo que Pontiero parece voltar-se à manutenção dos usos das palavras de maneira menos metafórica e mais objetiva. Sendo assim, consideramos haver a recomposição do *estranho* no contexto do TM com base na forma como Pontiero reorganiza os dados linguísticos referentes ao conceito de olhar presente em Lispector.

Palavras-chave: Clarice Lispector. Literatura Brasileira Traduzida. Estudos da Tradução Baseados em Corpus. Olhos.

Abstract: The main purposes of this paper are, through a study of the most frequent words as well as the keywords, based on the tools provided by Corpus Linguistics, to consider some possible literary interpretations about *strangeness* directed by the lexicon of the work *A Legião Estrangeira*, written by Clarice Lispector; and also to verify similarities and differences in this vocabulary in the English language version, performed by Pontiero. Besides, we observed, through a contrastive reading, the translation of the short story “Os desastres de Sofia”, in order to illustrate how Source (ST) and Target (TT) texts represent Sofia’s journey, which is filled with rejection, towards the self-knowledge. The results showed that the most frequent words are from the semantic field of ‘vision’ and ‘look’, once Clarice Lispector embodies the perspective of her writing into the sense of view, offering the reader the characters’ ‘perspectives’; on the other hand, the translator seems to focus on a lesser metaphorical use of words and on a more objective point of view. Therefore, we believe that Pontiero recompounds the idea of *strange* in the TT context, by reordering the linguistic data related to the concept of ‘vision’ promoted by Lispector.

Keywords: Clarice Lispector. Translated Brazilian Literature. Corpus-Based Translation Studies. Eyes.

1 Serpa. UNESP. E-mail: talitarsp82@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3324-9593>.

2 Rocha. UNESP. E-mail: celso@ibilce.unesp.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0640-0115>.

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

1. Introdução

As obras de Clarice Lispector, bem como as traduções de Giovanni Pontiero, vêm sendo amplamente estudadas nas suas diversas características literárias e linguísticas, tendo sido também exploradas com base nos princípios da Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004) e dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1992, 1993, 1995, 1996, 1999, 2000), como são os casos dos trabalhos de Camargo (2007) e Lima (2011), entre outros.

A obra *A Legião Estrangeira* (1964), por sua vez, apresenta-se também como objeto de investigação de inúmeras análises, como, por exemplo, as de Rosenbaum (1999). Dentro dessas leituras, o conceito de *estranhamento* na escrita clariceana é abarcado por Waldman (1998), Sá (1993), Vieira (1998) e Gurgel (2001), de modo que as proposições de tais autores fazem menção à produção de Chklovski (1971), trabalhando, principalmente os afastamentos do real por meio de elementos amparados nas rotinas das personagens.

Nesse sentido, o presente artigo realiza uma leitura voltada ao uso de *corpus* para explanação e análise do conjunto vocabular de maior frequência e chavicidade na obra mencionada, bem como em sua respectiva tradução para a língua inglesa, realizada por Giovanni Pontiero, no ano de 1992, sob o título *The Foreign Legion*. Para tanto, vale-se das ferramentas WordList e KeyWords fornecidas pelo *software WordSmith Tools* – versão 6.0 (2015), desenvolvido por Scott.

Assim sendo, o objetivo principal constitui-se em verificar a rede semântica estabelecida por esses vocábulos, bem como observar outros subsídios que favoreçam a compreensão de como Lispector e Pontiero compõem o aparato lexical que sustenta o *estranhamento* entre personagens, ambientes, sensações, no texto fonte (TF) e no texto meta (TM).

A análise ainda focaliza o enredo do conto “Os desastres de Sofia” (“The misfortunes of Sofia”), pautando-se nas noções de *estrangeiro*, de forasteiro, e propondo uma interpretação dos contextos, em Língua Fonte (LF) e Língua Meta (LM), que circunscrevem o léxico que nos propusemos a analisar. Nesse momento, faz-se uso do utilitário *Concord*, pertencente ao mesmo *software* utilizado nas demais etapas da pesquisa.

Com base nos dados levantados, alguns trechos são selecionados de modo a se verificarem sentidos e significados apresentados não somente pelas palavras mais recorrentes, mas também por outros elementos linguísticos que constroem a historieta, utilizando o *Diccionario de símbolos* de Chevalier e Gheerbrant (1986).

Desse modo, tenciona-se observar aproximações e afastamentos no que tange às opções tradutórias de Pontiero, considerando as teorias literárias e o impacto dos usos lexicais, a fim de promover uma possível associação conceitual entre interpretações de base linguísticas e a fortuna crítica da obra.

2. Um breve olhar sobre Clarice Lispector

Clarice Lispector representa um dos principais ícones da Literatura Brasileira da contemporaneidade, tendo suas obras estudadas por muitos pesquisadores e constituindo uma ampla fortuna crítica. Suas produções também são traduzidas para os mais diversos idiomas, o que permite a difusão de seu estilo peculiar de escrita para outras culturas.

Para Antonio Candido (1970), a produção literária no Brasil, por volta da década de 40, estava em um momento de estagnação e ausência de criatividade dos autores com relação ao uso da linguagem quando Lispector surgiu, refletindo seus pensamentos por meio de uma exploração vocabular sem precedentes.

O autor aponta que a escritora teve o dom de produzir um novo mundo com suas palavras, exprimindo uma densidade intelectual e afetiva bastante intensa por meio da quebra de elementos da rotina e da criação de imagens novas, de associações incomuns e de sentimentos profundamente explorados. “[...] Clarice Lispector aceita a provocação das coisas à sua sensibilidade e procura criar um mundo partindo das suas próprias emoções, da sua própria capacidade de interpretação” (CANDIDO, 1970, p. 128).

Para Nunes (1995, p. 155), as razões que alavancaram Lispector como literata foram, a princípio, a relação constante entre o “[...] ser e o dizer”, entre o “[...] signo escrito e a vivência da coisa, indizível e silenciosa”.

Vale ressaltar que a autora tem um grande encantamento pelas palavras, de modo a construir sobre elas temas relacionados com a profundidade da existência humana. Nesse sentido é que nos debruçamos sobre a criação clariceana, procurando explorar, por meio dos vocábulos de maior frequência e chavidade, a relação que estabelece entre o ser e a linguagem, entre o sentir e o pensar, entre o regular e o *estranho* (cf. SÁ, 1993).

2.1 A *Legião Estrangeira*

A compilação de contos intitulada *A Legião Estrangeira* foi publicada no ano de 1964 e apresenta 13 historietas nas quais a solidão, a perversidade, o egoísmo e a oposição entre o eu e o outro se tornam elementos trabalhados esteticamente e linguisticamente. Seus

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

títulos e ordem de disposição na obra são: Os desastres de Sofia, A repartição dos pães, A mensagem, Macacos, O ovo e a galinha, Tentação, Viagem a Petrópolis, A solução, Evolução de uma miopia, A quinta história, Uma amizade sincera, Os obedientes e A legião estrangeira.

Em suas narrativas, Lispector realiza uma duplicidade entre a linguagem e o costureiro. Por meio de um conjunto lexical simples e de narrações sem cortes espaciotemporais, o texto focaliza elementos simbólicos, ganhando sentidos peculiares. Há uma arte verbal que articula diferentes experiências, entre a realidade e a imaginação, as quais são intensamente vividas.

É por meio do olhar, do notar, do observar que as personagens visualizam contrastes, diferenças, forças e avanços. É com base nas sentenças, nos contextos, que a autora vai desvendando as dissociações e vai esculpindo a alma nas falas e pensamentos de suas figuras dramáticas.

No uso de um vocabulário coloquial, facilmente compreensível para os leitores, a escritora vai desenvolvendo *estranhamentos* e epifanias. Permite às personagens expor suas complexidades e seus não ajustamentos. Desta forma, entendemos que essa compilação se constitui de uma aglomeração de personificações, de uma legião, a qual expressa suas inadequações, suas sensações de não pertencimento e suas *estranhas* percepções do real.

2.2 Os Desastres de Sofia

No conto que escolhemos como base para nossa investigação, Sofia é uma anti-heroína que retoma suas memórias pré-adolescentes, narrando o processo de desenvolvimento do sujeito e apresentando-nos sua relação com um professor, o qual exalta os principais defeitos e qualidades da moça.

Para Rosenbaum (1999), durante sua apresentação da “realidade” lembrada, Sofia tenta decifrar-se em sua intimidade por meio do olhar que lança sobre o mestre. A partir disso, constrói associações antitéticas bastante incomuns, como em: “controlada impaciência, ferida triunfante, glória de martírio, assustadora esperança, escuríssima doçura”, etc.

Por fim, também na narração é possível observar que os verbos e suas ausências acabam por levar o leitor a apreciar as sensações da menina e a substancialidade da formação de sua identificação com base nas escolhas lexicais e sintáticas, “[...] carnalizando o discurso com palavras que respiram o psiquismo das personagens” (ROSENBAUM, 1999).

3. O conceito de *estranhamento* de Chklovski e *A Legião Estrangeira*

A definição do *estranho*, daquilo que causa angústia e inquietação, é abordada por Freud (1919) e foi um dos primeiros relatos teóricos do psicanalista. De acordo com o estudioso, o que caracteriza o *estranhamento* é o terrível, o que desperta angústia e horror. Segundo o próprio autor, “[o] inquietante é aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é a muito conhecido, ao bastante familiar” (FREUD, 1919).

No plano literário, Chklovski (1971) inicia as proposições sobre o *estranho* com a publicação de *A arte como procedimento*. Guerizoli-Kempinska (2010) afirma que este foi o primeiro conceito da teoria moderna da Literatura, sendo considerado um procedimento geral da arte, ou seja, onde houver um movimento artístico, conseqüentemente haverá *estranhamento*.

O *estranhamento* está na percepção do peculiar naquilo que se tornou habitual, das ações automáticas, da maneira como as atividades efêmeras tornam-se recorrentes. Sendo assim, Chklovski (1971, p. 44) exemplifica:

Os que podem recordar a sensação que tiveram quando seguraram pela primeira vez a caneta na mão ou quando falaram pela primeira vez uma língua estrangeira e que podem comparar esta sensação com a que sentem fazendo a mesma coisa pela milésima vez, concordarão conosco.

Seguindo essas premissas, Mukarovsky (1967, p. 20) vincula o conceito ao sistema linguístico, promovendo o reconhecimento da linguagem poética, bem como afirmando haver nesta um caráter desvelador, ou seja, “a mais completa participação da consciência na realização de um ato”.

Assim, a linguagem tende a ser um instrumento na conscientização do leitor, servindo de base para se construir a desautomatização, uma vez que pela deformação de estruturas linguísticas recorrentes é possível provocar e sublinhar os elementos *estranhos*.

3.1 O *estrangeiro* clariceano

Em *O estrangeiro em Clarice Lispector* (1998), Waldman aponta que *A Legião Estrangeira* representa um compêndio de figuras que, em situações rotineiras, encontra a possibilidade de refletir sobre o ser humano, suas relações e vivências. Por meio de passagens simples e com linguagem padrão, a autora constrói narrativas complexas em que cada indivíduo vai ganhando consciência de si, do que lhe é externo e de como a externalidade afeta as representações do eu.

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

Por sua vez, Vieira (1998) afirma que a obra de Clarice ilustra as concepções de Chklovski (1971), utilizando-se da linguagem de modo a superar meros procedimentos para a comunicação corrente e alcançando a percepção da obra como raridade enquanto ocorre. Há uma clarificação, ou seja, o público não só observa os objetos, mas sim experiencia uma visão particular deles.

A autora faz uso da língua para trabalhar os *estranhamentos* de modo peculiar, promovendo, em seus textos, o reconhecimento do que é familiar e comum e consolidando um desenvolvimento intenso de seu vocabulário a fim de tornar-se provocativa e dinâmica para os leitores (GURGEL, 2001).

4. Pontiero e *The Foreign Legion*

Giovanni Pontiero traduziu para o inglês várias obras de Clarice Lispector, pelas quais o estudioso diz ter-se apaixonado, tais como: *Laços de Família (Family Ties)*; *A Legião Estrangeira (The Foreign Legion)*; *A Hora da Estrela (The Hour of the Star)*; *Perto do Coração Selvagem (Near to the Wild Heart)* bem como *A Descoberta do Mundo (Discovering the World)*.

Pesquisadores, como Owen (1997, p. 137 apud LIMA, 2011, p. 191), apontam que as traduções de Pontiero possibilitam oferecer

[...] uma imagem oportunamente corretiva de Clarice como a maior (se inconscientemente) sacerdotisa da escritura feminista, ao retratar Clarice como a jornalista profissional que possuía um talento imenso para comunicação e uma maior sensibilidade para seu ambiente sociopolítico contemporâneo do que sua ficção criativa, pelo menos, parece prometer).

É possível dizer que Pontiero promove conexões, entrelinhas, inferências, de modo a concretizar os TMs como obras literárias, tão permanentes e constantes de significados quanto os TFs. Varin (2002) sugere que as traduções do estudioso para os textos de Lispector fortificam o original em sua luta para emigrar e sobreviver, desenraizado.

5. Sobre os Estudos da Tradução e o uso de *corpora* para investigação do uso do léxico

O processo tradutório vem sendo descrito ao longo das últimas décadas por autores como Jakobson (1959), Holmes (1988) e Munday (2001), como sendo permeado por

aspectos históricos, sociais, psicológicos e linguísticos, os quais, associados, contribuem para a construção dos sentidos do TM.

Assim sendo, a proposta de Estudos da Tradução, em muitos aspectos, desenvolve-se, com a contribuição de teorizações advindas da Sociologia, da Linguística e da Psicanálise, entre muitas outras. Autores como Nida (1945) e Mahony (1980) passam a verificar as contribuições de leituras interpretativas que associam a linguagem com questões psicossociais de forma que o conjunto lexical de um dado texto ou de textos de um determinado autor, bem como os processos pelos quais passam durante a tradução repercutem na forma de se compreender valores, questões políticas, ideologias, mitos e narrativas concernentes a um determinado momento ou a uma determinada ideação.

As palavras, na perspectiva de tais teóricos, poderiam representar entidades socioculturais e humanas e o texto corresponderia a uma compreensão de elementos complexos que interagem no interior dos padrões linguísticos. Segundo Nida (1945, p. 9), “as palavras são fundamentalmente símbolos para elementos da cultura”.

Esta teorização reforça a proposição de que, quando o tradutor se propõe à tarefa de apresentar um conteúdo linguístico que circula dentro de um contexto de uma comunidade societária para outra sociedade, precisa estar consciente dos contrastes em relação aos hábitos e valorações representados nas linguagens. Torna-se pertinente investigar ambos os núcleos humanos e observar as questões semânticas, bem como pragmáticas e psicológicas que circunscrevem variações ideológicas e interpretativas expressas por diferentes grupos.

Seguindo proposições mais modernas, Mona Baker (1993, 1996, 1999, 2000) dialoga com tais premissas e traz à baila os princípios da Linguística de Corpus, desenvolvida por Sinclair (1991), com o intuito de, ao associá-la às concepções de Toury (1978) e de Even-Zohar (1978), poder atrelar aos Estudos da Tradução a hipótese de que frequência de uso de palavras e combinatórias vocabulares podem representar fatores linguístico-lexicais que favorecem a verificação dos distintos significados presentes nos TMs.

Dessa maneira, a autora promove o pressuposto de que TMs apresentam-se como eventos comunicativos genuínos (1992), o que os torna independentes dos TFs em suas funcionalidades, usos e valorações, gerando, pois, possíveis reinterpretações e impactos conceituais distintos.

Nas concepções de Baker (1995, p. 226, tradução nossa), um *corpus* refere-se, por conseguinte, a “[...] um conjunto de textos naturais [...] organizados em formato eletrônico, passíveis de serem analisados, preferencialmente, em forma automática ou

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

semi-automática”³. Com base em sua verificação e estudo, a representatividade dos itens vocabulares em contextos de uma LF e de LMs poderia revelar aspectos sociais, ideários e identidades pertinentes a cada nova textualidade.

A teorização pertinente à Linguística de Corpus também promove a observação de redes semânticas e de campos lexicais com a manipulação de textos contínuos. Dessa forma, viabiliza o confronto entre teoria e dados empíricos e amplia o conhecimento sobre a estrutura linguística por meio da coleta e análise de exemplos reais da língua (BERBER SARDINHA, 2004).

No âmbito dos Estudos da Tradução, Laviosa (2002) compreende haver, pois, uma motivação racional para as opções adotadas por autores e por tradutores, a qual pode ser verificada e avaliada por meio de *corpora*. O contexto de produção dos textos repercute no processo tradutório de modo que as escolhas e soluções adotadas pelos tradutores são influenciadas pelo *status* social do texto que estão produzindo.

Baker (1996) enfatiza que esse tipo de abordagem possibilita uma maior conscientização de que o significado não é independente, mas se dá dentro de um contexto linguístico situacional e social específico. Laviosa (2009), por conseguinte, amplia tal perspectiva, ao apontar que os tradutores lidam com um sistema estrutural que os conduz a decisões particulares sobre a forma como a sociedade de partida será apresentada na Cultura Meta.

Por meio dos dados de *corpora* seria possível evidenciar o ato tradutório como apresentando um papel, uma função e um direcionamento dentro das sociedades em que os textos circulam e, assim, verificar como as estratégias adotadas promovem aproximações ou distanciamentos dentro do que Toury (1995) convencionou chamar de normas dentro dos sistemas (EVEN-ZOHAR, 1978).

Por conseguinte, as escolhas de autores e tradutores, observadas com base no uso das ferramentas da Linguística de Corpus, permitem-nos analisar as suas atuações em diferentes condições moderadoras, adotando distintas possibilidades lexicais e desenvolvendo TMs com interpretações marcadas tanto pela LF quanto pelas LMs.

Além disso, é necessário ressaltar que, dentro dos estudos sobre Tradução, Sinclair (2001) considera que quando se trata do tamanho dos *corpora*, as pesquisas concentram-se na utilização de *corpora* de grande porte. Contudo, o autor também aponta que

³ No original: “Corpus mean[s]any collection of running texts (as opposed to examples/sentences), held in electronic form and analysable automatically or semi-automatically (rather than manually)”.

abordagens relacionadas a *corpora* pequenos e médios trazem à tona questões importantes, como as diferenças de registro e de gênero textual. O teórico enfatiza que um *corpus* pequeno delimita o domínio discursivo ou o tema abordado, cuja análise, por sua vez, fornece informações sobre a variação cultural, linguística e comportamental.

5.1 Os Estudos da Tradução baseados nos *corpora* de obras literárias

São múltiplas as pesquisas que se pautam no levantamento de palavras-chave e de maior frequência para direcionar reflexões de ordem literária dentro de investigações de *corpora* na Tradução. São os casos das autoras acima mencionadas, Camargo (2007, 2012) e Lima (2011), as quais, com base somente nos dados quantitativos, propõem uma leitura qualitativa do fenômeno tradutório e dos sentidos construídos por meio do emprego de vocábulos preferenciais e recorrentes, tanto nos TFs quanto no TMs. Por sua vez, Zyngier, Viana e Silveira (2011) traçam um histórico da área e apresentam uma discussão sobre a relação entre estudos literários e Linguística de Corpus.

Ainda sobre as obras literárias, podemos mencionar os trabalhos de Rocha e Serpa (2018), Rocha (2012), Validório e Camargo (2005), os quais se pautam no levantamento, descrição e contraste entre TFs e TMs com intuito de lançar luz sobre os aspectos relacionados à escolha lexical de autores e tradutores.

Portanto, no que diz respeito à análise do emprego lexical em obras literárias, o instrumental da Linguística de Corpus pode, como fartamente apresentado em pesquisas da área (GONÇALVES, 2008, FISCHER-STARCKE, 2009, 2010, MAHLBERG, 2007, MAHLBERG; SMITH, 2010) corroborar ou refutar a fortuna crítica sobre determinado autor, uma vez que, ao elencarmos o conjunto lexical mais frequente, invariavelmente, desvelamos a temática recorrente. Consideramos, pois, que a leitura qualitativa, aliada às listas de palavras-chave e as de concordância, permite observar os sentidos instaurados nos textos e oferece uma janela de observação privilegiada sobre campos semânticos específicos ou sentidos construídos nos TFs e TMs.

6. Procedimentos metodológicos

Adotamos, para o levantamento e seleção dos dados, os princípios promulgados pela Linguística de Corpus e, com base em uma análise de cunho qualiquantitativo, verificamos as palavras de maior frequência e chavicidade relacionadas ao campo da “visão” nos dados do *corpus* da obra *A Legião Estrangeira*, escrita por Lispector em 1964, bem como em sua respectiva tradução para a língua inglesa, realizada por Pontiero, no ano de 1992.

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

Com o intuito de compreender as estratégias de Lispector e de Pontiero no tocante ao *estrangeiro* presente no TF e no TM, procedemos à seleção nos textos em português e em inglês com o auxílio do *WordSmith Tools* (versão 6.0). Criado por Michael Scott, professor da Universidade de Liverpool, o *software* caracteriza-se principalmente por suas três ferramentas WordList, KeyWords e Concord.

A princípio, com a utilização das WordList e KeyWords, criamos uma lista de palavras de maior frequência; com a ferramenta KeyWords, selecionamos as palavras-chave, tendo como *corpora* de referência o *BNC Sampler* (em inglês) e o *Lácio-Ref* (em português). Por fim, com a Concord, buscamos os contextos contendo essas palavras no âmbito do conto “Os desastres de Sofia”, de modo a observá-los qualitativamente, tomando como suporte o uso do dicionário de Chevalier e Gheerbrant (1986), a fim de verificar as possíveis simbologias e significações, bem como os aspectos metafóricos e as construções figurativas observados nas narrativas de autora e tradutor.

Procuramos, ainda, refletir as relações estabelecidas entre TF e TM no que tange à variedade lexical concernente ao processo tradutório dos elementos linguísticos elencados como estando relacionados às construções alegóricas de *estranhamento*.

7. O *estranhamento* no olhar

Buscamos cotejar TF e TM com o intuito de elencarmos as implicações no emprego das palavras de maior frequência e chavicidade presentes no *corpus* de estudo em ambos os textos, no que concerne, principalmente, à noção de *estranhamento* e autoconhecimento. Para consecução desse objetivo, utilizamos as ferramentas WordList e KeyWords e verificamos os resultados apresentados, selecionando todas as ocorrências voltadas ao propósito de nossa investigação.

O primeiro instrumento gerou a frequência das palavras e o segundo possibilitou a observação da relação estatística entre a ocorrência da palavra no *corpus* e a importância que assume para o léxico analisado. A tabela, a seguir, apresenta as dez palavras de maior frequência no *corpus* de estudo e as suas respectivas chavidades⁴.

4 As linhas com asteriscos, mais frequentes na lista de palavras-chaves do *corpus* em inglês, indicam que a chavicidade de alguns vocábulos foi baixa. Tal aspecto pode ser explicado levando-se em consideração a amplitude do BNC. Mesmo assim, os vocábulos relacionados ao olhar sobressaem nos dois *corpora*.

Tabela 1. Frequência e chavicidade do léxico relacionado à visão em *A Legião Estrangeira* e em *Foreign Legion*

<i>LE</i> Palavra	Frequência	Chavicidade	<i>FL</i> Word	Frequency	Keyness
Olhos	61	248,15	<i>Eyes</i>	69	161,35
Olhar	28	65,55	<i>Looked</i>	47	67,49
Ver	26	****	<i>See</i>	43	****
Vi	25	92,15	<i>Saw</i>	34	44,63
Viu	18	52,22	<i>Look</i>	32	****
Olhava	17	120,49	<i>Looking</i>	19	****
Olhou	17	105,43	<i>Seen</i>	19	****
Olho	15	56,53	<i>Spectacles</i>	13	85,73
Olhando	13	59,58	<i>Watched</i>	11	****

Fonte: Elaboração própria

Pudemos verificar que as palavras “olho(s)”, “olhava” e “olhou” apresentam-se com os índices de frequência e chavicidade elevados, o que pode significar que, no TF, convertem-se em ricos simbolismos de Clarice Lispector, podendo-se depreender que estão relacionadas à busca por observar algo, procurar por autoconhecimento, bem como tentar apreender (física e espiritualmente) o mundo de *estranhamentos* que circunscrevem personagens e leitores.

Em relação aos aspectos simbólicos, Chevalier e Gheerbrant (1986) argumentam que são vários os povos que, em inúmeras tradições religiosas e filosóficas, criaram, com o intuito de distinguir a percepção física da percepção espiritual, “representações pictóricas” do “olho” (olho egípcio, olho de Shiva, olho grego, olho da providência, “olho que tudo vê” – presente na nota de um dólar – etc.). Ainda para os autores, há também a divisão entre olho esquerdo e olho direito como símbolo do dia e da noite que é bastante difundida em todo o globo. O olho direito, ligado ao hemisfério cerebral esquerdo, simboliza o sol (luz e conhecimento ativo) e o esquerdo, conectado ao hemisfério direito, guarda relações com a lua (observação e passividade).

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

A Bíblia⁵, em pelo menos duas versões para a língua portuguesa, apresenta o vocábulo mencionado e problematiza a questão da polarização por meio da visão. O uso de olho no singular ocorre em algumas de suas versões, ao passo que em outras há apenas a opção pelo plural “olhos”. Podemos inferir que no singular ressalta-se uma tradição mais mística e metafísica (cf. mencionado anteriormente), enquanto nas versões nas quais há emprego de olhos, o realce se dá por meio da focalização do órgão físico enquanto veículo de cognição e discernimento entre o bem e o mal.

Outra simbologia que pode ser trabalhada no que diz respeito à visão e ao entendimento produzido pelas palavras voltadas a esse conjunto semântico é a interação binária que promove o sentido de iluminação na cultura chinesa. O conhecimento (luz) é união de polos, não exclusão. O *estrangeiro* e o *estranho* encontram-se na dicotomia excludente.

Reconhecendo as teorias sobre o *estranhamento*, podemos verificar também que, em língua latina, os dois vocábulos (*estrangeiro* e *estranho*) possuem a mesma etimologia, significando “o que é de fora”. Em todos os contos de *A Legião Estrangeira* perpassa a temática do “olhar” sem (se) “ver” e sem apreender profundamente a experiência; há sempre o não-olhar (ou olhar com o corpo).

Para “estar dentro” os dois olhos físicos precisam simultaneamente estar dentro e fora, gerando a “força” para uma visão unitiva (o “sim”, apesar do não inicial). As personagens de cada um dos contos de *A Legião Estrangeira* não encontram este ponto unitivo, estranham o *estrangeiro* e optam pelo não-vínculo, transformam-se em uma legião de *estranhos* em experiências insondáveis.

Há, em Lispector, vazios e paradoxos que muitas vezes não são preenchidos pelo analista ou pelo leitor. A inteligência, com os olhos físicos e sua cognição, não alcançariam a luz. A linguagem e descrição das personagens são, por exemplo, elementos que se imiscuem inseparavelmente, contribuindo com o *estranhamento*.

5 Mateus 18:9 (Nova tradução na linguagem de hoje): “Se um dos seus olhos faz com que você peque, arranque-o e jogue fora! Pois é melhor você entrar na vida eterna com um olho só do que ter os dois e ser jogado no fogo do inferno”. Ver: <https://www.bible.com/pt/bible/212/MAT.18.9>.

Mateus 18:9 (Almeida revista e corrigida): “E, se o teu olho te escandalizar, arranca-o, e atira-o para longe de ti. Melhor te é entrar na vida com um só olho do que, tendo dois olhos, seres lançado no fogo do inferno”. Ver: <https://www.bible.com/pt/bible/212/MAT.18.9.ARC>.

Mateus 18:9 (Nova Bíblia viva): “E se o seu olho faz você pecar, arranque-o e jogue fora. É melhor entrar no céu com um olho só do que ser lançado no fogo do inferno com os dois olhos”. Ver: <https://www.bible.com/pt/bible/1966/MAT.18.9.NBVPB>.

O “olhar” apresenta-se como elemento chave no processo de produção de sentidos; estudá-lo em seu contexto, cotejando-o com uma tradução, é lançar a percepção por uma janela de observação privilegiada, ver além da visão monolíngue, buscando identificar nuances e condicionantes que porventura possam ter passado despercebidos (tanto no TF quanto no TM). Mas, na maioria das vezes, sem atingir a essência da visão unitiva, na qual tudo e nada podem ser ao mesmo tempo.

No TF, Clarice explora diversas maneiras de contemplar aquele *estrangeiro* (ver, olhar, fitar, reconhecer), da mesma maneira, no TM, Pontiero levanta acepções dentro do campo semântico da observação: *look, see, watch, gaze* e *stare*. A seguir, apresentamos o Quadro 1, com alguns exemplos dos usos em contexto:

Quadro 1. Contextos de uso dos verbos de maior frequência no TF e no TM de Pontiero

<p>TF: Ela sustentou o olhar. O olhar onde - com surpresa e desolação - vi fidelidade, paciente confiança em mim e o silêncio de quem nunca falou.</p> <p>TM: She kept on looking at me. A look wherein – with surprise and sadness – I saw loyalty, patient confidence in me, and the silence of someone who never spoke.</p>
<p>TF: O relance mais profundo e simples que teve da espécie de universo em que vivia e onde viveria. Não um relance de pensamento. Foi apenas como se ele tivesse tirado os óculos, e a miopia mesmo é que o fizesse enxergar.</p> <p>TM: The deepest and most simple glimpse he had ever had of the kind of universe in which he lived and where he would continue to live. Not a mental glimpse. It was as if he had removed his spectacles, and myopia itself was helping him to see.</p>
<p>TF: - de minha fria altura de gente olho a derrocada de um mundo. Amanhece. Uma ou outra antena de barata morta freme seca à brisa.</p> <p>TM: – from my frigid height as a human being, I watch the destruction of a world. Dawn breaks. Here and there, the parched antennae of dead cockroaches quiver in the breeze.</p>
<p>TF: E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão.</p> <p>TM: As if her submissive and patient gaze were not enough, her sobs kept interrupting her and caused her chin to tremble as it rested dejectedly on one hand.</p>

(continua)

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

TF: Dentro de si a galinha não **reconhece** o ovo, mas fora de si também não o **reconhece**. Quando a galinha vê o ovo pensa que está lidando com uma coisa impossível.

TM: The chicken does not **recognize** the egg inside her nor does she **recognize** it once it is outside her. When the chicken **sees** the egg, she thinks that she is struggling with something impossible.

TF: Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a **fitá-lo**.

Tm: How much time had passed? A great discordant sob shook her whole body. The basset did not even tremble. She, too, overcame her sob and continued to **stare** at him.

Fonte: Elaboração própria

O uso dos verbos nos excertos presentes no quadro 1 permite compreender o emprego vocabular das escolhas de Pontiero, a qual pode evidenciar possíveis novas interpretações para o TM e mesmo para o TF, uma vez que a leitura realizada pelo tradutor permite conceber a compreensão que apresentou para a produção clariceana, levando em consideração, ainda, que ele era um analista literário.

Pensemos, por exemplo, no significado de *gaze*. De acordo com o *Cambridge Dictionary* (2017), podemos entender como “olhar para algo ou alguém por um longo período”, “contemplar”.

O mesmo ocorre com *glimpse*, o qual, conforme o mesmo dicionário, representa, em oposição ao exemplo anterior, “um olhar para algo ou alguém por um curto período”, “vislumbrar”, “entrever”. Com base nessa informação, encontramos outras formas verbais utilizadas para expressar as relações de compreensão do ser humano e de suas dissociações.

Tendo como norte a consciência da não completude nas análises que se seguem, buscamos identificar alguns elementos (que orbitam “olho(s)” e que podem ser úteis ao tradutor, aos leitores de Clarice Lispector e aos pesquisadores de suas obras que já tenham lido ou venham a ler os contos em língua portuguesa e língua inglesa, para tanto, nos atentamos ao conto *Os desastres de Sofia*.

7.1 Os contextos em *Os desastres de Sofia (The Misfortunes of Sofia)*: um olhar aprofundado

Iniciamos com a primeira ocorrência do substantivo “olhos”, a qual corresponde à primeira palavra na lista de frequência do TM. No conto em questão, bem como em sua respectiva tradução, uma aluna de nove anos protagoniza, não sem sofrimento, o despertar de uma consciência sobre si mesma, sobre receber carinho e ser vista. Há a figura projetada de um professor que desencadeia reflexões insondáveis na garota, levando-a ao reconhecimento da possibilidade de ser querida (ou amada, nas palavras da personagem).

<p>Não, não era para irritar o professor que eu não estudava; só tinha tempo de crescer. O que eu fazia para todos os lados, com uma falta de graça que mais parecia o resultado de um erro de cálculo: as pernas não combinavam com os olhos, e a boca era emocionada enquanto as mãos se esgalhavam sujas – na minha pressa eu crescia sem saber para onde. O fato de um retrato da época me revelar, ao contrário, uma menina bem plantada, selvagem e suave, com olhos pensativos embaixo da franja pesada, esse retrato real não me desmente, só faz é revelar uma fantasmagórica estranha que eu não compreenderia se fosse a sua mãe (Legião Estrangeira: Os Desastres de Sofia)⁶</p>	<p><i>No, it was not to irritate the teacher that I did not study; I only had time to grow. Which I did on all fronts, with a gracelessness that suggested some miscalculation; my legs did not go with my eyes and my mouth was expressive while my grubby hands dangled at my sides - in my haste I grew without any sense of direction. A photograph from that time reveals a healthy girl, savage and sweet, with thoughtful eyes under a heavy fringe, and this real image does not belie me, yet it portrays a ghostly stranger whom I would not understand even if I were her mother. (Foreign Legion: <i>The Misfortunes of Sofia</i>)</i></p>
---	--

O crescimento físico e anímico (psíquico) da menina é imperativo, seu foco é o seu próprio desenvolvimento, o professor está presente em todo o conto como espelho, por meio do qual sua visão de si mesma se amplia. O mestre funciona como elemento projetivo daquilo que a garota entende como mais alheio a si, o que tem sua função arrefecida quando há o desnudamento do olhar face a face.

⁶ Não apresentamos a numeração tradicional de páginas uma vez que os textos foram extraídos de arquivos digitais, por meio de ferramentas computacionais. E, para facilitar o cotejo entre TF e TM, apresentamos os excertos alinhados e em quadros.

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

Com relação ao texto, no TF há disjunção entre “olhos” e pernas, entre “olhar” e agir, contradição que é explorada e verbalizada pela personagem, surgindo como manifestação esporádica do subconsciente.

A “boca emocionada” e as mãos “esgalhadas e sujas” descrevem a profusão emocional em curso que desembocam em microgestos carregados de culpa, medo e não-verbalizações (silêncios). O medo do pecado e a necessidade dele para o crescimento é imperativa; ver os dois lados (querer e não querer), agir e não agir. Até o ponto em que há paralisação momentânea em sala de aula. Na sequência da narrativa, é pelo “olhar” que o professor a desnuda (“Sozinho à cátedra: ele me olhava. [...] Ele me olhava. Meus passos, de vagarosos, quase cessaram. [...] O olhar era uma pata macia e pesada sobre mim [...] tolhia-me toda como a de um gato que sem pressa prende o rabo do gato.”), desvelando todos os elementos que desconhece em si.

Na tradução, as duas combinações lexicais são retomadas por meio de outras perspectivas. *My mouth was expressive* [minha boca era/estava expressiva] denota a quebra do silêncio e a proatividade mais positiva enquanto *my grubby hands dangled at my sides* [minhas mãos sujas/encardidas balançavam dos meus lados]. A cena ganha ares mais prosaicos em língua inglesa e perde um pouco da tensão. No excerto 1 do TF, há paralisação, há voz gaguejante, arrepio, coração batendo alto e com medo de acordar o mundo que dormia.

Para Candido (1970, p. 129), em Clarice, “os vocábulos são obrigados a perder o seu sentido corrente para se amoldarem às necessidades de uma expressão muito sutil e muito tensa, de tal modo que a língua adquire o mesmo caráter dramático que o trecho”.

Na digressão apresentada no final do excerto, há menção ao *estranhamento* pelo olhar do outro (“uma fantasmagórica *estranha* que eu não compreenderia se fosse a sua mãe”) e uma compreensão de quem era de fato a garota de nove anos naquela época. Bem plantada, pensativa e com uma franja pesada sobre a testa (talvez para encobrir seus pensamentos insondáveis). Ao mesmo tempo, uma “fantasmagórica” *estranha*; junção de sombra e luz deslocada e de fora.

O emprego de *even* na tradução de Pontiero ressalta a impossibilidade de compreensão (*I would not understand even if I were her mother* [não a compreenderia mesmo se fosse a sua mãe]). Em língua portuguesa, essa compreensão é negada ao olhar do outro e permitida ao próprio olhar de Sofia. A luta se desenrola entre os olhares cruzados. O que ela vê e pensa e o que de fato ocorre na sala. Seu olhar já sondava o mundo e o retrato não a deixa mentir. Seu medo, como veremos posteriormente, é outro. É o da compreensão metafísica, da junção total dos olhares (há uma passagem em que dois olhos se veem pela fechadura).

No excerto seguinte, Sofia sente náusea e não aceita bem o que vê:

<p>Eu era uma menina muito curiosa e, para a minha palidez, eu vi. Eriçada, prestes a vomitar, embora até hoje não saiba ao certo o que vi. Mas sei que vi. Vi tão fundo quanto numa boca, de chofre eu via o abismo do mundo. Aquilo que eu via era anônimo como uma barriga aberta para uma operação de intestinos. Vi uma coisa se fazendo na sua cara [...] O que vi, vi tão de perto que não sei o que vi. Como se meu olho curioso se tivesse colado ao buraco da fechadura e em choque deparasse do outro lado com outro olho colado me olhando.</p> <p>Eu vi dentro de um olho. O que era tão incompreensível como um olho. Um olho aberto com sua gelatina móvel. Com suas lágrimas orgânicas. Por si mesmo o olho chora, por si mesmo o olho ri. [...]</p> <p>(LE: Os Desastres de Sofia)</p>	<p><i>I was a very inquisitive child and, despite my paleness, I could see. Agitated, and ready to be sick, although to this day, I cannot say for certain what I saw. But I certainly saw. As if looking deep into someone's mouth, I suddenly saw the chasm of the world. What I saw was as anonymous as a belly split open for an intestinal operation. I saw his expression change [...] What I saw, I saw so closely that I do not know what I saw. It was as if my inquisitive eye had become glued to the keyhole and unexpectedly met another glued eye staring at me from the other side. I saw the inside of an eye. Something as incomprehensible as an eye. An open eye with its quivering gelatine. With its organic tears. An eye weeping by itself, laughing by itself. [...]</i></p> <p>(FL: <i>The Misfortunes of Sofia</i>).</p>
---	---

A impossibilidade de descrição do que fora visto é angustiante (*O que vi, vi tão de perto que não sei o que vi.*). O não aceitar, materializado pelo estômago que começa a recusar sua função de digerir e integrar o que não tem nome e é profundo. O que está tão perto carece do contraste entre os dois olhos, tão colado a si mesmo que se transforma no “olho curioso” na fechadura, vislumbrando outro olho. O “olho aberto” que chora e ri. Que incorpora os dois aspectos da realidade dicotômica e que atinge a completude e o silêncio. O olho que não precisa mais do professor, pois já alcançou (momentaneamente?) a superação da dicotomia constitutiva de nossas relações interpessoais (dos dois olhos).

No que diz respeito ao TM, vemos algumas escolhas que geram leituras distintas. Na primeira linha, o uso de *despite my paleness* [apesar de minha palidez] e *Agitated, and ready to be sick* [Agitada, pronta para estar doente] caracterizam Sofia de modo diferente. A palidez é resultado do ato de ver no TF, enquanto no TM a palidez é aspecto restritivo

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

para visão. “Eriçada”, por sua vez, é um vocábulo bastante simbólico que agrega o sentido de involucro ou casca exterior com espinhos e, além disso, carregam o sentido de defesa e pausa. *Agitated* e *sick* trazem à baila outros sentidos e rompem com a atmosfera contemplativa e de pré-*insight*.

8. Últimos olhares

As interpretações sobre o TF e o TM ressaltam a importância do instrumental teórico-metodológico oferecido pela Linguística de Corpus e pelos Estudos da Tradução Baseados em Corpus que oferecem subsídios para uma leitura que, ao partir de um ponto inicial quantitativo, pautado no processo de elencar palavras com maior frequência e chavidade, alcança compreensões qualitativas plausíveis, permitindo restaurar a relação semântica estabelecida pelo vocabulário mais intensamente utilizado por Lispector e Pontiero.

Com base nas construções e significações do léxico, notamos um encantamento da autora com os “olhos” e com a maneira como suas personagens constroem os seus duplos e os encaram, fitam, exploram, ressimbolizando o que é incerto, estranho, amedrontador, mas também esclarecedor, des e re-velador.

A Linguística de Corpus corrobora a proposta de Rosenbaum (1999) de que são os dizeres da autora, bem como as maneiras como organiza a sintaxe e constrói dizeres de seus personagens, que revela uma intencionalidade dentro das figuras dramáticas. É, pois, pelo léxico que se configura a angústia de não pertencimento e a assimilação do *estranho*.

No conto analisado, Sofia é uma personagem complexa que corresponde a um relato de desenvolvimento humano no âmbito existencialista e interpessoal. Por meio de sua visão, a narrativa explora a senda do meio, da junção das dicotomias, do olho unitivo como forma de chegar ao amor libertador e a um desvendamento de si pelo outro.

Por sua vez, as escolhas tradutórias apresentam outro panorama no TM, de modo que, ainda que Pontiero tenha optado por um conjunto léxico-semântico semelhante àquele da visão e do olhar (presente no TF de Lispector), acaba por criar interpretações distintas, transformando Sofia e direcionando-a a um desvendamento de si mesma que é mais objetivo, menos metafórico e, por que não, menos *estranho*.

Referências

BAKER, M. Towards a Methodology for investigation the style of literary translation. **Target**, Amsterdã, v. 12, n. 2, p. 241-266, 2000.

BAKER, M. Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da Tradução? *In*: MARTINS, M. A. P. (org.). **Tradução e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucena, 1999. p. 15-34.

BAKER, M. Corpora in translation studies: the challenges that lie ahead. *In*: SOMERS, H. (ed.). **Terminology, LSP and translation studies in language engineering**: in honour of Juan C. Sager. Amsterdã: John Benjamins, 1996. p. 177-186.

BAKER, M. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. **Target**, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.

BAKER, M. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. *In*: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (ed.). **Text and technology**: in honour of John Sinclair. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 233-250.

BAKER, M. **In other words**: a coursebook on translation. Londres: Routledge, 1992.

BERBER SARDINHA. A. P. **Lingüística de corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

CAMARGO, D. C. **Metodologia de pesquisa em Tradução e linguística de corpus**. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica/São José do Rio Preto: Laboratório Editorial, 2007. [Coleção Brochuras]

CAMARGO, D. C.; ROCHA, C. F.; PAIVA, P. T. P. (org.). **Pesquisas em estudos da tradução e corpora eletrônicos no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/113720>. Acesso em: 10 maio 2018.

CANDIDO, A. No raiar de Clarice Lispector. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1970. p. 125-131.

CHKLOVSKI, V. A Arte como Procedimento. *In*: TOLEDO, D. O. (org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1971.

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Diccionario de símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

EVEN-ZOHAR, I. The position of translated literature within the literary polisystem. *In*: HOLMES, J.; LAMBERT, J; VAN DEN BROECK, R. (ed.). **Literature and translation**. Leuven: ACCO, 1978. p. 117-127 [Versão revisada em VENUTI, L. (ed.). **The translation studies reader**. London/New York: Routledge, 2000. p. 199-204].

FISCHER-STARCKE, B. **Corpus linguistics in literary analysis: Jane Austen and her contemporaries**. New York: Bloomsbury Publishing, 2010.

FISCHER-STARCKE, B. Keywords and frequent phrases of Jane Austen’s *Pride and Prejudice*: A corpus-stylistic analysis. **International Journal of Corpus Linguistics**, v. 14, n. 4, p. 492-523, 2009.

FREUD, S. O inquietante (*Das Unheimliche*). Tradução de P. C. Souza. *In*: FREUD, S. **Obras Completas de Sigmund Freud**. v. 14. São Paulo: Cia das Letras, 1919. p. 328-376.

GHADESSY, M.; HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. (ed.). **Small corpus studies and ELT: theory and practice**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2001.

GONÇALVES, L. Linguística de Corpus e análise literária: o que revelam as palavras-chave. **Avanços da linguística de corpus no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 387-405.

GUERIZOLI-KEMPINSKA, O. O estranhamento: um exílio repentino da percepção. **Gragoatá**, v. 15, n. 29, p. 63-72, 2. sem. 2010.

GURGEL, G. L. **A procura da palavra no escuro: uma análise da criação de uma linguagem no obra de Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

HOLMES, J. S. **Translated!:** papers on literary translation and translation studies. Atlanta: Rodopi, 1988.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. **On translation**, v. 3, p. 30-39, 1959.

LAVIOSA, S. **Corpus-based translation studies: theory, findings, applications**. Amsterdã/Atlanta: Rodopi, 2002.

LAVIOSA, S. Towards a Transcultural Pedagogy for Language & Translation Education. Paper presented. **24° Convegno nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica**, Challenges for the 21st century: dilemmas, ambiguities, directions, 1-3 October 2009, Università di "Roma Tre", Rome.

LIMA, T. C. S. **A tradução e os prazeres de descobrir o mundo de Clarice Lispector**: uma análise comparativa de três obras de Clarice Lispector, traduzidas para o inglês, à luz dos estudos da tradução baseados em corpus. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2011.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

LISPECTOR, C. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

LISPECTOR, C. **The Foreign Legion**. Tradução Giovanni Pontiero. New York: New Directions Publishing, 1992.

MAHLBERG, M. **Corpus stylistics**: bridging the gap between linguistic and literary studies. Text, discourse and corpora. London: Continuum, 2007. p. 219-246.

MAHLBERG, M.; SMITH, C. Corpus approaches to prose fiction: Civility and body language in *Pride and Prejudice*. In: MCINTYRE, D.; BUSSE, B. **Language and style**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. p. 449-467.

MAHONY, P. Toward the understanding of translation in psychoanalysis. **Journal of the American Psychoanalytic Association**, v. 28, n. 2, p. 461-475, 1980.

MUKAROVSKY, J. Standard language and poetic language. In: LEVIN, S.; CHATMAN, S. (ed.). **Essays on the language of literature**. Boston: Houghton Mifflin Co, 1967.

MUNDAY, J. **Introducing Translation Studies**: Theory and Practice. Great Britain: Routledge, 2001.

NIDA, E. A. Linguistics and Ethnology in Translation-Problems. **Words** I, 1945, p. 194-208.

- | Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”

NUNES, B. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

ROCHA, C. F.; CAMARGO, D. C. Tendências à explicitação em *A Legião Estrangeira* traduzido para o inglês com o título *The Foreign Legion* por Giovanni Pontiero. **Acta Scientiarum Language and Culture**, v. 34, n. 1, p. 113-120, 2012.

ROCHA, C. F.; SERPA, T. Tradução e léxico: uma leitura do processo tradutório de *Memórias de Mis Putas Tristes* para o português à luz da linguística de corpus. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, n. 22, v. 2, p. 100-115, 2018.

ROSENBAUM, Y. Uma estranha descoberta: leitura do conto “A menor mulher do mundo”, de Clarice Lispector. **Literatura e Sociedade**, n. 20, p. 148-156, 2005.

ROSENBAUM, Y. O memorial de Sofia: leitura psicanalítica de um conto de Clarice Lispector. **Psicologia USP**, v. 10, n. 1, 1999, p. 259-280.

SÁ, O. **Clarice Lispector**: a travessia do oposto. São Paulo: Annablume, 1993.

SCOTT, M. **WordSmith Tools Suite**. versão 6.0, 2015.

SINCLAIR, J. M. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford, 1991.

TOURY, G. The nature and role of norms in literary translation. *In*: HOLMES, J.; LAMBERT, J.; VAN DEN BROECK, R. (ed.). **Literature and translation**. Leuven: ACCO, 1978. p. 83-100 [Versão revisada em VENUTI, L. (ed.). **The translation studies reader**. London/New York: Routledge, 2000, p. 205 -218].

TOURY, G. **Descriptive Translation Studies and Beyond**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995.

VALIDÓRIO, V. C.; CAMARGO, D. C. D. Um Estudo da Tradução de Termos Culturalmente Marcados em *O Sumiço da Santa: The War of The Saints* e *Mar Morto: Sea of Death*, de Jorge Amado, traduzidas por Gregory Rabassa. **Estudos Linguísticos**, v. 34, p. 1349-1354, 2005.

VARIN, C. **Línguas de fogo**: ensaio sobre Clarice Lispector. São Paulo: Limiar, 2002.

VIEIRA, T. M. **Clarice Lispector**: uma leitura instigante. São Paulo: Annablume, 1998.

ZYNGIER, S.; VIANA, V.; SILVEIRA, G. N. Discurso literário e linguística de corpus: uma visão empírica. **Cadernos de Letras** (UFRJ), Rio de Janeiro, n. 2, p. 100-107, 2011.

WALDMAN, B. O estrangeiro em Clarice Lispector. **Revista de crítica literária latinoamericana**, n. 47, p. 95-104, 1998.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SERPA, Talita; ROCHA, Celso Fernando. Olhares de estranhamento de Clarice Lispector em língua inglesa: análise da obra *A Legião Estrangeira* com base em um *corpus* focado no conto “Os desastres de Sofia”. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 57-79, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i2.1853>

Submetido em: 26/06/2017 | Aceito em: 25/11/2019.

A RECEPÇÃO MULTIMODAL DO TEXTO LITERÁRIO

THE MULTIMODAL RECEPTION OF THE LITERARY TEXT

Carlos Magno GOMES¹

Resumo: Este artigo propõe algumas reflexões sobre a importância dos multiletramentos e da recepção do texto literário por meio do *livroclip*, uma produção digital, que apresenta uma obra literária. Partimos do conceito de multiletramentos para a ampliação das abordagens sobre o horizonte de expectativa da leitura subjetiva, incluindo a acessibilidade em Libras. No campo teórico, abordamos questões sobre formação do leitor, intertextualidade e cultura digital de acordo com Umberto Eco, Anne Rouxel, Roxane Rojo e Roger Chartier.

Palavras-chave: Multimodalidade. Audiovisual. Intertextualidade.

Abstract: This article proposes some reflections about the importance of the multiliteracies and the reception of the literary text through *Livroclip*, which is a digital construction that presents a literary work. We start from the concept of multiliteracies for the expansion of the horizon of expectation of the subjective reading, including accessibility in Libras. In the theoretical field, we approach issues about reader formation, intertextuality and digital culture according to Umberto Eco, Anne Rouxel, Roxane Rojo and Roger Chartier.

Keywords: Multimodality. Audiovisual. Intertextuality.

¹ Gomes. UFS. E-mail: calmag@bol.com.br. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9070-9010>.

- | A recepção multimodal do texto literário

Introdução

O uso de tecnologias digitais no processo de leitura e interpretação do texto literário nos convida a fazer algumas reflexões sobre os limites e as vantagens dessa prática. Para os teóricos da literatura, o texto literário deve ser o foco da formação do leitor; para os educadores, deve-se cuidar da transformação do leitor diante da cultura digital. Como um exemplo dos críticos literários, Todorov (2009) defende a valorização da literatura no espaço escolar a partir da interpretação do leitor em contato direto com o texto literário. Já Chartier (2002, p. 121), um dos defensores da transformação cultural, ressalta a importância do uso da multiplicidade de linguagens para leitura e divulgação dos textos literários, pois “a era digital é marcada pela reprodutibilidade” e as novas técnicas devem ser incorporadas ao processo de formação do leitor. Além disso, no contexto da cultura digital, os educadores são favoráveis ao uso dos recursos tecnológicos como estímulo à leitura e à busca de novos conhecimentos.

Nos últimos anos, no espaço escolar, temos observado a valorização pedagógica do acesso à multiplicidade de formas textuais, uma vez que a contemporaneidade é marcada por diferentes textualidades e multimodalidades próprias de “linguagens líquidas”, “*networking*”, e “relacionamentos” conforme destaca Roxane Rojo na introdução da obra *Escola conectada* (2013). Essa dinâmica da cultura digital é marcada por formas textuais híbridas, compostas por diferentes linguagens estéticas e digitais como as narrativas audiovisuais, os jogos eletrônicos, as histórias em quadrinhos (HQs), entre outras. Tais textualidades pedem leitores capazes de usar esses novos formatos.

Esse contexto também possibilita a formação do leitor digital, aquele que explora seus conhecimentos tecnológicos para ter acesso a diferentes produtos como jogos pedagógicos, *livroclips*, *podcasts*, *audiobooks*, entre outros. Esse processo de formação do leitor digital também demanda novas práticas de letramentos. Por exigir diversos conhecimentos, estamos abordando os multiletramentos – aqueles usados para acesso e tradução das diferentes linguagens que são necessárias para um processo de comunicação em rede. Os multiletramentos envolvem leitores interativos/colaborativos, capazes de fraturar e transgredir as relações de poder estabelecidas entre os textos digitais que são “híbridos, fronteiriços, mestiços”, tanto de linguagens, como de modos e de mídias, além de culturas (ROJO, 2012, p. 23).

Tal peculiaridade dos multiletramentos requer mudanças em nossas (nós professores??) práticas de leitura, já que passa pela associação e escolha de tecnologias capazes de traduzir com eficiência os sentidos dos diferentes textos que circulam na rede. Para isso, precisamos formar leitores com consciência crítica e autonomia para

navegar pelo repertório de textos digitais à sua disposição. Essa formação passa não só “pelo conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia”, mas precede de um leitor capaz criticamente de selecionar e usar as ferramentas adequadas para o processo de aprendizagem (FREITAS, 2010, p. 338). Logo, não basta apenas acessar o texto digital, é necessário ter consciência de tal uso e dos limites dessas práticas.

Levando em conta tal contexto, este artigo articula algumas reflexões acerca dos multiletramentos para destacar o uso do livroclip como um produto digital literário². Além da articulação dos diferentes letramentos, essa estratégia de leitura possibilita o debate sobre o processo de recepção através da herança cultural do leitor, que interpreta os significantes como parte de uma sociedade” e os contextualiza a partir de suas “memórias culturais” (GOMES, 2012, p. 177). No primeiro momento, desenvolveremos posicionamentos favoráveis à cultura digital conforme R. Chartier e R. Rojo; depois, destacaremos o processo de recepção do texto literário por meio da produção do livroclip com acessibilidade para surdos; por fim, abordaremos os conceitos de “leitor colaborativo” e “leitura subjetiva”, propostos por U. Eco e A. Rouxel, respectivamente, para ressaltar o processo de recepção multimodal do texto literário.

O livroclip como produto da cultura digital

A cultura digital é marcada pela não linearidade, que liberta seus usuários da obrigatoriedade de uma única via. Os textos produzidos nesse ambiente virtual propõem a associação de informações de diferentes fontes, a fim de construir o conhecimento a partir de dados da rede, associados por hipertextos disponíveis pela biblioteca virtual de referências e fontes multimodais (FREITAS, 2010). Ao se explorar os hipertextos, abrimos mão do privilégio do impresso e rompemos com a linearidade e a sequência uniforme do livro, dinamizando a interpretação.

Na leitura digital, o processo de associação é dinâmico, pois “o hipertexto e a hiperleitura, que ele permite e produz, transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não-linear, mediante conexões eletrônicas” (CHARTIER, 2002, p. 108-109). Assim, diante da ampliação dessas conexões, precisamos mover o letramento para os multiletramentos, que está relacionado à sociedade urbana

2 O livroclip é um produto disponível na rede de computadores em diversos formatos. Ele tanto é usado de forma pedagógica, como pode ser explorado de forma comercial, ao divulgar uma obra recém-lançada por uma editora. Como modelo comercial, sugerimos uma visita ao *site* do “livroclip.com.br” que tem como objetivo capacitar professores para uso de livroclips em suas propostas de aulas. Disponível em: <http://www.livroclip.com.br/>. Acesso em: 15 fev. 2017.

- | A recepção multimodal do texto literário

onde há “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Ao explorar a cultura digital para a formação do leitor, valorizamos também a aproximação entre o sujeito e o suporte usado. Nesse processo, a identidade do leitor é atravessada pela subjetividade da relação que se estabelece entre o leitor e os textos que ele lê, considerando a maneira como esse leitor se sente representado na obra na medida em que ela fala de sentimentos e valores que ele próprio possui (ROUXEL, 2013, p. 70).

Nesse processo, a seleção dos modos de ler e escrever passa por incorporar diferentes códigos de expressão. Isso é possível porque as práticas de multiletramentos envolvem tanto o contexto da comunicação em rede como a experiência do leitor, visto que, de um lado, temos as “semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais”; por outro, “a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14).

O processo de comunicação, baseado nos multiletramentos, traz novas possibilidades de tradução de nossos conhecimentos, visto que estamos diante de “práticas linguísticas e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado” (FREITAS, 2010, p. 338). No caso específico da prática de leitura do texto literário, o leitor assume uma postura participativa quando atualiza uma obra literária por meio de “movimentos cooperativos, conscientes e ativos” (ECO, 2003, p. 36). Tal postura de cooperação do leitor é parte do “jogo literário” que é desenvolvido por meio da “experiência estética” (ROUXEL, 2014, p. 31). Essa experiência incorpora os conhecimentos próprios dos multiletramentos, como veremos nos tópicos seguintes.

A postura participativa também está presente na autonomia do leitor em escolher códigos que traduzam suas interpretações para, posteriormente, organizá-las na produção de uma narrativa digital. Nesse processo de recepção, temos um leitor ativo e participante, capaz de interpretar enunciados e textos “em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20). Com essa experiência, o leitor se projeta independente e autônomo ao selecionar recursos e linguagens próprias para suas demandas pessoais. Assim, explorar a iniciativa e a postura colaborativa do leitor enriquece o processo de recepção do texto literário, quando estamos pensando nos multiletramentos.

Portanto, a exploração de um texto literário a partir do letramento digital torna-se uma estratégia eficiente de formação de leitores. O envolvimento do leitor na seleção

de signos, códigos, imagens, músicas, gráficos, entre outros recursos, próprios dos hipertextos, necessários para a montagem da narrativa digital, faz parte da dinâmica de integração e colaboração entre os usuários digitais (FREITAS, 2010). Tal processo colaborativo é indispensável para uma prática de leitura que explore os recursos digitais para propor novos sentidos literários.

Uma das atividades que envolve o processo colaborativo é a produção de recepção visual do texto literário. Como modelo desse tipo de produção, destacamos o livroclip, um texto híbrido, editado tanto com imagens como vídeos que recontam uma narrativa escrita. Esse produto tanto pode se aproximar de um vídeo pedagógico, como pode trazer a linguagem fragmentada dos videoclipes. Tradicionalmente, o livroclip é uma divulgação ou uma adaptação de uma obra literária para fins editoriais ou pedagógicos. Ele é construído de forma híbrida com citações do texto literário, com trechos de filmes, com imagens, com fotos e com músicas que ampliam os sentidos do texto.

A produção desse vídeo pode ser feita com um celular digital. Conectado à rede, esse aparelho tanto serve para consultas e seleção de material digital como também pode ser utilizado na edição de pequenos vídeos, pois tem dupla função: ser um meio de comunicação e um “suporte para mídias e meios de comunicação” (BARRAL, 2012, p. 97). Com aplicativos de formatação de vídeos, como Quik e VivaVideo, o celular edita e disponibiliza a produção visual na rede. No computador, o PowerPoint é um programa que pode ser usado para editar imagens e vídeos. Em trabalhos de edição mais complexos, os *softwares* profissionais são os mais indicados por terem mais funções e recursos que melhoram a qualidade do produto final.

Pedagogicamente, para iniciar o trabalho de tradução do texto literário por meio de um texto multimodal, o leitor precisa ter vídeos, fotos, *slides* e músicas armazenadas para a construção de um vídeo. Assim, para produção de um livroclip, devemos passar por duas fases técnicas: a seleção de imagens e/ou gravação do vídeo no celular ou no computador; e a edição e a montagem do vídeo, incluindo a edição de legendas, títulos, animação, trilha sonora. Após a finalização do vídeo, o leitor pode disponibilizar seu produto na rede social.

Esse processo de recepção de um texto literário deve ser guiado pelas especificidades da linguagem audiovisual, que é sintética e combina imagens, sons e efeitos visuais. Nessa prática, devemos explorar de forma concisa o texto escrito, pois o mais interessante são as sobreposições e interligações de imagens que exigem um leitor capaz de fazer associações. Com tais peculiaridades, o celular adequa-se ao processo de produção desse vídeo, pois se trata de “um suporte que está programado para receber

- | A recepção multimodal do texto literário

diferentes mídias (vídeo, fotografias, gravações de áudio) como também permite o acesso a outros meios de comunicação (rádio, televisão, internet, etc.)” (BARRAL, 2012, p. 98).

Por ser simples e poder ser produzido no cotidiano do leitor digital, o livroclip torna-se uma opção de produto multimodal. Ele traz a referência explícita à obra lida e é um “gênero textual elaborado com recursos da tecnologia digital e que apresenta caráter marcadamente intertextual, já que todo e qualquer livroclip está vinculado a uma determinada obra, seja ela literária ou científica” (DINIZ; GRANDE, 2013, p. 149). O caráter intertextual da recepção do texto literário é fundamental na construção de um livroclip crítico, pois os elementos do texto escrito devem ser retomados de forma criativa pela linguagem audiovisual.

Nessa prática, precisamos trazer o repertório digital do leitor para o espaço da interpretação, seguindo as pistas do texto para formular uma conjectura própria de sentidos para esse sujeito (ECO, 2011). Assim, no processo de recriação audiovisual, o texto literário pode ser usado por sua capacidade de sentidos plurais e de empatia com o leitor, visto que ele fala por diferentes “eus”, provocando compaixão: “me fala de mim e dos outros e quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus” (COMPAGNON, 2009, p. 47).

No contexto escolar digital, a relação intertextual do texto literário com outras artes possibilita diversos processos de recriação do universo ficcional. Por essa perspectiva, o livroclip pode ser visto como uma estratégia de produção multimodal da interpretação literária, promovendo a negociação entre o imaginário do texto literário e os diversos hipertextos disponíveis na rede. Logo, o uso de linguagens híbridas pede um processo de recepção ativa para além da série literária.

Nesse caso, devemos levar em conta que a narrativa audiovisual tem relação de complementaridade com a obra interpretada, trazendo indícios da memória literária do leitor digital. Essa recordação do texto literário pode até ser disfarçada por meio da proposta visual, mas ela estará sempre presente no texto digital, visto que o livroclip traz os indícios da obra original como o título, autor e contexto histórico. No processo de construção dessa segunda obra, uma das estratégias indispensáveis é a manutenção da memória da obra original, visto que a “originalidade artística reside” na valorização da memória dos textos literários (SAMOYULT, 2008, p. 75-78).

Dentro da perspectiva multimodal, o livroclip pode ser usado como uma estratégia de formação de leitores, visto que “é inegável que esse novo gênero textual é e pode vir a ser cada vez mais um auxiliar na difusão e no estímulo à leitura” (DINIZ; GRANDE, 2013, p. 165). Portanto, estamos pensando em processos multimodais de leitura e de recepção

do texto literário, que dinamizem as práticas de leitura literária no espaço da escola. Nesse processo de produção digital, o leitor tende a sintetizar as ideias do texto lido por meio da “contiguidade, da justaposição de imagens, por algum critério de analogia, de associação por semelhança ou oposição, gerando um novo significado” (GOMES, 2008, p. 483).

Metodologicamente, a produção do livroclip é composta por planejamento, pesquisa e edição do vídeo. No primeiro momento, elaboramos um roteiro adaptado do texto literário e selecionamos as principais cenas que serão reconstruídas no vídeo; no seguinte, selecionamos imagens e recursos digitais que traduzam os sentidos do texto original; no terceiro, preparamos *slides*, intercalando diferentes linguagens verbais e visuais, ressaltando pequenos trechos da obra em destaque; no quarto, foram montados pequenos vídeos que apresentam a equipe e narram os trechos editados nos *slides*; e, por último, editamos o vídeo final que intercala trechos gravados, imagens selecionadas e, quando for o caso, vídeos produzidos para este fim.

Dessa forma, a produção de vídeos interpretativos de obras literárias passa tanto pela identificação dos elementos da narrativa, como pela seleção das linguagens disponíveis na rede. Tal processo passa pela tradução do texto literário por meio de linguagens fronteiriças que se mantenham coerentes com a obra divulgada. Logo, o leitor tem papel fundamental de aproximar duas técnicas de contar uma história: com o texto escrito e com as imagens e vídeos capazes de traduzir o enredo.

Como modelo de livroclip disponível na rede, destacamos a fórmula proposta para o vídeo “A cartomante”, que apresenta o conto de Machado de Assis, ressaltando o enredo e convidando o espectador a ler o conto³. Nesse formato, o livroclip é bem didático e brinca com as ações centrais dessa narrativa com o objetivo de divulgar o conflito principal, sem explicitar os detalhes, aguçando a curiosidade de espectador. Quando o objetivo é apresentar uma obra, o livroclip pode ser usado como “estratégia pedagógica para incentivar a leitura de obras” (DINIZ; GRANDE, 2013, p. 149).

Na produção de um livroclip, há dois planos de interpretação a serem explorados: o do livro lido, seu contexto histórico, as especificidades da narrativa, como gênero, classe, moda etc., e a da recepção atual, concretizada pela exploração de linguagens híbridas próprias da agilidade do videoclipse. A dinamicidade desse tipo de vídeo é fundamental para conquistar o leitor digital.

3 O vídeo está disponível no endereço: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/objetos_de_aprendizagem/PORTUGUES/a_cartomante.swf. Acesso em: 15 fev. 2017.

- | A recepção multimodal do texto literário

Esse modelo explora a intuição do leitor por meio da linguagem digital que valoriza a afetividade e a subjetividade do receptor por meio das diferentes linguagens que se intercalam para divulgar a obra de Machado de Assis. Luiz Fernando Gomes (2008, p. 483) destaca a importância da especificidade dessa linguagem, visto que “a organização da narrativa audiovisual é mais intuitiva e conectiva; imagens, palavras e música vão se agrupando segundo critérios menos rígidos, mais livres e subjetivos dos produtores”. Portanto, o livroclip não tem uma preocupação com a estética original, já que sua produção é articulada a partir das fronteiras intersemióticas, ressaltando muito menos o enredo tradicional para abrir espaço à dinâmica audiovisual.

Finalizando esse tópico, destacamos as complementações que deve haver entre o texto original e o livroclip, reforçando o compromisso de liberdade de recepção do texto literário, todavia sem perder o elo com a obra que está sendo divulgada. Assim, ao nos apropriar da linguagem audiovisual, por meio de aparelhos digitais, atualizamos o processo de recepção dos textos literários, ampliando os usos de diferentes gêneros multimodais para a concretização da interpretação textual.

Na sequência, aprofundamos o debate em torno da recepção digital como método de leitura literária dinâmica e contemporânea, destacando a importância da acessibilidade para surdos com o uso de Libras.

A recepção literária multimodal com acessibilidade

O processo de reconstrução do texto literário por meio da linguagem digital pode ser visto como parte dos estudos das intertextualidades, já que escrever é sempre reescrever. A citação de um texto literário une o ato de ler ao de escrever. “Ler ou escrever é realizar um ato de citação. A citação representa a prática primeira do texto, o fundamento da leitura e da escrita” (COMPAGNON, 2009, p. 41). Nesse processo, a alusão depende mais do efeito da leitura do que as outras práticas intertextuais: “tanto pode não ser lida como também pode o ser onde não existe. A percepção da alusão é frequentemente subjetiva e seu desvendamento raramente necessário para a compreensão do texto” (SAMOYAULT, 2008, p. 50-51).

Em tal prática, a criatividade do leitor é indispensável, pois estamos explorando o conceito de “leitura subjetiva” como uma proposta adequada para uma prática de recepção audiovisual do texto literário. Essa subjetividade faz parte da competência estética do leitor, ou seja, “sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los” (ROUXEL, 2014, p. 25). Em tal modalidade de leitura, a experiência estética repousa no uso particular da linguagem estética reverberada pela criatividade e pela associação de imagens.

Nesse caso, a formação do leitor digital passa pelo domínio de multiletramentos que fazem parte dos novos espaços para o texto literário, traduzidos por diferentes semióticas próprias desse contexto. Roger Chartier ressalta a transfiguração desse leitor da sociedade midiática, reconhecendo a leitura como um espaço em que o sentido plural, móvel e instável de qualquer texto adquire sua significação. Tal transfiguração faz parte da “consequência inelutável da civilização da tela, do triunfo das imagens e da comunicação eletrônica” (CHARTIER, 2002, p. 105).

No espaço da civilização da tela, pensamos em uma didática da literatura preocupada com a formação do leitor capaz de romper com a comunidade de sentidos impostos a um texto para ampliar esse horizonte interpretativo por meio das diferentes linguagens que circulam em volta desse texto e do leitor atual. Isso é possível a partir da ampliação do horizonte de expectativa do leitor digital.

Essa dinâmica de formação envolve tanto o conhecimento digital como também noções de literatura. Essa dupla formação, literária e digital, não precisa ser concomitante, nem obrigatória, o importante é ser trabalhada ao longo do processo de formação desse leitor. Tal processo é atravessado pela subjetividade do ato de ler, já que “é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (ROUXEL, 2013, p. 32). Nessa trajetória, a tradução de um texto literário para diferentes linguagens digitais passa pela necessidade de dar autonomia ao leitor, isto é, aceitá-lo como um colaborador, pois poderá apresentar a obra lida, segundo a tradução das imagens coletadas na rede para construção do livroclip.

Ao propor uma metodologia que explora a recriação do texto literário por meio de um produto audiovisual, estamos rompendo com a noção de intertextualidade e suas relações com fontes e influências, pois substituímos a série escrita pela série audiovisual com suas fronteiras hipertextuais. Com isso, expandimos o estudo da intertextualidade para a relação entre o texto escrito e as linguagens digitais. Esse tipo de abordagem reconhece que a retomada de um texto já existente pode ser “aleatória ou consentida, uma vaga lembrança, ou mesmo homenagem explícita, ou, ainda, submissão a um modelo, subversão do cânone ou inspiração voluntária” (SAMOYAULT, 2008, p. 10). Assim, a criatividade e a subjetividade devem estar em jogo no processo de formação do leitor literário em contexto digital.

Cabe destacar que, nos espaços de aprendizagem, o texto escrito vem assumindo outras características e funções e devemos estar preparados para acompanhar essas transformações, propondo atualizações de nossas práticas de ensino de leitura a partir

- | A recepção multimodal do texto literário

dos multiletramentos. Isso porque passamos por uma redefinição da materialidade das obras, quando pensamos na facilidade que os suportes digitais imprimem à prática de leitura, oportunizando um processo de recepção ativa, “porque proporciona ao leitor e, não mais ao autor ou ao editor, o domínio da composição, o recorte e a própria aparência das unidades textuais que ele deseja ler” (CHARTIER, 2002, p. 113-114).

A tradução da linguagem literária para a digital passa pela recriação dos sentidos do texto por meio de narrativas digitais. Nesse caso, o processo de recepção é instigante e envolvente para o leitor que propõe reconstruir os sentidos de um texto literário por meio da linguagem multimodal. A participação colaborativa desse leitor é fundamental, pois “a leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária” (ROUXEL, 2014, p. 33). Nesse processo, o leitor também passa por trocas de experiências culturais que são fundamentais para a construção de sua identidade, pois ele parte de um texto escrito para adaptá-lo ao formato digital.

Destacamos a importância de uma interpretação literária crítica que valorize o lugar de fala de quem está recepcionando o texto literário. Por isso, em muitos casos, o processo de recepção pode ser ampliado pelo questionamento das representações hegemônicas, abrindo espaço para adaptações com novos sujeitos sociais, visto que estamos preocupados em incluir a alteridade como parte do processo de recepção (GOMES, 2011). Portanto, a premissa de adaptação dos textos literários, por meio dos multiletramentos, passa pela revisão do lugar de fala dos leitores como no exemplo da recepção da fábula de Esopo pela cultura surda.



Imagem 1. Tela inicial do livroclip “A tartaruga surda e o coelho”

Fonte: Arquivos do autor

Essa adaptação faz parte de um projeto de recepção de textos literários por meio de leituras visuais, levando em conta, sobretudo, a acessibilidade de surdos. Assim, além de traduzir o texto literário por meio de um projeto visual: imagens e vídeos, também incorporamos aspectos culturais da identidade surda ao novo texto. Como exemplo, adaptamos “A lebre e a tartaruga”, de Esopo, para uma versão que contextualizasse a comunicação em Libras: “A tartaruga surda e o coelho”⁴. Nessa proposta interpretativa, a tartaruga é surda e usa Libras para se comunicar, enquanto o coelho só pensa em si e em sua superioridade de locomoção. Todavia, no trajeto da corrida, o coelho não aceita ajuda dos animais da floresta, que avisam que há um buraco no caminho. Sem se desviar, o coelho cai e fica preso, enquanto a tartaruga chega ao final do seu trajeto, vencendo a corrida por ter sido paciente e usado Libras para se comunicar.

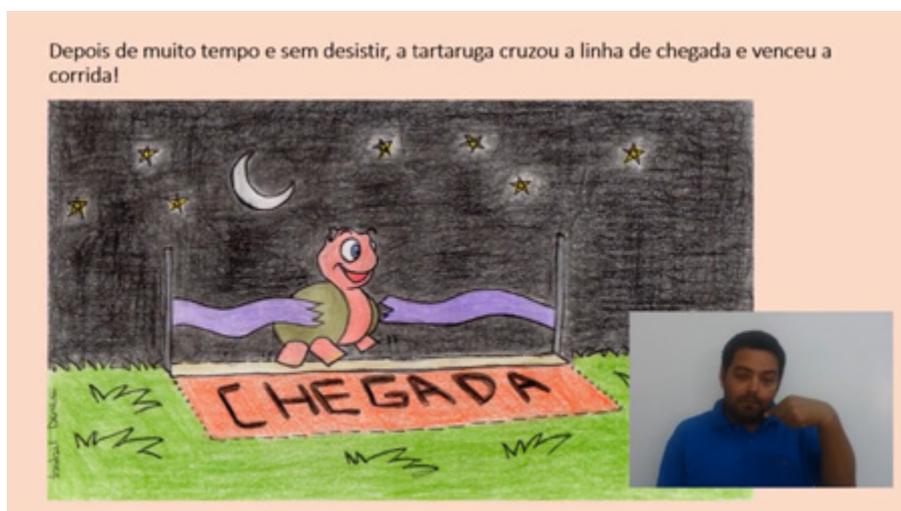


Imagem 2. Tela final de “A tartaruga surda e o coelho”

Fonte: Arquivos do autor

A produção do livroclip “A tartaruga surda e o coelho” reconhece o leitor como sujeito crítico e atuante no processo de interpretação textual, que inclui ludicidade, criatividade e a janela com o intérprete usando Libras. Nesse sentido, articulamos a valorização do texto digital híbrido, aquele que é composto por imagens, textos, trilha sonora, fotos, legendas etc. para nos aproximarmos do imaginário da cultura surda. Com isso, pensamos em quebrar a rotina do uso do texto literário como pretexto para atividades objetivas e passamos a valorizar o leitor como um sujeito atuante e capaz não

⁴ Esse projeto foi desenvolvido durante as aulas de literatura surda do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe em 2017. Participaram da leitura e adaptação da fábula de Esopo os graduandos: Maria Isabel Dórea Santos, ouvinte, e José Emerson dos Santos, surdo.

só de entender o texto literário, mas também de adaptá-lo para sua realidade a partir de sua memória e subjetividade.

Ao adaptarmos os clássicos para uma linguagem visual e com acessibilidade aos surdos, o leitor é visto como um colaborador do processo interpretativo, pois ele se apropria e reconfigura o texto literário conforme suas memórias, “completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção” (ROUXEL, 2014, p. 23). O engajamento desse leitor é fundamental para a interpretação do texto, que é uma unidade linguística incompleta, necessitando de um colaborador, que articule as partes semânticas e formais no processo de leitura, “visto que o leitor crítico é um coautor, um invasor com sua imaginação e experiência” (GOMES, 2012, p. 174).

No caso do livroclip “A tartaruga surda e o coelho”, foram articulados tanto o lugar de fala do surdo como diversas linguagens disponíveis na rede: desenho, fotos, *slides*, gravação de vídeos, edição de imagens e vídeos. Esse processo de leitura é colaborativo e demanda um leitor preocupado em complementar os sentidos da obra original por meio sua subjetividade. Assim, por sua incompletude, o texto literário pode ser traduzido por meio de “movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 2011, p. 36). Para se adequar a diferentes contextos digitais, ressaltamos o processo de leitura subjetiva e a capacidade estética do leitor para recriar a atmosfera artística do texto lido por meio de uma narrativa audiovisual. Esse letramento digital também passa pelo letramento literário, por isso não se trata de uma experiência de total liberdade de criatividade. Ela sugere um processo de complementariedade e de respeito ao traçado do texto escrito, já que o leitor literário, conforme Umberto Eco (2011, p. 39), deve ser “capaz de cooperar para a atualização textual”, movimentando-se pelos sentidos propostos pelo autor.

Assim, o letramento digital é fundamental para a ampliação do horizonte de expectativa dos textos literários, visto que o gênero digital amplia a possibilidade de aquisição de novos sentidos a partir da contextualização pela nova linguagem. Com o uso dos diversos letramentos, o processo de recepção de uma obra se atualiza por meio das trocas de aprendizagens que acontecem nas atividades próprias da cultura digital, uma vez que alguns suportes e *softwares* “são capazes de recriar objetos a serem apreendidos fora do espaço escolar, virtualizando o real por meio de aplicativos computacionais com ganhos notáveis para todos os participantes do processo educacional” (XAVIER, 2013, p. 46-47).

O leitor digital é aquele que tem mais habilidade com o texto digital do que com o texto escrito, pois é um leitor empírico, com as mais variadas identidades conforme seu

envolvimento com a tecnologia. Nas experiências literárias, esse sujeito deve atualizar os sentidos da obra propostos pelo autor de acordo com sua realidade. Para tanto, ele deve ter uma “postura implicada”, isto é, ser um sujeito “engajado” com o texto (ROUXEL, 2013, p. 19). Tudo isso é possível pela identificação do leitor com o texto lido e pela provocação que o texto causa nesse sujeito leitor. Vale lembrar que um dos objetivos da literatura é proporcionar o prazer e a emoção pelo texto lido, pois “desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais do que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia” (COMPAGNON, 2009, p. 50).

Assim, quando trazemos a linguagem digital como uma possibilidade de tradução do texto literário, fortalecemos o uso da criatividade do leitor, provocada pelo uso da multimodalidade e pela abertura para novos gêneros textuais como motivadores desse leitor.

Considerações finais

Com a proposta de produção de livroclip, sejam os tradicionais, sejam as adaptações para cultura surda, reconhecemos a importância do letramento digital como parte dos multiletramentos que devem fazer parte do contexto escolar. Esse tipo de recepção expõe a sensibilidade dos leitores digitais diante de obras difundidas pela história da literatura e amplia a capacidade de divulgação desses textos quando contados em Libras. Nesse processo, o compartilhamento de interpretações visuais e audiovisuais amplia as possibilidades de leitura dos clássicos, visto que alguns dispositivos digitais “são capazes de recriar objetos a serem apreendidos fora do espaço escolar, virtualizando o real por meio de aplicativos computacionais com ganhos notáveis para todos os participantes do processo educacional” (XAVIER, 2013, p. 46-47).

Em tempos de comunicação móvel, o uso das linguagens digitais para a recepção do texto literário torna-se parte de nossas preocupações educacionais para a formação de novos leitores literários ouvintes e surdos. Tal contexto de aprendizagem é ampliado pelas novas possibilidades de interpretação de obras literárias por meio dos suportes e tecnologias disponíveis. Essa dinâmica passa pela renovação das práticas de recepção do texto literário que devem ser pautadas pelos multiletramentos, que também são letramentos culturais, próprios de uma sociedade participativa e colaborativa.

Assim, a cultura digital pode ser usada como uma aliada na formação de leitores e na inclusão dos surdos, pois explora diversas linguagens artísticas, tecnológicas que privilegiam a acessibilidade de novos leitores. Esse processo de transformação do leitor literário convida-nos a uma “aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas

- | A recepção multimodal do texto literário

competências pela aquisição de saberes e de técnicas” (ROUXEL, 2013, p. 20). Com isso, defendemos o processo de recepção literária lúdica e dinâmica, reconhecendo a importância da inclusão do texto eletrônico no espaço escolar, pois vivemos um contexto revolucionário da técnica de produção dos textos, do suporte do escrito e das práticas de leitura (CHARTIER, 2002).

Referências

BARRAL, G. Liga esse celular: pesquisa e produção audiovisual em sala de aula. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 12, p. 94-117, 2012.

CHARTIER, R. Morte ou transfiguração do leitor. *In*: CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução Fulvia M. F. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 101-123.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DINIZ, I.; GRANDE, K. Livroclip da obra Dom Casmurro, de Machado de Assis: literatura, semiótica e hipermídia. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 147-166, 2013.

ECO, U. **Lector in fabula**. 2. ed. Tradução Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ECO, U. Ironia intertextual e níveis de leitura. *In*: ECO, U. **Sobre a Literatura**. 2. ed. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 199-218.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 335-352, 2010.

GOMES, C. M. O modelo cultural de leitura. **Revista Nonada**, v. 1, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, C. M. Leitura e Estudos Culturais. **Revista de Literatura Comparada**, Curitiba, ABRALIC, v. 16, p. 25-44, 2010.

GOMES, L. F. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, p. 477-492, 2008.

ROUXEL, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. *In*: ALVES, J. H. P. (org.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DALVI, M. *et al.* (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROJO, R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.). **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SAMOYAUULT, T. **A intertextualidade**: memória da literatura. Tradução Sandra Nitri. São Paulo: Hucitec, 2008.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

XAVIER, A. C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista Con(textos) Linguísticos**, Feira de Santa: UEFS, p. 42-62, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>. Acesso em: 10 fev. 2017.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GOMES, Carlos Magno. A recepção multimodal do texto literário. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 80-94, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i2.1845>

Submetido em: 19/06/2017 | Aceito em: 05/11/2019.

MEMÓRIA E METAFICÇÃO EM A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS

MEMORY AND METAFICTION IN A RESISTÊNCIA, BY
JULIÁN FUKS

Graciely Andrade MIRANDA¹

Vera Lucia Rodella ABRIATA²

Resumo: Este artigo analisa o romance *A resistência*, de Julián Fuks (2015), com base no instrumental teórico da semiótica francesa. No texto, observam-se duas narrativas imbricadas: o relato das memórias do narrador sobre a vida pretérita familiar, marcada pela adoção de uma criança durante a ditadura militar argentina, e o relato sobre a elaboração do romance. Nosso objetivo é apreender o modo como o narrador protagonista constrói suas memórias e as estratégias que utiliza para construir a obra literária, de caráter metaficcional. Utilizamos especialmente o conceito de acontecimento, desenvolvido por Claude Zilberberg (2011), de memória do acontecido e memória-acontecimento, estabelecidos por Mariana Luz Pessoa de Barros (2015), com a finalidade de desvelar a forma de elaboração dos sentidos do romance.

Palavras-chave: Memória. Acontecimento. Semiótica tensiva. Metaficção.

Abstract: This article analyzes the novel *A resistência*, by Julián Fuks (2015), based on the theoretical instrumental of French semiotics. In the text, we observe two inter-related narratives: the narrator's report of memories of past family life, marked by the adoption of a child during the Argentine military dictatorship, and the report of the construction of the novel. Our aim is to understand both the way the protagonist narrator constructs his memories and the strategies he uses to construct the literary work he writes that has a metafictional character. We mainly use the concepts of event, developed by Claude Zilberberg (2011), and the concepts of past-event memory and event memory, established by Mariana Luz Pessoa de Barros (2015) in order to reveal the way of elaboration of the novel's senses.

Keywords: Memory. Event. Tensive semiotics. Metafiction.

1 Miranda. UNIFRAN. E-mail: gracielyandrade@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2556-887X>.

2 Abriata. UNIFRAN. E-mail: vl-abriata@uol.com.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8772-8552>.

Introdução

A resistência, de Julián Fuks (2015), romance ganhador do prêmio Jabuti em 2016, relata a história familiar de um casal de médicos argentinos que imigram para o Brasil nos anos 1970 durante a ditadura civil militar em seu país. Ativistas políticos, eles deixam a Argentina às pressas, logo após terem adotado um menino cuja mãe fora vítima do regime ditatorial. Ao se mudarem para o Brasil, a mulher, psiquiatra, torna-se mãe de duas outras crianças, uma menina e um menino cujo nome é Sebastián, o narrador do romance.

Sebastián, projetado no presente da enunciação enunciada, rememora o drama da família à procura da interação com o filho adotivo, arredio, e procura esboçar o perfil do irmão por meio do relato. Assim, à história do drama familiar relaciona-se a história da própria escritura do texto, que tem um caráter metaficcional, pois Sebastián, como narrador, elabora as recordações do irmão, por meio da obra que escreve. Assim, paralelamente à história da família em meio às dificuldades de relacionamento com o filho adotivo, o narrador reflete sobre a composição do romance.

Vale lembrar que, segundo Hutcheon (1985), uma das características da ficção contemporânea é a metaficção, ou seja, a ficção que discute seu próprio estatuto, incluindo comentários a respeito de sua construção. Para Waugh (1984, p. 2), a metaficção é a escrita de caráter ficcional que, de modo autoconsciente e sistemático, volta-se para seu *status* “como um artefato com a finalidade de questionar a relação entre a ficção e a realidade”. Tais características se revelam, no romance em análise, como observaremos ao longo do artigo.

Nosso objetivo é analisar o romance, observando o modo como a ditadura militar argentina repercute no drama familiar e o papel de Sebastián, no papel actancial de narrador, que simula construir a obra literária, no presente da narração, com o intuito de poder entender esse drama. Utilizamos, para isso, o referencial teórico da Semiótica Discursiva com o objetivo de apreender os papéis actanciais, temáticos e patêmicos que os personagens, doravante atores, desempenham no texto, bem como os percursos temático-figurativos que criam o efeito de sentido de verdade e de ficcionalidade literária e nos remetem a valores sócio-históricos, inscritos no texto. Da Semiótica Tensiva, utilizamos as noções de acontecimento (ZILBERBERG, 2011) e a noção de memória, sistematizada por Barros (2015). Faremos a seguir uma retomada desses conceitos com a finalidade de posteriormente aplicá-los à análise de cenas do romance.

A semiótica francesa: do inteligível ao sensível

A semiótica francesa surge nos anos 1970, quando Algirdas Julien Greimas, semioticista lituano, professor da Escola de Altos Estudos e Ciências Sociais de Paris, sistematiza um modelo teórico-metodológico, o percurso gerativo de sentido que, constituído de níveis de profundidade, simula a geração dos sentidos dos textos. Centrado nas estruturas da ação, tal percurso procura revelar como se transformam os estados de coisas: a passagem da opressão à liberdade, da vida à morte, da pobreza à riqueza, como exemplifica Denis Bertrand, aludindo ao nível fundamental do percurso (2003, p. 29). Essas transformações são resultantes do fazer de sujeitos em busca de objetos nos quais inscrevem valores que dão sentido a sua existência. No entanto, os sujeitos da ação, actantes do nível narrativo do percurso gerativo de sentido, também vivenciam estados de alma, os quais se tornaram objeto de pesquisa para a Semiótica e, nos anos 1980, surgem os primeiros estudos sobre a “semântica da dimensão passional dos discursos”.

Convém ressaltar que a Semiótica entende a paixão como “efeito de sentido inscrito e codificado na linguagem” (BERTRAND, 2003, p. 357-358). Assim, paralelamente à dimensão narrativa, a semiótica passa a considerar, como objeto de estudo, a dimensão passional inscrita nos textos.

Por sua vez, a dimensão enunciativa é aquela em que se instaura o sujeito no texto enunciado. Greimas e Courtés (2008, p. 167) dizem que “a enunciação é o lugar de exercício da competência semiótica”, é a instância da instauração do sujeito. Não se deve confundir, contudo, a enunciação propriamente dita, que é o pressuposto lógico do enunciado, com a enunciação enunciada, que “é apenas o simulacro que imita, dentro do discurso, o fazer enunciativo” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 168). Para Bertrand (2003, p. 83), a enunciação enunciada “instala, de maneira simulada, a presença e a atividade dos sujeitos da fala, as do narrador e as das personagens que recebem a totalidade de sua definição dos próprios enunciados”.

Porsuavez, na relação entre o fazer persuasivo do enunciador e o fazer interpretativo do enunciatário é que se chega ao contrato enunciativo. Deve-se lembrar, nesse aspecto, que a verdade para a semiótica não se relaciona a um referente externo, mas é construída discursivamente; por isso, o contrato enunciativo é um contrato fiduciário no qual ao fazer crer do enunciador se correlaciona o crer do enunciatário.

Assim, o sujeito da enunciação projeta, no nível discursivo do percurso e de sentido, por meio dos mecanismos de debreagem e embreagem, as figuras dos atores, do espaço e do tempo e de todos os elementos que, no texto, simulam o mundo natural,

ou o universo construído no discurso. A dimensão figurativa do discurso, é importante destacar, interessa-se pela maneira como o sensível se inscreve na linguagem, segundo o semioticista francês:

Essa dimensão figurativa da significação, a mais superficial e rica, a do imediato acesso ao sentido, é tecida no texto por isotopias semânticas e recobre com toda sua variedade cintilante de imagens as outras dimensões, mais abstratas e profundas. Ela dá ao leitor, assim como ao espectador de um quadro ou de um filme, o mundo a ver, a sentir, a experimentar. (BERTRAND, 2003, p. 29).

Da correlação entre as figuras apreensíveis no texto chega-se aos temas que as dotam de significações mais abstratas cuja função é “alicerçar seus elementos e uni-los, indicar sua orientação e finalidade, ou inseri-los num campo de valores cognitivos ou passionais” (BERTRAND, 2003, p. 213).

Na convergência entre a dimensão narrativa, enunciativa e passional do discurso é que se situa o conceito de ator em semiótica. Tal conceito substitui o de personagem, marcado pela “psicologia dos caracteres”. Os atores são figuras projetadas nos discursos, dotadas de papéis actanciais do nível narrativo, de papéis temáticos do nível discursivo e de papéis patêmicos relacionados à modulação de seus estados de alma (BERTRAND, 2013).

No âmbito da semiótica tensiva, serão também importantes para esta análise os conceitos de campo de presença, acontecimento e memória.

Para Zilberberg (2011, p. 66-69), a tensividade é definida como “o lugar imaginário em que a intensidade – ou seja, os estados de alma, o sensível, – e a extensividade – isto é, os estados de coisas, o inteligível, – unem-se uma à outra”. Essa união define o espaço tensivo como lugar de recepção para as grandezas que têm acesso ao campo de presença do sujeito.

Herdado do filósofo Merleau-Ponty, o conceito de campo de presença se define, “por um lado, como o domínio spatiotemporal em que se exerce a percepção, e, por outro, como as entradas, as estadas, as saídas e os retornos que, ao mesmo tempo, a ele devem seu valor e lhe dão corpo [...]” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 123). Em sincronia com a chegada de uma grandeza, esse domínio espaço-temporal não preexiste ao discurso; ele se configura na medida em que as grandezas penetram no campo de forma lenta ou abrupta.

Segundo Barros (2016, p. 361), “toda grandeza que penetra no campo é avaliada a partir de sua extensão e ainda da intensidade da percepção de um sujeito”. A dimensão da intensidade une o andamento e a tonicidade, ao passo que a dimensão da extensidade une a temporalidade e a espacialidade. Assim, a intensidade relaciona-se à força das grandezas que afetam o sujeito, ao penetrar em seu campo de presença. Já a extensidade relaciona-se à extensão temporal e espacial do campo controlado pela intensidade.

É a partir desses postulados que Zilberberg estabelece o conceito de acontecimento, que pode ser considerado como o sincretismo entre o andamento e a tonicidade do eixo da intensidade. Desse modo, o acontecimento irrompe no campo de presença do sujeito, causando-lhe tamanha surpresa que inicialmente não pode ser compreendido. Zilberberg (2011, p. 163, grifo do autor) explica que o acontecimento, por ser portador do impacto, revela que o sujeito, ao sofrer sua instantaneidade e detonação troca “a contragosto o universo da medida pelo da *desmedida*”. No âmbito da intensidade, o andamento e a tonicidade transtornam o sujeito tomado pelo acontecimento e, como este sobrevém de improviso, deixa-o em estado de desorientação modal. A tonicidade afeta assim a integralidade do sujeito que sofre passivamente o acontecimento (ZILBERBERG, 2011). Por outro lado, em termos de extensidade, a temporalidade é aniquilada pelo acontecimento e sua recomposição fica condicionada à desaceleração e à atonização, no momento em que o sujeito retorna à atitude momentaneamente suspensa pelo acontecimento. A espacialidade, por sua vez, no momento da irrupção do acontecimento, leva o sujeito ao imobilismo.

Vale lembrar ainda a distinção que Zilberberg (2007, grifos do autor) estabelece entre os modos de eficiência, de junção e de existência. O primeiro denomina o modo pelo qual uma grandeza se instala no campo de presença de um sujeito. Isso pode ocorrer segundo o desejo do sujeito e, nesse caso, a modalidade é a do *pervir*. No entanto, se a grandeza se instala abruptamente, sem nenhuma espera racional do sujeito, a modalidade que se instaura é a do *sobrevir*, com a irrupção do acontecimento. Ambas as modalidades são regidas pelo andamento.

Em relação ao modo de eficiência, o autor distingue o par constituído pela alternância entre foco e apreensão. O primeiro se inscreve como mediação entre a atualização e a realização do sujeito na sua relação com o objeto-valor. A segunda denomina o estado do sujeito que se depara com o sobrevir do acontecimento e se espanta com isso, sendo depois marcado pelo que lhe aconteceu. O modo de junção, por outro lado, diz respeito à condição de coesão pela qual um dado, sistemático ou não, é afirmado. No modo de junção distingue-se o modo *implicativo* do modo *concessivo*.

Zilberberg (2006, p. 23) associa o modo implicativo ao realizável; a esfera da implicação seria “*se a, então b*”, relacionada, portanto, à causalidade, que tem por emblema o “*porque*”. Já o modo concessivo se associa ao acontecimento, e a sua esfera tem como emblemas a dupla formada pelo *embora* e o *entretanto*: “*embora a, entretanto b*”. Nesse aspecto, no acontecimento um dado programa é instaurado como irrealizável e, no entanto, um contraprograma o realiza, conforme Zilberberg (2011, p. 177).

Enfim, o pesquisador (ZILBERBERG, 2007) define acontecimento como o sincretismo ou a integração entre o sobrevir para o modo de eficiência, a apreensão para o modo de existência e a concessão para o modo de junção. Por sua vez, a integração do *pervir* como modo de eficiência, da focalização como modo de existência, e da implicação como modo de junção, define o exercício.

Com base nas noções de campo de presença e de acontecimento, Barros (2011) propõe duas formas discursivas de construção da memória: a *memória do acontecido* e a *memória-acontecimento*. A pesquisadora ressalta que, enquanto no nível da interação entre protagonista e mundo, surpresas como nascimento e morte podem se relacionar ao impacto do acontecimento, as memórias do acontecido e do acontecimento, por sua vez, dizem respeito às diferentes formas de interação entre enunciador e enunciatário.

Para explicar a *memória do acontecido*, Barros (2016) estabelece uma analogia com a “*figura do arquivo*”, pois esse tipo de recordação cria a ilusão de acabamento, fornecendo legibilidade ao passado, que é elaborado com o efeito de exaustividade de informações. “*Faz do passado lembrado, assim como do texto, objeto que deve ser analisado e explicado à distância, e cuja sustentação é fornecida pelo efeito de referência*” (BARROS, 2016, p. 363). Assim, o passado relembrado apresenta-se mais legível devido à descrição minuciosa e à grande quantidade de informações contidas no texto.

Já a *memória-acontecimento* se manifesta como construção engendrada ao longo do texto. É dinâmica, instável. Não cria a ilusão de acabamento, e o engajamento afetivo do sujeito a cada lembrança do passado é máximo: “*ela é capturada em seu devir, em sua ação de fazer aparecer e desaparecer o passado lembrado*” (BARROS, 2016, p. 362). Ela tem ancoragem na intensidade, cuja tonicidade é máxima e cujo andamento é extremamente acelerado. Na *memória-acontecimento*, há um contrato de veridicção entre enunciador e enunciatário no qual a verdade é construída pelas emoções e sensações, enquanto na memória do acontecido a verdade apela mais ao intelecto.

A partir desses elementos teóricos, passaremos à análise do romance de Julián Fuks.

O resgate da memória em *A resistência*

A resistência, de Julián Fuks (2015), é um romance ganhador de vários prêmios como o José Saramago, de Lisboa em 2017; o Prêmio Jabuti, em 2016, na categoria romance, e o Prêmio Oceanos de Literatura em Língua Portuguesa, também em 2016, no qual ficou classificado em segundo lugar. O texto tem como narrador protagonista o ator Sebastián que, projetado no presente da enunciação enunciada, relata a história de sua família que enfrenta dificuldades de relacionamento com o irmão, adotado por seus pais, um casal de argentinos, psicanalistas e intelectuais de esquerda, à época da ditadura militar na Argentina. Os pais, logo após a adoção de Emi, o irmão, migram para o Brasil devido à repressão política que sofriam e aqui têm mais dois filhos, uma menina e Sebastián, o narrador.

A escritura do romance relaciona-se ao dever que o narrador revela de querer entender um acontecimento: a adoção do irmão Emi, filho de uma perseguida política da época da ditadura militar. Para contar o drama familiar, o narrador simula recorrer a sua memória e ancora o início de seu relato nos anos 1970, na Argentina ditatorial, tempo e espaço no qual o narrador projeta os fatos narrados.

Na situação inicial, Sebastián apresenta dois dilemas concernentes à caracterização de seu irmão: o uso da palavra “adotado”, que ele simula não querer e não poder utilizar para referir-se a Emi, e a procura da palavra adequada para fazer menção a ele:

Meu irmão é adotado, mas *não posso e não quero dizer* que meu irmão é adotado. Se digo assim, se pronuncio essa frase que por muito tempo cuidei de silenciar, reduzo meu irmão a uma condição categórica, a uma atribuição essencial: meu irmão é algo, e esse algo é o que tantos tentam enxergar nele, esse algo são as marcas que insistimos em procurar [...]. Meu irmão é adotado, mas não quero reforçar o estigma que a palavra evoca, o estigma que é a própria palavra convertida em caráter. (FUKS, 2015, p. 9, grifos nossos).

Sebastián, nessa passagem, está modalizado pelo *não querer e não poder fazer* – utilizar o atributo “adotado” em referência ao irmão, pois essa palavra, de sua perspectiva, evocaria um estigma, passando a fazer parte do caráter de Emi. Modulado pela inquietação, ele opta pelo atributo adotivo, como se nota no enunciado “Meu irmão é filho adotivo”. A seu ver, o termo contribuiria para a aceitação social do irmão e o absolveria das “mazelas do passado”. O estigma relacionado ao atributo “adotado” evoca, pois, para o narrador a cicatriz, relacionada ao tema da opressão da ditadura militar argentina, que levaria seus

pais a se exilarem no Brasil, logo após adotarem a criança, pois se sentiam premidos pelo medo da perseguição política.

Outro desafio que o narrador enfrenta relaciona-se à organização de suas memórias. Ele simula não querer imaginar fatos que não vivenciara, cujo relato ele ouvira de outros, pois nascera no Brasil depois de os pais terem imigrado para o país. Assim, cria-se um jogo entre o efeito de sentido de verdade e de ficcionalidade do texto. Ao simular imaginar ou inventar os fatos desconhecidos, o narrador é tomado pelo acontecimento, relacionado ao parto do irmão e a separação que se dera entre ele e a mãe biológica:

Não *quero imaginar* um galpão amplo, gélido, sombrio, o silêncio asseverado pela mudez de um menino franzino. Não *quero imaginar* a mão robusta que o agarra pelas panturrilhas [...] Não *quero imaginar* a estridência desse choro [...] Não *quero imaginar* os braços estendidos de uma mãe em agonia, mais um pranto abafado pelo estrondo de botas pelo piso, botas que partem e o levam consigo: some a criança [...] (FUKS, 2015, p. 11, grifos nossos).

O uso da anáfora, reiterada ao longo da passagem, alude, pois, ao acontecimento: o parto do irmão e, a seguir, sua separação brutal da mãe. Embora o narrador enuncie sua recusa a recriar o acontecimento, modalizado pelo *não quero imaginar* esse momento, na verdade, ele o faz, inventando-o, imaginando-o, e assim intenta levar o enunciatário a sensibilizar-se pela intensidade do sofrimento dos sujeitos nele envolvidos: o irmão e a mulher que teria lhe dado à luz. O estado de alma de sofrimento do primeiro se manifesta pela antítese: inicialmente *mudo*, ao ser agarrado por uma “mão robusta”, solta um “*choro estridente*”. Por sua vez, o estado de intensa agonia da mãe biológica de Emi se revela tanto pela figura metonímica de seus “braços estendidos”, ao entregar a criança, quanto pelo seu “pranto abafado”, por tornar-se disjunta do filho. Essa disjunção da mulher daquele que seria seu irmão adotivo é performance realizada por um antissujeito, figurativizado de modo metonímico pelas “botas que partem e o levam consigo”. Vale mencionar que o papel actancial de antissujeito é exercido pelos próprios soldados da ditadura militar, os quais teriam sido os responsáveis por separar a mãe de seu filho.

Para além do estado de sofrimento dos sujeitos do enunciado, a anáfora “*não quero imaginar*” revela o estado de sofrimento de Sebastián, que, como narrador, no presente da narração, intenta, por meio do impacto, sensibilizar o enunciatário, para a crueldade da ação que ele imagina ter se dado após o parto do menino, e que vai marcar a difícil relação familiar. A dor da ruptura do vínculo entre a criança e sua mãe, que reverbera no presente da narração, por meio da alta carga sensível do relato, convoca, pois, o engajamento afetivo também do enunciatário, remetendo-nos para a memória-acontecimento.

Enfim, o narrador se questiona: “Então, o que falar do nascimento dessa criança? A ninguém importa esse momento mais do que a esse ser” (FUKS, 2015, p. 12); e completa observando que tal acontecimento não poderia estar associado nem à salvação de sua família, – e isso teria ocorrido ao se tornar conjunta com o filho adotivo, pois o casal imaginava à época não poder ter filhos – nem à ruína de uma mulher, a mãe biológica, que fora obrigada a se separar da criança. Assim, o narrador sugere que salvação e ruína se entrelaçaram no parto do irmão. Por outro lado, a criação do irmão adotivo, no papel de ator, no livro que Sebastián escreve, dá-se por meio de lembranças que rememora ou inventa. Emi seria a grande presença que marca o drama familiar pela sua constante ausência, pelas suas dificuldades de relacionamento com a família.

O narrador sugere em outra passagem a possibilidade de seu irmão recém-nascido ter sido sequestrado pelos militares, como desconfiavam seus pais; o que se nota pelo questionamento que ele imagina terem feito um ao outro, conforme demonstra esta passagem: “Terão argumentado um para o outro que aquilo era muito improvável, que não havia nenhum indício, que os militares não sequestrariam um bebê para entregá-lo nas mãos de um casal que julgassem subversivo?” (FUKS, 2015, p. 92).

A suposição de que o irmão poderia ser filho de “uma desaparecida” leva Sebastián a se dirigir muitas vezes a Buenos Aires, simulando ali buscar respostas para a conturbada relação do irmão com a família. O acontecimento histórico da ditadura militar argentina é, portanto, entremeado à história do drama da família de Sebastián, como se observa nesta passagem: “Desde 1978 o chamado das Avós se repete: ele está na praça onde essas mulheres dão voltas toda quinta, e está em jornais que eu pude ler muitas vezes, replicado em inúmeras notícias” (FUKS, 2015, p. 92, grifos nossos).

Em outra passagem, o narrador relata um episódio sobre o período ditatorial argentino e faz alusão a notícias e reportagens que os pais teriam lido à época sobre o protesto contra o regime as quais ele simula recriar por meio da imaginação:

Esta que imagino é uma manhã de domingo, em agosto de 1978. Por essa época quase todos os crimes eram conhecidos, mas, [...] Era estranho ver aquilo estampado *no jornal*, ainda que clandestino, [...] ali o terror era por fim denunciado [...] Ao pé da página [...] um breve *comunicado* [...] assinado pelas *Mães da Praça de Maio* [...] grupo das ‘Avós argentinas com netos desaparecidos’.
(FUKS, p. 91, grifos nossos)

Em uma de suas viagens, o narrador caminha pelas ruas da cidade observando as pessoas com o objetivo de reconhecer algum rosto familiar. Nesse instante, é como

se ele se confundisse com o irmão, imaginando como seriam aquelas experiências que ele poderia empreender, em busca de um ente querido. Para isso, o narrador usa uma sequência de localizações que ancoram o espaço argentino: “Caminho pelas ruas de Buenos Aires e vou parar na praça do Congresso, em frente à sede das Mães da Praça de Maio” (FUKS, 2015, p. 19).

Na obra, há assim vários cronônimos e topônimos que contribuem para criar o efeito de sentido de verdade para o texto. Segundo Barros (2005, p. 69), “o enunciador utiliza as figuras do discurso para levar o enunciatário a reconhecer ‘imagens do mundo’ e, a partir daí, a acreditar na ‘verdade’ do discurso”. Nesses momentos da narrativa há o predomínio da memória do acontecido, como se nota nas figuras que criam o efeito de sentido de referencialidade. Dessa forma, o passado lembrado apresenta-se mais legível, devido à descrição minuciosa e à grande quantidade de informações nele contidas.

Outros exemplos de topônimos, como “[...] observo o nome das ruas. Belgrano, Sarandí, Carlos Calvo [...]” e “Avisto então a placa da rua Virrey Cevallos” (FUKS, 2015, p. 128), são usados para criar a impressão de veracidade, mas, ao aludir à sede das Mães da Praça de Maio, o narrador a associa a um significado muito importante para a história da família. Assim, em uma de suas viagens à Argentina, ele se aproxima da multidão de mulheres da Praça de Maio, que esperava ansiosa a notícia sobre o neto de uma das avós, de nome Estela, o qual havia sido encontrado. O narrador, por meio de debreagem interna, dá voz a um locutor de rádio que se empenha em definir o acontecimento: “este capítulo importante da história nacional”, “É apenas o neto 114, quatro centenas de netos ainda faltam, quatro centenas de crianças usurpadas após o parto, quatro centenas de destinos ignorados. É apenas o neto 114, vocifera o locutor emocionado” (FUKS, 2015, p. 129). O efeito de sentido de verdade da cena se reitera com essa delegação de voz ao locutor.

Emi, de acordo com o relato que foi transmitido a seus pais quando o adotaram, tivera como mãe uma jovem italiana que, ao engravidar, teria sido rejeitada pelo seu parceiro e por sua família cristã e resolvera doar o menino a alguém. Entretanto, embora não haja alusão explícita a isso na narrativa, existe a sugestão de que Emi, adotado em pleno regime militar, seria filho de uma das vítimas desse regime. Não só a dúvida sobre a origem do irmão atormenta o narrador; –por isso ele se vê no dever de buscar informações sobre ele – mas também o desinteresse de Emi, como sujeito modalizado pelo querer-não-saber a verdade sobre o que de fato acontecera à época de sua adoção.

Assim, “a resistência”, figura que dá título ao romance, é pluriisotópica, pois alude tanto à resistência de Emi, que parece desejar não entrar em contato com os

acontecimentos dolorosos que cercaram sua adoção e, por isso, resiste ao contato com a família que o adotou, quanto à resistência dos pais à ditadura militar argentina que os faz migrar para o Brasil. Outro sentido de resistência se relaciona à resistência do narrador, que simula encontrar dificuldades para relatar a história por meio do texto literário. A escritura do romance é, pois, outro aspecto do romance que analisaremos no próximo tópico.

2.1. O caráter metaficcional de *A resistência*

Ao longo da narrativa, o narrador enuncia seu esforço para recordar-se de fatos do passado, mas tudo o que recorda, como declara, seriam fragmentos inconfiáveis, pois conteriam lapsos de memória, ou restos de discursos de outros, que o faziam sentir-se incompetente para atribuí-los a alguém. Por simular não obter êxito na empreitada de recriar suas lembranças com fidelidade, Sebastián recorre à memória inventada: “Essa história poderia ser muito diferente se dela eu me lembrasse” (FUKS, 2015, p. 21).

O romance é narrado em *flashback*, e os acontecimentos relatados seguem uma ordem não cronológica. Assim, a primeira lembrança do narrador é relacionada à infância, quando fez uma viagem de carro com o pai, os irmãos e uma prima. Na ocasião, a prima ressaltava as diferenças entre ele e o irmão, quando Sebastián, sem pensar, declarou: “Ele é adotado”. Dessa rememoração, a única certeza que ele guardara fora a de seu incômodo perante tal declaração, que poderia ter soado ao irmão como uma negação do laço fraterno. Embora a adoção não fosse segredo para nenhum membro da família, o assunto havia sido silenciado, conforme se torna perceptível na passagem: “[...] o que era palavra se tornou indizível, calou-se a verdade como se assim ela se desfizesse” (FUKS, 2015, p. 14).

Ao rememorar alguns dos episódios da infância, o narrador descreve o quarto onde dormiam ele e o irmão: os móveis e objetos que compunham o ambiente, os brinquedos. Durante oito anos eles compartilharam o mesmo quarto, tempo suficiente para unir os dois; contudo, em seu relato, ele simula não se lembrar sobre o que conversavam, e a imaginação se mescla a suas lembranças:

Era fértil a *imaginação* daquela época, *fecunda ficção* que hoje me abandona. Não consigo lembrar como era passar um minuto, dez minutos, uma hora ao seu lado, e também não consigo *inventá-lo*. Como se passaram oito anos naquele estado é uma questão que não sei responder, é mais uma noção do real que aqui se evade. (FUKS, 2015, p. 21, grifos nossos).

Nota-se, nessa passagem, que o narrador reitera o fato de sentir-se incompetente para lembrar-se de episódios de sua infância com fidelidade e alude, por meio das figuras grifadas, ao tema da representação do real por meio da ficção literária. No entanto, há algo que ele não esquece, que não escapa a sua memória: a lembrança de que seu irmão, mais velho, protegia-o todas as vezes nas quais andavam juntos em meio a qualquer multidão. Era ele quem guiava seus passos, não porque a mãe lhe pedia isso com o intuito de uni-los, mas porque o gesto costumeiro de proteção do irmão mais velho em relação a ele, como sujeito adjuvante, ficara gravado em sua memória.

Sebastián simula vasculhar a memória para tentar lembrar-se do momento e das razões do afastamento do irmão, que ocorrera na infância, e relata uma brincadeira que se deu entre eles e a irmã quando armavam barricadas feitas de almofadas, travesseiros, colchões, com o intuito de saltá-las. Nessa brincadeira, o irmão os convocava para uma missão: “Quer que construamos juntos uma grande barricada, sem saber ainda, sem suspeitar, que a grande barricada também nos cindirá” [...] “Uma brincadeira *não sei se recupero intacta de algum recôndito da memória ou se invento agora* [...] *Vejo ou invento* meu irmão a nos convocar calado [...] quer que apanhemos todas as almofadas, [...]” (FUKS, 2015, p. 26, grifos nossos).

Os saltos do irmão eram espetaculares, destemidos. O perigo que a brincadeira provocava era um dos poucos motivos que fazia o irmão sorrir, mas logo esse sorriso desaparecia, dada a volatilidade do pacto entre irmãos. No entanto, a brincadeira causara um estrago: a irmã, ao saltar, caíra e quebrara um dente permanente: “Essa noite esperamos em silêncio a volta da nossa irmã [...]” (FUKS, 2015, p. 27). Desse episódio, Sebastián relata a espera ansiosa da volta de ambos, os soluços, o semblante severo do pai. O dente da frente da irmã havia se partido ao meio: “Nunca mais ele seria o mesmo” (FUKS, 2015, p. 27).

Observa-se ao longo do romance que o modo de o narrador relatar as memórias, frequentemente reiterando as figuras “ver” e “inventar” remete à isotopia temática alusiva ao caráter metaficcional no texto, como se observa nas figuras grifadas na passagem citada anteriormente.

Na sequência do relato, o narrador imagina uma cena na qual há uma mesa posta para o jantar da família; ele, já moço, está em Buenos Aires e sozinho, melancólico, começa a pensar como sua família, e principalmente seu irmão, estariam naquele momento em São Paulo, sentados à mesa durante e após a refeição. O que sempre o incomodava era o silêncio que se fizera frequente entre eles devido ao distanciamento do irmão:

Nem sequer podíamos ouvir sua voz quando ele enfim se rendia ao jantar, seus olhos eram então uma triste cortina de pálpebras, mas tão largo era seu recolhimento, tão ressonante seu silêncio, que parecia ocupar o espaço inteiro e nos coagia também a calar. (FUKS, 2015, p. 30, grifos nossos).

Outro incômodo familiar relatado pelo narrador se relacionava à saída frequente do irmão antes da sobremesa numa oportunidade que tinham para conversar, quando todos estavam reunidos, após a refeição: “tempo de reaver em palavras um passado que não se quer distante, ocasião para esquadrinhar a vida em suas muitas minúcias anódinas” (FUKS, 2015, p. 30). À medida que traz à tona suas recordações e as dificuldades da família relativas à interação com o irmão adotivo, o narrador vai refletindo, por conseguinte, também sobre a escritura da obra. Para isso, faz alusão tanto à memória pessoal quanto à social.

Isto não é uma história. Isto é história. Isto é história e, no entanto, quase tudo o que tenho ao meu dispor é a memória, noções fugazes de dias tão remotos, impressões anteriores à consciência e à linguagem, resquícios indigentes que eu insisto em malversar em palavras. (FUKS, 2015, p. 23, grifos nossos).

Foi o irmão que sugeriu ao narrador criar o romance, e ele, por meio das lembranças, dos acontecimentos materializados na escritura do texto, procura aproximar-se dele, entendê-lo melhor e curar feridas, cujas cicatrizes se revelam no momento da narração. Mas, ao longo da história, ele reiteradamente simula não estar atingindo seu objetivo: “Procurei meu irmão no pouco que escrevi até o momento e não o encontrei em parte alguma” (FUKS, 2015, p. 23). Como sujeito do saber, no presente, o narrador declara: “nenhum livro jamais poderá contemplar ser humano nenhum, jamais constituirá em papel e tinta sua existência de sangue e de carne” (FUKS, 2015, p. 23, grifos nossos).

Novamente nessa passagem apreende-se o tema da relação entre a vida e a representação linguageira do mundo, operada pelo texto literário. Como sujeito cognitivo, o narrador enuncia a impossibilidade de representar o real com veracidade. Há situações em que Emi parece ser uma incógnita para Sebastián, que simula não ser competente para criar o perfil do irmão com fidelidade, para criar a ilusão veridictória, como se nota na passagem: “falei do temor de perder meu irmão e sinto que *o perco a cada frase*” (FUKS, 2015, p. 23, grifos nossos). O narrador simula, pois, sentir-se temeroso de, na escritura do romance, não poder ser capaz de resgatar, por meio da memória, a história do irmão, ou seja, a imagem de Emi, como ator, ser de ficção literária. Essa preocupação associa-se, pois, à criação do efeito de sentido de veridicção da obra e de seu protagonista, como se revela neste outro excerto: “Por que não consigo lhe passar a palavra, lhe imputar *nesta*

ficção qualquer mínima frase?”. Em dúvida, ele pergunta mais uma vez: “*Estarei com este livro tratando de lhe roubar a vida, de lhe roubar a imagem, e de lhe roubar também, furtos menores, o silêncio e a voz?*” (FUKS, 2015, p. 25, grifos nossos).

Assim, ao simular não saber se seu romance se constitui como uma história e, se ele, com sua escritura, teria criado a ilusão veridictória para a obra, o narrador vai compondo a isotopia figurativa que remete ao tema da criação literária de caráter ficcional, como se percebe também na passagem a seguir:

[...] *irmão que emergisse das palavras* mesmo que *não fosse o irmão real*, e, no entanto, resisto a essa proposta a cada *página*, fujo [...] Queria tratar do presente, desta perda sensível de contato, desta distância que surgiu entre nós, e em vez disso me alongo nos *meandros do passado*, de *um passado possível onde me distancio e me perco cada vez mais*. [...]. *Queria escrever um livro que falasse de adoção*, um livro com uma questão central, uma questão premente [...]. (FUKS, 2015, p. 95, grifos nossos).

Desse modo, com as figuras grifadas na passagem acima, o narrador enuncia sua frustração com a criação da obra que simula ter sido falha em seu propósito de reconstruir o ator irmão com fidelidade, e desvela-se o tema da representação da vida por meio da obra literária, relacionado ao caráter metaficcional do texto, o que se evidencia uma vez mais no enunciado: “*queria*, creio, que *o livro* fosse para ele, que *em suas páginas falasse o que tantas vezes calei*, que nele se redimissem tantos dos nossos silêncios. Não será assim, não foi assim, já consigo saber” (FUKS, 2015, p. 96, grifos nossos).

O tempo que levou para a elaboração da obra também o incomoda: “Penso no tempo: se desconheço a família, se tão pouca noção dela me resta, *este é um livro velho*. Penso no tempo: *quantos anos levei para escrevê-lo*, por quantos meses me isolei, há quanto tempo as histórias não são as mesmas, os conflitos se dissolveram?” (FUKS, 2015, p. 133, grifos nossos).

Após ter concluído o romance, ele entrega-o a seus pais para que possam fazer considerações sobre a obra. Entre questionamentos, críticas e elogios, sua mãe conclui: “vá em frente, Sebastián, você fez o que tinha que fazer, e até é possível que *alguém leia nisto um bom romance*” (FUKS, 2015, p. 137). Ao final, o narrador, temeroso, entrega o livro ao irmão, pois o propósito de escrevê-lo se dera em função de um velho pedido seu. Nesse momento, o narrador simula não se interessar mais pela obra, importa-lhe o restabelecimento do contato com o irmão que o sanciona positivamente em relação ao fazer por ele realizado, o romance, e parece dissipar-se a incomunicabilidade que existia entre eles.

Considerações finais

No romance *A resistência*, Sebastián, no papel temático de narrador, no presente da narração, relata lembranças do passado familiar, que envolvem a adoção do irmão, Emi, procurando entender as razões de seu distanciamento da família, por meio da escritura da obra e, na verdade, cria o ator irmão como fruto do imaginário ficcional que se materializa na enunciação do romance.

Quando faz alusão às dificuldades que simula enfrentar no processo de elaboração da obra, o romance adquire um caráter metaficcional, levando o enunciatário a refletir sobre o tema da relação entre literatura e representação do “real”, inscrito na linguagem. Nesses momentos também se manifesta na história a *memória do acontecido*, pois o texto literário se torna objeto que deve ser analisado e explicado à distância, como afirma Barros (2011, p. 211). Cria-se, assim, o efeito de sentido de distanciamento do narrador em relação à história narrada. Desse modo, a ilusão referencial está associada no texto tanto à remissão que o narrador faz a fatos históricos do período ditatorial militar argentino quanto à alusão ao processo de construção da obra.

Por outro lado, a *memória-acontecimento* manifesta-se no texto nos momentos em que o passado é presentificado, trazendo para o agora da enunciação um simulacro, uma imagem do então, e o seu efeito repercute no agora da narração, associado tanto ao drama familiar que o narrador rememora quanto à construção do ator “irmão”, sujeito de ficção literária.

Referências

BARROS, M. L. P. A memória do acontecido e a memória-acontecimento: um estudo semiótico dos gêneros autobiográficos. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, São Paulo, v. 60, n. 2, p. 355-383, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942016000200355&lng=en&nrm=iso#fn1. Acesso em: 12 mai. 2019.

BARROS, M. L. P. **O discurso da memória: entre o sensível e o inteligível**. São Paulo: FFLCH, 2015. Série Produções Acadêmicas Premiadas. E-book. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-29042013-101320/pt-br.php>. Acesso em: 12 set. 2017.

- | Memória e metaficção em *A resistência*, de Julián Fuks

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução Ivã Carlos Lopes *et al.* Bauru: EDUSC, 2003.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. Tradução Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Humanitas, 2001.

FUKS, J. **A resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução Alceu Dias Lima *et al.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

HUTCHEON, L. **Narcissistic narrative: The Metafictional Paradox**. Nova York: Routledge, 1985.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. Tradução Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

WAUGH, P. **Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction**. London and New York: Routledge, 1984.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: MIRANDA, Graciely Andrade; ABRIATA, Vera Lucia Rodella. Memória e metaficção em *A resistência*, de Julián Fuks. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 95-110, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i1.2765>

Submetido em: 15/10/2019 | Aceito em: 06/12/2019.

EU SEI O QUE É MAS NÃO SEI FALAR

I KNOW WHAT IT IS BUT I CANNOT SPEAK

Maria Irma Hadler COUDRY¹

Júlia DIAS²

Resumo: Este texto focaliza o estudo da afasia como tradução, tomando o caso de uma mulher afásica (MP), com lesão nas regiões parieto-temporo-occipitais esquerdas do cérebro, que apresenta dificuldades de fala, leitura e escrita. *Sei o que é, mas não sei falar*, é como ela se refere à sua condição de afásica. Tem as palavras na cabeça e na ponta da língua, mas a afasia dificulta que as realize verbalmente. O objetivo do texto é (re)pensar o que se tem formulado como processos alternativos de significação que ocorrem no discurso do afásico, tomando a tradução inter e intrasemiótica para expressar a linguagem verbal. Para tanto, apresentaremos dados em que MP traduz fala por gesto, por desenho e por escrita, que são caminhos alternativos que encontra para dizer. A metodologia, de base heurística, tem o processo como foco da análise e, a partir desta, foi possível flagrar um conjunto representativo de *dados-achados* que iluminam o olhar do investigador sobre a linguagem na afasia e movimentam a teorização que se vislumbra.

Palavras-chave: Neurolinguística Discursiva. Afasia. Tradução. Processos Alternativos de Significação.

Abstract: This text focuses on the issue of how the alternative meaning processes, in aphasia context, might be considered as inter/intrasemiotic translation. Thus, through the case of an aphasic woman (here referred to as MP), who had an ictus which caused a left parieto-temporo-occipital injury. Due to her brain impairment, MP has speech, reading and writing difficulties. She always explains her difficulties by saying the following utterance “I know what it is, but I cannot speak”. She has the words both in her head and on the tip of her tongue. However, MP faces difficulties in order to verbalize the words (especially the nouns), due to her aphasic condition. This text aims to (re)think about what has been formulated as alternative processes of signification, and how it occurs in the aphasic’s speech through inter and intrasemiotic translation to express verbal language. In order to do it, we present data in which MP translates speech by gesture, drawing and writing, which are alternative ways she finds to speak. The methodology, based on heuristics, has the process as the focus of analysis, being possible to catch a representative set of data-findings that illuminate the approach of language in aphasia and move the theory.

Keywords: Discursive Neurolinguistics. Aphasia. Translation. Alternative Processes of Signification.

1 Coudry. UNICAMP. E-mail: mihadler@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/00000003-2724-1608>.

2 Dias. UNICAMP. E-mail: juliadiasjlds@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-00029466-0848>.

- | Eu sei o que é mas não sei falar

1. Introdução

Autores clássicos que estudaram a afasia, direta ou indiretamente, a caracterizam como um fenômeno que modifica a relação entre o que é da ordem do voluntário, refletido e pensado e o que é da ordem do automático. A afasia³ interrompe o fluxo contínuo e a concomitância entre essas duas ordens de acesso à língua, aos seus subsistemas e ao jogo da linguagem. Conforme apresentaremos, *saber o que é, mas não saber falar*⁴ – como a afásica cujos dados analisaremos neste artigo se refere à sua condição – desencadeia possibilidades não verbais de relação com a linguagem verbal.

O quadro teórico-metodológico utilizado neste texto segue a proposta da Neurolinguística de tradição discursiva (ND⁵) de investigar a relação do afásico com a linguagem, tomando a *afasia como tradução*, com base no estudo clássico de Jakobson (1955/1970; 1956/1975), que enfatiza a possibilidade de dizer por outros meios para além do verbal. Assim, ser afásico significa não só não dizer uma palavra como também dizer outra coisa em seu lugar. Outros meios (lexicais, gramaticais, situacionais, acústicos, rítmicos, corporais, gestuais, perceptivos, pictográficos, indiciais) se apresentam como processos alternativos de significação⁶ e mostram que há linguagem na afasia, bem como permitem ao investigador encontrar caminhos para interferir e reorganizar a fala, a leitura e a escrita do afásico.

O objetivo deste texto é analisar a tradução (JAKOBSON, 1955/1970) de signos verbais no interior do próprio sistema da língua (traduzindo palavras por expressões, outras palavras), bem como a tradução de signos verbais por meio de sistemas de

3 A afasia, do ponto de vista neurológico, decorre de lesão córtico-cerebral. Do ponto de vista linguístico/discursivo, a afasia produz modificações nos processos de significação (COUDRY, 1986/88) que afetam os diferentes níveis de linguagem e sua inter-relação, considerando-se os efeitos de um nível em outro(s), no funcionamento da linguagem (BENVENISTE, 1970; COUDRY, 1993).

4 Grande parte da reflexão teórico-metodológica deste texto foi apresentada na comunicação *Eu sei o que é mas não sei falar*, no 66º Seminário do GEL, UNESP, São José do Rio Preto, de 10 a 13 de julho de 2018.

5 Em resumo, trata-se de uma abordagem que considera, para avaliar e acompanhar longitudinalmente os sujeitos em questão, o funcionamento da linguagem de natureza discursiva, em cena por pelo menos dois interlocutores, situados em práticas com a linguagem, socialmente partilhadas. Sujeito e linguagem se constituem mutuamente e se modificam ao longo do processo histórico que caracteriza o uso social da linguagem por e com sujeitos da linguagem. É atenta aos dispositivos (FOUCAULT, 1969; AGAMBEN, 2009) que determinam o que pode ser dito e feito e se posiciona contra a avaliação psicométrica instituída que, por sua vez, orienta condutas terapêuticas.

6 No *Diário de Narciso*, Coudry (1986/88) descreve o conceito de *processos alternativos de significação* que, justamente, recobrem as soluções possíveis diante da afasia, soluções estas não oficiais, produzidas em função do sentido, que o afásico encontra para realizar seu dizer. Chamamos tais processos de *gato*, ligações fora da ordem e transitórias (ver Coudry, 2008 e Abaurre e Coudry, 2008).

signos não verbais (traduzindo palavras por gestos) para discutir o que se tem formulado como processos alternativos de significação no interior da Neurolinguística de tradição discursiva. Para tanto, apresentaremos dados em que uma afásica (MP) traduz fala por gesto, por desenho, por escrita ou ainda escrita por desenho, e trataremos esta tradução como caminhos que encontra para dizer *o que é, mas não consegue falar*. Conforme veremos nos dados, MP tem a organização sintagmática da fala afetada pela afasia.

A metodologia que orienta a análise apresentada neste artigo segue a Neurolinguística de tradição discursiva: é de base heurística e tem o processo como foco de análise, no qual é possível flagrar um conjunto representativo de *dados*⁷ que iluminam tanto o olhar do investigador sobre processo/intervenção longitudinal, como movimentam a teorização que se vislumbra. Na análise do processo, alguns dados destacam particularidades do estudo de caso e chamamos atenção para isso: tanto possibilitam a descoberta de caminhos que o afásico toma para lidar com suas dificuldades quanto contribuem para a teorização na medida em que levam ao diálogo com autores que nos ajudam a compreender a afasia.

O texto dá continuidade ao estudo do caso MP, 42 anos, mulher, escolarizada, destra, auxiliar administrativa e que frequenta o Centro de Convivência dos Afásicos⁸ (CCA – IEL/UNICAMP) desde março de 2016. MP apresenta uma afasia verbal – que modifica a relação entre aspectos sonoros, visuais e táteis que compõem o complexo de palavra (FREUD, 1891) – decorrente de um acidente de moto em 12/01/2012 que lesionou as

7 Dentre os dados produzidos no processo de acompanhamento longitudinal, Coudry (1996) e Coudry e Freire (2010) caracterizam o *dado-achado* como produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento longitudinal de processos linguístico-cognitivos. O dado-achado funciona como uma espécie de pista privilegiada para o investigador descobrir caminhos trilhados pelo sujeito que fazem compreender suas dificuldades e as saídas encontradas. A ND desenvolveu um Banco de Dados em Neurolinguística (BDN) que abriga os dados da área.

8 Fundado em 1989, o Centro de Convivência de Afásicos (CCA) funciona no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP) e é fruto de um convênio interdisciplinar do Departamento de Linguística com o Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas (FCM/UNICAMP). Atualmente há três grupos no CCA, sendo o segundo, foco deste artigo, coordenado por Coudry. Fundamenta-se nos princípios teóricos propostos pela Neurolinguística de tradição discursiva e se apresenta como um lugar em que sujeitos afásicos e não afásicos participam de um ambiente de linguagem em que, no papel de interlocutores, constroem e partilham de vários interesses, papéis e valores culturais que os identificam como falantes de uma língua natural; um ambiente em que a linguagem acontece em suas mais diversas formas, simples e complexas, heterogêneas, carregadas de marcas particulares e de dizeres/escritos partilhados; onde se abrem as mais diversas possibilidades de construção de sentidos, mediadas por recursos metodológicos e pelos acontecimentos de que se fala/escreve/lê/imagina na vida organizada em sociedade. Comentamos nossas agendas e as notícias dos jornais impressos e falados, fazemos relatos daquilo que vale a pena ser compartilhado, dramatizamos cenas da vida cotidiana, nos envolvemos em jogos verbais que focalizam fala, leitura e escrita, propomos títulos para fotos dos jornais da semana, entre outras atividades com e sobre a linguagem. Comentamos também, considerando que o CCA funciona como um laboratório de dados e de formação discente, o caso de cada um dos afásicos, suas dificuldades e sua evolução.

- | Eu sei o que é mas não sei falar

regiões parieto-temporo-occipitais do hemisfério esquerdo do cérebro, deixando como seqüela uma hemiparesia do lado esquerdo do corpo e modificações em sua fala, leitura e escrita (DIAS, 2017).

2. O automático e o voluntário na afasia

É Jackson (1874) quem caracteriza o estado afásico como uma impossibilidade de expressar uma atitude proposicional (vontade/ação); uma disposição para falar, conforme descreve Coudry (2002 a, b). No entanto, na fala espontânea e natural, falando com o outro, o paciente de Jackson pode dizer uma palavra que não disse sob vontade explícita. Ou seja, não consegue *repetir* o que disse seu interlocutor (a palavra *não*), mas consegue dizer a palavra repetida (*não* consigo dizer *não*). A ideia de Jackson de hierarquia das funções superiores orienta os diversos papéis atribuídos ao cérebro⁹, desde movimentos automáticos, irrefletidos, até os mais complexos, voluntários, que podem revelar a atitude proposicional do sujeito em relação à linguagem e às iniciativas que envolvem gestos (COUDRY, 2008, 2009).

Há efeitos do pensamento de Jackson em vários autores: Freud postula que a condição da afasia incide no dito intencionado (1901/1969); Goldstein, no dito voluntário (1948); Luria, no consciente (1977) e Jakobson, no reflexivo e metalinguístico (1955/1975, 1956/1975). Outros meios, como vimos – gestos, desenhos –, são utilizados pelo afásico como processos alternativos de significação (COUDRY, 1986/88) para restabelecer os dois modos de arranjo da cadeia verbal, o sintagmático e o paradigmático (JAKOBSON, 1955/1970), um deles preferencialmente afetado em estados de afasia, como também é preferencial o estilo/subjetividade¹⁰, mais à moda de um como de outro, quando não se é afásico. Seu modelo de afasia compara os dois tipos de afasia com características da fala humana sem afasia, buscando uma espécie de *normalização da patologia*. É interessante que as ideias de Jakobson, assim como as dos neurologistas Jackson, Freud, Goldstein e Luria, deduzem, de um modelo de funcionamento normal da linguagem, a existência de características/sintomas que indicam a existência de *language impairments*. Dessa maneira, a relação normal/patológico está na afasia, que se manifesta modificando o

9 A concepção de cérebro assumida pela ND aponta para um funcionamento distribuído (COUDRY; FREIRE, 2017; MUSSALIM, 2018) e integrado e segue a teorização neurológica descrita por Freud (1891) e Luria (1977, 1987), que propõe um equipamento cerebral, funcional e hierarquicamente organizado, sensível à experiência histórica e psíquica dos sujeitos, e no qual a linguagem está representada em uma extensa área.

10 No sentido que lhe dá Possenti (1986/88): estilo se articula com escolhas que são da ordem de um sujeito histórico, *nem senhor, nem escravo, mas um trabalhador, com e sobre a língua*, e frente ao funcionamento discursivo por onde são indicados *por quais mecanismos se chega eventualmente a determinar a interpretação desejada ou as interpretações possíveis* (p. 50).

funcionamento normal da linguagem em níveis linguísticos que se inter-relacionam, conforme Benveniste, ou rompendo a bipolaridade da cadeia verbal em ação com base na seleção de unidades linguísticas e sua combinação, conforme Jakobson. Na afasia que afeta a sintaxe, por exemplo, há sintomas de agramatismo (enunciado reduzido a nomes, com ausência de verbo, determinantes, preposições) e não há dificuldades semânticas que comprometem o sentido. É por isso que a ND reafirma em seus estudos que é do modelo de funcionamento normal que se deduzem sintomas patológicos e que há uma *lógica na linguagem patológica*, conforme Coudry (1997).

O texto de Coudry e Gregolin (2002) “Poder fazer e não poder dizer” remete à situação que Freud descreve quando a palavra está no corpo como ação, mas não na língua, ou seja, está na cabeça, na ponta da língua, mas não se realiza (COUDRY, 2012, 2009, 2008; OLIVEIRA, 2015) na linguagem verbal (fala, leitura e escrita), o que pode acontecer com afásicos e não afásicos, sendo os primeiros mais vulneráveis e propensos a que isso ocorra. Logo no início do livro sobre as afasias, Freud aproxima atos falhos de parafasias, que são, para ele, produtos dos mesmos processos perceptivos e associativos. Essa afirmação já revela a questão funcional (diferentemente da lesional) que o autor introduz no estudo crítico da afasia. Coudry (2009, 2012) estende essa aproximação para a falta do nome na afasia (*anomia/word find difficulty*¹¹) e para a falta do nome no estado normal do discurso (esquecimento temporário de nomes, palavras na ponta da língua), conforme Freud (1901/1969), produto de processos psíquicos e fisiológicos, que funcionam em concomitância. Ou seja, ele aproxima o normal do patológico e vice-versa, o que é crucial para a análise das parafasias (COUDRY, 2009, 2008).

Para abordar a relação automático-voluntário, recorreremos a um dado que mostra uma quebra nessa relação, tornando voluntárias escolhas que, antes da afasia, eram automáticas (COUDRY, 2009, 2008). É o que ocorre na escrita de JS, 74 anos, destro, europeu, nacionalizado brasileiro, após sofrer três acidentes vasculares cerebrais isquêmicos que lesionaram as regiões parieto-occipitais de ambos os hemisférios cerebrais. JS apresenta alterações visuo-espaciais relacionadas à escrita, à leitura das horas, a desenhos, ao cálculo por escrito e à ocupação de seu corpo no espaço em que se encontra, diretamente ou sob representação¹².

¹¹ Em geral, a literatura neurológica e neuropsicológica distingue *anomia* de *word find difficulty* descrevendo a primeira como a falta de um nome e a segunda de um nome que falta temporariamente. Coudry (1993) caracteriza a afasia como um processo, funcionalmente patológico, em *câmara lenta*, no qual se pode *ver o (in)visível*, o que pode ajudar na compreensão da chamada falta do nome, quando ele vem ou não à boca, talvez sem precisar de duas nomenclaturas para isso.

¹² O dado é retirado do estudo de caso em Pereira (2006), *Linguagem e aspectos visuo-espaciais: uma abordagem discursiva*, Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, orientado pela autora deste texto.

- | Eu sei o que é mas não sei falar

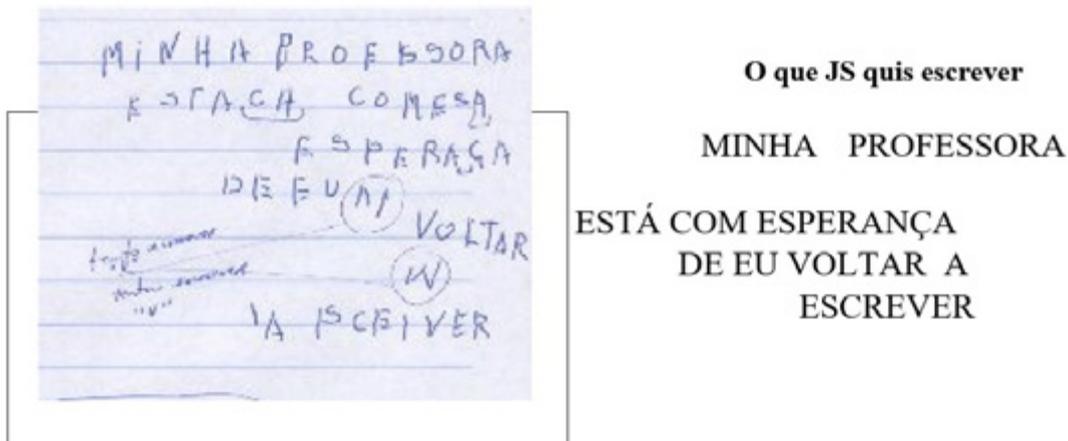


Figura 1. Escrita de JS

Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – CNPq: 311504/2016-7

O dado 1 (Figura 1) mostra a escrita modificada de JS, ou seja, a pouca familiaridade que ele passa a ter com a ocupação do espaço da escrita, revelando uma dissolução de automatismos motores nela envolvidos, muito antigos, que são aprendidos logo nos primeiros anos escolares e que, ao longo de nossa história com a escrita, são substituídos por traçados mais refinados que, de novo, são automatizados para se tornarem velhos e irrefletidos. Funcionalmente, uma lesão pode romper essa cadeia automática e modificar a relação espacial de um sujeito com seu corpo e outras representações simbólicas.

É visível a negligência do lado esquerdo da folha, o que remete a certos quadros de sujeitos cérebro-lesados, e uma ocupação do espaço muito em diagonal descendente, o que revela também um aprendiz de escrita às voltas com correlações visuo-motoras. Este dado nos remete ao que Freud pontua sobre a relação velho/novo em estados de afasia. O ato motor para escrever, antes automático para JS – dado que usava a escrita em sua vida – agora se apresenta como lugar de reflexão. O traçado de cada letra exige uma análise e uma decisão. No traçado da letra V e da letra A, cuja direção para cima e para baixo é invertida (diferença e semelhança que ele custa a fazer), é justamente onde sua apraxia construtiva se manifesta, levando-o a se fixar no desenho da letra. O desempenho motor da sua escrita, que antes era automático e rápido, agora se tornou moroso em consequência do tempo que JS precisa para refletir e analisar a realização de segmentos que compõem cada letra de nosso alfabeto, ou seja, curvas, traços, pingos. É o que se vê na escrita da palavra *escrever*: uma imprecisão de traços que caracteriza a perda de gestos automáticos e contínuos.

3. O velho e o novo na afasia

Na literatura sobre afasia no século XIX, sobretudo, com Jackson e Freud, e, no século XX, com Goldstein e Luria, podem-se identificar as correlações automático e voluntário/velho e novo. Em outras palavras, geralmente o *velho da língua* (COUDRY; 2018, 2012, 2010, 2009, 2008; COUDRY; SAMPAIO; ISHARA, 2009) corresponde ao conhecido, automatizado, irrefletido; o novo, diferentemente, aparece, muitas vezes, como indeterminado, desconhecido e também refletido.

O que para o não afásico está mais delimitado como da ordem do velho e do novo, – ainda que vulnerável a atos falhos, hesitações, contradições, ao não controle do que pode/deve ser dito –, para o afásico, a relação entre o velho e o novo se torna mais nebulosa, porque a afasia produz uma modificação funcional no cérebro e na linguagem, fazendo com que a barra divisória que separa o normal do patológico perca sua rigidez e abrigue, por exemplo, construções alternativas¹³, suportadas pela língua. Assim, o conhecido/velho se apresenta como modificado/novo na afasia, conforme Freud (1891). Coudry (2018, 2012, 2010, 2009, 2008) analisa essa teorização e o que os dados dizem sobre ela. A afasia, considera a autora, interrompe/modifica essa dinâmica entre o automático e voluntário/velho e novo; e se antes a fala transcorria como natural, com todas as marcas da fala humana, no estado afásico, as palavras não estão mais tão à disposição do falante, pois há uma interrupção no fluxo do discurso que afeta as condições em que se organiza a língua: o sistema sonoro, fono-articulatório, o fundo lexical comum, os arranjos sintáticos, as leis pragmáticas, e suas interrelações na linguagem em funcionamento. Por outro lado, o afásico, em um ambiente discursivo, produz rearranjos para falar por diferentes trajetos que, de maneira geral, se apresentam, como vimos, como uma relação não oficial, um *gato* (cf. nota 4), um processo alternativo que recupera o velho – não em sua forma original – mas produto de um trabalho linguístico-cognitivo que circula por diferentes sistemas verbais e não verbais (cf. nota 2). O mesmo acontece no nível da unidade funcional da palavra quando se tem preservada a imagem sonora da palavra conhecida, já dita, ou seja, o velho da língua que se apresenta sem a sua correspondência motora. Nesse caso, uma afásica, como MP, sabe o que quer dizer e os gestos articulatórios do velho da língua lhe fazem falta, o que pode redundar em novos arranjos que se configuram como parafasias¹⁴ ou como outros processos (verbais, visuais, gestuais) que indicam ou descrevem algum aspecto relevante do nome no lugar de dizer o nome.

¹³ Definidas por Coudry (1986/1988) como processos alternativos de significação.

¹⁴ E nesse trajeto podem ocorrer também atos falhos, um indício de que o patológico está no normal e vice-versa.

- | Eu sei o que é mas não sei falar

4. O estudo de caso MP

Como mencionado, MP apresenta uma fala marcada pela afasia que tem como uma das características não conseguir dizer o nome das coisas ou pessoas, ou como ela mesma se refere à sua condição: *sei o que é, mas não sei falar*. Nessa expressão, observa-se uma fala sem afasia, ao mesmo tempo em que explica em qual aspecto da linguagem a afasia mais incide: a nomeação. Além disso, o enunciado mostra que MP compreende a fala do outro, sabe o que é para dizer, entende sua própria fala, mas não consegue dizer o que sabe. A respeito disso, o artigo de Coudry e Gregolin (2002), “Poder fazer e não poder dizer”, mencionado anteriormente, relata marcos do estudo longitudinal do agramatismo de P (afásico do *Diário de Narciso* e de muitos outros estudos neurolinguísticos), que reestrutura sua sintaxe de modo a poder *fazer* e *dizer*, o que, no início do quadro, sua sintaxe não possibilitava: *fazia* mas não *dizia*. MP, como veremos nos dados, transita entre o fazer, o dizer e o mostrar. Para enfrentar suas dificuldades, MP traduz seu dizer em gestos representativos, em desenhos e em outros modos de representação.

Vê-se, a seguir, no dado 2¹⁵ (Quadro 1), que a produção verbal de MP foi ampliada em termos sintáticos (verbos flexionados, ordem sintática, enunciado completo), fazendo interface com o léxico e com operadores argumentativos que sustentam sua argumentação no diálogo (*mais*). Tal (re)arranjo sintático-semântico é efeito da intervenção do investigador. O *depois* dito pelo investigador (linha 3) desencadeia o *antes* e o *mas agora* (linha 5) na fala de MP, o que organiza a temporalidade. Ao dizer *depois também*, ela consegue organizar temporalmente em sua fala o momento no qual o plano de saúde foi cortado, usando como referência o acidente, introduzido pela fala do investigador. Assim, MP lhe explica que tinha plano de saúde antes e depois do acidente e que apenas recentemente – *agora* – havia sido cortado, além do uso argumentativo da pressuposição (DUCROT, 1987). A resposta (linha 13): *Sim eu não tenho mais* (plano de saúde), mostra que MP lança mão de um *pressuposto* marcado pelo *mais* (*eu tinha*), para sustentar o que é *posto* em sua fala: *agora não tenho*; o *ainda* reforça que ela ainda teve plano depois de afásica, antes de ser cortado.

15 Que funciona como um *achado* no processo longitudinal de MP (COUDRY, 1996).

Quadro 1. Antes, mas agora, depois também (02/06/2017)

Linha	Interlocutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não verbal
1	ljd	Então a gente está falando sobre o médico		
2	MP	É, não só ele, tudo		
3	ljd	Depois do acidente...		
4	MP	Isso		
5	MP	Não, ante eu tinha ainda, mas ago, e eu vou, eu vou muito		
6	MP	Tudo o que eu, não tava bom		Movimento com as mãos indicando o corpo todo a partir da cabeça.
7	MP	Eu tinha isso aqui		Faz um quadrado com as mãos para representar a carteira do plano de saúde.
8	ljd	Você tinha plano de saúde		
9	MP	liiisso	Tom de confirmação	
10	ljd	Então você tinha plano de saúde depois do acidente		
11	MP	Depois também, foi agora que ele tirou		
12	ljd	Agora você está sem plano de saúde?		
13	MP	Siim eu não tenho mais		

Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – CNPq: 311504/2016-7

- | Eu sei o que é mas não sei falar

Como veremos adiante na teorização que propomos, seguindo Goldstein (1948), interpretamos que, no início do acompanhamento, MP se servia de *instrumentalidades*¹⁶ e de *detours* para falar, ao passo que o ambiente discursivo em que atualmente está envolvida (no CCA e em suas relações afetivas) lhe possibilita o rearranjo de suas escolhas linguísticas e, assim, lhe permite lidar melhor com a linguagem. MP reelabora a relação entre as palavras no eixo sintagmático (cf. Jakobson), de modo a apresentar enunciados mais completos.

Os dois dados a seguir, 3 e 4, (Figura 2 e Figura 3) aconteceram em uma sessão do CCA (06/10/2017) durante um jogo que envolve leitura e escrita e no qual cada participante recebe uma palavra escrita que é colada em sua testa sem que ele a tenha lido. A pessoa que tem a palavra na testa tem que formular perguntas sobre ela para os demais participantes, a fim de descobrir o que está escrito. A princípio, MP não gostava desse jogo, pois sua afasia havia afetado também a escrita/leitura, efeito da lesão occipital. Dizia-se incapaz de ler as palavras na testa dos participantes, e era necessário que nós as falássemos para ela, sem os outros ouvirem. Até o momento em que, em uma das rodadas do jogo, MP olhou para as palavras e disse *eu acho que eu sei* e desenhou um abacaxi e uma garrafa térmica de café (que está em cima da mesa à sua frente), para as palavras *abacaxi* e *café*, respectivamente, que leu na testa de dois participantes. Destacamos a expansão metonímica que faz para *café* na tentativa de nomeação pelo desenho¹⁷. O lugar em que se coloca o café mobiliza a palavra café. É interessante observar que a reelaboração de sua dificuldade sintagmática na afasia verbal precisa da própria cadeia sintagmática para reorganizá-la.

16 Goldstein define como *detours* as estratégias que ocorrem ao afásico no lugar do modo *normal* de dizer, ou seja, palavras são lembradas/acessadas por outros caminhos, por meio de paráfrases, recurso à memória sensorial e motora que aquela palavra evoca. O autor considera que a afasia preserva o uso instrumental da linguagem e afeta seu uso simbólico. Como lhe falta o nome, por exemplo, o afásico recorre a algo externo à língua, como instrumento para dizer: o próprio objeto, gestos, desenhos. Notamos que as diversas estratégias de *detour* que surgem como possibilidade de dizer são compatíveis com o que Coudry (1986/1988) define como *processos alternativos de significação*.

17 Essa possibilidade de interpretar o signo verbal também é um dado-achado (COUDRY, 1996).

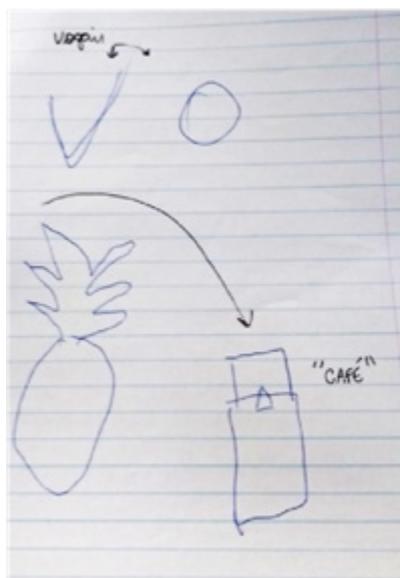


Figura 2. Fazer para dizer que leu: abacaxi e café (06/10/2017)

Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – CNPq: 311504/2016-7

Na rodada seguinte do jogo, foi a vez de MP fazer perguntas para adivinhar que palavra está escrita em sua testa. Ela tinha um nome em mente, mas não conseguia falar. A dificuldade de nomeação torna essa tarefa mais difícil e MP não consegue dizer aos participantes seu palpite, mesmo após as dicas que recebe. A sensação de *saber o que é, mas não poder/saber dizer* está presente. A solução que encontra é desenhar uma maçã, o que não serve como dica, porque nada se relaciona com frutas ou alimentos. Só quando MP melhora seu desenho, acrescentando o detalhe da mordida na maçã, é que seu palpite da palavra é compreendido: computador.



Figura 3. Escrita/desenho de *Apple* (01/09/2017)

Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – CNPq: 311504/2016-7

- | Eu sei o que é mas não sei falar

Desenhar para dizer o que está escrito mostra que a afasia de MP modificou sua permanência na escrita. A soletração, ou seja, dizer o nome da letra numa determinada sequência, funciona como uma barreira para ler/escrever e não mais como uma porta de entrada para a escrita, como acontece no processo de aquisição na infância. Sua afasia afeta operações básicas da língua, por exemplo, as de segmentar e recompor, desde o fone até a palavra e o discurso. A relação som e letra também se encontra afetada, pois não consegue compreender nem (re)produzir os sons que as letras representam. No entanto, como mostra o dado 3, MP consegue reconhecer/ler algumas palavras em bloco, e traduzir em desenhos essa compreensão. A abordagem discursiva permite que o afásico, apesar das dificuldades que estão presentes na linguagem, descubra um caminho possível para se inserir em uma prática discursiva e social como a leitura/escrita. MP não reconhece as letras pelo nome nem pelo fone por elas representados, mas lê em silêncio/mentalmente e pode mostrar que leu, através de desenhos e de gestos representativos. Em suma, o nome da letra não é mais uma condição favorável para MP voltar a escrever, por isso não soletra, mas *traduzindo* (COUDRY, 2008) a forma da letra pelo gesto que a representa com a mão, consegue dizer seu nome, ou seja, soletrar. É o que acontece quando, para dizer o nome da letra M, faz seu gesto representativo com as mãos.

No dado 5 (Quadro 2) que segue, MP mostra que começa a retomar o reconhecimento de letras, no interior de palavras que podem se tornar outras por operações, no caso, de retirada e inserção de letras/sons.

Na sessão desse dia, e sabendo de sua dificuldade de transitar nos níveis hierárquicos de análise linguística (BENVENISTE, 1970; COUDRY, 1993), vimos que MP reconhece a palavra *prato* pela fala do outro, mas não sabe mais escrevê-la, nem soletrando, e assim fomos expandindo nossa compreensão de sua afasia, considerando como ela mesma a caracteriza: *eu sei o que que é, mas você me fala o que é eu não sei*. Ou seja, sabe o que é, mas quando o interlocutor lhe pergunta não sabe dizer.

Quadro 2. Como *prato* vira *pato*? (02/06/2017)

Linha	Interlocutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não verbal
0	RECORTE			
1	Imc	Que letra você tira da palavra PRATO pra ficar PATO?		
2	MP	Aqui?		Mostra a folha escrita
3	Imc	então, aí está escrito PRATO e eu quero que você escreva PATO, tem que tirar uma letra de PRATO pra ficar PATO.		MP tampa a letra R com o dedo
4	Imc	Isso, aí fica PATO, muito bem.		
5	MP	É que eu vi e falei, eu acho que é ele, mas não é que eu sei.		

Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística – CNPq: 311504/2016-7

Para compreender ainda melhor o caso MP, recorremos a Goldstein (1948), cujos estudos de caso, sobretudo os que incidem sobre a falta do nome, levam a observações esclarecedoras sobre as modificações¹⁸ que a afasia traz para a vida dos afásicos. A afasia, pondera ele, afeta o *pensamento categórico*, dificultando o raciocínio verbal, que se caracteriza pelo que chama de *instrumentalidades* que a afasia conserva nas atitudes verbais do afásico. Frases feitas, excesso de dêiticos, palavras *passe-partout* e palavras-frase são exemplos dessa condição. No início do quadro, MP dominava um conjunto de instrumentalidades e os nomes eram substituídos por perífrases e até por circunlóquios (com anáforas sem referência) que às vezes comprometiam o sentido do que queria dizer.

18 Podemos relacionar tal reflexão ao que Luria (1987) descreve como pensamento *simpráxico* – vinculado a situações concretas e a experiências de vida – e aquele raciocínio mais complexo (categórico, abstrato), não imediato, *sinsemântico*, vinculado a relações semânticas que povoam nossa relação com a linguagem, ou seja, ao que descreve como pensamento verbal/discursivo.

- | Eu sei o que é mas não sei falar

Goldstein (1948) observa reações do afásico diante da afasia que reelaboram as possibilidades de ação. Por exemplo, a dificuldade de nomear abre caminho para substituições, que ele descreve como cumprindo uma função de desvio (*détour function*), que o afásico faz para lidar com a falta do nome¹⁹. Em seu lugar, o afásico produz circunlóquios, perífrases, expressões metonímicas, etc. que podem ou não comprometer o sentido. Identificamos essa situação na fala de MP, ou seja, para nomear a investigadora (Maza), falta-lhe o nome e recorre a uma expressão metonímica: *aquela que é mais*, cujo sentido revela a *chefe*, sendo o referente identificado de imediato. Esse uso instrumental que a própria língua possibilita é preservado na afasia e pode favorecer rearranjos terapêuticos. É comum o fato de o afásico recorrer a substituições e a outros mecanismos de *détour* (conhecimento lexical, associações acústicas, visuais, motoras, à experiência variada com a língua, etc.) e de súbito a palavra procurada vir à tona. Isso também acontece com o esquecimento temporário de nomes (FREUD, 1901/1969).

Ressaltamos o fato de MP refazer suas dificuldades no acompanhamento longitudinal, ou seja, de recorrer cada vez menos a *détours*, como mostra o dado 4, ou a recorrer a *détours* que expandem sua sintaxe para expressar o pensamento categórico, de forma a aproximar-se de um raciocínio verbalmente formulado, compatível com o uso simbólico da linguagem, seguindo Goldstein. É o que mostra o dado 1, na diferença de temporalidade que MP reconhece, com a intervenção da investigadora, entre *antes*, *depois* e *agora*, além do uso argumentativo da pressuposição: *eu não tenho mais* (DUCROT, 1972).

5. Conclusão

Como vimos na teorização proposta, seguindo Goldstein, no início do acompanhamento, MP se serve de instrumentalidades e de *detours* para falar e o ambiente discursivo em que está envolvida (no CCA, em casa) a faz ampliar as possibilidades linguísticas de elaboração dos enunciados. Envolve-se mais com as palavras no eixo sintagmático e quando se vê barrada na condição de falante *traduz* fala por gestos, escrita, desenho, de modo mais confortável que no início de seu quadro afásico.

Um aspecto crucial da convivência com afásicos são os rearranjos possibilitados na afasia pela imersão do afásico no funcionamento da linguagem, permeado pelo outro e pelo mundo partilhado, como ocorre nas atividades práticas com a linguagem propostas pela ND para o acompanhamento individual e coletivo dos afásicos. Não é demais dizer

¹⁹ Os *processos alternativos de significação*, justamente, recobrem as soluções possíveis diante da afasia, não oficiais, produzidas em função do sentido, que o afásico encontra para realizar seu dizer (Cf. Nota 3).

que o que sustenta a ND é a interlocução estabelecida entre os sujeitos protagonistas da linguagem como atividade constitutiva.

Retomando o título do texto, vemos que a afasia modifica o que é automatizado pelo uso sistemático da linguagem na vida em sociedade e insere o novo na relação do sujeito com a língua e a linguagem. O que é novo para MP? Recorrer à escrita para falar, à fala para escrever, ao desenho e gestos para falar e ler, sempre mediada pelo outro, na interlocução. E nesse trajeto, não linear, ela reencontra velhas palavras e possibilidades de expressar sentido.

A afasia de MP a faz hesitar entre *saber o que é para dizer, e dizer*, tendo muitas vezes que *fazer/desenhar para dizer*, ou ainda *mostrar para dizer*. Coudry (1986/1988) ressalta, com base em Foucault (1969), que a afasia apaga certos subsistemas e realça outros. É isso que temos que descobrir para compreender e intervir em um caso de afasia, o que acontece no discurso.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e olhares. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 171-191, dez. 2008.

BENVENISTE, E. **Problèmes de Linguistique Générale**. Paris: Gaillimard, 1970 [1966].

COUDRY, M. I. H. Diário de Narciso e Neurolinguística Discursiva: 30 anos depois. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Universidade Estadual de Campinas, v. 60, n. 2, p. 323-350, 31 ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/cel.v60i2.8653126>.

COUDRY, M. I. H. **Dificuldade de viver – Homenagem a Françoise Dolto**. Memorial para Concurso de Professor Titular, na área de Neurolinguística, no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2012. Unpublished manuscript.

COUDRY, M. I. H. **Projeto Integrado em Neurolinguística: avaliação e banco de dados**. Relatório de pesquisa, CNPq: 301726/2006-0, de 2007 a 2010. Campinas, 2010. Unpublished manuscript.

- | Eu sei o que é mas não sei falar

COUDRY, M. I. H. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p.7-36, dez. 2008. Disponível em: <http://cpelin.org/estudosdalinguagem/ojs/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/93/204>. Acesso em: 13 jul. 2018.

COUDRY, M. I. H. Linguagem e Afasia: uma abordagem discursiva da Neurolinguística. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, n. 1, p. 99-129, jan./jun. 2002a.

COUDRY, M. I. H. **Clássico é clássico e vice-versa**. Prova Didática apresentada para Concurso de Livre Docência, na área de Neurolinguística, no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 54p. Unpublished manuscript, 2002b.

COUDRY, M. I. H. Língua, discurso e a lógica da linguagem patológica. **Cadernos da F.F.C**, Marília, v. 6, n. 2, p. 131-148, nov. 1997.

COUDRY, M. I. H. O que é dado em Neurolingüística? *In*: CASTRO, M. (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 179-194.

COUDRY, M. I. H. Neuropsicologia: Aspectos biológicos e sociais. *In*: COUDRY, M. I. H. **Temas em Neuropsicologia**. v. 1. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 38-57. Série de Neuropsicologia.

COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso**. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986. Publicada em livro. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUDRY, M. I. H.; GREGOLIN, R. M. Poder fazer e não poder dizer. **Revista Letras**, Universidade Federal do Paraná, v. 57, p. 211-227, 30 jun. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v57i0.18396>.

COUDRY, M. I. H.; ISHARA, C.; SAMPAIO, N. F. S.; Dado e novo na linguagem de idosos. *In*: SILVA, M. da C. T. **Da fonética ao discurso: questões de pesquisa**. v. 1. São Paulo: Claraluz, 2010. p. 120-130.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva. *In*: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F.; SILVA, M. A. (org.).

Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. Que cérebro para a cognição distribuída? *In: Seminário de Neurolinguística Discursiva*, Campinas, 1, 2017. Comunicação oral.

DIAS, J. Afasia e agnosia: um Estudo de Caso. *In: Seminário do GEL*, Assis, 65, 2017. Pôster.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987 [1972].

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Petrópolis, Lisboa: Vozes, Centro do livro Brasileiro, 1969.

FREUD, S. **Pour concevoir les aphasies:** Une étude critique. Traduction de Fernand Cambon. Paris: EPEL, 2010 [1891].

FREUD, S. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1901/1969.

GOLDSTEIN, K. **Language and Language Disturbances:** Aphasic Symptom Complexes and their Significance for Medicine and Theory of Language. New York: Grune & Stratton, 1948.

JACKSON, H. On the nature of the duality of the brain. **Medical Press and Circular**, v. 1, n. 19, p. 41-63, 1874. Reprinted in *Brain* 38: p. 80-103, 1915.

JAKOBSON, R. Aspectos Linguísticos da tradução. *In: JAKOBSON, R. Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975 [1956]. p. 63-72.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 34-62. JAKOBSON, R. A afasia como um problema linguístico. *In: LEMLE, M.; LEITE, E. Y. (org.). Novas Perspectivas Linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1970 [1955]. p. 43-54.

LURIA, A. R. **Neuropsychological Studies in Aphasia**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V., 1977.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre:

- | Eu sei o que é mas não sei falar

Artes Médicas, 1987.

MUSSALIM, F. A dimensão discursiva da cognição ou a dimensão cognitiva do discurso. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Universidade Estadual de Campinas, v. 60, n. 2, p. 400-413, 31 ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/cel.v60i2.8651036>. Acesso em: 16 ago. 2018.

OLIVEIRA, M. V. B. **Palavras na ponta-da-língua**: uma abordagem neurolinguística. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PEREIRA, C. Q. **Linguagem e aspectos visuo-espaciais**: uma abordagem discursiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. 1988. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986. Publicada em livro, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: COUDRY, Maria Irma Hadler e DIAS, Júlia. Eu sei o que é mas não sei falar. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 111-128, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i2.2420>

Submetido em: 30/11/2018 | Aceito em: 21/11/2019.

PROPOSIÇÃO, FRASE, PERÍODO: UMA QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA OU HERMENÊUTICA?

*PROPOSITION, PHRASE, PERIOD: AN EPISTEMOLOGICAL
OR HERMENEUTIC QUESTION?*

Silvana SILVA¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é criar condições epistemológicas para avançar a discussão sobre a querela das unidades linguísticas ditas “intermediárias” entre o signo e o texto. Essa querela atravessa a tradição gramatical e por meio dela surgiram inúmeras classificações: frase, proposição, período, parágrafo, sintagma, cláusula, unidades estas com definições e entendimentos diferentes por vários autores. Este trabalho centraliza sua atenção na polêmica instaurada por Bronckart (2017) sobre tais unidades, em especial sua leitura crítica de Berrendoner e Béguelin (1989). Para resolver essa polêmica, que redundou em um dilema epistemológico, optamos por uma abordagem hermenêutica, tal como elaborada por Fenoglio (2019), uma das especialistas na obra do linguista Émile Benveniste. A conclusão geral é que nem Bronckart (2017) tampouco Berrendoner e Béguelin (1989) trazem solução para o problema das unidades da língua, posto que a frase introduz na língua uma epistemologia do imprevisível linguageiro.

Palavras-chave: Unidades da língua. Níveis de análise linguística. Bronckart. Adam. Benveniste.

Abstract: The aim of this paper is to create epistemological conditions to advance the discussion about the quarrel of the so-called ‘intermediate’ linguistic units between the sign and the text. This quarrel crosses the grammatical tradition and through it arose innumerable classifications: phrase, proposition, period, paragraph, syntagma, clause, units with different definitions and understandings by various authors. This paper focuses its attention on the controversy introduced by Bronckart (2017) about such units, especially his critical reading by Berrendoner and Béguelin (1989). To solve this controversy, which resulted in an epistemological dilemma, we opted for a hermeneutic approach, as elaborated by Fenoglio (2019), one of the specialists in the work of linguist Émile Benveniste. The general conclusion is that neither Bronckart (2017) nor Berrendoner and Béguelin bring a solution to the problem of language units since the phrase introduces into the language an epistemology of the unpredictability.

Keywords: Units of language. Levels of linguistic analysis. Bronckart. Adam. Benveniste.

¹ Silva. UFRGS. E-mail: ssilvana2011@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4069-580X>.

- | Proposição, frase, período: uma questão epistemológica ou hermenêutica?

“O que a gente tem que aprender é, a cada instante, afirmar-se com uma linhazinha para saber passar no fio da agulha que cada momento exige.”

(João Guimarães Rosa)

Introdução

Este texto surge da necessidade de debater um posicionamento assumido por Bronckart (2017) sobre as unidades da língua e sua própria natureza no artigo intitulado “Mônada, frase, proposição? Desafios de um debate conceitual”. O próprio texto de Bronckart não é a conceitualização das unidades da língua e sim apenas uma discussão da proposta de Berrendoner e Béguelin (1989). Apesar da aparente simplicidade do texto para uma discussão antiga, Bronckart (2017) provoca, a nosso ver, uma discussão epistemológica importante para a linguística, em especial para a área dos estudos do discurso, que, muitas vezes, se deu por satisfeita com a noção de *enunciado* ou ainda com a noção de *gênero*, sem entrar na extensa e heterogênea seara da discussão sobre frase, período, proposição, sequência, gênero. Bronckart (2017) problematiza não somente o fato de os linguistas ainda não terem dado uma resposta definitiva à questão, mas também indiretamente sobre a natureza da linguagem, ao criticar a distinção benvenistiana de língua e discurso. Além disso, toca no método de apreensão das unidades da língua (descendente ou ascendente), apresentando seu posicionamento da questão, que se alinha ao pensamento de Bakhtin.

Em síntese, o artigo de Bronckart (2017) toca em três questões importantes para a linguística: 1) a natureza da linguagem e a sua capacidade de segmentação em unidades; 2) a necessidade de o linguista determinar quais as unidades da língua na passagem da sintaxe ao texto; 3) a discussão do método de observação e de segmentação das unidades da língua. Essas três questões se entrelaçam no texto em comento.

No entanto, para fins de discussão, este texto será ordenado da seguinte forma: em primeiro lugar, apresentaremos os principais pontos de “debate” de Bronckart (2017) tanto com Berrendoner e Béguelin (1989) quanto com Benveniste. Em seguida, apresentaremos a nossa leitura do texto de Berrendoner e Béguelin (1989). Depois, apresentaremos nosso posicionamento sobre a natureza da linguagem, a discussão do método de observação das unidades da língua e a sua segmentação. Para isto, traremos para o “debate” o teórico do texto Jean Michel Adam (2019), uma vez que o primeiro nos oferece pistas para constituir uma proposta à primeira e à segunda questões, bem como Fenoglio (2019), já que ela traz uma leitura muito acurada da obra de Émile Benveniste, nos ajudando a responder assim

à terceira questão. Quanto à segunda questão, isto é, saber quais são, afinal, as unidades da língua, na passagem da sintaxe ao texto, acreditamos que, somente com o debate cuidadoso de algumas propostas de classificação, poderemos vislumbrar uma resposta a essa questão que a Saussure deixou intrigado.

O debate Bronckart (2017) e Berrendoner e Béguelin (1989)

Bronckart (2017) inicia o texto retomando a contribuição e o *esforço* de Berrendoner e Béguelin (1989). Na citação abaixo, já podemos entrever que a proposta dos autores enfrentará críticas de Bronckart:

Preocupados em se liberar das pseudoevidências oriundas da tradição gramatical, tentaram estabelecer as bases de uma abordagem racional e científica das relações entre morfemas, lexemas sintagmas; o que o conduziu a evidenciar os múltiplos problemas de definição e delimitação da noção de frase, e recomendar o abandono dessa noção e introduzir as noções de *mônada* e período, a primeira tendo o estatuto de entidade máxima da sintaxe de recção; a segunda de entidade de nível superior que é objeto de uma pragma-sintaxe de ordem discursiva. (BRONCKART, 2017, p. 51-52).

Bronckart (2017) inicia a apresentação da crítica de Berrendoner e Béguelin (1989) à noção de frase a partir da imediata relação problemática estabelecida entre *frase* e *frase gráfica*. A identidade de frase com frase gráfica gera dois tipos de problemas: 1) heterogeneidade de critérios de identificação da frase (semântico, prosódico, tipográfico), gerando confusão em função de todos os critérios não se recobrirem mutuamente; 2) a unidade maximal frase não constitui o limite da combinatória sintática, não é sua extensão máxima (BRONCKART, 2017).

Considerando esses problemas, Berrendoner e Béguelin (1989, p. 54) propõem uma *gramática intuitiva*, isto é, uma forma de conhecimento intuitivo e espontâneo dos falantes, “sem a descontinuidade do morfema ao enunciado.”. Para ilustrar melhor o que seria essa gramática intuitiva, Bronckart (2017, p. 54) traz uma citação de Berrendoner e Béguelin (1989), na qual se lê que “a articulação ‘natural’ [...] desempenha uma função derivada de uma natureza quase epistemológica”². Na página 57, Bronckart atribui a distinção elaborada por Berrendoner e Béguelin entre *mônada*, unidade máxima da

2 Em breve, discutiremos esse termo *quase epistemológico*, pois ele desempenha um papel estratégico na crítica de Bronckart (2017) aos autores.

- | Proposição, frase, período: uma questão epistemológica ou hermenêutica?

sintaxe de recção, e *período* (1989) à unidade supraordenada de realização dos atos enunciativos, à clássica divisão “língua como sistema de signos” e “língua como unidade semântica”, proposta por Benveniste em “Níveis de análise linguística” (*PLG I*).

Na seção *Questões e Problemas*, Bronckart (2017) levanta uma série de problemas que, a seu ver, apresenta a classificação dos autores, quais sejam: 1) *as várias acepções da noção de frase*: apesar de denunciarem a heterogeneidade de critérios para definir a frase, os autores recorrem a, pelo menos, duas grandes acepções (frase sintática e frase semântica); 2) *definição da metodologia de análise, ascendente ou descendente*: Bronckart mostra que os autores adotam uma perspectiva ascendente, que coloca o texto como “horizonte”, fato que contraria os atuais estudos pragmáticos; alia-se por sua vez a Voloshinov, que postula método descendente de análise das unidades da língua, pois “as diversas redes de estruturação textual exercem uma influência evidente sobre o aspecto possível das mônadas e sobre seus modos de encadeamento” (BRONCKART, 2017, p. 60). 3) *a matriz epistemológica*: Bronckart discorda de Benveniste nos seguintes termos: “Se os fenômenos visados apresentam evidentemente diferenças que os autores têm perfeitamente razão em conceitualizar, enviá-los a subdomínios “irredutíveis” nos parece constituir uma *excessiva extrapolação epistemológica*. Só existe uma linguagem humana, integralmente constituída de signos e cuja propriedade maior e definidora é servir simultaneamente à representação e à comunicação.” (BRONCKART, 2017, p. 61, grifos nossos); 4) *a universalidade da noção de mônada versus a particularidade da noção de período*: por fim, Bronckart (2017, p. 66) informa o leitor do último problema da classificação de Berrendoner e Béguelin: “a noção de período não nos parece operacional, sobretudo porque em razão de critérios prosódicos de sua demarcação, só é pertinente para alguns gêneros do texto, e inadequada para os textos primeiramente produzidos em modalidade escrita.”.

Em linhas gerais, podemos dizer que a crítica de Bronckart (2017) incide sobre o que ele mesmo chama de “extrapolação epistemológica”, isto é, a criação e a manutenção de critérios heterogêneos para classificação de “tipos” de frases ou unidades. Para o autor, por fim, no último parágrafo do texto, fica evidente que a única entidade “segura” da língua é a mônada, quer dizer, a frase sintática.

No item seguinte, trataremos um breve apanhado das ideias e da matriz epistemológica de Berrendoner e Béguelin (1989) antes de nos posicionar sobre o debate de ideias gerado em torno da questão da *frase*. A querela sobre esse tema é antiga, sendo inclusive presente na gramática, logo, não podemos assumir ou rebater qualquer classificação sem um levantamento inicial.

Berrendoner e Béguelin (1989), uma retomada

No texto “*Décalages: les niveaux de l’analyse linguistique*”, chama-nos atenção que os autores não têm como objetivo principal *defender* uma classificação. De fato, eles estão mais preocupados em desvelar uma problemática classificatória do que chamam *fenômenos demarcativos*, nos seguintes termos: “até aqui com efeito as observações feitas sobre cada nível (letra ou grafema, “signo” gráfico ou palavra, frase, parágrafo...) não foram muito integrados ou confrontados” (BERRENDONER; BÉGUELIN, 1989, p. 99, tradução nossa)³.

Além disso, os autores deixam bem claro que estão preocupados em estudar os fenômenos demarcativos no que chamam de língua escrita em oposição à língua oral. Vejamos: “A articulação ‘natural’ assim assumida pelas demarcações do escrito condicionam profundamente o conhecimento espontâneo pelos sujeitos falantes; ela preenche uma função derivada de natureza *quase* epistemológica” (BERRENDONER; BÉGUELIN, 1989, p. 99, tradução nossa, grifos nossos)⁴. Assim, para Berrendoner e Béguelin (1989), há uma cisão de matriz epistemológica entre língua escrita e língua falada e não entre língua como sistema e língua como semântica, duplo domínio linguístico, como lera Bronckart (2017) ao atrelar o pensamento dos referidos autores à distinção de domínios proposta por Benveniste.

Em seguida, Berrendoner e Béguelin (1989, p. 104, tradução nossa)⁵ tratam de demonstrar que a demarcação (signo, palavra, frase) é de caráter universal, pertencendo às mais diversas línguas: “De fato, a maior parte dos tipos de escritura separa as palavras, por um branco ou interpalavra como em hitita, por um travessão ou interpontuação como em miceniano.”. Mais adiante, os autores consideram mesmo que entre *unidades de fala* e *unidades de escrita* há defasagens, em que “as demarcações gráficas são os traços de uma estruturação prática, imediata, espontânea, ‘natural’, da língua, operada por seus utilizadores” (BERRENDONER; BÉGUELIN, 1989, p. 106, tradução nossa)⁶. Na seção intitulada *Osmoses*, chegam a dizer que os modelos formais e os modelos práticos

3 No original: “Jusqu’ici en effet les observations faites sur chaque niveau du système (lettre ou graphème, « signe » graphique ou mot, phrase, paragraphe,...) n’ont guère été confrontées ni intégrées”.

4 No original: “L’articulation « naturelle » ainsi assumée par les démarcations de l’écrit conditionne profondément la connaissance spontanée des structures linguistiques par les sujets parlants: elle remplit une fonction dérivée de nature *quase* épistémologique.”.

5 No original: “De fait, la plupart des types d’écriture séparent les mots, par un blanc ou intermot comme en hittite, par un tiret ou une interpontion comme en micénien.”.

6 No original: “les démarcations graphiques sont la trace d’une structuration pratique, immédiate, spontanée, « naturelle », de la langue, opérée par ses utilisateurs.”.

- | Proposição, frase, período: uma questão epistemológica ou hermenêutica?

disputam o mesmo objeto, existindo entre eles uma certa tensão dialética, “cada um deles tende a reduzir o outro, por absorção de certos de seus esquemas” (BERRENDONER; BÉGUELIN, 1989, p. 111, tradução nossa)⁷.

Um trecho relevante é o que os autores dizem que a *extrapolação epistemológica* dos modelos práticos à gramática e dos modelos formais à língua beneficia a descrição da língua escrita em detrimento da descrição da língua falada. No entanto, “ela conduz a uma aporia. Ela não é, com efeito, legítima a não ser na condição de supor a articulação de enunciados, notadamente orais, e sua segmentação ortográfica, um isomorfismo exato” (BERRENDONER; BÉGUELIN, 1989, p. 112, tradução nossa)⁸. Aqui vemos que a “extrapolação epistemológica” que Bronckart acusa nos autores é percebida por eles mais como uma “necessidade contingencial” do que uma solução definitiva. Observamos, assim, a elaboração de uma crítica muito dura ao trabalho dos linguistas.

Ainda sobre a classificação *mônada x período*, constatamos, ao ler Berrendoner e Béguelin, que os autores estão mais preocupados em definir a *mônada* como “nível único entre duas ordens da combinatória. Pois ela é, ao mesmo tempo, a unidade máxima da sintaxe de recção e a unidade mínima da sintaxe de pressuposição” (BERRENDONER; BÉGUELIN, 1989, p. 114, tradução nossa)⁹, do que em evidenciar a existência de duas ou mais “ordens” de língua, tal como em Benveniste. Para os autores, o traço definidor da cláusula¹⁰ é a de estabelecer um “estado informacional”, constituir um elemento mínimo da memória discursiva¹¹, a qual terá, no período, a sua plena expressão. Na seção final do artigo, os autores preocupam-se quase exclusivamente em demonstrar a pertinência dessa classificação para a língua escrita. Não constatamos em seu texto nenhuma reflexão mais detida sobre a noção de *período*.

Na seção *Conclusion*, os autores deixam registrada a seguinte ressalva sobre a distinção existente entre categorização formal e categorização prática:

7 No original: “chacun des deux tend à réduire l’autre, par absorption de certains de ses schémas.”

8 No original: “elle mène à une aporie. Elle n’est en effet légitime qu’à condition de supposer entre l’articulation des énoncés, notamment oraux, et leur segmentation orthographique, un isomorphisme exact.”

9 No original: “niveau seuil entre deux ordres de la combinatoire. Car elle est à la fois l’unité maximale de la syntaxe de recction, et l’unité minimale de la syntaxe de présupposition”.

10 Ainda, aqui, analisando a argumentação de Berrendoner e Béguelin, preferimos a tradução de *clause* para *cláusula* do que para *mônada*, para seguir a denominação em alguns estudos como Halliday (1985), Perini (1996) e Decat (1999).

11 *Memória discursiva* é definida por Berrendoner e Béguelin (1989, p. 113) da seguinte forma: “le stock structuré d’informations que gèrent coopérativement les interlocuteurs.” Esse termo é utilizado oito (8) vezes no texto e todas se referem ao autor Reichler-Béguelin (1988), autor da área da linguística textual, a mesma de Berrendoner e Béguelin. Nesse caso, não cabe discutir essa noção em outra perspectiva teórica.

[...] seria ilusório considerar que o discurso admite sempre uma segmentação e uma única. Tudo indica que, ao contrário, a delimitação de seus constituintes é frequentemente sujeita a variações e metanálises. É então necessário, para modelizar as unidades, recorrer a uma gramática polilectal: aqui, como em outro lugar, a variação não é um acidente marginal, mas um modo de funcionamento ordinário do sistema. (BERRENDONER; BÉGUELIN, 1989, p. 124, tradução nossa)¹².

Na seção a seguir, apresentaremos a “solução” dada por Adam para o problema das classificações das unidades da língua. Acreditamos que ficou claro em nossa exposição que a crítica de Bronckart (2017) a Berrendoner e Béguelin (1989) foi um tanto quanto injusta: assim como o autor, os linguistas estão atentos à forte heterogeneidade que circunda as classificações em torno da suposta unidade “frase”.

Engrossando o caldo da discussão: Adam (2019)

Diferentemente de Berrendoner e Béguelin, que dividem as classificações em torno da “frase” em *modelização formal* (sintagma, cláusula, período) e *classificação prática* (palavra, frase, parágrafo), Adam (2019) procura outras respostas. O mais interessante em sua argumentação é que ele, além de citar Berrendoner e Béguelin (1989) e Bronckart (ainda que não exatamente o mesmo texto a que nos referimos), parece responder “implicitamente” os quatro problemas epistemológicos levantados por Bronckart (2017). Retomemos: 1) *as várias acepções da noção de frase*; 2) *a definição da metodologia de análise, ascendente ou descendente*; 3) *a matriz epistemológica, a concepção de língua*; 4) *a universalidade da noção de mônada versus a particularidade da noção de período*.

Ao primeiro problema, Adam (2019) inicia a *Introdução* do livro trazendo Saussure em seus *Escritos*: “Não há nenhum rudimento de fato linguístico fora do ponto de vista definido que preside às distinções” (2000, p. 200 apud ADAM, 2019, p. 17). Com isso, o autor inicia a problemática das heterogeneidades do estudo do texto, estabelecendo as bases das diferenças que lhe são fundamentais entre as categorias de *(proto)tipos de sequências, gêneros do discurso* e gêneros de texto, que virão a constituir a sua proposta de *análise textual dos discursos* (ADAM, 2019, p. 34). Adam (2019) elenca a existência de quatro (4) tipologias, a saber, *tipologias de âmbito textual e discursivo, tipologias pragmáticas*

¹² No original: “il serait illusoire de considérer que le discours admet toujours une segmentation et une seule. Tout indique au contraire que la délimitation de ses constituants est souvent sujette à variations et métanalyses. Il est donc nécessaire, pour en modéliser les unités, de recourir à une grammaire polylectale: ici comme ailleurs, la variation n’est pas un accident marginal, mais un mode de fonctionnement ordinaire du système.”.

- | Proposição, frase, período: uma questão epistemológica ou hermenêutica?

centradas sobre os atos de discurso, tipologias enunciativas e tipologias semânticas, apenas para afirmar que adotará uma *abordagem unificada das sequências textuais*. De certa forma, Adam (2019) parece se aproximar de uma solução “unificadora”, tal como Bronckart (2017) reivindica.

Para o segundo problema, Adam (2019) manifesta-se da seguinte forma, fazendo uma referência ao esquema de *análise textual de discursos* que ele propõe:

A uma dupla crítica de ancoragem epistemológica, em uma problemática “lógico-gramatical” (Rastier, 2001) e de modelagem composicional ‘ascendente’ (Bronckart, 1996), responderei que o quadro teórico resumido pelo Esquema 1 é claramente “descendente” e que enfatiza o papel maior dos gêneros e da interação sócio-discursiva. Ele só é parcialmente “ascendente” nos níveis N4 e N5 da parte inferior do esquema, que não permitem chegar ao nível textual. Os procedimentos de gestão da informação textual – na produção e na interpretação – alternam os momentos “descendentes” (do global para o local) e ascendente (do local para o global, em etapas de estruturação) de acordo com procedimentos que nada têm de linearidade lógico-gramatical. (ADAM, 2019, p. 36, grifos nossos).

Os níveis 4 e 5 que Adam (2019) menciona são, respectivamente, a *textura* (proposições enunciadas e períodos) e *estrutura sequencial* (sequências e planos de texto). Ou seja, o autor acredita que o nível das proposições ou períodos deve receber uma abordagem ascendente, concordando, portanto, mais com Berrendoner e Béguelin (1989) e menos com Bronckart (2017). Adam (2019) compreende que a metodologia linguística de análise dos níveis linguísticos é tanto ascendente quanto descendente, corroborando assim a dupla natureza da língua, tal como preconizara Benveniste (1989). O terceiro problema, diretamente vinculado ao segundo, é respondido “de lambuja”: Adam (2019), ao propor mais de uma tipologia de análise textual dos discursos e, ao considerar uma dupla entrada para a análise (ascendente e descendente), concorda com a cisão entre linguagem e língua bem como entre língua como sistema semiótico e língua como sistema semântico, que está na base do pensamento saussuriano e benvenisteano de língua.

Sobre o quarto problema, Adam (2019) tematiza diretamente o problema do parágrafo e do período, situado no nível de análise que chama *mesotextual de estruturação* e atribuindo tal estudo à *linguística textual*. Acrescenta ainda: “É necessário considerar três grandes tipos principais de agrupamentos de proposições elementares: em *períodos* e em *parágrafos*, unidades textuais fragilmente tipificadas, e em *sequências*, unidades mais

complexas e tipificadas.” (ADAM, 2019, p. 45). O período e o parágrafos são “fragilmente tipificados”, pois não é possível estabelecer um critério externo (ou descendente, ou de gênero de texto e discurso) para caracterizá-lo. Adam (2019) cita o exemplo de um parágrafo de um conto de Borges em que a estrutura sequencial não está completa, pois o narrador pretende dar mais atenção narrativa a outro ponto da história. Assim, sequência e parágrafo (com períodos) não são unidades com relação de “osmose”, para retomar a metáfora de Berrendoner e Béguelin (1989). Ainda assim, Adam (2019, p. 49) traz a proposta de Longacre (1980) de *parágrafos tipificados*, a saber, “temáticos dão conta de objetos de discurso distintos; os enunciativos enfatizam mudança de atribuição da fala, um novo ato de discurso ou um comentário; os genéricos comportam uma caracterização tipológica, podendo ser narrativos, argumentativos ou descritivos.”. Faz a ressalva de que são *parágrafos tipificados*, mas que esta regra não se aplica a todos os casos.

De certa forma, Adam (2019) corrobora a oposição *universal x particular* na estruturação geral das línguas, discordando implicitamente da pertinência do problema posto por Bronckart (2017). Outro ponto a ser destacado é que tanto Bronckart (2017) quanto Adam (2019) dizem-se valor dos pressupostos teóricos de Bakhtin para a análise dos gêneros, mas têm interpretações diferentes para a sua caracterização. Vejamos o que diz Adam (2019, p. 24-25):

Sua reflexão [de Bakhtin] tinha algo de interessante, a meu ver, porque ele estendia os limites da competência linguística dos sujeitos para além da frase, em direção aos “tipos relativamente estáveis de enunciados e àquilo que ele chama em outro trabalho de “sintaxe das grandes massas verbais” [...]. Se falam de “tipos relativamente estáveis de enunciados, seus escritos insistem na extrema mobilidade e na diversidade das réplicas breves, do diálogo cotidiano, da narrativa familiar e da carta.

Constatamos que, embora Adam (2019) concorde com Bronckart (2017) sobre a necessidade de uma abordagem unificada dos problemas da sintaxe do texto, o desenvolvimento de sua abordagem textual deixa entrever que não é possível tipificar plenamente o nível mesotextual de estruturação da língua.

Proposição, frase, período: questão epistemológica ou hermenêutica?

O objetivo deste trabalho é o de realizar um cotejo sobre diferentes perspectivas em torno das “unidades da língua”, em especial, aquelas que estão na fronteira entre o signo e a frase, ou entre as “duas maneiras de ser língua” (BENVENISTE, 1989). Percebemos

- | Proposição, frase, período: uma questão epistemológica ou hermenêutica?

neste trabalho que os autores valorizam de forma diferente o “ponto de vista do locutor e não do conhecedor” (NORMAND, 2009, p. 45) sobre a língua bem como tratam de forma diferente a matriz epistemológica, mesmo citando grandes linguistas como Saussure, Bakhtin e Benveniste. Reforcemos: tanto Bronckart (2017) quanto Adam (2019) citam Saussure e Bakhtin, mas a forma de compreensão é bastante diferente. Isto nos leva à seguinte questão: seriam as diferenças entre Bronckart e Berrendoner e Béguelin uma questão de “extrapolação epistemológica”?

Necessário definir inicialmente o que estamos chamando de “epistemologia”. Em Lalande (1999), encontramos: “é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, com a finalidade de determinar seus fundamentos lógicos, seu valor e sua importância objetiva.”. De uma certa forma, a querela entre Bronckart (2017) e Berrendoner e Béguelin (1997), com a evidente tomada de partido de Adam (2019) por esta última perspectiva, como demonstramos, não tem um fundo expressamente epistemológico, já que os dois lados da contenda tomam princípios e hipóteses de matrizes epistemológicas diferentes, a saber, as respectivas concepções de língua e linguagem de Bakhtin e Benveniste. Além disso, observamos que há diferentes interpretações do legado bakhtiniano sobre a noção de “gênero discursivo”: Bronckart (2017) enfatiza a busca das regularidades e das universalidades; Adam (2019) evidencia o advérbio “relativamente” no famoso sintagma bakhtiniano “gênero como relativamente regular”. Enfim, detectamos aí um dilema epistemológico.

A nosso ver, então, essa questão só será resolvida por uma incursão pela hermenêutica. Utilizaremos como referência a leitura de uma das maiores especialistas de Benveniste, Irène Fenoglio (2019), sobre o estatuto da *frase* na Teoria Enunciativa do autor. A nosso ver, a autora faz uma leitura hermenêutica de Benveniste, pois busca respostas nos detalhes textuais, isto é, nas citações, enfim, na argumentação e ponderação sobre as ideias linguísticas do autor. Dito isto, colocamos a seguinte questão: seria a “frase” um divisor de ordens linguísticas, como na perspectiva de Berrendoner e Béguelin (1989), ou “mais” um elemento de regularidade linguística como qualquer outro, como na perspectiva de Bronckart (2017)? No item a seguir, apresentaremos a leitura de Fenoglio (2019).

Benveniste: pomo da discórdia ou voto de Minerva?

Fenoglio (2019) inicia o texto problematizando que, com a tripartição *proposição, enunciado e frase*, estamos no centro da “cabeça de Medusa” da teorização da linguagem. Afirma ainda que a noção de *frase* em Benveniste é ao mesmo tempo rigorosa e infinita em sua busca e compreensão (FENOGLIO, 2019, p. 184). Acrescenta que Benveniste não

toma o termo proposição e sim *frase* como unidade entre o signo e o enunciado. Cita Tullio de Mauro, a propósito de Saussure, fazendo valer as mesmas considerações para a linguística de Benveniste:

Os traços mais típicos da personalidade intelectual [de Saussure] e sua obra: a refutação de toda mistificação, de toda falsa clareza; a parcimônia galileana na introdução de neologismos técnicos (ele prefere a via da definição estipulativa que redetermina e disciplina tecnicamente o uso de palavras correntes). (FENOGLIO, 2019, p. 185, tradução nossa)¹³.

Fenoglio (2019) propõe quatro perspectivas para a noção de frase em Benveniste, a saber, *a frase como focus epistemológico da relação forma-sentido*; *a frase como “unidade do discurso”*; *enunciação: teoria da produção de frases*; *uma epistemologia do imprevisível*. De cada um desses itens, procuraremos reter as ideias essenciais para entender a questão das unidades da língua.

No item *A frase como focus epistemológico da relação forma-sentido*, ela afirma que: “Se não podemos afirmar que Benveniste ‘inventa’ o discurso, podemos afirmar, ao contrário, que ele institui o ‘aparelho formal’ do discurso e contrariamente à afirmação do Curso de Linguística Geral, mostra que na instância de discurso há também o coletivo” (FENOGLIO, 2019, p. 188). Aqui observamos que, para Benveniste, a frase não simplesmente é um construto ou unidade linguística que cria “outra” realidade linguística: a frase é o *locus* onde *estão contidos* traços ou determinantes que revelam a face coletiva da língua (signos) mas que estão em função de um sentido, de uma mensagem particular. Nesse sentido, nos parece que nem Berrendoner e Béguelin (1989) e muito menos Bronckart (2017) compreenderam plenamente a questão das unidades da língua. Ambos, ao enfatizarem o aspecto metodológico de uma suposta abordagem “ascendente” ou “descendente” estão levando muito a sério a metáfora da língua como uma *arquitetura textual*, isto é, considerando a língua como algo “estático” que pode ser “fatiado”. Aliás, Bronckart utiliza mesmo o termo *arquitetura textual* em outros textos, tais como o clássico de 1997.

No item *A frase como “unidade do discurso”*, Fenoglio (2019) conceitua a frase como tendo uma função proposicional fundamental. Retoma o trabalho de Ono (2007),

13 No original: “Les traits les plus typiques de la personnalité intellectuelle [de Saussure] et de son oeuvre: le refus de toute mystification, de toute fausse clarté; la parcimonie galiléenne dans l’introduction de néologismes techniques (il leur préfère la voie de la définition stipulative qui redétermine et discipline techniquement l’usage des mots courants)”.

- | Proposição, frase, período: uma questão epistemológica ou hermenêutica?

que observa argutamente que, em Benveniste, a noção de predicação é complexa, constituindo-se um ato semântico. Nas próprias palavras do linguista: “O predicado é uma propriedade fundamental da frase, não é uma unidade da frase. Não há muitas variedades de predicação. A frase não é uma classe formal que teria por unidade ‘frasemas’ delimitados e opostos entre si.” (BENVENISTE, *Os níveis de análise linguística*, p. 129, apud FENOGLIO, 2019, p. 195, tradução nossa)¹⁴. Novamente, observamos aqui que a noção de frase não se soma ao lado da noção de proposição: a frase, como ato enunciativo, contém a predicação, sendo ela dita função predicativa proposicional. A proposição está “escondida” na frase.

No item *Enunciação: teoria da produção de frases*, Fenoglio mostra que Benveniste substitui o termo “frase” por “enunciação” no seu derradeiro texto, “O aparelho formal da enunciação”. “O discurso é a instância (presença de um “eu-tu”, tempo + espaço) da enunciação” (FENOGLIO, 2019, p. 199, tradução nossa)¹⁵. Observamos aí que a dupla *proposição* e *frase* é substituída, ou melhor alargada, pela dupla *discurso* e *enunciação*. Assim, o discurso é a dimensão analítica ou “analisável” da enunciação, mas, de qualquer forma, contida na enunciação.

Por fim, na seção *Uma epistemologia do imprevisível*, Fenoglio mostra que Benveniste ousa unir a previsibilidade do sistema linguístico com a imprevisibilidade do ato de enunciação, a liberdade do falante. “Podemos dizer que Benveniste funda uma epistemologia do imprevisível linguageiro, imprevisível quanto ao enunciado mas não quanto ao sentido que advém da comunicação e da qual deriva a essência da linguagem.” (FENOGLIO, 2019, p. 202, tradução nossa)¹⁶. A brilhante conclusão desta importante hermenêutica de Benveniste nos mostra que o castelo de cartas da “arquitetura textual” tanto de Berrendoner e Béguelin quanto de Bronckart cai por terra. Fica da discussão, a nosso ver, a perplexidade e a argúcia de Adam (2019) ao trazer o exemplo da noção de parágrafo em conto do poeta Jorge Luiz Borges, contraponto à sua própria teoria da estruturação do nível mesotextual da língua.

Abaixo, apresentamos a análise de Adam (2019, p. 47) de uma oração periódica extraída de uma fábula de Borges (*O cativo*), como prova de que as distinções no nível

14 No original: “Le prédicat est une propriété fondamentale de la phrase, ce n’est pas une unité de phrase. Il n’y a pas plusieurs variétés de prédication. [...] La phrase n’est pas une classe formelle qui aurait pour unités des ‘phrasèmes’ délimités et opposables entre eux.”

15 No original: “Le discours est l’instance (présence d’un ‘je-tu’, temps + espace) de l’énonciation.”

16 No original: “On peut dire que Benveniste fonde une épistémologie de l’imprévisible langagier, imprévisible quant à l’énoncé lui-même mais quant au sens qui advient en communication et dont il dit que là s’y trouve l’essence même du langage.”

mesotextual não podem ser resolvidas com uma simples escolha metodológica de “análise descendente” ou “ascendente”. Vejamos a análise na íntegra:

“[a] Esta lembrança talvez tenha sido acompanhada por outras [b] mas o Índio não podia viver entre quatro paredes, [c] e um dia partiu para reencontrar seu deserto.

Essa frase periódica não forma uma sequência textual claramente tipificada. É um período ternário, cujos membros [b] e [c] são introduzidos por um conector de valor tipicamente forte: “mas” dispara [b] em um sentido argumentativo, enquanto “e um dia” [c] conduz o fato para um sentido narrativo. Se partirmos de MAS, a proposição [a] é interpretável como um primeiro argumento [Arg. P] para uma conclusão C implícita, que vai no mesmo sentido contextual do final do parágrafo anterior: o filho, capturado pelos índios e encontrado por seus pais, recupera a memória e permanece com eles. Mas o cativo se reverte e, reencontrando sua identidade de índio, a proposição [b] se transforma em um novo argumento e a proposição [c] assume um valor de conclusão tirada de [b-arg q]: Concl. Não C. Em torno de MAS, dois mundos se opõem: um do reencontro do filho perdido com seus pais; o outro, o da separação inelutável; o primeiro, de restauração da ordem inicial; o outro, de destruição dessa ordem e da impossibilidade de retorno. [...] O fato de que esse período forme uma sequência narrativa incompleta – depois de um parágrafo que era uma estrutura narrativa completa e desenvolvida, inscrita, além disso, no gênero narrativo da crônica – salienta que o narrador não está suficientemente interessado nos novos acontecimentos para contar o resto da história e que o objeto principal desse texto, sua argumentação, está em outro lugar. (ADAM, 2019, p. 48).

Da análise acima, fica a constatação de que a “frase periódica” – conforme a própria denominação de Adam, pode conter um (1) período em uma leitura; ou dois (2) períodos em uma segunda leitura. Assim, as diferentes leituras permitem a coexistência de duas sequências entrecruzadas, a argumentativa e a narrativa. Se assumirmos a coexistência de duas leituras, o raciocínio de Benveniste está certo, ao propor que há dois conceitos de “frase”, um da ordem da língua e outro da ordem do discurso. Independentemente de Adam (2019) filiar-se mais explicitamente a Benveniste ou a Bakhtin, sua análise ressalta que o texto literário tem uma característica incontornável: a “polissemia”, fato semântico, tem repercussão na estruturação mesotextual da língua.

- | Proposição, frase, período: uma questão epistemológica ou hermenêutica?

Consideramos assim que Benveniste “absolve” a língua da prisão classificatória, sendo o voto de Minerva que inocenta o falante em sua enunciação e a sempre “falha” análise discursiva que outrem possa lhe impingir. Benveniste, a nosso ver, coloca o linguista num lugar muito parecido com o de Saussure, como bem lembrou Fenoglio: o de um juiz suspeito e em permanente suspensão de garantias.

Proposição, frase, período: questão epistemológica ou hermenêutica? Resposta à questão

Como procuramos demonstrar no artigo, a distinção entre proposição, frase e período não pode ser resolvida simplesmente ao “tomar partido” na querela entre Bronckart e Benveniste. Trata-se, de fato, de uma questão hermenêutica, como demonstrou, principalmente, Fenoglio (2019) e também constatou Adam (2019) em análise de texto literário, o qual, por natureza, não se enquadra em classificações gramaticais ou linguísticas. A nosso ver, como bem demonstra Adam (2019), e também admite o próprio Bronckart (2017) na conclusão de seu artigo, há *textos* que permitem uma categorização clara e principalmente “favorecedora” da leitura e há *textos* que apresentam uma categorização ambígua, dupla ou mesmo vaga e, portanto, a análise deve desdobrar diferentes categorizações.

Entender o nível mesotextual da língua é, a nosso ver, uma tarefa que ainda deve ser mais investigada. É propriamente nesse nível que a língua *se converte* em discurso, que há semantização da língua (BENVENISTE, 1995, p. 83, grifos nossos). Essa *conversão* – termo carregado de mistérios – não é, a nosso ver, uma “extrapolação epistemológica” como interpreta Bronckart (2017) na teorização elaborada por Benveniste. É uma real questão semântica e também hermenêutica: trazer à luz os delicados e sutis processos de transformação da cláusula em mônada, da proposição em frase supõe tanto uma teoria da linguagem, uma epistemologia, quanto uma forma de interpretação da teoria assumida, uma hermenêutica.

Referências

ADAM, J. M. **Textos, tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

BENVENISTE, E. Os níveis de análise linguística. *In*: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1989. p. 127-140.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. *In*: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1995. p. 81-92.

BERRENDONER, A.; BÉGUÉLIN, M. J. R. Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique. **Langue française**, Structurations de textes: connecteurs et démarcations graphiques, n. 81, p. 99-125, 1989.

BRONCKART, J. P. **Activité langagière, textes et discours**. Pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

BRONCKART, J. P.; BRONCKART, E. Mônada, frase, proposição? Desafios de um debate conceitual. *In*: LOUSADA, E.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. (org.). **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 51-66.

DECAT, M. B. Por uma abordagem (in)dependente de cláusulas à luz da noção de "unidade informacional". **Scripta**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 23-38, 1999.

FENOGLIO, I. Proposition, phrase, énoncé chez Émile Benveniste. *In*: NEVEU, F. **Les concepts fondateurs de philosophie du langage**. ISTE editions, 2019. p. 183-204.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edwards Arnold Publishers Ltd., 1985.

NORMAND, C. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PERINI, M. **Gramática descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1996.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVA, Silvana. Proposição, frase, período: uma questão epistemológica ou hermenêutica? **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 129-144, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i2.2584>

Submetido em: 07/09/2019 | Aceito em: 25/11/2019.

A LINGUAGEM E SEU CARÁTER INSTITUCIONAL: REFLEXÕES SOBRE O DOMÍNIO DISCURSIVO JURÍDICO

THE LANGUAGE AND ITS INSTITUTIONAL CHARACTER: REFLECTIONS ON THE LEGAL DISCOURSE DOMAIN

Maysa de Pádua Teixeira PAULINELLI¹

Resumo: Neste artigo, interessa-nos refletir sobre as práticas de linguagem no vasto território convencionalmente denominado domínio discursivo jurídico, discutindo as complexas relações entre linguagem, instituição e realização de ações nessa esfera de atividade humana. Partimos de fundamentações teóricas elaboradas em campos diferentes de investigação, como a Sociologia dos Campos, a Análise do Discurso e a Pragmática, a fim de compreender a dinâmica linguístico-discursiva que caracteriza o referido domínio, tomando como fio condutor do raciocínio a questão do complexo institucional articulado à performatividade da palavra. Concluímos que um processo judicial é construído pelo trabalho dos sujeitos processuais, que são pessoas investidas de um estatuto institucional que lhes confere a prerrogativa de participar ativamente de um caso de interação judiciária. Esse trabalho consiste em produzir textos nos moldes prescritos pela legislação. Cada um desses textos é composto por atos de fala que, proferidos pela pessoa autorizada, nas condições apropriadas, articulam-se na criação de um gênero textual, que passa a compor o repertório de quem o elaborou. Ao circularem, tais repertórios individuais compõem um sistema de atividades e, atuando harmonicamente entre si, produzem alterações na realidade social.

Palavras-chave: Linguagem. Instituição. Domínio discursivo jurídico.

Abstract: This paper presents a reflection on the language practices in the broad territory conventionally denominated legal discourse domain, discussing the complex relations between language, institution and accomplishment of actions in this human activity sphere. We start from theoretical foundations elaborated in different fields of research, such as the Fields Sociology, Discourse Analysis and Pragmatics, in order to understand the dynamics of the discourse language, which characterize the mentioned domain, having as a reasoning thread the question of the institutional complex articulated to the word's performativity. We conclude that a judicial process is built by the work of the procedural subjects, who are persons vested with an institutional statute that gives them the prerogative to actively participate in a case of judicial interaction. This work consists of producing texts along the lines prescribed by the legislation. Each of these texts is composed of speech acts that, given by the authorized person and under the appropriate conditions, are articulated in the creation of a textual genre, which now composes the repertoire of the author. When circulating, such individual repertoires make up a system of activities and, acting in harmony with one another, produce changes in social reality.

Keywords: Language. Institution. Legal discourse domain.

¹ Paulinelli. UNIFESSPA. E-mail: maysapadua@unifesspa.edu.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9066-1720>.

- | A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico

Introdução

Neste artigo, interessa-nos refletir sobre as práticas de linguagem no vasto território convencionalmente denominado domínio discursivo jurídico, discutindo as complexas relações entre linguagem, instituição e realização de ações nessa esfera de atividade humana. Partiu-se de fundamentações teóricas elaboradas em campos diferentes de investigação, como a Sociologia dos Campos, a Análise do Discurso e a Pragmática, a fim de compreender a dinâmica linguístico-discursiva que caracteriza o referido domínio. Trata-se de uma abordagem relevante e, ao mesmo tempo, desafiadora, uma vez que os pesquisadores acabam circunscrevendo seus objetos de estudo no âmbito daquilo que chamam de “discurso político”, “discurso jurídico”, “científico”, “publicitário”, “jornalístico”, “literário”, “religioso”, “filosófico”, que constituem noções muito difusas, que não caracterizam algo que se domina teoricamente (MENDES, 2008).

Tomando como ponto de partida a Sociologia dos Campos, cujo expoente mais ilustre é Pierre Bourdieu (2008), apresentamos a hipótese de que a força ilocucionária das palavras não pode ser encontrada nelas mesmas, ou seja, a eficácia da palavra não está em sua substância propriamente linguística, mas na adequação entre a função social do locutor e seu discurso. Em outros termos, a eficácia da palavra não depende do que ela enuncia, mas daquele que a enuncia e do poder do qual o enunciador está investido aos olhos do público. Destaca-se aqui a relevância do estatuto pessoal dos sujeitos, assim como da autoridade institucional usufruída por eles (autoridade individual e institucional do orador – a reputação de sua família, seu estatuto social, o que se sabe de seu modo de vida) para se alcançar uma finalidade por meio do discurso.

Adentrando o campo de investigações da Análise do Discurso, refletimos sobre a visão defendida por Maingueneau (1997), segundo a qual os estudos discursivos teriam equivocadamente privilegiado a análise dos diversos *corpora* sem levar em conta os atos de enunciação que os tornaram possíveis, como se tais atos fossem apenas um conjunto de “unidades destacáveis” e não uma dimensão constitutiva do discurso. Como sintomático dessa forma de pensar, a noção de instituição receberia nas Ciências da Linguagem uma interpretação restritiva, que se aplicava apenas à língua, e não ao discurso. Em sentido diverso, esse autor propõe-se a rearticular a questão da cena enunciativa e, ao mesmo tempo, aprofundar a discussão sobre o caráter institucional da atividade discursiva – a linguagem como ação institucionalizada – abordando o complexo institucional associado à enunciação de qualquer discurso.

Finalmente, encontramos em Searle (1995c, 1976) a hipótese de que as regras dos atos de fala, assim como as regras de um jogo, têm natureza constitutiva. Nessa

construção teórica alicerçada na Filosofia da Linguagem, considera-se que a linguagem é uma forma de comportamento intencional regido por regras, as quais são da mesma ordem das regras de uma partida de futebol: aquelas são responsáveis pelas regularidades apresentadas na linguagem, enquanto estas dão conta das regularidades apresentadas em uma disputa futebolística. Essa hipótese prevê o papel das instituições como pressuposto necessário para que as regras adquiram sentido. Encontramos, ainda, em Searle (1976), a questão do estatuto dos interlocutores relacionada à força ilocucionária de um ato de fala ou condições preparatórias para que este ato seja desempenhado com sucesso.

Nas seções que compõem o presente artigo, aprofundamos a discussão sobre as relações entre linguagem, discurso e instituições na perspectiva de Bourdieu, Maingueneau, Amossy e Searle, tomando como fio condutor do raciocínio a questão do complexo institucional articulado à performatividade da palavra. Paralelamente, como nosso foco está voltado para a caracterização do domínio discursivo jurídico, apresentamos ensaios de aplicação dos aspectos teóricos discutidos à análise de um processo judicial instaurado pelo Ministério Público em face de uma mulher, acusada de ter praticado crime de autoaborto.

Pressupostos teóricos

Bourdieu e a Sociologia dos Campos

De maneira sintética, as incursões de Bourdieu pelas Ciências da Linguagem parecem ter se desenvolvido como uma reação à linguística de procedência saussuriana, cuja preocupação estruturalista teria gerado uma ruptura entre o estudo da língua e suas condições sociais de produção, reprodução e circulação, acarretando, com isso, uma busca estéril pelo poder da palavra na própria palavra.

Segundo Bourdieu (2008), esse poder estaria em uma posição exterior ao verbo, na medida em que as trocas simbólicas não se reduzem à relação de mera comunicação de conteúdos, ou seja, falar não é somente transmitir uma informação. Quem fala quer ser ouvido, obedecido, respeitado e, para isso, deve ocupar na estrutura social determinada posição que garanta à sua alocação o atributo de legitimidade.

Para Bourdieu (2008), não se pode explicar linguisticamente o princípio da lógica e da eficácia da linguagem institucional, desprezando o fato de que a autoridade de que se reveste a linguagem “vem de fora”, é exterior ao orador. Dessa forma, parece claro que o autor desloca para o campo da autoridade a discussão acerca do poder da palavra. Em

- | A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico

outros termos, a eficácia das manifestações performativas seria um desdobramento de um poder que reside nas condições institucionais de sua produção e recepção. Eficácia equivaleria, assim, a uma questão de autoridade. E uma característica fundamental do discurso de autoridade é a necessidade de reconhecimento.

A explicação para a possibilidade de um sujeito agir mediante palavras em relação a outros sujeitos encontrar-se-ia, em última análise, no capital simbólico concentrado por ele, de forma que os locutores que detêm maior capital simbólico estão habilitados a impor as regras de produção e de aceitação das formas linguísticas tidas como adequadas.

Por fim, o autor entende que o reconhecimento implica, também, a cumplicidade por parte dos que se subordinam, devido à atuação dos mecanismos sociais capazes de produzir tal cumplicidade.

Ao refletirmos sobre o discurso jurídico, sobretudo quando enfocamos as condições enunciativas dos proferimentos produzidos nesse domínio, nos deparamos com essa problemática de considerar, ou não, o estatuto pessoal dos interlocutores como condição suficiente para o sucesso de determinados atos de fala por eles executados.

Se pensarmos como Bourdieu (2008), somos levados a assumir a hipótese de que a eficácia da palavra proferida por Juízes, Promotores, Advogados e outros operadores do Direito deriva do fato de estarem investidos de um estatuto social. Contudo, se nos situamos na perspectiva discursiva, nossa compreensão da questão da investidura caminha no sentido de se considerar que o estatuto é relevante, mas a legitimidade do locutor é construída também por meio de seu discurso. Em Maingueneau (1997) e Amossy (2006, 2005a, 2005b), encontramos a fundamentação para esse modo de pensar.

O contraponto discursivo à Sociologia dos Campos

Em uma perspectiva que alia Pragmática e Análise do Discurso, diferentemente do que propõe a Sociologia dos Campos, a eficácia da palavra é pesquisada no interior da troca verbal, relegando-se a um segundo plano os rituais exteriores à prática languageira. Nesse domínio, interessam os dispositivos de enunciação, as relações entre um dizer, um dito e uma instituição, ou seja, a possibilidade de uma articulação entre linguagem e instituição, e não esta última considerada isoladamente. Em torno dessa possível articulação, destacamos os trabalhos de Maingueneau (2008, 1997) e de Amossy (2006, 2005a, 2005b).

Maingueneau (2008) direciona seus esforços na tentativa de articular – no nível do discurso – enunciado e enunciação, linguagem e contexto, fala e ação, instituição linguística

e instituições sociais. Para isso, parte de um conceito fundamental que constitui a pedra angular de seu pensamento: o conceito de formação discursiva, tomado de empréstimo de Foucault (2012), em *A Arqueologia do Saber*. A partir desse conceito, Maingueneau (1997) estabelece, inclusive, a abrangência do termo “discurso” em sua teoria, que seria o conjunto de enunciados produzidos, a partir de certa posição, bem como o sistema de restrições que permite analisar as especificidades desta superfície discursiva.

Maingueneau pode ser incluído no rol dos que levam em consideração o complexo institucional como elemento de delimitação do discurso, tanto que, em seus trabalhos, propõe-se a reelaborar a questão da cena enunciativa e, ao mesmo tempo, aprofundar a discussão sobre o caráter institucional da atividade discursiva, tratando, assim, a linguagem como ação institucionalizada.

Na obra *Gênese dos Discursos* (2008), Maingueneau aborda a imbricação entre um discurso e uma instituição em termos de um sistema de restrições semânticas situadas além do enunciado e da enunciação. Trata-se de uma semântica global, responsável por restringir, em um determinado domínio discursivo, as temáticas abordadas, o vocabulário, as instâncias de enunciação, a intertextualidade. Esse sistema permitiria que os discursos fossem analisados juntamente com a rede institucional que a enunciação, a um só tempo, supõe e torna possível.

Maingueneau (2008) aponta, também, alguns fatores que podem auxiliar na identificação do funcionamento de um complexo institucional como um todo e seu inter-relacionamento com a discursividade. Incluem-se aí o organograma de uma instituição, as regras que governam as instituições nas quais se desenvolve determinado discurso, sua organização espacial, o modo de enunciação de sua formação discursiva, o conteúdo dos proferimentos, o laço semântico essencial de um funcionamento institucional, os modos de difusão desenhados pela própria rede institucional.

Diante de suas constatações sobre a relação entre semântica do discurso e instituição, o autor é levado a se distanciar da concepção de instituição como “suporte” para enunciações, ou ainda, de um esquema fixo em que as instituições seriam a causa e o discurso, seu reflexo. Assumindo hipótese contrária, Maingueneau (2008, p. 128) afirma que as enunciações devem ser consideradas de acordo com a mesma dinâmica das instituições onde são produzidas, pois “a organização dos homens aparece como um discurso em ato, enquanto o discurso se desenvolve sobre as próprias categorias que estruturam essa organização”.

O modo como Maingueneau (2005) compreende as relações entre discurso e instituição apresenta desdobramentos, também, para seus estudos sobre gêneros e sobre

- | A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico

ethos. Observa-se uma passagem da concepção que identifica os gêneros segundo suas características formais e adota-se uma concepção institucional, na qual forma e condições de enunciação se fundem.

Ainda sob o ponto de vista de Maingueneau (1997), um gênero discursivo sujeita-se a condições de natureza comunicacional e de natureza estatutária. As condições comunicacionais são aquelas relacionadas à forma oral ou escrita, aos suportes e circuitos de difusão. As condições estatutárias, por sua vez, afinam-se com a questão da legitimidade do lugar que o enunciador ocupa no processo enunciativo, ou o tipo de estatuto que o enunciador genérico deve assumir para tornar-se sujeito de seu discurso.

Nesse ponto, a colocação de Bourdieu (2008) de que a eficácia da palavra é uma questão de autoridade é deslocada para o plano da enunciação. Diferentemente do sociólogo, Maingueneau (2008) entende que os próprios enunciadores definem seu “estatuto” e seu “modo de enunciação”, inscrevendo a si e a seus enunciatários em uma certa posição social, marcando sua relação com um determinado saber e legitimando sua fala. Parece claro que, para Maingueneau (1997, 2005, 2008), esse fenômeno tem lugar no próprio discurso, pois o discurso é o lugar onde ocorre a atribuição de estatutos.

No mesmo sentido, Amossy (2005a, 2005b, 2006) aborda a eficácia da palavra por meio da articulação entre discurso, especialmente na modalidade argumentativa, e complexo institucional. A autora reconhece o valor, no dispositivo enunciativo, do estatuto do locutor e do quadro institucional no qual ele profere sua palavra, por entender que tal dispositivo depende também da posição daquele que detém a palavra e do grau de legitimação de que goza no espaço social onde circula. Nesse contexto, o *ethos* surgiria como componente essencial da eficácia da palavra, relacionando-se ao estatuto do locutor, mas encontrando sua legitimidade no discurso.

No tópico seguinte, apresentamos um outro olhar possível para essas discussões.

A dimensão institucional na perspectiva da construção da realidade social

Uma outra forma possível de abordagem da dimensão institucional de qualquer domínio discursivo pode ser pensada com base na teoria da construção da realidade social, no âmbito da Filosofia da Linguagem (SEARLE, 1995b). Em analogia ao pensamento de Searle, pode-se entender que o domínio discursivo jurídico é caracterizado pelo relacionamento dos fatos institucionais que o constituem.

Os fatos institucionais são para o autor uma subcategoria especial dos fatos sociais. Fato social é qualquer fato que envolva intencionalidade coletiva. Os fatos institucionais,

além da intencionalidade coletiva, requerem instituições humanas especiais para sua existência, primordialmente, a linguagem. Os fatos sociais e sua subcategoria existem em oposição aos fatos brutos, que não dependem de quaisquer instituições para existirem, nem mesmo da instituição da linguagem, e precisam dela apenas para que possam ser declarados.

A realidade social, que está intrinsecamente associada à existência de uma comunidade que partilha um conjunto de crenças, de valores ou de bens simbólicos, é criada por um dispositivo de produção de fatos institucionais, ao qual Searle (1995b) denomina “poderosa máquina de geração de realidade social”. O funcionamento dessa “máquina” apoia-se em um movimento contínuo e próprio do universo humano, no qual os sujeitos, por meio da intencionalidade coletiva, atribuem funções a objetos ou fenômenos que não as possuem previamente, criando, com isso, um fato novo – um fato institucional – que só existe e se mantém em virtude do consenso humano.

A intencionalidade coletiva é um fenômeno biologicamente primitivo, que de forma alguma pode ser reduzido à somatória de intencionalidades individuais. O elemento crucial na intencionalidade coletiva é o senso de fazer (querer, acreditar, etc.) algo juntos, e a intencionalidade individual, que cada pessoa tem, é derivada da intencionalidade coletiva de que todos partilham.

O papel por ela desempenhado nesse processo de criação da realidade social é tão importante que a própria definição de fato social, segundo Searle, está atrelada à intencionalidade coletiva. Para o autor, qualquer fato que envolva intencionalidade coletiva é um fato social. E ainda: “a forma mais simples de fatos sociais envolve formas simples de intencionalidade coletiva.” (SEARLE, 1995b, p. 37, tradução nossa).

A respeito do segundo componente do aparato de construção de fatos institucionais – a imposição de funções a entidades – Searle (1995b) explica que é uma característica própria de seres conscientes a capacidade de atribuir funções a objetos e outros fenômenos que, por suas propriedades, não possuem tais funções. O autor ressalta que essas funções nunca são intrínsecas e que são atribuídas relativamente aos interesses dos usuários.

O elemento chave na criação de fatos institucionais seria, então, a imposição de um estatuto coletivamente reconhecido a uma entidade cuja estrutura física é apenas arbitrariamente relacionada ao desempenho da função. Trata-se do movimento de atribuição de “funções-estatuto”. Como ilustração, Searle (1995b) lembra o caso do dinheiro, especialmente a evolução da moeda corrente em papel.

- | A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico

Esse movimento de atribuição de funções-estatuto a determinadas entidades é representado pela forma geral “X (fato bruto) vale como Y (função-estatuto atribuída por intencionalidade coletiva) em C (contexto que se traduz pela rede integrada de relações com outros fatos institucionais)”. Em outras palavras, o termo X é um objeto ou fenômeno que se torna Y, ao receber determinadas funções por via da imposição coletiva, em um contexto C, ressaltando-se, mais uma vez, que o estatuto e a função que o acompanha vão além das puras funções físicas brutas que podem ser atribuídas a X.

Para exemplificar a atuação de regras constitutivas de fatos institucionais no domínio jurídico, podemos pensar em uma situação em que X (pedaço de papel com certos caracteres) vale como Y (resumo de uma decisão judicial produzida por um colegiado de juízes ou, simplesmente, Súmula) em um contexto C (Justiça brasileira).

O autor acrescenta, ainda, que a forma de atribuição de uma nova função-estatuto, que, como já se afirmou, pode ser representada pela fórmula “X conta como Y em C”, em algumas situações, adquire uma configuração política, razão pela qual a fórmula ganha *status* normativo. Isso é demonstrado pelo fato de que a regra geral cria a possibilidade de abusos que não podem existir sem a regra, sendo que essa possibilidade de abuso é característica de fatos institucionais.

Outra informação relevante é a de que a atribuição de função-estatuto pode ser desdobrada de maneira iterativa, ou seja, podem ser atribuídas novas funções a objetos que já tinham alguma outra função. No exemplo apresentado acima, podemos pensar que aquela súmula agora é X e que, por meio do movimento de imposição de funções-estatuto, transforma-se em Y (uma “Súmula vinculante”) no mesmo contexto C, da Justiça brasileira. A esse respeito, Mendes (2008) complementa que “essas funções reiteradas historicamente podem formar sistemas complexos de estruturas imbricadas e hierarquizadas, através do tempo”.

As chamadas “Súmulas vinculantes” configuram-se como atos de linguagem produzidos por julgadores no interior de processos judiciais, que fazem parte do gênero discursivo Acórdão e que, no contexto institucional da Justiça brasileira, adquirem foros de lei, passando a vincular, ou obrigar, a decisão dos juízes de primeira instância como se lei fossem. Convém enfatizar que, apesar de vincular como lei, a súmula é produzida por um Poder que, no sistema de Direito adotado pelo Brasil, não tem entre suas atribuições a faculdade de legislar, por isso esse instituto tem gerado grande polêmica em meio aos estudiosos do Direito pátrio.

O autor chama a atenção para a postura dos sujeitos diante da realidade social, afirmando que a atitude que nós temos diante do fenômeno é em parte constitutiva do

fenômeno. Acreditar que “algo é algo”: essa é uma característica notável dos fatos sociais, que não encontra análogo entre os fatos físicos. Não obstante, o processo de criação de fatos institucionais pode ocorrer sem que os participantes estejam conscientes de que isso está acontecendo de acordo com a fórmula canônica. Primeiro, porque nós nascemos e crescemos em uma sociedade e recebemos suas instituições. Segundo, porque os participantes não precisam estar conscientemente atentos quanto à forma de intencionalidade coletiva pela qual eles estão impondo funções a objetos.

Outro ponto a ser ressaltado é o de que existe uma relação especial entre imposição de funções-estatuto e linguagem, e essa relação é tão estreita que se afirma que o elemento linguístico é parte constitutiva dos fatos institucionais. Em outras palavras, a linguagem aparece como fator essencial não apenas para a representação desses fatos, mas para sua criação e manutenção. A título de ilustração, o autor mais uma vez apresenta o exemplo do dinheiro: as etiquetas que são partes da expressão Y, como a etiqueta “dinheiro”, agora são parcialmente constitutivas do fato criado (SEARLE, 1995b). Desse modo, um grande número de fatos institucionais pode ser criado pela explicitação de proferimentos performativos (declarativos).

A linguagem desempenha, ainda, outros papéis no quadro dos fatos institucionais, pois a complexidade das instituições sociais requer linguagem para sua representação e comunicabilidade, pois, sendo os fatos inerentemente sociais, devem ser comunicáveis. E a linguagem é um meio de comunicação pública por excelência.

Análise de uma dinâmica de interação judicial: o Processo Penal em uma visão sistêmico-institucional

A fim de ilustrar as reflexões teóricas aqui elaboradas, propomos a análise de um caso concreto de interação judicial, consistente na análise dos autos de um processo criminal instaurado contra uma mulher, acusada de ter praticado o crime de autoaborto².

Com base em Mendes (2008), podemos afirmar que as relações entre os fatos institucionais do discurso jurídico se materializam em níveis, mais ou menos profundos, de busca de consenso pragmático, a saber: a) o nível inferior, que compõe os atos de fala; b) o nível intermediário, de que fazem parte os gêneros do discurso e c) o nível superior, do domínio discursivo.

² De acordo com a Denúncia do Promotor de Justiça, a ré teria introduzido uma sonda em seu útero para interromper uma gestação de dois ou três meses, infringindo, assim, o artigo 124 do Código Penal Brasileiro.

- | A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico

Articulando esses três níveis de consenso pragmático, assumimos a hipótese de que os atos de fala definem e designam os gêneros discursivos, além de contribuírem para sua orientação argumentativa; cada sujeito processual, em uma situação de interação linguageira travada nos limites de um processo judicial, produz conjuntos de gêneros no desempenho de suas atividades profissionais; diversos conjuntos de gêneros se articulam para a formação de sistemas de gêneros que, por sua vez, compõem um domínio discursivo e realizam fatos sociais. Com isso, chegamos à seguinte representação:

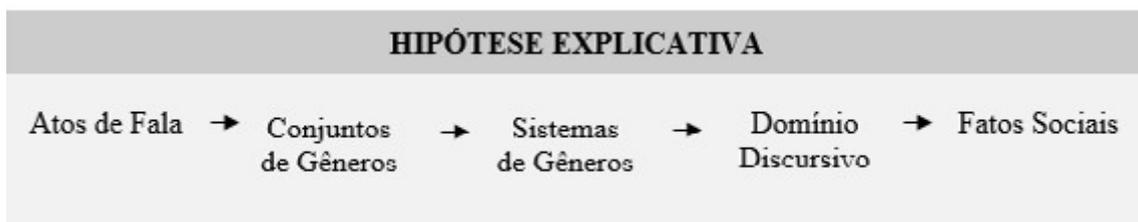


Figura 1. Hipótese explicativa do funcionamento do domínio discursivo jurídico

Fonte: Elaboração própria

Para essa análise, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos:

a) O primeiro passo foi fazer um levantamento de todos os sujeitos que atuaram no Processo, indicando os gêneros utilizados por cada um deles para a realização dos atos processuais. Esse procedimento nos possibilitou identificar o conjunto de gêneros de cada sujeito processual;

b) Em um segundo momento, buscou-se investigar como esses conjuntos de gêneros vão se entrelaçar para constituir um sistema de gêneros e, nessa qualidade, produzir fatos sociais, provocando alterações na realidade social.

Os procedimentos sugeridos por essa metodologia implicam a resposta às seguintes perguntas: quais sujeitos atuaram no processo penal selecionado? Que gêneros cada sujeito utilizou para executar seu papel no processo? Que atividades os textos produzidos por esses sujeitos ajudaram a realizar? Que fatos sociais emergem da atuação articulada de conjuntos de gêneros diversos?

Em seguida, apresentamos possíveis respostas a esses questionamentos.

Os sujeitos processuais e seus conjuntos de gêneros

Os fatos sociais produzidos pela utilização de gêneros emergem tanto de conjuntos de gêneros como de sistemas de gêneros (BAZERMAN, 2005).

Os conjuntos de gêneros são a coleção de textos produzidos por um sujeito no desempenho de um determinado papel social. O estudo de um conjunto de gêneros permite que sejam catalogadas a extensão do trabalho, a habilidade de articulação e a competência de um determinado profissional. Entende-se, com isso, que um conjunto de gêneros é aferido, tomando-se o locutor/agente como o parâmetro da classificação, o que implica a observação de que cada especialista realiza determinadas ações tipificadas na instituição jurídica, as quais são mais facilmente textualizadas, quando se conhece o gênero apropriado para sua efetivação no meio escrito (FUZER; BARROS, 2008).

O Juiz, o Promotor de Justiça e o Defensor/acusado são considerados sujeitos principais da relação jurídico-processual. Ao longo da demanda analisada, esses sujeitos principais praticaram uma série de atos e produziram inúmeros documentos.

O Juiz, por exemplo, produziu, ao longo do processo, vários despachos e ofícios, um edital de convocação do Júri, um mandado para notificação de jurados, um termo de verificação de cédulas (digitado por uma auxiliar da justiça e assinado por ele), uma decisão de pronúncia da ré e uma sentença que extinguiu o processo. Esses documentos compõem, assim, o conjunto de gêneros produzido pela instância julgadora e aferem qual a função desempenhada por ela na aplicação da justiça penal, que é a de prover a regularidade do processo, determinando o que deve ser feito pelos auxiliares da justiça, bem como manter a ordem das audiências, das sessões ou diligências, além da função precípua de decidir.

O Promotor de Justiça produziu Denúncia, Alegações Finais do Ministério Público, Contra-razões Recursais do Ministério Público, Libelo-Crime Acusatório, pedido de prisão preventiva e debates orais na sessão de julgamento, além de declarações, requerimentos e pareceres. Emerge daí o conjunto de gêneros do Promotor de Justiça, bem como a função que desempenha no Processo Penal: a doutrina o considera parte e “senhor da ação”, por ser ele fiscal da aplicação da lei e, ao mesmo tempo, responsável pela atividade de acusação do réu.

O Defensor, que representa a voz do réu no processo, produziu Defesa Prévia, Alegações Finais, petição de interposição de recurso em sentido estrito, Razões Recursais, debates orais na sessão de julgamento, declarações.

No exercício da função jurisdicional, o Juiz conta com a colaboração de outros agentes no que se relaciona à atividade de documentação e de execução dos atos processuais. São os chamados auxiliares da justiça, que atuam para tornar a relação jurídico-processual concreta, promovendo andamento prático ao feito, executando atividades técnicas e burocráticas que vão dar materialidade ao Processo Penal. A doutrina

- | A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico

os classifica como partes acessórias do processo. São eles: o Distribuidor, que registra e distribui os feitos entre as Secretarias; o Escrivão ou chefe da Secretaria para onde o feito é remetido e os escreventes, que são seus auxiliares; o Oficial de Justiça, que executa os mandados de citação, intimação, busca e apreensão, diligências, prisão, etc.; os auxiliares de cartório, que se incumbem dos protocolos, entregas de autos, etc. (MIRABETE, 2001).

Fuzer e Barros (2008) lembram que alguns gêneros, no interior de um Processo Penal, só podem ser utilizados por um determinado sujeito processual. No mesmo sentido, Travaglia (2002) afirma que, em quadros institucionais rígidos, existem os “produtores esperados” de certos tipos de textos. Assim, o Relatório de Inquérito só pode ser produzido/assinado pelo Delegado de Polícia que investigou o caso, da mesma forma que a Denúncia só pode ser produzida/assinada pelo Promotor de Justiça e a sentença, pelo Juiz que preside o processo. Outros gêneros, como despachos e ofícios, são de domínio menos restrito e podem ser produzidos tanto pelo Juiz, pelo Delegado de Polícia e pelo Promotor.

Os sistemas de gêneros

Diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada compõem um sistema de gêneros. Um sistema de gêneros organiza o trabalho discursivo, as relações sociais e a circulação de gêneros no interior de uma instituição. Parece que o critério utilizado para se caracterizar um sistema de gêneros não é mais o agente, como no conjunto de gêneros, mas a relação de interdependência que existe entre as produções discursivas, que lhes dá a configuração de uma rede. A análise dos sistemas permite que essa interdependência ou intertextualidade seja colocada à mostra.

O esquema a seguir representa os principais atos que se verificaram no Processo/*corpus*, assim como os principais documentos produzidos pelos sujeitos processuais:

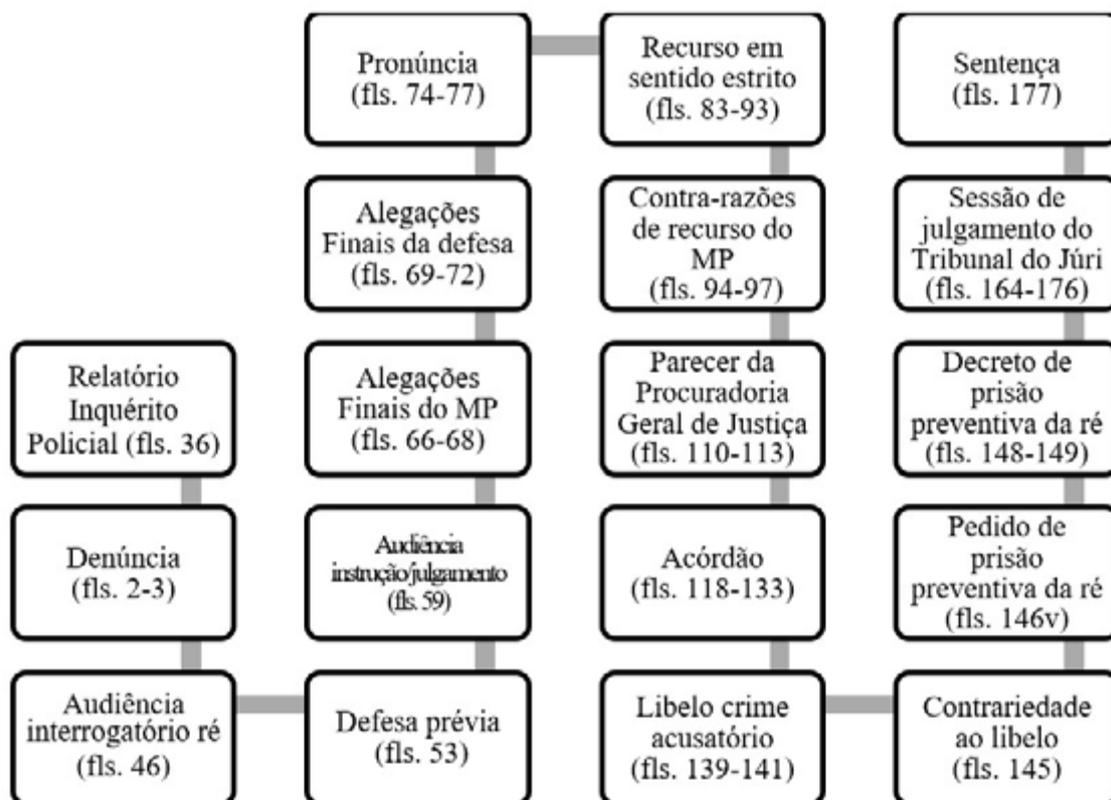


Figura 2. Esquema representando os principais atos e documentos produzidos no Processo/*corpus*

Fonte: Elaboração própria

Observamos que nessa rede onde se imbricam conjuntos de gêneros produzidos por vários sujeitos processuais, um ato ou documento não poderia ser produzido sem que outro o fosse previamente. Existe uma forte relação de interdependência entre as práticas, regulamentada pela legislação processual penal.

Assim, o Inquérito Policial, cujo responsável é o Delegado de Polícia, auxiliado pela Polícia Civil e Militar, é pré-requisito para que o Promotor de Justiça possa apresentar a Denúncia. Com fundamento nos fatos narrados e nas provas produzidas nesse inquérito é que o Promotor a redige. Entretanto, por regulamentação legal, a Denúncia é acostada como a primeira peça do processo e o Inquérito Policial, atuado na sequência, acaba desempenhando o papel de um anexo da Denúncia, ao qual o Promotor de Justiça faz referências a todo momento, citando trechos, documentos, depoimentos compilados ali.

Desse modo, a Denúncia é a primeira peça encartada, apesar de não ter sido a primeira a ser produzida. Ocorre que os documentos não são autuados necessariamente

- | A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico

na ordem cronológica em que são produzidos, mas em uma ordem prescrita pelo Código de Processo Penal, que garante a aplicação concreta do princípio do contraditório: primeiro se manifesta a acusação, depois, a defesa.

A Defesa Prévia da ré, oferecida pelo Defensor, só pode ser produzida após o interrogatório. O Código prescreve a realização de uma audiência de instrução e julgamento, na qual são ouvidas as testemunhas e, supostamente, esclarecidos os fatos que levaram a ré a ser processada.

Somente após essa audiência, o Promotor tem condições de oferecer as Alegações Finais da Acusação, porque, nessa peça, ele faz uma revisão geral do processo, comentando as provas, articulando argumentos, para encerrar com o pedido de condenação da ré.

Em refutação aos argumentos do Promotor, o Defensor apresenta as Alegações Finais da Defesa, construindo sua argumentação com base em fatos e provas que permitam a ele encerrar pedindo a absolvição da ré. As alegações do Promotor são atuadas anteriormente às alegações do Defensor para que, ao elaborar sua peça, este tenha ciência do conteúdo de toda a acusação, e assim possa contrariá-la amplamente, em respeito ao princípio do contraditório e da ampla defesa.

É que, norteados o Processo Penal, existem alguns princípios que tentam tornar a relação entre o Estado, que é o órgão detentor da persecução penal, e o réu um pouco menos desequilibrada, ao conceder a este (a parte mais fraca) algumas garantias de que não será sumariamente condenado, sem ao menos ter o direito de defesa³.

Com a Decisão de Pronúncia, o Juiz decide pelo menos sobre esse primeiro conflito instaurado no processo. Dessa forma, o Processo Penal pode ser considerado um sistema de gêneros, uma vez que os textos que constituem seus autos não podem ser analisados isoladamente; eles fazem parte de uma rede constituída de outros textos, que ajudam a realizar atividades específicas que competem aos participantes do sistema. Esses participantes – os operadores do Direito – fazem uso de uma série de documentos que podem ser reconhecidos por funções e formas específicas, configurando-se em gêneros discursivos que se inter-relacionam para se alcançar um fim.

³ A esse respeito, abrimos um parêntese para lembrar a situação surreal vivida pelo personagem Joseph K., na obra *O Processo*, de Kafka. O personagem se vê como réu em um processo sobre o qual não lhe é informado sequer o conteúdo da acusação, o órgão acusatório, o tribunal em que será realizado o julgamento. Enfim, a trama criada por Kafka nos faz sentir o caos que viveríamos sem a segurança do devido processo legal.

Os domínios discursivos e a realização de fatos sociais

Bazerman (2005, p. 146) postula que a organização do trabalho discursivo e das relações sociais no interior de um domínio, por meio dos sistemas de gêneros, é vista de forma muito nítida nos discursos jurídicos processuais, em que “[...] o trabalho todo é realizado no desenrolar de uma série de textos e enunciados; todos os recursos externos, para se tornarem relevantes aos procedimentos jurídicos, precisam ser incorporados na sequência de enunciados por um processo de tradução e avaliação.”.

Essa afirmação é corroborada por uma máxima vigente no direito, segundo a qual “o que não está nos autos não está no mundo”, o que implica dizer que o Juiz deve julgar uma causa, levando em conta apenas o que está materializado nos autos; todos os recursos externos, se não carreados ao feito, devem ser ignorados pelo julgador.

O autor reforça, também, o papel das regulamentações nesse sistema, lembrando que os textos aí produzidos têm de estar em consonância com o que prescreve a ordem jurídica, com suas leis, instituições e precedentes, que definem o desenrolar intertextual dos enunciados. Comentando os trabalhos de Engeström (1992), Bazerman (2005, p. 132) afirma que:

Nos casos em que a tarefa é produzir discurso, tal como a produção de um discurso judicial – cujo objetivo é tornar claras e responsabilizáveis todas as ações desenvolvidas em apoio às decisões tomadas num processo judicial –, a organização processual e formal, através da qual emerge o discurso, tanto modela o produto discursivo final como enquadra a participação de cada pessoa no tribunal.

De fato, existem, por um lado, as normas processuais penais que determinam o rito a ser seguido para a apuração do crime como, por exemplo, no Código de Processo Penal está escrito que os crimes dolosos contra a vida são de competência do Tribunal do Júri. Por outro lado, existem as normas de organização judiciária, que regulamentam detalhadamente o andamento do feito nas Secretarias. Assim, o trabalho de um auxiliar da justiça, consistente em proceder à juntada de documentos, abrir vistas a uma e outra parte, fazer os autos conclusos ao juiz, redigir documentos (como mandados de citação) e digitar termos de depoimentos, está rigidamente previsto em normas de organização judiciária.

- | A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico

Considerações finais

Ao abordar as relações entre linguagem e instituição, colocando esta última como realidade exterior àquela, Bourdieu (2008) dirige, assim, seu foco de análise para as condições institucionais a serem preenchidas, a fim de que um discurso de autoridade seja reconhecido. Mais ainda, a discussão é encaminhada para as condições a serem preenchidas para que a própria instituição funcione.

Ao refletirmos sobre o discurso jurídico, sobretudo quando enfocamos as condições enunciativas dos proferimentos produzidos nesse domínio, nos deparamos com essa problemática de considerar, ou não, o estatuto pessoal dos interlocutores como condição suficiente para o sucesso de determinados atos de fala por eles executados. Se pensarmos como Bourdieu (2008), somos levados a assumir a hipótese de que a eficácia da palavra proferida por Juízes, Promotores, Advogados e outros operadores do Direito deriva do fato de estarem investidos de um estatuto social. Contudo, se nos situamos na perspectiva discursiva, nossa compreensão da questão da investidura caminha no sentido de se considerar que o estatuto é relevante, mas a legitimidade do locutor é construída também por meio de seu discurso. Em Maingueneau (1997) e Amossy (2006, 2005a, 2005b), encontramos a fundamentação para esse modo de pensar que nos parece o mais convincente.

Tecidas as considerações teóricas que sustentaram nosso pensamento, partimos para a demonstração de como se engendram as relações entre linguagem, performatividade e instituição, a partir da análise de um processo criminal instaurado para apuração de suposto crime de autoaborto, evidenciando, com isso, características peculiares do domínio discursivo jurídico.

Concluimos, ao final, que um Processo Penal é construído pelo trabalho dos sujeitos processuais, que são pessoas investidas de um estatuto institucional que lhes confere a prerrogativa de participar ativamente de um caso de interação judiciária como o aqui investigado. Esse trabalho consiste em produzir textos nos moldes prescritos pela legislação. Cada um desses textos é composto por atos de fala que, proferidos pela pessoa autorizada e nas condições apropriadas, articulam-se na criação de um gênero textual, que passa a compor o repertório de quem o elaborou. Esses repertórios individuais, colocados em circulação, compõem um sistema de atividades e, atuando harmonicamente entre si, produzem alterações na realidade social.

Referências

AMOSSY, R. **L'argumentation dans le discours**. Paris: Armand Colin, 2006.

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. Tradução Dílson Ferreira da Cruz *et al.* São Paulo: Contexto, 2005a.

AMOSSY, R. Rhétorique et analyse du discours. Pour une approche socio-discursive des textes. *In*: ADAM, J.-M.; HEIDMANN, U. **Sciences du texte et analyse de discours**. Etudes de Lettres, 2005b.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. Tradução Sergio Miceli *et al.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

ENGSTRÖM, Y. **Interactive Expertise: studies in distributed working intelligence**. Helsinki: Department of Education, 1992.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

FUZER, C.; BARROS, N. Processo Penal como sistema de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 1, p. 43-64, jan./abr. 2008.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes: Editora da UNICAMP, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. Tradução Dílson Ferreira da Cruz *et al.* São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARI, H. Atos de Fala: Notas sobre origens, fundamentos e estrutura. *In*: MARI, H. *et al.* (org.). **Análise do Discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001. p. 93-131.

- | A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico

MENDES, P. H. A. **Fatos institucionais e discurso político**. Conferência apresentada no III SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO - Emoções, *ethos* e argumentação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. [CD-ROM].

MIRABETE, J. F. **Processo Penal**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

SEARLE, J. R. **Expressão e significado**: estudos da teoria dos atos de fala. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.

SEARLE, J. R. **Intencionalidade**. Tradução Julio Fischer e Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1995b.

SEARLE, J. R. **The construction of social reality**. Nova York: Free Press, 1995c.

SEARLE, J. R.; VANDERVEKEN, D. **Foundations of illocutionary logic**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

SEARLE, J. R. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. Londres: Cambridge University Press, 1976.

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros de texto definidos por atos de fala. *In*: ZANDWAIS, A. (org.). **Relações entre pragmática e enunciação**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002. p. 129-153.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. A linguagem e seu caráter institucional: reflexões sobre o domínio discursivo jurídico. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 145-162, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i2.2687>

Submetido em: 19/09/2019 | Aceito em: 05/12/2019.

OS SUPORTES DAS IMAGENS: DA FOTOGRAFIA À IMAGEM DIGITAL

IMAGE MEDIA: FROM PHOTOGRAPHY TO DIGITAL IMAGING

Maria Giulia DONDERO¹

Everardo REYES-GARCIA²

Resumo: Este artigo pretende abordar a questão da forma e da substância do plano de expressão de imagens (pintura, fotografia, imagem digital). Se inicialmente a semiótica greimasiana clássica – especialmente Jean-Marie Floch (1985, 1986) e Felix Thürlemann (1982) – consagrou suas reflexões à relação entre forma da expressão e forma do conteúdo (semissimbolismo), a partir dos anos 1990, Jacques Fontanille se dedicou à delicada questão da substância da expressão. Em seguida, no quadro de sua proposta de hierarquia dos níveis de pertinência de análise, Fontanille (2005, 2008) introduziu os conceitos de suporte formal e suporte material que permitiram pensar a relação entre a imagem como texto e a imagem como objeto. Partiremos desses trabalhos para estudar a relação estreita entre substância da expressão da imagem e as práticas de produção/recepção.

Palavras-chave: Imagens. Fotografia. Imagem Digital. Suporte Formal. Suporte Material. Tela. Plano da Expressão.

Abstract: In this article we deal with questions related to images (painting, photography, digital image) from a semiotic standpoint, more precisely the form and substance of their expression plane. Classical greimasian semiotics –mainly through the works of Jean-Marie Floch (1985, 1986) and Félix Thürlemann (1982) – has concentrated on the relation between form of expression and form of content (thus in a semi-symbolic fashion). Then, in the 1990s, Jacques Fontanille started exploring the substance of expression. Later, within the framework of hierarchical levels of analysis, Fontanille (2005, 2008), introduced concepts such as material and formal support in order to distinguish between image as object and image as text. We take into account these works to study the close relationship between the substance of expression of images and the practices of production-reception.

Keywords: Images. Photography. Digital Image. Formal Support. Material Support. Screen. Expression Plane.

1 Dondero. FNRS. E-mail: mariagiulia.dondero@ulg.ac.be. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2320-8130>.

2 Reyes-Garcia. Université Paris 8. E-mail: everardo.reyes-garcia@univ-paris8.fr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7123-9906>.

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

Introdução³

Neste artigo⁴, estudamos os conceitos de forma e substância da expressão sob o ponto de vista da semiótica francesa, a fim de explorar as especificidades materiais das imagens – especialmente da fotografia e da imagem digital. Para isso, primeiro retomaremos o trabalho de Jean-Marie Floch, com o objetivo de entendermos de que modo o autor abordou o conceito de forma. Em um segundo momento, faremos uma reflexão sobre a noção de substância, abordada recentemente por Jacques Fontanille (2008), a partir das noções de suporte formal e suporte material (FONTANILLE, 2005, KLOCK-FONTANILLE, 2005). Essa perspectiva nos permitirá não apenas diferenciar as noções de texto fotográfico e fotografia-objeto, mas também compreender a maneira como os conceitos de suporte formal e suporte material podem nos ajudar a compreender a imagem digital.

As noções de forma e substância na semiótica da imagem

Se nos detivermos no esquema clássico da semiótica de Hjelmslev (Figura 1), notaremos que a matéria chega à significação *por meio de duas formas distintas*, correspondentes aos dois planos da linguagem constitutivos da função semiótica: o plano da expressão e o plano do conteúdo.

3 Agradecemos calorosamente a Audrey Moutat pela revisão deste texto e pelos valiosos comentários.

4 Tradução de Matheus Nogueira Schwartzmann (UNESP), professor do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, câmpus de Assis (SP) e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP, câmpus de Araraquara (SP) e Isadora Lapetina Moran, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP, câmpus de Araraquara (SP).

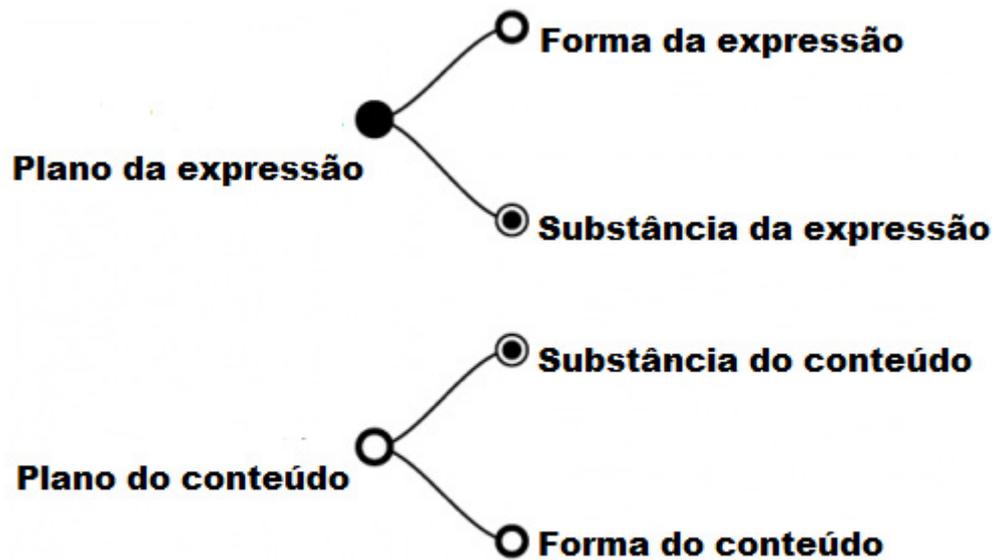


Figura 1. Planos da linguagem que constitui a função semiótica.

Fonte: Elaboração própria

A forma, tanto da expressão quanto do conteúdo, é assim descrita por Jean-Marie Floch (1985, p. 191, grifo nosso): “a forma é a organização *invariante e puramente relacional* de um plano, que articula a matéria *sensível* ou a matéria conceitual, produzindo assim a significação”.

O esquema de Floch (Figura 2), extraído de sua obra *Petites Mythologies de l’œil et de l’esprit* (1985), é um bom ponto de partida para esclarecer a arquitetura da forma e da substância da expressão, bem como a forma e a substância do conteúdo.

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

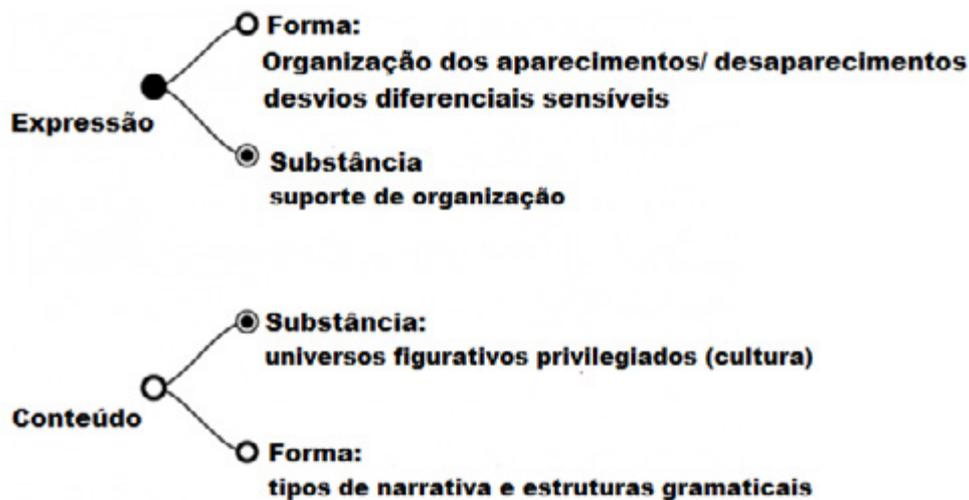


Figura 2. Esquema de Floch

Fonte: Elaboração própria a partir de Floch (1985, p. 172)

Como se pode ver nesse esquema, a substância do conteúdo refere-se aos “universos figurativos privilegiados” que se tornam pertinentes para cada cultura, enquanto a forma do conteúdo trata de “tipos de narrativa, estruturas gramaticais” bem como, poderíamos dizer, de gêneros discursivos. Diferentemente do plano da expressão das imagens, a forma do conteúdo dos textos foi estudada por vários semioticistas a partir dos anos 1980. Na verdade, no caso da imagem, o plano da expressão foi explorado exclusivamente do ponto de vista da forma da expressão, tendo sido concebido como um lugar de diferenças e de oposições. A teoria da linguagem plástica postulou que o plano da expressão seria articulado por oposições eidéticas e topológicas, assim como por uma grande diferença de potencial de energia cromática e luminosa. Conforme mostra o esquema de Floch (1985), a forma da expressão da imagem é atravessada por forças diferenciadoras de subtração e adição de forças luminosas, de intensidades cromáticas, etc.

Desde então, se a semiótica da imagem preocupou-se com os desvios diferenciais da forma da expressão, somente parcial e recentemente buscou abordar a substância do plano da expressão que, como mostra Floch (Figura 2), está relacionada ao suporte das formas, à sua “consistência”, poderíamos dizer.

A forma e a substância da expressão da imagem

Conforme já afirmamos em Basso Fossali e Dondero (2011), a semiótica greimasiana não considerou em seus estudos a substância do plano da expressão, para não sair de seu

pensamento estruturalista⁵. Na verdade, a semiótica da imagem soube dar conta da relação entre a forma da expressão e a forma do conteúdo por meio do desenvolvimento da noção de semissimbolismo, graças à correspondência de oposições categoriais do plano da expressão (categorias cromática, eidética e topológica) a oposições categoriais do plano do conteúdo⁶. Na análise da pintura *O mito da flor* (1982), de Paul Klee, Felix Thürlemann (1982) explorou a relação entre as formas da expressão e formas do conteúdo, de maneira sistemática, permitindo que qualquer desvio diferencial sensível correspondesse a um desvio diferencial semântico. Mas restam algumas questões: o que dizer, por exemplo, do fato de tela de Klee ser coberta por gaze? Qual seria o lugar da substância nesse quadro? Thürlemann (1982) afirma que não se pode levar em consideração aquilo que se distancia das oposições topológicas, cromáticas e eidéticas, até mesmo da organização da forma – e a gaze simplesmente não pode justamente ser estudada por oposições⁷.

Essas três categorias plásticas (topológica, cromática e eidética) são apenas um meio provisório para elucidar uma primeira organização opositiva entre zonas e subzonas da imagem, porém, elas certamente não podem por si só explicar a consistência das formas nem a sua dimensão estética. O que falta no âmbito dessa teorização é levarmos em conta a qualidade do suporte. Por exemplo, quando nos aproximamos do problema da intermedialidade e da transposição de formas de um suporte para outro, como pictural e fotográfico⁸, a questão se impõe de maneira decisiva.

A semiótica greimasiana deixou de lado a análise dos modos pelos quais a forma da expressão foi constituída, como se as formas não se integrassem, finalmente, a nenhuma substância. Entretanto, nas imagens pictóricas e fotográficas, o traçado está diretamente ligado ao suporte, no sentido em que o traço, enquanto aporte, manifesta-se no suporte graças à interpenetração entre ambos. Quer se trate de uma gaze ou de uma tela de madeira, isso faz a diferença.

Nesse sentido, o suporte, tanto a tela quanto o papel fotossensível, não podem ser confundidos com o fundo de uma forma ou uma figura: o suporte é o que *encarna* a forma, não se trata de algo que se possa descartar ou destacar para fazer emergir uma forma, e sim algo que sustenta a forma no seu ato de emergência.

5 A falta de estudos sobre a substância da expressão torna-se mais compreensível se considerarmos a literatura como primeiro objeto de estudo da semiótica francesa. A literatura nunca foi estudada do ponto de vista da escrita, ou mesmo como inscrição de traços.

6 Sobre semissimbolismo, ver Floch (1990, 1986 e 1985).

7 Le Groupe μ ensaiou uma teoria estruturalista sobre a textura: Groupe μ . *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*. Paris: Seuil, 1992.

8 Ver Dondero (1999)..

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

Em uma imagem, é difícil distinguirmos a forma da substância, pois a forma é uma organização que aparece de maneira indissociável de um suporte. Segundo Rosenthal e Visetti (1999), no artigo intitulado “Sens et temps de la Gestalt”, a forma é a única configuração que pode ser transposta para outros suportes e outras substâncias. Nesse sentido, os autores ainda defendem o caráter transponível da forma: “a forma seria a *invariante*, o produto de esquemas dinâmicos relacionais capazes, por constituição, de operar em uma variedade indefinida de meios” (ROSENTHAL; VISETTI, 1999, p. 181, grifo nosso). Essa concepção revela claramente a maneira como a semiótica francesa tratou da forma da expressão na imagem. Mas Rosenthal e Visetti (1999, p. 181, grifo nosso) acrescentam algo de extrema importância: que essas formas estão sempre “*submetidas* a coerções específicas”. Essas coerções dependem dos suportes das formas: como então estudá-las?

Para aprofundarmos a questão da relação entre forma e substância, tomemos um exemplo de Floch e de sua obra *Les Formes de l’empreinte* (1986). Floch afirma que as pinturas em guache de Matisse e a fotografia *Nude n°53*, de Bill Brandt, são baseadas em uma mesma estética da decupagem, até mesmo de um mesmo uso da linha de contorno, com formas rígidas e sinuosidades, à maneira das decorações egípcias, apesar das diferenças de volume, de modelo e de equilíbrio da composição. No entanto, o que podemos dizer da diferença de substância entre a tinta guache e a fotografia? Floch não diz nada a esse respeito, uma vez que qualquer referência ao suporte teria colocado em crise o percurso gerativo do conteúdo, e o percurso que conduziria, em última instância, à textualização⁹.

Nos anos 1980, a semiótica visual se consagrou a identificar semelhanças entre as formas da expressão no interior de diferentes tipos de imagens (picturais, esculturais, arquitetônicas etc.) para mostrar que produções visuais distantes no espaço e no tempo podem compartilhar da mesma organização subjacente (a forma invariante). Essa questão aparece como consequência da recepção do livro de Heinrich Wölfflin (1966), dedicado à forma clássica e à forma barroca, compreendidas como formas simbólicas que ultrapassam os limites temporais e as distinções midiáticas¹⁰. E foi especialmente no campo da arte, que foi inclusive o primeiro campo de investigação da semiótica visual, que a consideração da

9 Estamos amparados na teoria de Jacques Fontanille apresentada em *Soma et séma* (2004), na qual a divisão entre a forma e a substância depende da instância enunciativa. Nesse sentido, o que é forma, de um ponto de vista, pode ser substância de outro. Em outras palavras, a forma é organizada dentro da organização da substância, porém a forma pode ser organizada por outra forma e, assim, tornar-se substância sob o ponto de vista dessa nova forma.

10 Já criticamos essa transversalidade de formas em Basso Fossali e Dondero (2011).

substância da expressão de imagens permitiu o avanço de nossa hipótese. Para entender o processo artístico, é necessário levar em conta o tratamento da matéria. A “formação” da matéria engendra um diálogo/conflito entre o que organiza e o que é organizado, entre regras de formação e matérias que as dominam ou as acompanham. É certamente muito difícil dar conta da substância porque ela “se esconde” entre as oposições e as diferenças das formas, até mesmo entre os traços: ela é, de uma certa maneira, invisível, porque ela é já *tratada*, mas é ela que, em sua semi-invisibilidade, cria toda complexidade da imagem.

Iremos agora explorar o conceito de suporte, distinguindo o suporte formal do suporte material, sem esquecer que sua relação é assegurada pelo gesto, ou até mesmo pelo ritmo do gesto que enforma a matéria, seja ela pictórica, fotográfica ou computacional.

Suporte material ou suporte formal: do texto ao objeto

Para apresentar as noções de suporte formal e suporte material, tomemos o caso da fotografia, especialmente a relação entre fotografia entendida como texto e a fotografia entendida como objeto. Para isso, nos basearemos nas propostas de Fontanille (2008), apresentadas em *Pratiques sémiotiques*, em que a fotografia é tomada como um objeto ligado a práticas de produção/recepção distintas, mais ou menos institucionais, que a fazem circular e tornar-se interpretável.

Como acabamos de esboçar, o primeiro problema a se enfrentar é o fato de que a significação de uma imagem não depende exclusivamente da relação entre a forma da expressão e a forma do conteúdo, segundo uma relação semissimbólica. É preciso abordar a relação que cada texto, entendido como *escrita*, estabelece com o seu suporte. Em trabalhos anteriores (BASSO FOSSALI; DONDERO, 2011), chamamos essa escrita de “aporte”. Essa concepção nos permite conceber o texto não como algo já estabilizado, mas como um conjunto de traços que buscam estabilizar-se em um suporte de inscrição. Essa perspectiva torna pertinente o gesto de produção, seja ele manual, ou mesmo sensório-motor, ou ainda dependente de *softwares* e algoritmos.

Somente levando em consideração as relações entre aporte-escritura (ato de formação de formas futuras) e suporte (lugar de emergência das formas) é que se torna possível reconstruir e compreender a hierarquia¹¹ que se pode estabelecer entre textos,

¹¹ Sobre a relação entre as interfaces de escrita e suportes, ver a contribuição de Zinna (2015).

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

os objetos que acolhem esses textos e as práticas que os transferem, os segmentam e os reenquadram¹².

Quanto a essa questão, é preciso dar um passo atrás. Se para a semiótica, até os anos 2000, o texto era considerado como único conjunto significativo e pertinente, porque fechado e homogêneo, os trabalhos de Fontanille (2008) sobre os objetos e as práticas permitiram considerar um “conjunto significativo” pertinente não somente às textualidades fechadas, mas também uma situação dada, isto é, “um segmento heterogêneo do mundo natural, configurado por uma inscrição no lugar da enunciação” (FONTANILLE, 2008, p. 22).

Devemos nos focar por um breve instante nesse “segmento heterogêneo do mundo natural”. Toda a dificuldade em se estudar textos, por exemplo, fotográficos, ao mesmo tempo em que os dispositivos de apresentação/exposição que os valorizam ao longo de práticas específicas (sua disposição em museus, a mídia impressa, a tela etc.), têm origem no problema da heterogeneidade dos níveis de pertinência de análise.

O problema da heterogeneidade¹³ é abordado no esquema de Fontanille (2008) (Cf. Figura 3), especialmente nos níveis do texto, do objeto e da cena predicativa.

12 Parece que levantamos as mesmas questões que alguns trabalhos sobre ciências da informação e comunicação, especialmente de Bonaccorsi (2013); se por um lado, a imagem produziria significado de maneira autônoma e interna, por outro lado, os regimes midiáticos de produção forneceriam *status* e valor, ou seja, o que acontece, por exemplo, quando uma imagem está sujeita a mudanças de significados após a transferência de suporte e mudanças na mídia?

13 Bonaccorsi (2013) também discute o conceito de heterogeneidade quando afirma que podemos dizer que a diversidade e a heterogeneidade das fontes visuais dependem de vários níveis: o plástico e expressivo, que diz respeito às formas; da fotografia ao desenho, o enunciativo e genérico, que lida com o *status* social e cultural dos documentos (cartaz publicitário, fotografia amadora e filme), o documentário, que diz respeito às relações das imagens com outros conjuntos no tempo e espaço (em série, isolada).

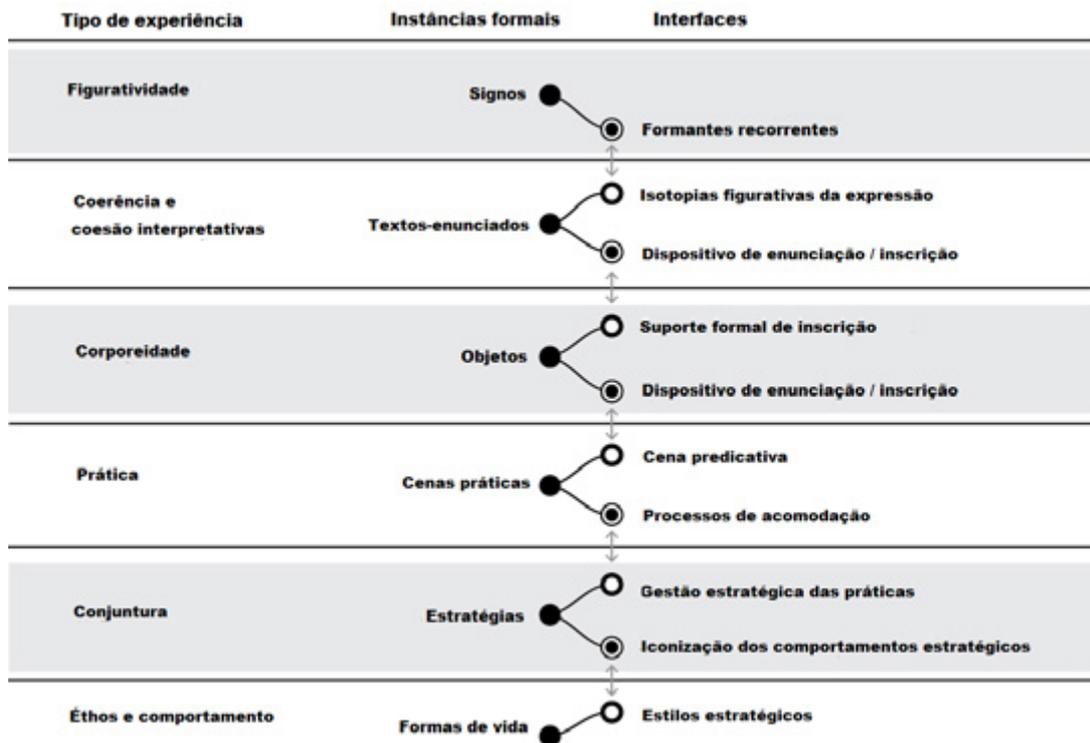


Figura 3. Esquema de Fontanille

Fonte: Elaboração própria a partir de Fontanille (2008)

Cada nível de pertinência pode ser analisado de maneira homogênea. O problema está, no entanto, na análise de um nível associado aos outros níveis. Em outras palavras, trata-se de se operar um deslocamento, ascendente ou descendente, entre níveis diferentes. Isso equivale a se colocar novamente diante da heterogeneidade, até mesmo diante de planos de imanência cujas relações devem ser examinadas.

Estudar as formas de expressão de uma fotografia (texto) é diferente de estudar a maneira como funciona seu dispositivo de apresentação (objeto), que pode ser, no caso da fotografia, uma tela associada a uma tecnologia de inscrição luminosa, ou até mesmo o que poderíamos chamar de *suporte material* do objeto, concebido como um subnível intermediário entre texto e objeto, a que Fontanille (2008) chama em seu esquema de “dispositivo de enunciação/inscrição”.

Se identificarmos o papel fotoquímico ou tela como pertencentes à categoria dos suportes materiais, considerando as formas fotográficas como escrituras, é necessário também levarmos em conta outra mediação: a da *organização* dessa escritura, que podemos chamar de *suporte formal*. O suporte formal é o verdadeiro mediador entre as inscrições/aporte e o receptáculo/suporte material, pois ele diz respeito às regras de

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

inscrição que tornam pertinente não exatamente a tecnologia da tela (suporte material), mas um outro tipo de suporte, isto é, por exemplo, o *formato da página-tela*.

O suporte formal nos permite focalizar a atenção sobre a disposição das inscrições sobre o suporte material, sua organização segundo um determinado tamanho, uma determinada disposição dos traços, uma determinada sintaxe, uma determinada proporção em relação à totalidade do espaço disponível e ao tipo de enquadramento. Dessa forma, podemos dizer que o nível do objeto é uma *estrutura de acolhimento de inscrições* composta por dois sub-níveis, ou até duas formas de mediação: o suporte formal e o suporte material.

Entre o aporte e o suporte material, o suporte formal funciona assim como mediador, que não depende nem das inscrições, nem da materialidade da tecnologia, mas que pode ser compreendido como dispositivo de ajuste entre os dois. O papel do suporte formal é, de certa maneira, “domesticar” o suporte material para que ele possa acolher as inscrições¹⁴. O suporte formal resulta de uma extração de propriedades que emanam do suporte material: o suporte material propõe linhas mestras, tendências substanciais entre as quais o suporte formal seleciona e opera uma triagem, ocultando certas propriedades do suporte material, selecionando outras.

O suporte formal é a face do objeto voltada para o texto, enquanto o suporte material é a face do objeto voltada para a prática. Se situarmos esse problema no nível de pertinência dos objetos, esses dois suportes funcionam como forma e substância: aquilo que funciona como substância no nível do texto torna-se forma ao nível do objeto, e assim sucessivamente nos níveis seguintes.

Como já abordamos o caso da fotografia em relação ao suporte formal e suporte material, examinaremos agora mais precisamente o caso das imagens digitais.

Um meio instável

Antes de expormos nossas reflexões sobre os suportes e os aportes digitais, é necessário estabelecer um ponto de partida essencial em relação à complexidade do universo das imagens digitais. Em primeiro lugar, podemos dizer que as imagens digitais constituem um meio instável, pois estão em constante desenvolvimento. A instabilidade

¹⁴ A estrutura de acolhimento das inscrições só pode ser configurada com um certo número de operações relacionadas a seu objeto material, essas operações pertencem a uma práxis (gestualidade, técnica e etc.) cuja maior ou menor sofisticação, é compatível com a lacuna que separa o objeto material de inscrição e as propriedades pertinentes do suporte formal.

desse tipo de imagens, e as novas mídias em geral, deve-se ao seu caráter digital. De fato, as novas formas de produzir, distribuir e manipular as imagens estão diretamente associadas ao desenvolvimento tecnológico. Essas ferramentas e técnicas informáticas de que dispomos atualmente são resultados de várias decisões: econômicas, políticas, tecnológicas e culturais. Conforme afirma Wendy Chun (2013), são as visões de desenvolvedores, de empresas e de comunidades que renovam as práticas. As novas mídias são sempre novas porque se reformulam e evoluem constantemente. Há sempre novas visões e expectativas sociais e técnicas para se satisfazer.

Essa constatação nos leva a delimitar nosso espaço de trabalho. As imagens digitais das quais trataremos aqui são imagens contemporâneas, isto é, são aquelas que surgiram a partir da segunda metade dos anos 2000.

De fato, as imagens digitais de hoje não são as mesmas do século passado. As diferenças aparecem não somente no nível de sua figuração, mas também no seu nível técnico (as dimensões, a resolução, a qualidade, a compressão, a codificação e as descrições dos metadados). Por exemplo, a resolução de telas de computadores no início dos anos 2000 era de 800 x 600 *pixels*, enquanto hoje a resolução mais comum é de 3840 x 2160 *pixels*. Os fabricantes de câmeras fotográficas também aumentaram o tamanho das imagens, uma vez que no final dos anos 1990 eram de 2.0 *megapixels* e atualmente são de 24,2 *megapixels*.

Por razões práticas, escolhemos as imagens contemporâneas por ainda serem acessíveis, ao contrário de imagens cujos suportes material e formal não existem mais (alguns *softwares* não funcionam mais em computadores de nova geração, tais como: o Director 8, Flash 3, Photoshop 2 etc.); algumas linguagens de programação desapareceram, como SmallTalk ou HyperCard, e alguns formatos e codecs se tornaram obsoletos, como Targa (.tga). Um estudo sobre esses ambientes é necessário e esse tem sido o objetivo de pesquisadores que se inscrevem no quadro de uma “arqueologia das mídias”¹⁵.

Contextos genealógicos

Conforme já mencionamos, uma característica das imagens digitais é sua natureza instável, que também se percebe por meio de sua experimentação. Uma imagem contemporânea (escrita de formas) está sujeita a modificações, dependendo do *software* e do ambiente em que se manifesta (suporte formal), o que permite combiná-la, retocá-la, transformá-la, aumentá-la com *hiperlinks* e metadados.

¹⁵ Ver, por exemplo, Parikka (2012) e Zielienski (2008).

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

Várias imagens apresentam-se exclusivamente na forma de código de programação, sendo apenas no momento de execução do código que uma versão gráfica é produzida. Além disso, esse código de programação pode sempre ser executado de maneiras diferentes, de acordo com as diferentes organizações previstas pelo suporte formal, como é o caso das imagens generativas e das imagens fractais.

Tecnicamente falando, as imagens digitais são, de modo geral, classificadas em dois grandes tipos: imagens bitmaps e imagens vetoriais. Essa distinção refere-se à imagem descrita como objeto e como texto, em relação ao formato de armazenamento do arquivo digital. Como objeto, a imagem é descrita como uma sequência de valores de *pixel*, organizados de acordo com uma tabela de dados em duas dimensões. Como texto, as imagens vetoriais descrevem a imagem de acordo com expressões matemáticas que identificam as coordenadas dos pontos e dos nós em uma mesma trama matricial da tela.

Além disso, muitas vezes as imagens digitais são consideradas parte de um estatuto específico, no entanto, preferimos sustentar que se trata de um modo de existência¹⁶ diferente daquele da imagem em geral. De fato, mesmo no âmbito da produção digital, estabeleceu-se uma pluralidade de estatutos segundo os domínios de utilização, tais como, imagens artísticas, científicas, publicitárias, de entretenimento, imagens de interface (REYES, 2015) etc.

Outra classificação identifica as imagens como estáticas ou fixas (atemporais, espaciais etc., como a fotografia e a pintura), como dinâmicas ou animadas (temporais como o cinema, a televisão, o vídeo etc.) e como interativas (manipuláveis em tempo real como jogos eletrônicos, *websites*, *softwares* e algumas obras digitais). Ainda que essas distinções tenham ajudado a desenvolver técnicas específicas para cada categoria, o que nos interessa aqui não é propor uma nova categorização ontológica, mas preferencialmente buscar funcionamentos transversais a todas as imagens digitais. Isso porque podemos dizer em sentido estrito que a *imagem digital nunca é fixa*, uma vez que é exibida na tela do computador a uma frequência de 60 Hz, e que ela, além disso, é *sempre interativa*, pois precisamos manipular os dispositivos periféricos (consoles, computadores, monitores) para visualizá-la.

É interessante destacar que a manipulação das imagens em um suporte digital reúne dois papéis de ator com frequência apresentados separadamente: o destinador e o destinatário. Como produtor de imagens, um ator A manipula um ambiente computacional, escolhe opções sintáticas dentro de dadas possibilidades. Mas esse

¹⁶ Para uma abordagem semiótica sobre modos de existência, ver Fontanille (2003, capítulo sobre enunciação). Em outra abordagem, ver Lévy (1998).

mesmo ator A pode ser visto como o destinatário de um ator B, que é a que concebeu e construiu o programa que ele manipula. Por último, o resultado final do ator A pode ser uma imagem digital interativa, endereçada a um ator C que, por sua vez, deverá manipular opções e parâmetros dos suportes formal e material.

Apesar das diferentes perspectivas, o que é importante reter, em relação às nossas considerações sobre os suportes formal e material, é o traço comum a todas as imagens digitais: elas são realizadas em um mesmo suporte material, ou seja, uma tela que exhibe uma trama de *pixels*. Sabemos que existem muito mais pesquisas em desenvolvimento sobre o suporte das imagens digitais, porém, o seu acesso permanece reservado para especialistas de áreas que tratam de problemas como os hologramas, a realidade aumentada, as imagens astronômicas, as imagens quânticas etc.

A substância da expressão das imagens digitais

No artigo “Du support matériel au support formel” (2005), Fontanille discute o formato digital do ponto de vista da escrita e dos suportes. O autor afirma que não é suficiente identificar o arquivo digital como suporte material, distinguindo-o a da página-tela, entendida como suporte formal. A distinção é, na verdade, muito mais sutil:

No caso do arquivo digital, não existe de um lado um suporte de material eletrônico e, de outro, um suporte formal visual, mas dois objetos de escrita diferentes e *completos*. De um lado, temos o modo de existência “interno” e imperceptível que inclui tanto um suporte material (físico e eletrônico) quanto um suporte formal (código de programação) que gerencia as regras de inscrição e de interpretações de sinais do computador; de outro lado, o modo de existência “externo” e perceptível na interface gráfica, que comporta tanto um suporte material (uma tela, e uma tecnologia de inscrição luminosa) e um suporte formal (aquele da “página-tela”). (FONTANILLE, 2005, p. 8, grifo nosso).

O suporte formal é um conjunto de regras topológicas de orientação, dimensão, proporção e segmentação que vão condicionar e fazer significar os traços constituintes da escrita. Isso pode ocorrer com uma escrita de luz, como no caso da fotografia, com uma escrita gestual, como no caso da pintura, ou ainda, com a imagem digital, em que há um primeiro suporte formal, como a própria codificação digital, ligada à *página-tela*, que, por fim, pode ser entendida como um segundo suporte formal do objeto, que visualiza e regula a codificação.

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

No caso do formato digital, dois suportes formais se sobrepõem. No caso da fotografia (enquanto escrita de luz) impressa, em um primeiro momento, em um suporte de papel, e, em segundo momento, exibido em uma tela. A fotografia é sobretudo uma escrita de luz sobre um suporte material, o papel fotoquímico ou o cartão de memória de uma câmera digital. A inscrição dessa luz é feita graças à mediação de um suporte formal que determina a regulação/filtragem de zonas claras e de zonas escuras, de cores, de saturação, de enquadramento etc. Mas uma vez que a imagem digital é apresentada em uma tela, no âmbito de um *site*, ela acaba funcionando, por sua vez, em sua integralidade, como uma escrita/aporte em relação ao suporte material-tela que a recebe e em relação à organização do espaço (o suporte formal da página-tela) que a posiciona nessa mesma tela. A fotografia como objeto completo e independente (escrita de luz sobre papel) sofre assim, na tela, uma integração midiática por meio de outro suporte formal (a página-tela), que é dotada de propriedades topológicas, no plano da expressão, e praxeológica, no plano do conteúdo, específicas. O suporte formal refere-se, assim, a regras de estabilização da fotografia como escrita-aporte na página-tela do computador, tendo em vista práticas futuras de utilização, sendo essas últimas influenciadas pelo conjunto das seleções e determinações acumuladas ao longo do percurso, indo da escrita de luz em papel fotoquímico até as regras do suporte formal da página-tela.

Encontramos, assim, pela mediação desses dois tipos de suporte, de um lado, uma ligação com a especificidade técnica de cada texto visual e, de outro, uma ligação com as práticas potencialmente presentes no suporte formal.

Isso significa que, na passagem do suporte material para o suporte formal, os possíveis usos da tecnologia sofrem uma operação de triagem que permite selecionar certas práticas como pertinentes em detrimento de outras práticas que não poderiam sustentar-se nos suportes dados.

Podemos afirmar que as três camadas identificadas – a escrita como aporte, o suporte formal e o suporte material – permitem ampliar os pontos de vista sobre o texto, até mesmo dissolvendo a ilusão de homogeneidade e estática da textualidade. Os estratos do plano da expressão, que podem ser observados em toda imagem, permitem perceber que há, na passagem do nível do texto para o nível do objeto, um processo de triagem e seleção que abre caminho para diferentes tipos de práticas de utilização e interpretação, a substância sendo orientada pelas *formações* que preconcebem usos possíveis/futuros.

No que concerne a essa questão, buscamos reinterpretar o percurso gerativo da expressão (FONTANILLE, 2008) (Figura 4):



Figura 4. Reinterpretação do percurso gerativo da expressão

Fonte: Elaboração própria

Esse esquema pode ser utilizado para descrever o plano da expressão das imagens digitais. Conforme já afirmamos, nos concentramos especialmente sobre os dois níveis intermediários: o texto e o objeto. Assim, temos o seguinte esquema (Figura 5):

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

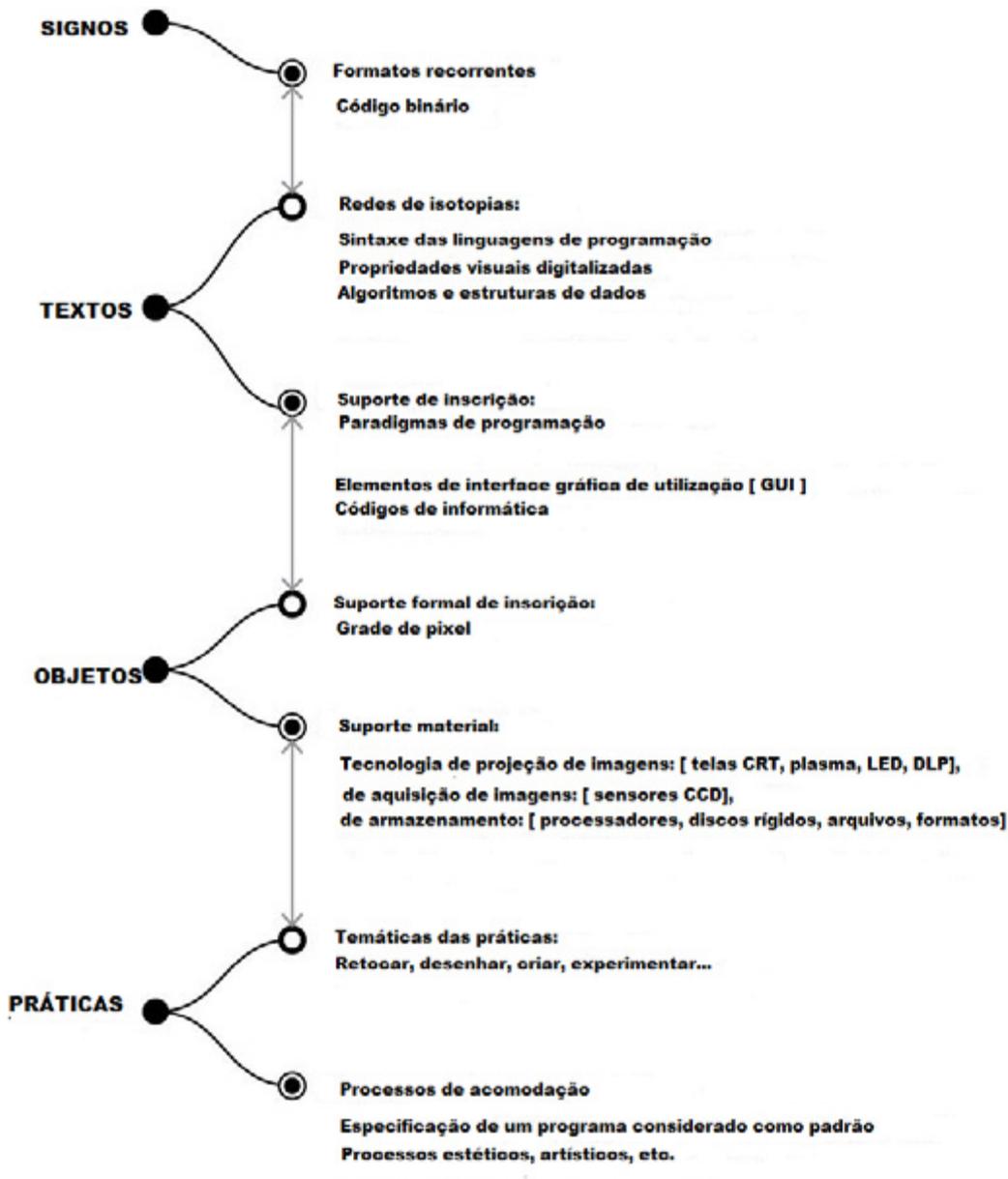


Figura 5. Adaptação dos níveis da expressão das imagens digitais.

Fonte: Elaboração própria

Nível do objeto

Em primeiro lugar, partiremos do pressuposto de que o suporte formal de base das imagens digitais é a grade de *pixels* em que são exibidos. Essa grade de *pixels* (*raster grid*) permite sua exibição através de procedimentos informáticos. Para melhor definirmos seu caráter essencial, propomos a noção de “pixelidade”. As imagens contemporâneas,

sejam impressas sejam projetadas numa tela, seguem linhas ordenadas de pontos sobre uma superfície. Essa arquitetura não surgiu com a imagem digital, pois ela é o último estágio de uma longa tradição em impressão e em tratamento de imagens que começou com a fotografia em meio tom, entre 1850 e 1880. Essa mesma disposição foi adotada pelas primeiras telas com função eletrônica, os monitores de tubo CRTs (tubo de raios catódicos). Assim, desde 1960, a resolução em *pixels* tornou-se o padrão de todas as tecnologias de projeção de imagens: LCD (*display* de cristal líquido), plasma e LED (diodo emissor de luz) e DLP (processamento digital de luz), e também de aquisição de imagens: os sensores CCD (dispositivo de carga acoplada) integrados, por exemplo, às câmeras fotográficas, que filtram a luz e a gravam de acordo com a grade de *pixel*. Sean Cubitt (2014), ainda que não adote o termo “pixelidade”, afirma que este é um reflexo de nossas práticas contemporâneas, em que a comodidade se impõe sobre a qualidade: as imagens comprimidas no formato JPEG mostram cerca de 30% das cores que o olho humano é capaz de perceber, mas elas são mais leves e adaptadas às trocas em redes digitais, como a internet (CUBITT, 2014).

Como o próprio nome sugere, a grade de *pixels* consiste em unidades básicas denominadas *pixels* (*picture element*). Os *pixels* determinam o espaço visual da imagem, seria o suporte formal que permitiria a exibição, a recuperação, a manipulação subsequentemente das formas. Trata-se de um espaço cartesiano no qual os *pixels* são ordenados ao longo dos eixos bidimensionais X e Y. Além disso, podemos dizer que a grade de *pixels* constitui a textura das imagens digitais. Os meios de comunicação em massa identificam essa textura como “pixelização”, usando-a convencionalmente, por exemplo, para ocultar rostos na televisão¹⁷.

Aos *pixels* projetados na tela, é possível adicionar coloração, ou seja, valores cromáticos. Atualmente, um *pixel* é frequentemente registrado com uma profundidade de cor de 8 bits. Isso permite adicionar três camadas de cores por *pixel*: vermelho, verde e azul. Fala-se então em um padrão de imagem “*true color*”, ou de 24 bits. Essa composição de cores foi introduzida pelo modelo RGB (*red, green, blue*), que é o modelo mais utilizado, sendo também o padrão de dispositivos de exibição¹⁸, como monitores.

17 Lembramos aqui que as imagens estão no nível do objeto do percurso gerativo da expressão. Em um nível mais profundo dos níveis de imanência, um *pixel* é somente o valor de uma coordenada (x, y) da tabela de dados que descrevem a imagem. É, portanto, uma convenção para fins práticos, pensarmos no *pixel* como um “pequeno quadrado” ao passo que esse quadrado é um punhado de valores que simula o que veríamos se a imagem tivesse sido reconstruída como uma tela retangular. Se quisermos visualizar a “verdadeira” forma de um *pixel*, será necessário visualizar o modelo do filtro de reconstrução, por exemplo, vários pontos ligados por círculos, por exemplo, a função *sinc*.

18 Existem outros modelos como: escala de cinza (imagem de 4 bits); cores indexadas (imagem de 8 bits); HSL (baseada no modelo “*hue, saturation and lightness*”, isto é, matiz, saturação e brilho); hexadecimal (modelo

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

Percebemos que o gerenciamento de cores por *pixel*, bem como as diferentes ações de manipulação da imagem, nos remete a outro nível de análise: o texto em que diferentes componentes dão forma e substância à imagem como objeto.

Nível do texto

A face formal do nível do *objeto* requer a face material do nível do *texto*. A grade de *pixels* requer um suporte de inscrição que permita ao usuário manipular uma imagem digital. No nível do texto, a face formal é voltada para os signos e a face material é voltada para o objeto. Nesse contexto, os signos são 0 e 1, que constituem o código binário das mídias digitais. A *face formal* do texto corresponde às redes de isotopias que, nesse caso, estão associadas à sintaxe das linguagens de programação, às propriedades visuais digitalizadas (REYES, 2013), ou seja, aos algoritmos e às estruturas de dados. A *face material* do texto apoia-se em redes isotópicas para permitir a aplicação de paradigmas de programação, de dispositivos de interface gráfica de utilização (*graphical user interface*) e, em suma, códigos de informática.

As imagens digitais são somente sequências de 0 e 1 em sua estrutura interna, que, usando uma metáfora da biologia, podem ser entendidas como aquilo que constitui seu DNA. Para que sejam exploradas, as imagens devem ser encapsuladas em uma estrutura de dados por meio da linguagem de programação. Em ciência da computação, uma estrutura de dados é uma maneira particular de organização dos tipos de dados. Os tipos de dados são as unidades mínimas que uma linguagem de programação possui. Trata-se, por exemplo, de números, cadeias de caracteres, valores booleanos etc. Um exemplo de estruturas de dados é a matriz (*array*). Essa estrutura permite armazenar ordenadamente um conjunto de elementos que possa ser identificado por uma linguagem de programação. Outras estruturas de dados são listas, árvores e gráficos. As imagens “bitmap” são matrizes de *pixel*.

As ações que podem ser executadas em uma estrutura de dados dependem em grande parte de algoritmos. Estes representam a formalização de regras lógicas e matemáticas para resolver um determinado problema ou alcançar um resultado desejado. Podemos dizer que um algoritmo funciona como uma fórmula ou uma receita, isto é, uma série de etapas a serem seguidas, independentemente da linguagem de programação que será utilizada. As técnicas de processamento de imagens digitais como “pixelização”

comum para *web design*, a composição das cores é feita em pares de uma sequência de seis caracteres que variam de 0 à F, no qual F é igual a 15, por exemplo #FF0000 equivale a cor vermelha).

ou “compressão”, baseiam-se amplamente nos algoritmos. Quanto à “pixelização”, um dos primeiros algoritmos empregados foi chamado de “interpolação por vizinho mais próximos”, ou apenas interpolação, enquanto a compressão foi fortemente influenciada pelo popular algoritmo LZW (nomeado pelos seus criadores Lempel, Ziv e Welch).

Se sustentarmos que o suporte formal nos permite triar as potencialidades da matéria e levar a atualizações, as estruturas de dados e os algoritmos seriam assim concebíveis como sistemas de combinações potenciais, ou seja, são numericamente limitados e não são inventados cotidianamente. Por outro lado, o ritmo acelerado das inovações tecnológicas é visto justamente no momento em que algoritmos e estruturas de dados se associam.

A associação de estruturas de dados e algoritmos é chamada de programa por Niklas Wirth (1985). Em outras palavras, um programa é escrito em uma linguagem de programação a fim de que o usuário realize ações em estruturas de dados, sendo essas ações consideradas algoritmos. De fato, um programa é um elemento complexo e opaco, em que uma linha de código pode ser usada por vários tipos de dados e de algoritmos. Além disso, essas cooperações não são necessariamente lineares, pois algumas vezes um algoritmo automaticamente convoca outro, o que permite que transformações de dados possam passar despercebidas pelos usuários.

A substância da expressão do nível do texto pode, portanto, ser associada a códigos de programação. Entendemos como códigos de programação as linhas de código que dão forma às funções ou bloco de códigos e assim dão forma aos programas. Enquanto o modo de existência textual do programa é, muitas vezes, conhecido como código de programação, a versão executada (“a compilação”) do programa é chamada de programa ou de *software*.

- Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

```

76     })
77   })
78   });
79
80   function sort3colorField(field){
81
82     function sort3media(b1)
83     {
84       if(field == "saturation_median"){
85         return a.saturation_median = b.saturation_median ? -1 : 1;
86       }
87       else if(field == "hue_median"){
88         return a.hue_median = b.hue_median ? -1 : 1;
89       }
90       else if(field == "brightness_median"){
91         return a.brightness_median = b.brightness_median ? -1 : 1;
92       }
93       else {
94         return a.Year = b.Year ? 1 : -1;
95       }
96     }
97     jsm.klec.sort(sort3color);
98     showJSM();
99   }
100
101   function showJSM(){
102     $('#output0,#output1,#output2,#output3').empty();
103     $.each(jsm.klec,function(i,row){
104
105       var classe = "";
106       if(row.Period == "Early Works") classe = "ew";
107       else if(row.Period == "Bauhaus") classe = "ba";
108       else if(row.Period == "Late Works") classe = "lw";
109
110       sliceColor[i] = "<img class='fancybox' data-fancybox-group='gallery' href='klec-original-size'+row.File+' title='<
111         row.Title + ', ' + row.Year+'><span style='background-color:' + row.Hue + [row.saturation_median/100/255 + '%', ' + [row.brightness_median/100/255 + '%']; height:' + row.saturation_median/2 + 'px; width:' + row.brightness_median/2 + 'px;'>";
112       sliceColor[i] = "<img class='mini-painting' @MouseOver='copyImage(this);' src='klec-smal'+row.File + ' title='<
113         row.Title + ', ' + row.Year+'><span style='width:' + row.Hue + 'px; height:' + row.Brightness + 'px;'>";
114       sliceColor[i] = "<img alt='<row.Title + ', ' + row.Year+'>'>";
115       pacheite[i] = "<img alt='<row.Title + ', ' + row.Year+'>'>";
116       pacheite[i] = "<img alt='<row.Title + ', ' + row.Year+'>'>";
117
118       if(classe == "ew") {
119         $('#output0').append(sliceColor[i]);
120         $('#title0').text(row.Period + " - Period (1885-1920)");
121       }
122       else if(classe == "ba") {
123         $('#output1').append(sliceColor[i]);
124         $('#title1').text(row.Period + " - Period (1925-1931)");
125       }
126       else if(classe == "lw") {
127         $('#output2').append(sliceColor[i]);
128         $('#title2').text(row.Period + " - Period (1933-1940)");
129       }
130     });
131   }
132
133   });
134
135   $('#main-content').click(function(){
136     $('#mini-painting').toggle();
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179
180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225
226
227
228
229
230
231
232
233
234
235
236
237
238
239
240
241
242
243
244
245
246
247
248
249
250
251
252
253
254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277
278
279
280
281
282
283
284
285
286
287
288
289
290
291
292
293
294
295
296
297
298
299
300
301
302
303
304
305
306
307
308
309
310
311
312
313
314
315
316
317
318
319
320
321
322
323
324
325
326
327
328
329
330
331
332
333
334
335
336
337
338
339
340
341
342
343
344
345
346
347
348
349
350
351
352
353
354
355
356
357
358
359
360
361
362
363
364
365
366
367
368
369
370
371
372
373
374
375
376
377
378
379
380
381
382
383
384
385
386
387
388
389
390
391
392
393
394
395
396
397
398
399
400
401
402
403
404
405
406
407
408
409
410
411
412
413
414
415
416
417
418
419
420
421
422
423
424
425
426
427
428
429
430
431
432
433
434
435
436
437
438
439
440
441
442
443
444
445
446
447
448
449
450
451
452
453
454
455
456
457
458
459
460
461
462
463
464
465
466
467
468
469
470
471
472
473
474
475
476
477
478
479
480
481
482
483
484
485
486
487
488
489
490
491
492
493
494
495
496
497
498
499
500
501
502
503
504
505
506
507
508
509
510
511
512
513
514
515
516
517
518
519
520
521
522
523
524
525
526
527
528
529
530
531
532
533
534
535
536
537
538
539
540
541
542
543
544
545
546
547
548
549
550
551
552
553
554
555
556
557
558
559
560
561
562
563
564
565
566
567
568
569
570
571
572
573
574
575
576
577
578
579
580
581
582
583
584
585
586
587
588
589
590
591
592
593
594
595
596
597
598
599
600
601
602
603
604
605
606
607
608
609
610
611
612
613
614
615
616
617
618
619
620
621
622
623
624
625
626
627
628
629
630
631
632
633
634
635
636
637
638
639
640
641
642
643
644
645
646
647
648
649
650
651
652
653
654
655
656
657
658
659
660
661
662
663
664
665
666
667
668
669
670
671
672
673
674
675
676
677
678
679
680
681
682
683
684
685
686
687
688
689
690
691
692
693
694
695
696
697
698
699
700
701
702
703
704
705
706
707
708
709
710
711
712
713
714
715
716
717
718
719
720
721
722
723
724
725
726
727
728
729
730
731
732
733
734
735
736
737
738
739
740
741
742
743
744
745
746
747
748
749
750
751
752
753
754
755
756
757
758
759
760
761
762
763
764
765
766
767
768
769
770
771
772
773
774
775
776
777
778
779
780
781
782
783
784
785
786
787
788
789
790
791
792
793
794
795
796
797
798
799
800
801
802
803
804
805
806
807
808
809
810
811
812
813
814
815
816
817
818
819
820
821
822
823
824
825
826
827
828
829
830
831
832
833
834
835
836
837
838
839
840
841
842
843
844
845
846
847
848
849
850
851
852
853
854
855
856
857
858
859
860
861
862
863
864
865
866
867
868
869
870
871
872
873
874
875
876
877
878
879
880
881
882
883
884
885
886
887
888
889
890
891
892
893
894
895
896
897
898
899
900
901
902
903
904
905
906
907
908
909
910
911
912
913
914
915
916
917
918
919
920
921
922
923
924
925
926
927
928
929
930
931
932
933
934
935
936
937
938
939
940
941
942
943
944
945
946
947
948
949
950
951
952
953
954
955
956
957
958
959
960
961
962
963
964
965
966
967
968
969
970
971
972
973
974
975
976
977
978
979
980
981
982
983
984
985
986
987
988
989
990
991
992
993
994
995
996
997
998
999
1000

```

Figura 6. Exemplo de código de programação na linguagem JavaScript¹⁹

Fonte: <http://journals.openedition.org/rfsic/docannexe/image/2124/img-6.png>

Atualmente, temos visto uma ampliação de tipos diferentes de *softwares*, adaptados para diferentes usos e plataformas. Entre os programas mais difundidos, podemos citar o *software de aplicação* (*software* que é instalado no disco rígido do computador), aplicativos (aplicativos para dispositivos móveis) e aplicativos para *web* (aplicativos que funcionam em um servidor e que são acessíveis a partir de um navegador de internet).

Nível das práticas

O nível das práticas também mostra duas faces. De um lado, a face formal, voltada para o objeto, diz respeito às temáticas das práticas. No caso das imagens digitais, podemos identificar uma grande variedade de práticas que podem ser simuladas em um computador: desenhar, criar, colorir, retocar ou simplesmente explorar os recursos de

19 O arquivo foi aberto com o programa Sublime 2. As linhas de código de programação são geralmente numeradas por um melhor endereçamento e depuração. No canto superior direito, o programa mostra a ferramenta “zoom out” para todo o código, ou seja, todo o programa. A versão compilada pode ser vista em: <http://ereyes.net/kleeviz/>.

um programa. Por outro lado, a face material está voltada para as estratégias, ou seja, para os processos de acomodação ou adaptação das práticas. Nesse nível, podemos observar o surgimento de práticas mais gerais que agrupam outras práticas, como o uso de algum programa considerado padrão por uma empresa ou pelo menos a sua certificação profissional (Adobe, Apple e Autodesk), ou ainda uma intervenção para fins artísticos ou estéticos (*glitch art*).

Os aportes entre texto e objeto

A noção de aporte nos permite compreender a relação entre texto e objeto, isto é, a relação entre o texto e o seu suporte de inscrição. O texto será entendido aqui como um ato de formação e inscrição de formas futuras.

Em um primeiro momento, observamos que os atos de inscrição associados às imagens digitais eram mediados por interfaces gráficas do usuário (GUI). Em 1984, com a introdução do computador Macintosh, a pesquisa de interação homem-máquina, iniciada na Xerox Parc por Alan Kay e seus colaboradores, abriu-se para o grande público, entrando para um certo domínio público. Os usuários não especializados não precisavam mais interagir apenas com as linhas de instruções para manipular uma imagem pois tinham a partir de então certas as convenções como o menu, o ponteiro/cursor do *mouse*, a barra de rolagem, os botões, os “ícones”, as janelas, os painéis etc.

A maneira como o usuário manipula a interface gráfica (GUI) é uma demonstração de sua performance. O usuário estabelece um diálogo não só com o programa, mas também com os atores do *design* que projetaram o programa (e mais amplamente dialogaram com sua época contemporânea). Podemos assim reconhecer os nomes das funções e seus efeitos na imagem: “pixelização”, “compressão” etc. Os procedimentos podem ser personalizados e as sequências de operações podem agrupar várias funções e ações. Aprende-se assim a criar e configurar figuras visuais na tela.

O exemplo a seguir (Figura 6) nos permite ver como, em um programa, as propriedades visuais de uma imagem são matematizadas e editadas por números. Essas propriedades são organizadas numa disposição topológica de recomendações de interação entre homem e máquina.

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

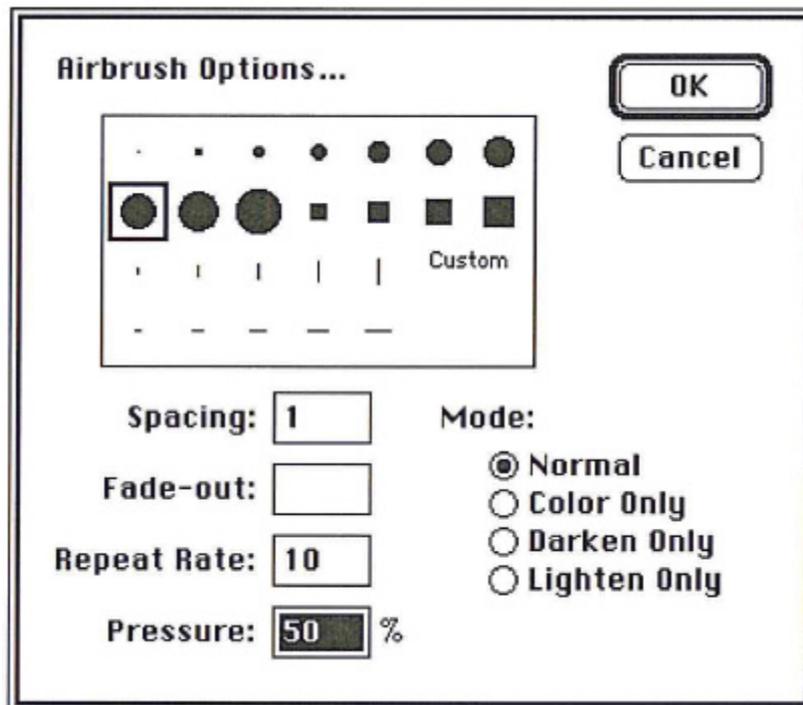


Figura 7. A interface gráfica do usuário do Photoshop 1.0: o painel de opções da ferramenta *airbrush* permite ajustar o tamanho do traçado e inserir valores numéricos nos espaços

Fonte: <http://journals.openedition.org/rfsic/docannexe/image/2124/img-7.png>

Ao mesmo tempo, as linguagens de programação não desapareceram por causa das GUIs. Pelo contrário, poderíamos dizer que as GUIs abriram o caminho para novos tipos de linguagem. Por exemplo, as linguagens gráficas (Hyper Card) foram introduzidas no final dos anos 1980. No final da década de 1990, as linguagens que orientavam os objetos espalharam-se e tornaram-se a norma (C++, Java). E a partir dos anos 2000, as linguagens de programação voltadas para a arte surgiram graças à explosão da World Wide Web e de comunidades de desenvolvedores independentes: Processamento (baseado na linguagem Java), Open Frame works (baseado em C++) e Pure Data (uma linguagem visual).

Constatamos que as imagens digitais, enquanto inscrição, requerem uma certa mistura de competências: escrita linear (documentação e explicações do código); escrita tabular (código de computador); escrita recursiva (manipulação de GUIs); escrita diagramática (por exemplo, o programa Pure Data). A esses tipos de escrita podemos associar os tipos de leitura. Embora, por vezes, os códigos de programação não sejam facilmente compreensíveis pelos seus usuários, ainda é indispensável, do ponto de vista

da produção, poder identificar as palavras associadas à representação e exibição de uma imagem (data:, , imagem(), PlImage etc.).

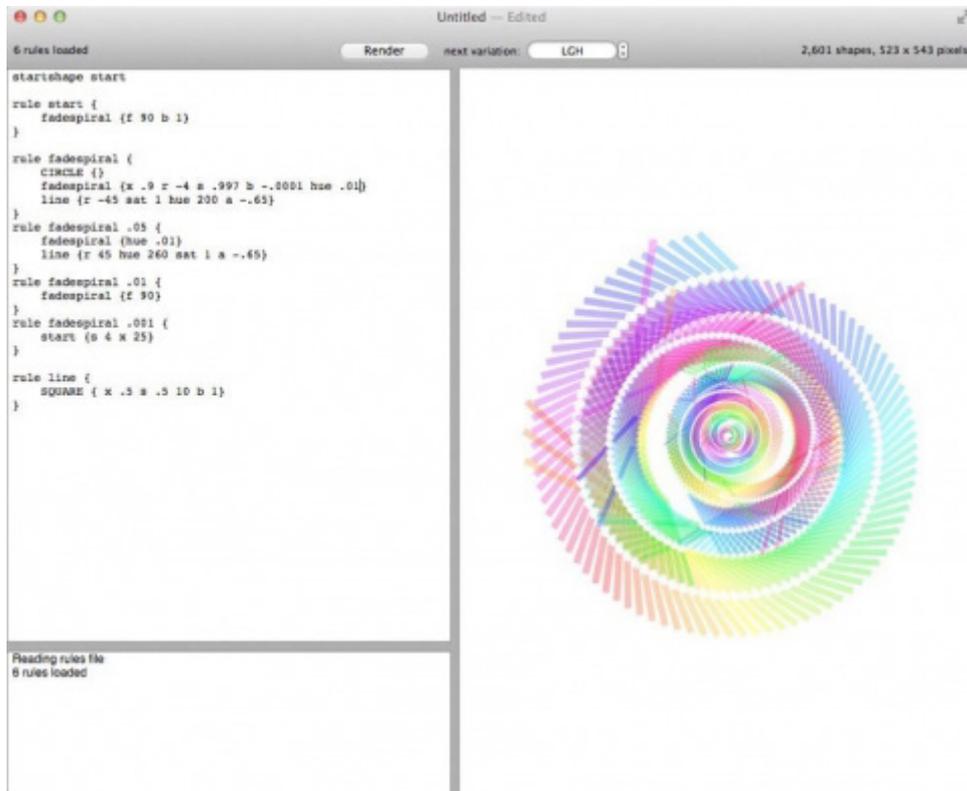


Figura 8. A interface de usuário do programa Context Free, minimalista em termos de elementos GUI. O programa permite escrever regras matemáticas fora de contexto para gerar imagens fractais

Fonte: <http://journals.openedition.org/rfsic/docannexe/image/2124/img-8.jpg>

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

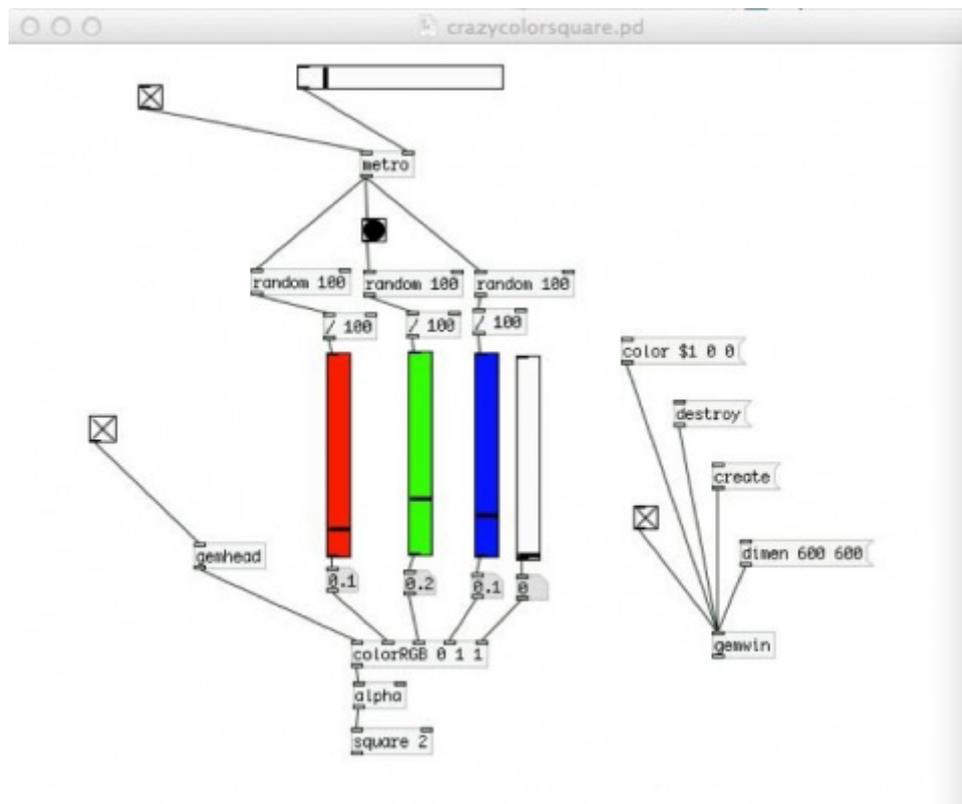


Figura 9. O *software* Pure Data permite ao usuário criar aplicativos audiovisuais. O programa é baseado em componentes que serão conectados uns aos outros. O código de programação se torna, portanto, um esquema diagramático e não mais uma série de textos

Fonte: <http://journals.openedition.org/rfsic/docannexe/image/2124/img-9.jpg>

Conclusão: o plano da expressão das imagens digitais

A partir dessas reflexões, queremos mostrar que o plano da expressão das imagens digitais, enquanto relação da forma da expressão e da substância da expressão, está intimamente ligado a uma propriedade das mídias digitais identificada como “variabilidade” (MANOVICH, 2011). A variabilidade nos lembra do estado instável das imagens, as possíveis combinações entre estruturas de dados e algoritmos, a multiplicidade de opções e parâmetros, o infinito potencial de versões de uma imagem. Quanto a isso, é preciso acrescentar que estas versões se tornam fixas unicamente por etapas, como a compilação e a impressão. Do contrário, elas existiriam em versões quase infinitas. E mesmo quando o conjunto de suportes formais e materiais (*softwares*, placas de vídeo, monitor e processador) não existirem mais, por se tornarem obsoletos, a imagem pode

permanecer em código de programação, como texto em potencial antes do surgimento de novas formas. No entanto, uma vez que esse código torna-se visível, a nova versão nunca será idêntica a sua primeira execução

A variabilidade se apresenta em vários níveis: a concepção, a implementação, a produção, a distribuição, a navegação, o compartilhamento e a evolução adaptados a um contexto histórico. Em síntese, uma imagem digital contemporânea típica pode ser considerada como uma representação de propriedades visuais, digitalizadas ou geradas de forma nativa, tratadas estatisticamente, fisicamente armazenadas em um disco rígido, reinterpretadas e organizadas de acordo com uma grade de *pixels* na tela.

Acreditamos que é preciso localizar a questão dos suportes das imagens no centro das pesquisas em semiótica. A investigação dos suportes e da substância do plano de expressão nos permite não apenas especificar as proposições feitas sobre percurso gerativo da expressão, como também dar conta, de maneira estruturada, de um tipo de imagem da atualidade e de tempos futuros, que se inscreve em um modo contínuo de transformações tecnológicas e culturais. Essas transformações estão fortemente ligadas aos suportes materiais e formais e às possibilidades de escrita que eles oferecem.

Referências

BASSO FOSSALI, P.; DONDERO, M. G. **Sémiotique de la photographie**. Limoges: Pulim, 2011.

BONACCORSI, J. Pratiquer les images en sciences de l'Information et de la communication. Sémiologie, eikones, montage. **Revue française des sciences de l'information et de la communication**, 2013. Disponível em: <http://rfsic.revues.org/530>.

CHUN, W. **Programmed Visions: Software and Memory**. Cambridge, MA: MIT Press, 2013.

CUBITT, S. **The Practice of Light: A Genealogy of Visual Technologies from Prints to Pixels**. Cambridge, MA: MIT Press, 2014.

DONDERO, M. G. **Le sacré dans l'image photographique**. Études sémiotiques, Paris: Hermès, 2009.

DONDERO, M. G.; FONTANILLE, J. **Des images à problèmes**. Le sens du visuel à l'épreuve de l'image scientifique. Limoges: Pulim, 2012.

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

FLOCH, J.-M. **Identités visuelles**. Paris, 1990. Disponível em: [10.3917/puf.pich.2010.01](https://doi.org/10.3917/puf.pich.2010.01). Acesso em: 20 out. 2019.

FLOCH, J.-M. **Les formes de l’empreinte**: Brandt, Cartier-Bresson, Doisneau, Stieglitz, Strandt. Périgueux: Fanlac, 1986.

FLOCH, J.-M. **Petites mythologies de l’œil et de l’esprit**. Pour une sémiotique plastique. Paris-Amsterdam: Hadès-Benamins, 1985.

FONTANILLE, J. **Pratiques sémiotiques**. Paris: PUF, 2008. Disponível em: [10.3917/puf.font.2008.01](https://doi.org/10.3917/puf.font.2008.01). Acesso em: 20 out. 2019.

FONTANILLE, J. Du support matériel au support formel. *In*: ARABYAN, M.; KLOCK-FONTANILLE, J. **L’Écriture entre support et surface**. Paris: L’Harmattan, 2005. p. 183-200. Disponível em: http://www.unilim.fr/pages_perso/jacques.fontanille/articles_pdf/visuel/Ecritsupportconclusion.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

FONTANILLE, J. **Soma et séma**. Figures du corps. Paris: Maisonneuve et Larose, 2004.

FONTANILLE, J. **Sémiotique du discours**. Limoges: Pulim, 2003.

GREIMAS, A.; COURTÈS, J. **Sémiotique**: dictionnaire raisonnée de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1993.

GROUPE μ . **Traité du signe visuel**. Pour une rhétorique de l’image. Paris: Seuil, 1992.

KLOCK-FONTANILLE, I. L’écriture entre support et surface: l’exemple des sceaux et des tablettes Hittites. *In*: ARABYAN, M.; KLOCK-FONTANILLE, I. (éd.). **L’Écriture entre support et surface**. Paris: L’Harmattan, 2005. p. 29-51.

LATOUR, B. **Enquête sur les modes d’existence**: Une anthropologie des Modernes. Paris: La Découverte, 2012.

LÉVY, P. **Qu’est-ce que le virtuel ?** Paris: La Découverte, 1998.

MANOVICH, L. **The Language of New Media**. Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

MANOVICH, L. **Cultural Analytics**: Visualizing Cultural Patterns in the Era of “More Media”. Software Studies Initiative, 2008. Disponível em: <http://manovich.net/index.php/projects/cultural-analytics-visualizing-cultural-patterns>. Acesso em: 20 out. 2019.

MANOVICH, L.; REYES, E. Info-esthétique. *In*: VEYRAT, M. (ed). **100 Notions for Digital Art**. Paris: Les Éditions de l’Immatériel, 2015.

PARIKKA, J. **What is Media Archaeology**. Cambridge: Polity, 2012.

REYES, E. On Visual Features and Artistic Digital Images. *In*: **Proceedings of the ACM Conference Laval Virtual VRIC’13**. New York: ACM Press, 2013.

REYES, E. La data visualisation comme image-interface. *In*: ARRUABARRENA, B. (coord). **I2D – Information, données & documents**, v. 52, n. 2, p. 38-41, 2015.

ROSENTHAL, V.; VISETTI, Y.-M. **Sens et temps de la Gestalt, in Intellectica**, v. 1, n. 28, p. 147-227, 1999. Disponível em: [10.3406/intel.1999.1778](https://doi.org/10.3406/intel.1999.1778). Acesso em: 20 out. 2019.

THÜRLEMANN, F. **Paul Klee. Analyse sémiotique de trois peintures**. Lausanne: L’Age de l’homme, 1982.

WIRTH, N. **Algorithms + Data Structures = Programs**. New York: Prentice Hall, 1985.

WÖLFFLIN, H. **Kunstgeschichte Grundbegriffe, das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst**. Tradução do francês “Principes fondamentaux de l’histoire de l’art, Le problème de l’évolution du style dans l’Art modern”. Paris: Gérard Montfort, 1915.

ZIELIENSKI, S. **Deep Time of the Media**: Toward an Archaeology of Hearing and Seeing by Technical Means. Cambridge, MA: MIT Press, 2008.

ZINNA, A. L’interface: un espace de médiation entre support et écriture. Association Française de Sémiotique, **Actes du congrès AFSLux**, 2015. Disponível em: <http://afsemio.fr>. Acesso em: 20 out. 2019.

- | Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital

COMO CITAR ESTE ARTIGO: DONDERO, Maria Giulia; REYES-GARCIA, Everardo. Os suportes das imagens: da fotografia à imagem digital. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 163-190, 2019. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v16i2.2788>

Submetido em: 06/11/2019 | Aceito em: 09/12/2019.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Acontecimento	95
Adam	129
Afasia	111
Análise Contrastiva	9
Aquisição de Segunda Língua	27
Audiovisual	80
Benveniste	129
Bronckart	129
Clarice Lispector	57
Classes Verbais	9
Decomposição de Predicados	9
Domínio discursivo jurídico	145
Ensino de Pronúncia	27
Estudos da Tradução Baseados em Corpus	57
Fonética	27
Fotografia	163
Imagem Digital	163
Imagens	163
Instituição	145
Intertextualidade	80
Léxico-Gramática	9
Linguagem	145

Literatura Brasileira Traduzida	57
Memória	95
Metaficção	95
Multimodalidade	80
Neurolinguística discursiva	111
Níveis de análise linguística	129
Olhos	57
Plano da Expressão	163
Português Brasileiro	9
Português Europeu	9
Processos alternativos de significação	111
Semiótica tensiva	95
Sistemas Complexos Dinâmicos	27
Suporte Formal	163
Suporte Material	163
Tela	163
Tradução	111
Unidades da língua	129
Verbos Locativos	9

SUBJECT INDEX

Aphasia	111
Alternative processes of signification	111
Audiovisual	80
Brazilian Portuguese	9
Complex Dynamic Systems	27
Contrastive Analysis	9
Corpus-Based Translation Studies	57
Digital Image	163
Discursive neurolinguistics	111
European Portuguese	9
Event	95
Expression Plane	163
Eyes	57
Formal Support	163
Images	163
Institution	145
Intertextuality	80
Language	145
Legal discourse domain	145
Levels of linguistic analysis	129
Lexicon-Grammar	9
Locative Verbs	9

Material Support	163
Memory	95
Metafiction	95
Multimodality	80
Phonetics	27
Photography	163
Predicates Decomposition	9
Pronunciation Teaching	27
Screen	163
Second Language Acquisition	27
Tensive semiotics	95
Translated Brazilian Literature	57
Translation	111
Units of language	129
Verb Classes	9

ÍNDICE DE AUTORES

Carlos Magno GOMES	80
Celso Fernando ROCHA	57
Everardo REYES-GARCIA	163
Graciely Andrade MIRANDA	95
Jorge BAPTISTA	9
Júlia DIAS	111
Maria Giulia DONDERO	163
Maria Irma Hadler COUDRY	111
Maysa de Pádua Teixeira PAULINELLI	145
Oto Araújo VALE	9
Roana RODRIGUES	9
Ronaldo Mangueira LIMA JR.	27
Silvana SILVA	129
Talita SERPA	57
Ubiratã Kickhöfel ALVES	27
Vera Lucia Rodella ABRIATA	95