

ANÁLISE DE DISCURSO  
GRAMÁTICA E  
CONTEXTO SOCIAL



# ANÁLISE DE DISCURSO GRAMÁTICA E CONTEXTO SOCIAL

Denize Elena Garcia da Silva (Org.)

Alley Cândido Júnior

Ana Cláudia C Carvalho

Denize Elena Garcia da Silva

Edilan Kelma N de Sousa

Kelly Cristina de A Moreira

Marcus Lunguinho

Ricardo Leite

Sandra R S Campêlo

T H E S A U R U S

© by Denize Elena Garcia da Silva – 2019

## FICHA TÉCNICA

Capa:  
*Sandra Campêlo*

Revisão  
*Denize Elena, Sandra Campêlo e Marcus Lunguinho*

Editoração eletrônica  
*Cláudia Gomes*

ISBN: 978-85-409

---

A532 Análise de discurso gramática e contexto social / Organização  
Denize Elena Garcia da Silva. – Brasília, DF : Thesaurus,  
2019.

368 p. : il

Textos de vários autores com dados biográficos.

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa, gramática. 2. Análise de Discurso  
Crítica 3. Linguística Sistemico-Funcional. 4. Letramento na  
terceira idade. 5. Crianças e adolescentes, práticas discursivas.  
6. Discurso midiático. I. Silva, Denize Elena Garcia da (Org).

CDU 811.134.3

---

Ficha catalográfica elaborada por Iza Antunes Araujo CRB1 - 079

*Ao meu Roberto por ontem, hoje e sempre.  
À Roberta Elena e à Rita de Cássia Flor pelo presente.  
A cada Paulo da minha vida pelo futuro.*



## Agradecimentos às Editoras

Agradeço às colegas/editoras responsáveis pelos periódicos científicos, destacados abaixo (em negrito), a licença oficial e o incentivo amigo para a publicação, em forma de capítulo, dos seguintes textos.

Gramática da experiência e avaliatividade em histórias de vida de pessoas idosas: uma perspectiva crítica, artigo publicado pela UnB em **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 197-218, 2017.

A redução da maioria penal na voz de adolescentes (des) favorecidos, artigo publicado pela UFMG na **Revista de Estudos da Linguagem** – Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 729 – 755, 2016.

Representações discursivas de crianças e adolescentes em situação de risco, artigo publicado pela UnB, em **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 14, n. esp., p. 257-213, 2013.

A repetição na fala e na escrita: um estudo com narrativas de adolescentes, artigo publicado pela UFPE no periódico, **Investigação – Linguística e Teoria Literária**, v. 15, p. 9-28, jul. 2002.

O paralelismo dentro dos processos discursivos e gramaticais na fala e na escrita, artigo publicado pela UFRN na **Revista do GELNE**. ano 1, n.1, p.69-75, 1999.



# AGRADECIMENTOS AOS/ÀS COLABORADORES/AS

Minha gratidão aos coautores, *Alley Cândido Júnior, Marcus Vinicius Lunguinho e Ricardo de Oliveira Leite*, bem como às coautoras, *Edilan Kelma Nascimento de Sousa, Kelly Cristina de Almeida Moreira, Ana Claudia Camargo Carvalho e Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo*, tanto pela parceria amiga, quanto pelo compromisso, seriedade e engajamento de cada um/a ao longo dos projetos que levei a cabo na minha vida acadêmico-científica.

Meus agradecimentos, de modo especial, à Sandra e ao Marcus, não só pelo apoio incondicional que recebi da parte deles na realização deste livro, mas, sobretudo, pelas alegrias que ambos me têm proporcionando ao longo da minha trajetória acadêmico-profissional, junto à Universidade de Brasília, na tríade: docência, pesquisa e extensão.

Por um lado, Sandra, minha orientanda atual no doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, conquistou o Prêmio UnB-2015 na categoria de melhor dissertação de Mestrado do ano. Por outro lado, Marcus, que hoje ocupa o cargo de Professor Adjunto no quadro permanente da Fundação Universidade de Brasília, atuante como docente/pesquisador dentro da área da gramática gerativa transformacional, é meu parceiro há muitos anos, desde o início de sua trajetória na UnB, no curso de Letras, como estudante da Graduação e meu monitor, por três semestres, em Filologia Românica, disciplina que ministrei durante doze anos. Em 2001, Marcus conquistou o maior prêmio no VI PIBIC/UnB por seu trabalho dentro de meu

primeiro projeto integrado de pesquisa, voltado para o letramento na 3ª idade.

Sandra e Marcus significam muito mais para mim que as duas pontas de um duradouro laço acadêmico-científico, razão pela qual agradeço aos dois pela amizade, dedicação e carinho com que me cercam até os dias de hoje.

*Denize Elena Garcia da Silva*  
*Brasília, março de 2019*

# SUMÁRIO

Prefácio .....	15
----------------	----

*Solange Barros*

Apresentação .....	19
--------------------	----

*Sandra Campêlo e Marcus Lunguinho*

## I PARTE

### PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

*Denize Elena Garcia da Silva*

1 Análise de Discurso Crítica .....	29
-------------------------------------	----

2 Linguística Sistêmico-Funcional .....	47
---	----

3 Mandala da Gramática da Experiência: um modelo metodológico para o português. ....	65
---	----

4 Contexto social e caminhos teóricos interdisciplinares .....	95
--	----

## II PARTE

### ENFOQUES LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS

*Denize Elena Garcia da Silva*

5 A análise de discurso crítica e as bases funcionais da linguagem .....	115
---	-----

6 “A gente” entre as fronteiras do discurso e da gramaticalização .....	129
7 A repetição na fala e na escrita .....	147
8 O paralelismo dentro dos processos discursivos e gramaticais na fala e na escrita .....	171

### III PARTE

#### IDENTIDADES EM CONTEXTOS DE LETRAMENTOS NA TERCEIRA IDADE

9 Gramática da experiência e avaliatividade em histórias de vida de pessoas idosas <i>Denize Elena Garcia da Silva e Edilan Kelma Nascimento de Sousa</i> .....	191
10 Construção de identidade(s) de cidadãs idosas brasileiras <i>Alley Cândido Júnior e Denize Elena Garcia da Silva</i> .....	219
11 Letramento no contexto social da terceira idade <i>Denize Elena Garcia da Silva, Marcus Vinicius Lunguinho e Ricardo de Oliveira Leite</i> .....	247

### IV PARTE

#### PRÁTICAS DISCURSIVAS E PODER *VERSUS* INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

12 Representações discursivas de crianças e adolescentes em situação de risco <i>Kelly Cristina de Almeida Moreira e Denize Elena Garcia da Silva</i> .....	269
--	-----

13	A redução da maioria penal na voz de adolescentes (des) favorecidos <i>Denize Elena Garcia da Silva e Ana Claudia Camargo Carvalho</i> .....	289
14	Ceilândia retratada nos jornais: análise crítica do discurso midiático <i>Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo e Denize Elena Garcia da Silva</i> .....	317
	Referência.....	343
	Dados da Autora e Coautores/as.....	363



## PREFÁCIO

Com muita honra aceitei o convite para prefaciar o livro *Análise de Discurso: Gramática e Contexto Social*, organizado pela queridíssima Denize Elena Garcia da Silva. Faço-o com alegria, não somente pela relevância do tema, pelo qual sempre me interessei, mas também pelo respeito, apreço, carinho e admiração que tenho por ela.

Mais que colega no mundo acadêmico, Denize tem sido uma grande companheira desde 2004. Nossa sólida amizade foi sendo construída com base na confiança e na solidariedade. O convívio salutar começou em um duplo evento organizado por ela, no ano de 2004, na Universidade de Brasília: o VII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal (VII ENIL) e o I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica (SIADC). Nossa parceria se consolidou no VIII ENIL, em 2007, na USP. Nossos laços acadêmico-científicos foram-se estreitando cada vez mais, balizados por outros dois caminhos no âmbito da pesquisa e da extensão. De um lado, pelo Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO), ocasião em que ela me incentivou a fazer parte da referida associação, a qual tive o privilégio de conduzir como presidente da Comissão Diretiva (2012-2014). De outro lado, quando fui convidada, também por ela, para ser membro da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso (ALED) no ano de 2007 e, logo em seguida, membro da Rede Latino-Americana de Estudos de Discurso voltados para a Pobreza Extrema (REDLAD).

Nesta obra, Denize Elena assina oito capítulos em voo solo e traz uma série de contribuições alicerçadas na Análise de Discurso Crítica (ADC) e na Linguística Sistêmico-Funcional

(LSF). A discussão apresentada pela autora, na Primeira Parte, capítulo 3 – *Mandala da Gramática da Experiência: um modelo metodológico voltado para o português* – é fundamentada também na filosofia do Realismo Crítico (RC). Ao aprofundar seus estudos na LSF, Denize amplia sua visão linguístico-discursiva crítica sobre os processos considerados secundários na ótica hallidayana – *existenciais, verbais e comportamentais* – e enfatiza a relação dos mesmos com a estruturação do SER.

Ao construir a *Mandala da Gramática da Experiência*, a referida autora sugere um modelo metodológico possível de alcançar uma dimensão que não é diretamente observável na materialidade de um texto (oral ou escrito), uma vez que sua proposta busca uma aproximação a ‘algo que está abaixo da superfície’, ou seja, uma aproximação à existência de alguma coisa mais profunda que necessitamos descobrir como linguistas críticos. Trata-se daquilo que, de acordo como os ensinamentos do filósofo Bhaskar, envolve estruturas internas do ser humano, que costumam levar à alienação, bem como opressão, ou à emancipação social. E é isso que interessa aos pesquisadores que comungamos o pensamento do realismo crítico ao analisarmos a linguagem. A ciência linguística precisa fazer sentido para transformar a realidade social. Mais que apontar e descrever formas linguístico-discursivas torna-se, cada vez mais necessário, penetrar nas raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, com objetivo de construir argumentos críticos e emancipatórios.

Os capítulos que compõem as partes III e IV do livro trazem também reflexões enriquecedoras concernentes à terceira idade, bem como a adolescentes em situação social de risco. São estudos assinados em coautoria, que configuram trabalhos desenvolvidos por Denize Elena em parceria com colegas brasileiros/as, bem como junto a colegas fora do Brasil. Trata-se de resultados de pesquisa que, mais além das contribuições pertinentes ao diálogo

entre interioridade (gramática) e exterioridade da linguagem (discurso), promovem um forte impulso emancipatório em contextos de situação minados por formas de discriminação e de desigualdades sociais. Trata-se, com certeza, de uma referência obrigatória para pesquisadores/as que almejam, no âmago da pesquisa acadêmico-científica voltada para as duas dimensões da linguagem humana, um projeto de rompimento com as estruturas sociais de poder, controle e dominação.

Os temas perfilados ao longo dos 14 capítulos revestem-se de uma característica notável, que é a ênfase nas práticas linguístico-discursivas fortalecedoras de identidade(s) (re)construídas socialmente. Deleitamo-nos com a leitura desta valorosa obra, fruto de uma geração de pesquisadores/as que, na esteira do legado que nos deixa a organizadora/autora, revela um profícuo comprometimento com as práticas sociais transformadoras.

Solange Maria Barros  
Cuiabá, abril de 2019



## APRESENTAÇÃO

O título deste livro, **Análise de discurso, gramática e contexto social**, leva o nome da disciplina criada e ministrada pela professora Denize Elena Garcia da Silva, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade de Brasília, dentro da linha de pesquisa voltada para linguagem e sociedade. Nesta obra, a autora/organizadora enlaça, em 14 capítulos, correntes teóricas e metodologias com as quais balizou suas aulas, bem como seus projetos de pesquisa, ao longo de muitos anos como docente e orientadora. Já de início, os capítulos assinados só por Denize Elena permitem-nos reconhecer, nas entrelinhas, uma trajetória acadêmico-profissional correspondente à tríade ensino-pesquisa-extensão, pilares contemplados, sempre de maneira intensa, pela referida professora/pesquisadora. Trata-se de uma verdadeira celebração do arremate final de um trabalho docente, realizado com afinco e esmero desde 1987, ano que marca o início da carreira da professora Denize Elena na UnB.

O livro encontra-se dividido em quatro partes, por meio das quais a autora/organizadora permite-nos identificar o rigoroso plano traçado no trabalho investigativo de uma analista do discurso, seja na docência ou na pesquisa. Nas duas primeiras partes da obra, Denize Elena expõe as correntes teóricas que balizaram seus cursos na disciplina acima mencionada, ademais de sugerir um modelo analítico voltado para o português. A primeira parte – *Percursos Teóricos e Metodológicos* – deixa à mostra sua habilidade de leitura crítica de textos, cujas propostas são assinadas por estudiosos advindos de correntes paralelas no âmbito das ciências sociais. No primeiro capítulo, intitulado *Análise de discurso crítica*,

a autora situa, na Linguística contemporânea, a proposta teórica formulada por N. Fairclough, seguida e desenvolvida pelo “grupo de Brasília”. Para tanto, delinea um breve percurso formativo da Análise do Discurso Crítica (ADC) e apresenta os fundamentos teóricos dessa abordagem social da linguagem, sobretudo, ao discorrer sobre quatro temas: a teoria social do discurso (com destaque para o modelo tridimensional); as complexas relações entre práticas sociais e práticas discursivas, o que se reflete na arquitetura de um texto; o desdobramento de práticas de natureza ideológica e a (des)construção de identidade(s); bem como as relações entre gênero, discurso e estilo, seguidas dos significados acionais, representacionais e ideacionais da linguagem, plasmados no discurso.

No capítulo 2, dedicado à *Linguística Sistêmico-Funcional*, a autora apresenta uma visão geral da teoria proposta pelo linguista britânico M. Halliday. A perspectiva hallidayana é discutida por Denize Elena não só em termos da língua como estrutura, como um sistema integrado relacionado às necessidades pessoais e sociais, mas também em termos de instanciação. Trata-se, de acordo com a autora, de um enfoque na interioridade da linguagem (gramática), o que auxilia nos estudos do discurso, instância que, desde a exterioridade, faz da língua um “contrato social”. Quatro aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional são discutidos: a visão de língua como sistema semiótico complexo e como instituição social; as três funções da linguagem; a relação entre funcionamento social da língua e estrutura linguística; e a importância da transitividade da linguagem.

No capítulo 3, *Mandala da gramática da experiência: um modelo para o português*, a autora sugere um paradigma metodológico como guia de análise de dados orais e escritos, representado metaforicamente sob a forma de uma “mandala”, a qual se encontra alicerçada em uma triangulação teórica constituída por três vértices: a Análise de Discurso Crítica (ADC), a Linguística

Sistêmico-Funcional (LSF) e o Realismo Crítico (RC). De acordo com a autora, o referido modelo pode apoiar a análise de elementos linguístico-discursivos, sempre a partir de unidades textuais. Trata-se de focalizar a estrutura de textos (orais ou escritos) com vistas a identificar processos que ocorrem, de modo particular, no sistema léxico-gramatical do português brasileiro (PB). Para subsidiar de maneira empírica sua proposta metodológica, Denize Elena destaca pesquisas realizadas no Brasil, as quais permitem apontar um conjunto de verbos que indiciam uma variação de sentido(s), bem como uma ampliação de significados, o que ocorre desde o nível morfossintático até o pragmático. A autora concentra atenção em processos de natureza *existencial*, *verbal* (os do dizer) e *comportamental*, com destaque para os processos associados a “nascer” e “morrer”, os quais, longe dos sentidos voltados para o mundo físico/ biológico, costumam aparecer ora com o sentido de existenciais, ora como comportamentais.

O capítulo 4, *Contexto social entre caminhos teóricos e metodológicos transdisciplinares*, envolve um conjunto de propostas filiadas a diferentes orientações teóricas, a começar pela ecolinguística e a etnografia crítica, correntes que autora aproxima e discute em termos da convergência que vê entre ambas. Em seguida, passa para apresentação e triagem de metodologias clássicas, de crivo essencialmente qualitativo (descritivo e interpretativo). Ao arrematar o capítulo que fecha a primeira parte do livro, Denize Elena se vale de fatos recentes. Para tanto, tece uma argumentação breve, mas incisiva, a qual é cultivada por seu engajamento crítico, sempre balizado por seus passos na esteira da perspectiva contemporânea de Fairclough (2010), que norteia uma pesquisa metodológica de natureza transdisciplinar.

Na segunda parte do livro, a autora se dedica a aspectos pontuais dos *Enfoques linguístico-discursivos*. Como a primeira, também essa parte se organiza em quatro capítulos. No capítulo 5, *A Análise de Discurso Crítica e as bases funcionais da linguagem*, a autora

apresenta uma microanálise da letra da música “Admirável chip novo”, pautada por um diálogo teórico entre a Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional. Desse diálogo, resultam considerações acerca dos significados linguístico-discursivos (ideacional, representacional e identificacional) presentes na letra da música, com ênfase nos componentes da transitividade, revelados nos versos, com uma discussão de questões pertinentes à relação dos processos mentais (pensar, sentir e ver entre outros), identificados na letra de música, mediante um paralelo por contraste com o mundo externo, além de uma reflexão analítica acerca dos significados associados ao presente contínuo e ao imperativo.

No capítulo 6 – *“A gente” entre as fronteiras do discurso e da gramaticalização*, a autora discute uma proposta com o objetivo de traçar novos rumos na busca do surgimento dessa forma pronominal, no português brasileiro, com o significado indefinido. Em sua análise, que privilegia a integração entre os princípios do discurso e os da gramática, a autora defende – seguindo as ideias de Givón (1979) – que a gramaticalização da forma “a gente” teve sua origem no discurso e só depois chegou à gramática. A hipótese que defende é a de que, no percurso histórico de mudança dessa forma linguística, torna-se considerável a voz dos africanos escravizados, uma vez que eles teriam deixado no português – a segunda língua adquirida na fase adulta – “a marca da submissão, reforçada pelo traço de indeterminação semântica, devido à condição de exclusão a que estavam relegados”. Com essa proposta, o propósito da autora de interligar discurso e gramática é alcançado, sobretudo, ao explicar, de maneira inédita, como a locução “a gente”, ao oscilar entre processos de discursivização e gramaticalização, “deixa de ser uma expressão com categoria de nome e passa a configurar um pronome que acena dois usos nesse movimento pendular de regateorização”.

No capítulo 7 – *A repetição na fala e na escrita*, a autora apresenta um estudo sobre a repetição nas modalidades oral e

escrita da língua. O *corpus* analisado é constituído por narrativas orais e escritas, produzidas por adolescentes brasileiros e adolescentes mexicanos. A ideia central do capítulo é mostrar que o fenômeno da repetição constitui um extraordinário recurso estrutural que desempenha uma multiplicidade de funções no discurso, podendo atuar como organizador textual; como meio de manter vinculação interpessoal com o interlocutor; como recurso argumentativo e como elemento facilitador da comunicação. Nesse capítulo, Denize Elena alerta contra o estigma que ronda, ainda, em torno do que se considera tão somente como um simples mecanismo linguístico-discursivo e aponta a repetição como um fenômeno fundamental, seja nos processos de produção e/ou compreensão do discurso nas modalidades oral e/ou escrita.

Com o capítulo 8 – *O paralelismo dentro dos processos discursivos e gramaticais na fala e na escrita*, Denize Elena completa os textos que assina em voo solo. Com propriedade, a autora tece considerações sobre o paralelismo linguístico, caracterizando-o como um fenômeno que pode ser processado em vários níveis linguísticos e nas duas modalidades da língua. A partir da análise de trechos extraídos de narrativas escritas, produzidas por adolescentes brasileiros, a autora apresenta uma nova caracterização para o fenômeno segundo a qual, em português, o paralelismo é uma forma gramaticalizada de repetição. A presença desse recurso (que é apontado por muitos autores como característico da fala não-planejada) na escrita dos adolescentes é interpretada pela autora como uma característica do vernáculo desses jovens, ou seja, um recurso que faz parte da sua gramática “natural”.

Reflexos benfazejos do projeto *Meu nome, minha identidade*, a terceira e quarta partes do livro envolvem resultados de pesquisas que culminaram em seis capítulos, demarcados em duas molduras equivalentes a duas fases da vida: a velhice e a adolescência. *Identities em Contextos de letramentos na terceira*

*idade e Práticas discursivas e poder versus infância e adolescência*, respectivamente. A terceira parte é dividida em três capítulos.

No capítulo 9 – *Gramática da experiência e avaliatividade em histórias de vida de pessoas idosas: uma perspectiva crítica*, as coautoras, Denize Elena Garcia da Silva e Edilan Kelma Nascimento de Sousa, analisam representações linguístico-discursivas em histórias de vida de pessoas idosas que formam um grupo focal desde 2014, na Cidade da Estrutural, o qual é beneficiado pelo projeto “Meu nome, minha identidade...”. Trata-se de uma pesquisa-ação da qual Edilan Kelma faz parte, atualmente, como docente voluntária. As autoras traçam caminhos de aproximação entre discurso, interioridade da linguagem e avaliatividade a partir de uma triangulação teórico-metodológica. O enfoque da língua como prática social constitui o vértice teórico escolhido com base em Fairclough (2003, 2010). O segundo vértice, dedicado a uma reflexão dos que vivem em situação de risco, pontualiza a gramática da experiência do cotidiano, proposta por Halliday (1994, 2017) e adaptada por Denize Elena na mandala da gramática da experiência. No topo da triangulação, figura o vértice marcado pelo sistema de avaliatividade com base no modelo de Martin e White (2005).

O capítulo 10 – *Construção de identidade(s) de cidadãs idosas brasileiras* – aborda narrativas que foram geradas a partir de entrevistas colhidas por Alley Cândido Júnior, durante seu curso de doutoramento. Cabe, aqui, registrar que, embora o projeto “Meu nome minha identidade...” tenha sido concluído em 2018, Alley segue atuante como professor voluntário junto grupo dos idosos residentes da Cidade Estrutural. Nesse capítulo, os coautores Alley Cândido Júnior e Denize Elena analisam como cada estudante, envolvido nessa pesquisa-ação, posiciona-se e posiciona os outros na medida em que narram suas histórias de vida durante as aulas. Os dados empíricos foram analisados, de modo específico, sob a lupa das propostas de De Fina e Georgakopoulou (2008; 2012)

e Bamberg (1997), além das propostas teórico-metodológicas trabalhadas por Denize Elena em estudos anteriores.

O capítulo 11 – *Letramento no contexto social da terceira idade Letramento, identidade e cidadania na terceira idade* – é assinado por Denize Elena Garcia da Silva, Marcus Vinicius Lunguinho e Ricardo de Oliveira Leite. Trata-se do primeiro estudo realizado a seis mãos pelo “grupo de Brasília” com pessoas da terceira idade, funcionários antigos que trabalhavam na UnB desde a sua fundação. Os autores mostram, a partir de dados colhidos na época, por meio de entrevistas com os referidos alfabetizando da terceira idade que, em suas falas, havia uma relação direta e proporcional entre letramento e identidade, o que permitiu levantar a hipótese de que maior letramento leva a uma identidade mais fortalecida e menor letramento leva a uma identidade mais fragilizada. Os resultados obtidos, pertinentes aos estudos sobre letramentos e sobre identidades, continuam a acalentar e, em condições propícias, podem subsidiar propostas renovadas de ensino voltado para a terceira idade, que visem a fortalecer identidade(s), de modo a justapor cada vez mais a geração de idosos no mundo da escrita.

A quarta parte do livro, configura um desdobramento do projeto “Meu nome minha identidade...”, voltado para a adolescência em situação de risco, a começar pelo capítulo 12 – *Representações discursivas de crianças e adolescentes em situação de risco*. Kelly Cristina, que desenvolveu seus cursos de mestrado e doutorado sob a orientação de Denize Elena, foi a primeira a se dedicar ao projeto junto a adolescentes, no âmbito da Estrutural. Nesse capítulo, as coautoras apresentam e discutem representações discursivas próximas à caracterização do problema de crianças e adolescentes em situação de risco, mais com relação à inserção das mesmas no sistema educacional. Buscam, de modo específico, identificar a opinião desses jovens sobre as entidades educacionais que frequentam. As autoras visam a uma articulação entre linguagem, educação e

sociedade, objetivando a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a emancipação e transformação social.

No capítulo 13, sempre dentro da temática voltada para a adolescência, Denize Elena Garcia da Silva e Ana Cláudia Camargo Carvalho discutem *A redução da maioridade penal na voz de adolescentes (des)favorecidos*. A análise envolve dados empíricos, selecionados a partir de textos escritos, bem como textos orais, colhidos em dois ambientes institucionais relativamente opostos, mediante oficinas de trabalho de campo e através de entrevistas semiestruturadas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa), realizada em dois estabelecimentos regidos por regulamentos disciplinares específicos: De um lado, uma Unidade de Internação que envolve, pelo menos em princípio, práticas discursivas socioeducativas em termos de resgate de cidadania e reintegração na sociedade de jovens em conflito com a lei. De outro, um estabelecimento educacional com práticas discursivas destinadas à formação militar, o que pressupõe uma concepção rígida de educação nos moldes de uma cidadania plena, ao lado de uma ampliação de conhecimentos.

O último capítulo, *Ceilândia retratada nos jornais: análise crítica do discurso midiático*, assinado por Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo e Denize Elena Garcia da Silva, visa à descrição e interpretação de práticas discursivas de jornais de circulação midiática sobre a cidade-satélite de Ceilândia, considerada pelos veículos de comunicação como um lugar violento. Tal construção, como sugerem as autoras, macula a comunidade local e, em especial, costuma recair sobre jovens que vivem, de modo geral, na periferia de Brasília, em contextos de situação de risco, o que já os expõe a uma exclusão social. Faz-se necessário assumir um contradiscurso, o que significa contribuir para o fortalecimento das identidades sociais dos jovens.

*Marcus Vinicius Lunguinho e Sandra Campêlo*

# I PARTE

## PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

- 1 Análise de Discurso Crítica
- 2 Linguística Sistêmico-Funcional
- 3 Mandala da Gramática da Experiência: um modelo metodológico para o português
- 4 Contexto social e caminhos teóricos interdisciplinares



# CAPÍTULO 1

## ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

*Denize Elena Garcia da Silva*

O espaço da ADC na Linguística  
Conceptualizações de discurso entre duas visões da linguagem  
Breve percurso histórico da ADC  
A teoria social do discurso com relação às práticas  
Práticas sociais de natureza ideológica e construção de  
identidade(s)  
Gênero, discurso e estilo

### O espaço da ADC na Linguística

**I**nicialmente, cabe ressaltar que enfocar uma língua dentro de um contexto real torna-se o escopo e, ao mesmo tempo, a meta de um ramo da Linguística balizado pelo interesse no estudo do discurso como prática social (e não individual). Trata-se, aqui, de privilegiar os níveis da linguagem humana, que vão desde o plano de expressão (sons, fonemas) até os do plano de conteúdo (morfemas, vocábulos, sintagmas, leixias memorizadas do discurso), mas com destaque especial para o discurso como prática social, nível que faz da língua um contrato social.

Como disciplina, a Análise de Discurso Crítica (ADC) pode ser considerada como uma das facetas mais promissoras na área da Linguística contemporânea. Como proposta teórica, constitui

uma contribuição enquanto método de estudo crítico para a análise de práticas linguístico-discursivas, sobretudo, porque se encontra balizada pelo princípio norteador que envolve não só a descrição, mas também a interpretação crítica das práticas, uma vez que objetiva apontar como o discurso visto como prática social encontra-se *grosso modo* moldado por relações de poder e ideologia. Como linha de estudos, a ADC destaca-se por sua transdisciplinaridade, bem como por sua interdisciplinaridade, uma vez que envolve uma confluência de teorias do discurso, bem como propostas oriundas de correntes advindas de outras áreas do conhecimento dentro das ciências humanas.

Essa natureza transdisciplinar e interdisciplinar justifica-se ainda porque a ADC, em termos teóricos, além de balizar pesquisas voltadas para o estudo da linguagem na sua exterioridade, abre espaço metodológico para a utilização de um leque de ferramentas voltadas para a análise da interioridade do sistema linguístico (gramática) de modo específico, como será apresentado mais adiante. Por agora, cabe aqui ressaltar que a Análise de Discurso de linha francesa (AD), corrente teórica reconhecida desde o final da década de sessenta, através dos trabalhos de Michael Pêcheux (1982), representa também um dos caminhos mais relevantes dentro da Linguística atual, especialmente para estudiosos que, ao nos afastarmos dos princípios de uma ciência da linguagem puramente formal, buscamos investigar a língua enquanto processo – desde sua função – associada sempre a seus usos em contextos imediatos de situação, bem como a contextos de cultura. A propósito, os termos ‘forma’ e ‘função’ encontram-se vinculados a duas noções de discurso, o que será tratado a seguir, ainda que de maneira breve.

## Conceptualizações de discurso

Existem duas conceptualizações de discurso que equivalem a duas visões quanto à natureza da linguagem. Desde uma perspectiva formalista, qualquer língua é considerada como um fenômeno mental que se encontra associado à herança genética da espécie humana, enquanto o discurso é tomado como uma unidade acima da sentença, razão pela qual seu enfoque não é relevante, tampouco os contextos. Com interesse na busca de traços linguísticos universais, ao formalista interessa o estudo de uma língua como sistema autônomo, uma vez que a capacidade humana de aprender é considerada inata, independente de um dado contexto social.

Já na visão funcionalista, o discurso é concebido como a linguagem em uso, como um fenômeno social. O funcionalista visa também ao estudo da língua em sua interioridade, mas sempre relacionada à função social dela. Nessa perspectiva, estudos futuros que busquem alcançar universalidade de usos em sociedade podem ser considerados viáveis, uma vez que a esfera do domínio cognitivo envolve toda e qualquer atividade humana. Daí a importância do conhecimento da relação entre estruturas linguístico-discursivas e estruturas mentais.

Em poucas palavras, desde a perspectiva dos estudos críticos do discurso, privilegiamos não só a forma, mas também a função. E, o que mais cabe destaca, buscamos descrever e interpretar a seleção, bem como a posição, de elementos da léxico-gramática na superfície textual, atualizados em unidades de informação – segmentos oracionais – ao longo das práticas discursivas.

Além de privilegiar a linguagem em seu uso concreto, ou seja, como prática dialógica em contextos de interação social, a ADC contempla o que podemos considerar como pontos nucleares de dois paradigmas do pensamento humano. Nesse

sentido, deve-se levar em conta a língua na sua dualidade (forma e função), além da produção de sentido(s) do discurso como a resultante de recursos sempre advindos de situações de interação.

## A Análise de Discurso Crítica (ADC): breve percurso histórico

A vertente inglesa da ADC (*Critical Discourse Analysis*), apresentada em Fairclough (1992, 2001, 2003, 2010), bem como em Chouliaraki e Fairclough (1999), configura o passaporte teórico que baliza os estudos desenvolvidos pelo “Grupo de Brasília”, reconhecido na sigla ADC, tanto no espaço nacional quanto no internacional. Conforme ênfase em Silva (2012, p. 226), após florescer na Inglaterra, no início da década de oitenta, a *Critical Discourse Analysis* (CDA) chega ao Brasil, em 1993, pelo trabalho pioneiro de Magalhães, na Universidade de Brasília (UnB), o que marca historicamente a entrada do “Grupo de Brasília” no cenário dos estudos do discurso.<sup>1</sup> A propósito, para caracterizar algumas das posições assumidas pelo grupo, assim como por colegas da Linguística Aplicada, evoco o pensamento de Rajagopalan (2003, p. 12), para quem “acreditar na linguística crítica é acreditar que podemos fazer a diferença”, assim como “acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral”.

Em sua proposta teórica inicial, Fairclough (1992) sugere um percurso analítico que abarca uma aproximação ao discurso focado em três dimensões: prática linguística, prática

---

1 Na D.E.L.T.A. – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 21, Especial, p.1-2, 2005, Izabel Magalhães, na apresentação do volume, enfatiza a preferência na escolha da rubrica ADC – Análise de Discurso Crítica – equivalente à sigla CDA, do inglês *Critical Discourse Analysis*.

discursiva e prática social. Na dimensão textual, a análise envolve quatro categorias entre as quais se destaca a gramática, além do vocabulário e dos aspectos de coesão e estrutura textual. Na prática discursiva, busca-se examinar os processos de produção, distribuição e consumos de textos, assim como a intertextualidade, além da força dos enunciados e da coerência. Cabe ressaltar, aqui, um aspecto relevante levantado por Fairclough (1992, p. 65) pertinente à prática discursiva, a qual reproduz a sociedade ao mesmo tempo em que a transforma mediante um processo dialético no qual discurso e estrutura social se cruzam em uma interação dinâmica. A terceira dimensão da análise corresponde ao exame da prática social que envolve, por sua vez, a ação social e linguística em um contexto socio-histórico. Tal dimensão provoca analisar o objeto linguístico no contexto imediato, no contexto institucional, bem como no contexto global da sociedade. Ressalte-se, ainda, que a divisão entre essas três dimensões atende apenas a propósitos analíticos, uma vez que texto, prática discursiva e prática social encontram-se sempre em interconexão, razão pela qual o percurso analítico não necessita seguir a ordem mencionada (SILVA, 2007).

Trata-se, pois, de uma concepção tridimensional de análise do discurso que envolve as três esferas principais de um escopo teórico crítico voltado para o lado social da linguagem, sobretudo, com todas as implicações políticas que podem fazer da língua uma bandeira ideológica. Fairclough (2001) sugere que essas três esferas permitem avaliar as relações entre mudança discursiva e mudança social, de modo a relacionar tais mudanças a instâncias textuais. É buscada, nessa perspectiva, a união de uma análise linguística e textual à tradição macrossociológica de análise da prática social, bem como à tradição microssociológica de conceber a prática social como sendo ativamente gravada pelas pessoas, o que permite compreendê-las com base no 'senso comum' compartilhado. Conforme bem observa Fairclough (2001), nos procedimentos de

senso comum encontram-se os aspectos políticos e ideológicos que, na maioria das vezes, são contraditórios e heterogêneos.

O analista de discurso, ao assumir uma perspectiva crítica, coleta material para a teorização sobre a sociedade a partir dos textos, dos enunciados efetivamente produzidos, enquanto os não-críticos teorizam a prática da linguagem a partir das relações sociais, políticas e ideológicas sem considerar que o enunciado é construído à luz desses aspectos. Significado linguístico e ideologia, numa perspectiva crítica, compreendem entidades mutuamente inseparáveis. Mais do que isso, ambos dependem da estrutura social. É nesse sentido que, na linha de Fowler e Kress (1979, p. 186), a análise linguística se nos revela como um instrumento precioso para o estudo dos processos ideológicos que servem de intermediadores das relações de poder e controle. É a concepção de linguagem como parte constitutiva da sociedade, como prática social, como um dos mecanismos pelos quais a sociedade se reproduz e autorregula que possibilita o estudo da linguagem e sociedade enquanto fenômenos interdependentes. (BARROS; SILVA, 2008).

## A teoria social do discurso com relação às práticas

Em linhas gerais, Fairclough (2001) aponta um caminho dentro de sua proposta teórica que permite um acercamento ao discurso visto em três dimensões: prática linguística, prática discursiva e prática social. Fairclough (1997, 2001) concebe o discurso como sendo simultaneamente: (i) um texto linguístico, oral ou escrito, (ii) prática discursiva (produção e interpretação de texto) e (iii) prática sociocultural. Na dimensão da prática linguística, o discurso é abordado enquanto texto. Nessa perspectiva, o texto consiste na realização linguístico-formal da prática discursiva. A prática discursiva, por sua vez, é a dimensão

do uso da linguagem que envolve processos de produção, distribuição e consumo dos textos. A terceira dimensão da sua teoria tridimensional concebe o discurso como prática social. A investigação do discurso como prática social é feita a partir de um conceito de discurso ao qual se relacionam “ideologia” e “poder”. Fairclough (2001, p. 116) situa o discurso em uma perspectiva de poder como “hegemonia” e de evolução das relações de poder como luta hegemônica. Para tanto, toma partido dos conceitos de hegemonia e poder conforme apresentados por Gramsci (1971) e de ideologia tomando por base o conceito de Althusser (1971); entretanto, problematiza-o por não dar atenção à resistência, à luta e à transformação. Permeia a proposta teórica fairclougheana a premissa de que as situações opressoras podem ser mudadas, uma vez que são criações sociais e, como tal, passíveis de transformações sociais (BARROS; SILVA, 2008).

A importância da teoria social do discurso para a pesquisa linguística consiste na visão tridimensional da proposta que permite focar a gramática na arquitetura do texto, associando-a a um enfoque crítico de práticas linguísticas que, em condições propícias, podem levar a mudanças discursivas e sociais. Enquanto analistas de discurso, cientes da variabilidade e mudanças históricas de uma língua como prática social, conduzimos pesquisas linguístico-discursivas em torno de temas que envolvem textos orais e/ou escritos oriundos de campos de natureza educacional, política, jurídica, como também midiática, mediante contextos de situação perpassados por implicações de poder, ideologia e identidades sociais do mundo pós-moderno até questões de luta e conflito social (SILVA, 2012).

A figura apresentada a seguir, que é sugerida por Fairclough (1989), sintetiza o modelo tridimensional de ADC. Tal modelo foi proposto por Fairclough na obra *Language and Power* (1989) e posteriormente aprimorado nas obras *Discourse and Social Change* (1992) e *Discourse and Late Modernity* (1999).



Como se pode observar, descrição, interpretação e explicação (explanação) correspondem aos três estágios de análise dos textos que visam ao entendimento das relações de poder e das determinações ideológicas no discurso. Cumpre destacar que tal modelo toma como ponto de partida o texto, mas vai além dele, e se aproxima do discurso. O entendimento do texto como evento discursivo torna-se claro na obra assinada por Fairclough (1992) e republicada pelo autor entre os anos de 1994-1998, *Discourse and Social Change*, em função do refinamento por que passa a teoria.<sup>2</sup> A descrição dos traços textuais é feita atentando-se para o vocabulário, a gramática e as estruturas textuais. Conforme já discutido por Silva e Barros (2008), no que se refere ao vocabulário e à gramática, as formas linguísticas e as estruturas gramaticais são analisadas segundo a natureza dos valores *experencial*, *relacional* e *expressivo* que apresentam, bem como segundo os valores *metafóricos*, *conectivos* e *textuais* (SILVA; BARROS, 2008).

A partir de práticas discursivas, práticas sociais se concretizam, razão pela qual os pressupostos teóricos da Análise

---

2 A referida obra encontra-se em português, na versão *Discurso e mudança social* (2001). Organizada por Izabel Magalhães, líder do “Grupo de Brasília”, a obra conta com a colaboração de pesquisadores/as, docentes do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, na tradução.

de Discurso Crítica (ADC) balizam os caminhos das reflexões aqui apresentadas. De acordo com Fairclough (2012, p. 94), “toda prática é uma articulação de diversos elementos sociais em uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso”. Nessa perspectiva, o discurso é sempre considerado como prática social (não individual) e a linguagem como um objeto historicamente produzido e interpretado em termos de sua relação com estruturas de poder e ideologia. Como bem observam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), “práticas são modos habituais, em tempo e espaço específicos, nos quais as pessoas utilizam recursos (materiais e simbólicos) para atuarem juntas no mundo”.<sup>3</sup>

Mediante a proposta desenvolvida por Fairclough (2001, 2003, 2010), pode-se reconhecer que práticas sociais, enquanto atividades culturais mais amplas costumam envolver uma relação dialética entre variação e mudança nos usos linguísticos e discursivos, o que nos leva a indagar como são produzidos pelas sociedades tanto os efeitos benéficos, quanto os maléficos. Ressalte-se que, em consonância com a perspectiva fairclougheana, a proposta desenvolvida pelo ‘Grupo de Brasília’ insere-se na tradição da Ciência Social Crítica, comprometida em oferecer suporte científico para questionamentos de problemas relacionados à justiça social.

Resulta que, na perspectiva crítica, a linguagem é parte irreduzível da vida social, visto que se constitui socialmente na mesma medida em que tem “consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais”, como sugere Fairclough (2003, p. 14). Em seu papel de ciência crítica, a ADC está preocupada com efeitos ideológicos que (sentidos

---

3 Trad. livre de: By practices we means habitualised ways, tied to particular times and place, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

de) textos possam ter sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores e identidades. Em poucas palavras, trata-se de sentidos a serviço de projetos particulares de dominação e exploração, que costumam sustentar uma distribuição desigual de poder.

## Práticas sociais de natureza ideológica e construção de identidade(s)

Considero que práticas sociais de natureza ideológica costumam aparecer espelhadas em representações de uma realidade almejada a partir de um dado momento, historicamente situado. Nesse sentido, podem ser identificadas a partir de ações sociais, por meio da posição ocupada por atores sociais (agentes e metas), por qualificações ou juízos de valor (termos e valores simbólicos) com relação aos mesmos. Além disso, as práticas sociais emergem, em sua maioria, de práticas discursivas, seja em termos de (des) construções ou apropriações de valores e crenças, seja nas relações de poder, o que permite (des)velar pistas das identidades de atores sociais. Ao sondarmos o papel da linguagem, onde se encontram incrustadas representações sociais que podem ser identificadas, assim como em outras formas de semiose, responsáveis também por processos de significação, como parte da construção social, buscamos identificar aspectos do contexto de situação (fatos e eventos), tangenciados pelo contexto de cultura (poder, ideologia e formas abstratas de exclusão), conforme já explicitado em Silva (2016, p. 6).

Quanto ao termo ideologia, considero oportuno retomar, aqui, a discussão de Silva e Oliveira (2016, p. 66-67), sobretudo, porque nos valem da base teórica dos estudos críticos do discurso, conjugando o pensamento de Fairclough (1995) com

o de van Dijk (1998). Isso, com vistas a aproximar respostas concernentes a questões recentes associadas a poder, bem como a ideologias. Buscar maneiras pelas quais atores sociais são representados em textos significa trilhar um caminho que permite a identificação de posicionamentos ideológicos em relação a eles, bem como ao raio de ação sobre a realidade almejada. Quanto ao(s) sentido(s) do termo “ideologias”, van Dijk (1998) esclarece que:

[...] as ideologias não são apenas um conjunto de crenças, mas são crenças de grupos compartilhadas socialmente. Essas crenças são adquiridas, utilizadas e transformadas de acordo com as situações sociais, com base nos interesses sociais de um grupo e nas relações sociais entre os grupos em relações sociais complexas. (van DIJK, 1998, p. 135)

Por um lado, observe-se que a concepção acima destacada envolve uma marcação plural nos termos empregados, o que sinaliza uma ideia mais ampla do que se pode conceber como ideologias, enquanto valores sociais que sustentam crenças compartilhadas por segmentos maiores da sociedade. Por outro lado, a premissa de transformação encontra-se atrelada, ainda que de modo subjacente, à noção de mudança de posição de poder de um grupo para outro. Nas palavras de Fairclough (2001) as ideologias “têm existência material nas práticas das instituições, que abrem caminho para o estudo das práticas discursivas como formas materiais de ideologia”. Esse ponto de vista é sinalizado de maneira explícita na proposta de Fairclough (1995b, p. 14), para quem ideologias podem ser consideradas “como construções de significados que contribuem para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação” (cf. tb. FAIRCLOUGH, 1992b, p. 87; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26).

Sempre de acordo com Silva e Oliveira (2016), bem como na esteira da definição fairclougheana, os discursos podem ser mais ou menos ideológicos, sendo que um discurso ideológico é aquele que favorece, sobretudo, a manutenção e a transformação das relações de poder. Ressaltamos que tal visão se coaduna com o pensamento de Thompson (1990), para quem a ideologia opera, em termos de práticas abstratas, na produção de processos de significados na vida cotidiana, em favor da manutenção de relações de poder. Cabe, ainda, ressaltar que, de acordo com outras considerações de Thompson (1994, p. 58), a ideologia equivale ao significado mobilizado por formas simbólicas, entre as quais devemos considerar ações, imagens e textos. Sugere o referido autor que significados construídos pela combinação dessas formas podem contribuir para manter e reproduzir relações de dominação por meio de processos de produção textual. Desse modo, pode-se ponderar que o processo de mobilização se estende à noção de identidade, o que será enfocado no parágrafo seguinte.

Quanto à noção de mobilização de identidade(s), merece destaque a posição de Hall (1999, p. 13), para quem a “identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Para corroborar a reflexão em torno da construção da identidade através dos sentidos, cabe registrar, ainda, uma afirmação de Giddens (2002, p. 55-56, grifo do autor): “a identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento, nem por mais importante que seja nas reações dos outros, *mas na capacidade de manter uma narrativa particular*”. Uma vez que as identidades são construídas discursivamente, cabe, aqui, ponderar que a posição de um(a) pesquisador(a) deve ser clara aos(às) participantes-colaboradores(as) de um estudo com dados empíricos (textos orais ou escritos), o que envolve

sempre gênero, discurso e estilo, temas que serão apresentados a seguir.

## Gênero, discurso e estilo

Sugere Fairclough (2003) que textos podem ser vistos como construções multifuncionais, ou seja, de acordo com a distinção entre gênero, discurso e estilo. Conforme sua explicação, gêneros, discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir, representar e significar, além de serem os componentes responsáveis pela ligação do texto a outros elementos do social, assim como pela ligação das relações internas do texto a relações externas. Sempre de acordo com a proposta faircloughiana, na estrutura social, encontram-se as línguas, que constituem uma das formas dentro do sistema semiótico. Já a dimensão semiótica de redes de práticas sociais (o que envolve campos sociais, tais como instituições e organizações) equivale a ordens do discurso, enquanto a dimensão semiótica de eventos equivale a textos. A proposta de estudos voltados para uma análise de discurso textualmente orientada objetiva aproximar questões sociais com vistas a problematizar os efeitos sociais do discurso, num exame sobre as transformações que vão dos níveis mais estruturais e abstratos até os níveis mais situados. Não se trata, portanto, de realizar análises puramente linguísticas, mas, sobretudo, conduzir análises interdiscursivas que concebam os textos em termos de discursos, gêneros e estilos, e o modo como se articulam com outras práticas sociais. Nas palavras de Fairclough (2003, p. 3):

Desse modo, a análise do texto constitui uma parte essencial da análise do discurso, mas a análise do discurso não é meramente a análise linguística de textos. Vejo a análise do discurso como uma 'oscilação' entre o exame de textos específicos e o que denomino de 'ordens de discurso', mediante um movimento pendular relativamente durável em termos de estruturação da linguagem,

a qual constitui em si mesma um elemento de relativa duração na estruturação de redes de práticas sociais.<sup>4</sup>

No âmbito do presente capítulo, busco discutir um enfoque nas escolhas de elementos linguístico-discursivos, a partir da interioridade do sistema linguístico (gramática), para descrever e interpretar o funcionamento dos mesmos na exterioridade (discurso), sobretudo, como formas de representação mediadas por recursos associados a esses três elementos de ordens do discurso: gênero, discurso e estilo. Como já explanei em Silva (2013a), de acordo com a orientação da proposta faircloughiana, esses três elementos de ordens do discurso pertencem a categorias diferentes de nomes e orações que, por sua vez, constituem elementos de estruturas linguísticas. Já num nível mais concreto de eventos sociais, encontra-se a linguagem materializada em textos, que podem ser definidos como eventos comunicativos, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

## Significados acionais, representacionais e identificacionais

No que concerne à análise de textos em termos dos significados do discurso, sobretudo, na interface entre ação e gêneros, representação e *discursos*, bem como entre *identificação* e *estilos*, Fairclough (2003, p. 28) comenta a necessidade de uma perspectiva social detalhada. Para tanto, o autor aproxima a

---

4 Trad. livre de : So, text analysis is an essential part of discourse analysis, but discourse analysis is not merely the linguistic analysis of texts. I see discourse analysis as 'oscillating' between a focus on specific texts and a focus what I call the 'order of discourse', the relatively durable social structuring of language which is itself one element or relatively durable structuring and networking of social practices (FARCLOUGH, 2003, p. 3)

tríade de ordens do discurso, ligadas a práticas sociais, a três eixos assinalados por Foucault (1994, p. 318), no que concerne à relação dos sentidos da linguagem, o que pode ser sintetizado da seguinte maneira:

- significados acionais (gênero) implicam relação de controle sobre os outros (eixo do poder) – o que envolve as funções interpessoal e textual da linguagem como *ação*;
- significados representacionais (discurso) implicam relação de controle sobre as coisas (eixo do conhecimento) – o que envolve a função ideacional da linguagem como *representação*;
- significados identificacionais (estilo) implicam relação do indivíduo consigo mesmo (eixo da ética) – o que envolve também a função interpessoal da linguagem como *identificação*.

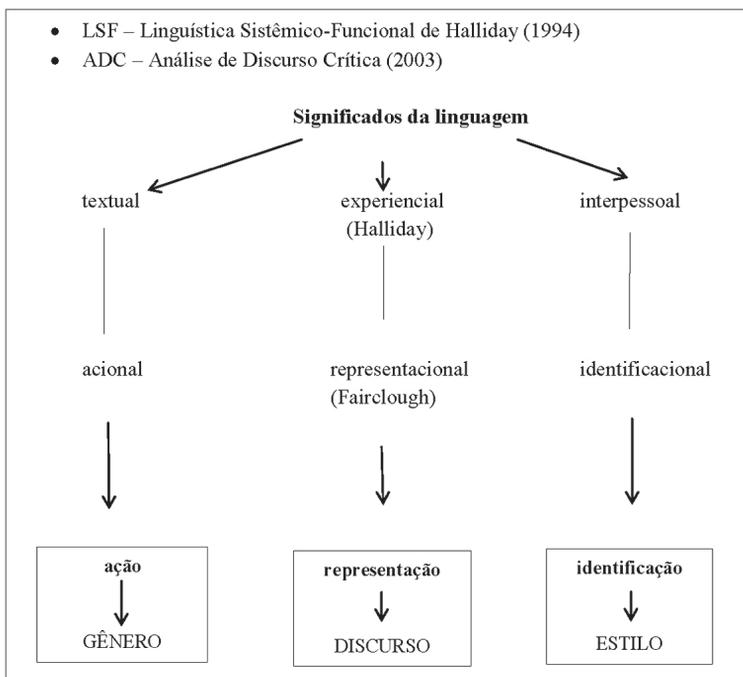
Esclarece Fairclough (2003) que os três elementos de ordens do discurso (gêneros, discursos e estilos) podem ser vistos como organização e controle da variação linguística, sobretudo, quando enfocados como práticas sociais, as quais podem ser vinculadas a outros níveis de linguagem dentro do sistema semiótico. Quanto aos três tipos de significados, o acional, relacionado ao texto como ação, associado ao gênero, o que permite focar o texto como modo de inter(ação) em eventos sociais. O significado representacional, associado ao discurso, compreende a representação de aspectos do mundo (físico, mental e social) em textos, enquanto o significado identificacional, relacionado ao estilo, envolve a construção e a negociação de identidades no discurso. No que concerne às categorias representação e identidades em uma sociedade, ambas podem se distinguir em diferentes discursos, ainda que oriundos de uma mesma área do mundo.

Uma reflexão a partir dessas ideias obriga-me a recorrer, aqui, a uma posição de Halliday (1975), para quem o componente textual se diferencia dos outros dois (experencial e interpessoal) justamente porque se encontra relacionado diretamente com a língua em uso. Nesse sentido, considero plausível acolher a decisão de Fairclough de incorporar a função textual ao significado acional. Por um lado, sempre segundo Fairclough, a justificativa para a cisão da função ‘interpessoal’ hallidayana se torna necessária na medida em que permite constatar a importância do discurso na constituição, reprodução, contestação e reestruturação de identidades. Por outro lado, a função identitária sugerida envolve a ligação com os modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas, enquanto a função relacional implica a maneira pela qual as relações sociais entre participantes do discurso são negociadas e representadas. Explica Fairclough que as identidades em uma sociedade refletem seu funcionamento no que concerne às relações de poder, à (re) produção pertinente à mudança social.

Ao reformular sua proposta teórica de análise de discurso (crítica), especificamente de análise textual voltada para a pesquisa social (ADT), Fairclough (2003) reconhece, com base na proposta hallidayana, que toda oração é multifuncional, razão pela qual sugere a combinação de significados que se coadunam com funções textuais, experienciais/ideacionais e interpessoais (identitárias/relacionais).

Em seu diálogo com a Linguística Sistêmico-Funcional, sugere Fairclough (2003) que um texto, além de envolver simultaneamente as funções ideacional, interpessoal (identitária e relacional) e textual, deve ser visto sob o prisma de três tipos de significados da linguagem, ou seja, como *ação* (por meio de um gênero), *representação* (por meio de um discurso) e *identificação* (por meio de um estilo), que são os três elementos de ordens de discurso. Apreciemos o Quadro abaixo.

Quadro 1 – Correlação entre a organização funcional da linguagem e as práticas sociais



Fonte: elaborado pela autora com base em Halliday (1994) e Fairclough (2003)

Dentro do enquadre teórico proposto por Fairclough (1992, 2003), um texto, além de envolver simultaneamente as funções de base hallidayana: textual, experiencial/ideacional, interpessoal (identitária e relacional), é visto sob o prisma de três tipos de significados, ou seja, como ação, representação e identificação. Pode-se tomar como base teórico-metodológica a interação dialógica da Análise de Discurso Crítica (ADC) com a Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Trata-se de duas vigas-mestras que sustentam a edificação epistemológica ora apresentada.

Parto do princípio de que a relação linguagem-sociedade não é externa, mas, sim, interna e dialética, de modo que processos linguístico-discursivos são, em parte, fenômenos sociais e, em

parte, fenômenos cognitivos, ambos dispostos em uma espécie de estrada de mão dupla por onde transitam o discurso como prática social (exterioridade) e a gramática (interioridade do sistema linguístico), analogia sugerida em Silva (2012) e retomada em Silva (2013a). Nessa perspectiva, como observa Ramalho (2005, p. 34), toda oração dentro de um dado texto pode ser vista como produção semiótica (função textual), que constrói o mundo (função ideacional) e estabelece relações sociais entre seus produtores, bem como entre outros participantes que ocupam esse mundo (função relacional), de modo que o fio social se mescla na trama do tecido gramatical da linguagem, o que implica a interiorização pela linguagem dos demais momentos da prática social.

Pode-se afirmar, com base em Fairclough (2003), que cada ordem de discurso encerra gêneros discursivos característicos, que articulam discursos e estilos de maneira relativamente estável num determinado contexto socio-histórico e cultural. Devo ressaltar que gêneros, discursos e estilos constituem elementos de ordens do discurso, diferentes de nomes e orações, que são elementos de estruturas linguísticas. Sempre de acordo com Fairclough, as ordens do discurso podem ser vistas como organização e controle da variação linguística, o que pode ser investigado partir da transitividade da linguagem dentro da proposta hallidayana. No capítulo seguinte, busco explicitar essa interação da Análise de Discurso (ADC) com a gramática fundamentada na proposta da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

## CAPITULO 2

# LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

*Denize Elena Garcia da Silva*

A proposta teórica de base hallidayana  
Língua como sistema semiótico e como instituição social  
As três funções da linguagem  
Um paralelo entre Franchi e Halliday  
Funcionamento social da língua e estrutura linguística  
A transitividade da linguagem

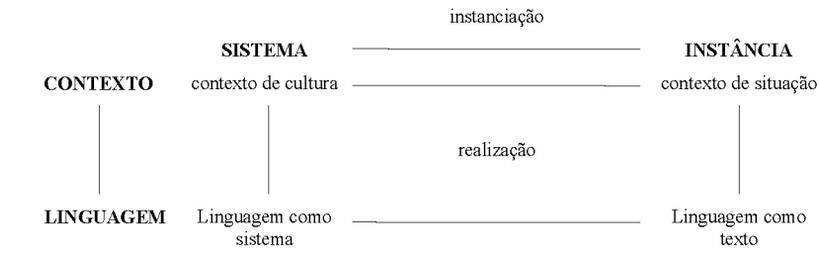
### A proposta teórica de base hallidayana

**A** Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria desenvolvida por Halliday e seguidores há mais de 55 anos, concebe a linguagem como sistema, razão pela qual pode uma língua ser estratificada e categorizada em instâncias. Neste capítulo, considero necessário aclarar, já de início, os termos: estratificação e instanciação. A estratificação da linguagem envolve uma ocorrência simultânea de vários níveis ou *stratas* (estratos), que podem ser reconhecidos como sistema de escolhas (eixo paradigmático) disponíveis para usuários.

Quanto à instanciação, como bem esclarece o linguista brasileiro, Vian Júnior (2010, p. 24), “é a manifestação do

sistema linguístico no texto, o que, da mesma forma, deve ser interpretada como um processo dialético, dado ao fato de que a instanciação se manifesta, constrói e reconstrói os potenciais de significado de determinada cultura”. A propósito, a partir de uma concepção ampla de linguagem, que abarca tanto um sistema de escolhas, no eixo paradigmático, quanto o texto enquanto materialização linguística desse sistema, Vian Júnior (2010, p. 24) traz ao cenário dessa ampliação a noção de contexto de cultura, bem como de contexto de situação. Para tanto, recorre às relações entre contexto/linguagem, em paralelo com sistema/instância, para ilustrar, com base em Halliday e Matthiessen (1999, p. 8), como a linguagem **REALIZA** o contexto, enquanto o texto **INSTANCIA** o sistema.<sup>5</sup>

Figura 1- Dois sistemas bidirecionais



Fonte: adaptado de Halliday e Matthiessen (1999); Vian Jr.( 2010)

A partir dessas relações bidirecionais entre contexto/linguagem, sistema/instância, permito-me sugerir que o contexto está para a linguagem, assim como o sistema está para a instância.

*contexto:linguagem::sistema:instância*

5 As formas são mantidas em **NEGRITO**, conforme recurso utilizado pelos referidos autores.

Tal esquema proporcional pode ser compreendido, ainda, se traçarmos outra linha paralela entre linguagem como sistema e linguagem como texto. Assim, enquanto um contexto de cultura encontra-se associado à língua como sistema, um contexto de situação associa-se à língua concretizada em texto. Mas enfatizam os dois autores que linguagem com sistema e linguagem como texto não podem ser considerados como objetos separados, tampouco o contexto de situação com relação ao contexto de cultura.

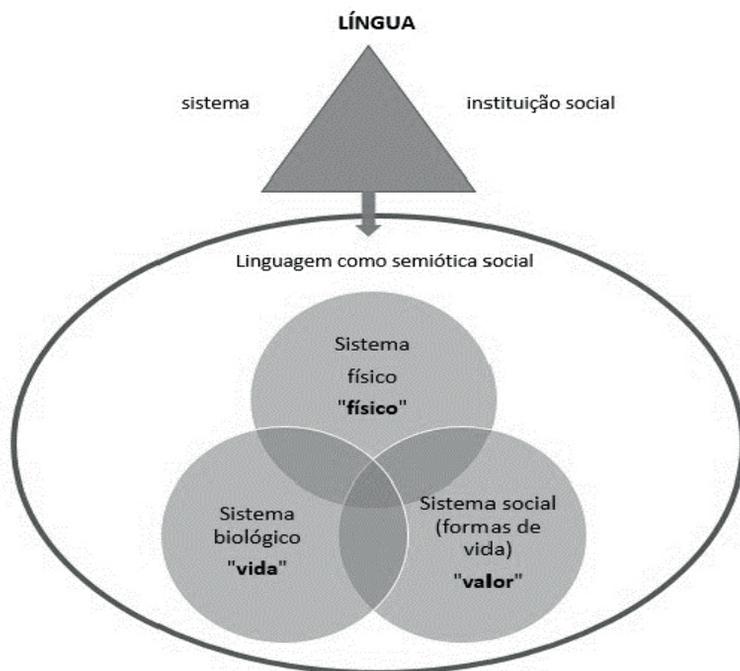
O contexto de situação é parte do contexto de cultura, assim como o tempo é parte do clima, conforme relação metafórica sugerida anteriormente por Halliday (1992b) e retomada depois por Halliday e Matthiessen (2004, p. 26-7) nos seguintes termos: “o tempo é o texto, o que acontece ao nosso redor a todo tempo, seja causando impacto ou até mesmo distúrbios em nossa vida cotidiana, enquanto o clima é o sistema, o potencial que subjaz a efeitos variáveis”.<sup>6</sup> A seguir, enfoquemos a língua sob a lupa do binômio sistema semiótico/instituição social.

### **Língua como sistema semiótico e como instituição social**

De acordo com a perspectiva hallidayana, a língua corresponde a um sistema de linguagem pertinente a uma quarta ordem de complexidade, envolvendo ao mesmo tempo três sistemas: o social, o biológico e físico. Observemos a Figura 1 – Língua como sistema e como instituição social.

---

6 Trad. livre de: Climate and weather are not different phenomena; rather, they are the same phenomenon seen from different standpoints of the the observer. What we call 'climate' is weather seen from a greater depth of time – it is what is instantiated in the form of weather. The weather is the text: it is what goes around us all the time, impacting on and sometimes disturbing, our daily lives. The climate is the system, the potential that undelies these variable effects.



(Figura sugerida pela autora com base em Halliday, 2003; Ghio e Fernández, 2008)

Com indicia a Figura 1, uma língua pode ser focalizada, ao mesmo tempo, como sistema e como instituição social. No que concerne ao termo 'linguagem como semiótica social', que aparece no círculo ovalado maior na Figura 1 acima, concordo com Ghio e Fernández (2008, p. 15) que se trata de um conceito unificador, uma vez que sua utilização mitiga a distinção entre dois conceitos de língua, advindos de dois enfoques: de um lado, língua como 'sistema' e, de outro, como 'instituição social'. Vale registrar, ainda, uma explicação de Halliday (2003, p. 2), colhida em Ghio e Fernández (2008, p. 14).

Podemos pensar então que é um sistema semiótico pertencente a uma quarta ordem de complexidade, porque é, ao mesmo

tempo, semiótico e social; biológico e físico; o significado se constrói socialmente, ativa-se biologicamente e se encontra em intercâmbio através de canais físicos.<sup>7</sup> (HALLIDAY, 2003, p. 2)

Como se pode observar acima, de acordo com o pensamento hallidayano, trata-se de uma complexidade com vários níveis ou estratos. Existe, pois, uma relação bidirecional entre os sistemas, de modo que um influencia o outro. Uma das tarefas da Linguística Sistêmico-Funcional é explicar como o sistema semiótico da linguagem organiza o mundo com relação aos outros sistemas, ou seja, trata-se de um sistema que tem o poder de influenciar o mundo dos outros sistemas, uma vez que os redefine, semiotizando-os.

## As três funções da linguagem

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) destaca três componentes funcionais do significado: o *ideacional*, o *interpessoal* e o *textual*, mais conhecidos como metafunções hallidayanas, as quais nos permitem compreender como se organiza a linguagem em termos de sistema e o que as pessoas fazem com ela. De acordo com Halliday (1994), dois propósitos gerais subjazem a todos os usos da linguagem: entender o contexto (função ideacional), bem como atuar nele com os outros (função interpessoal). Como mencionado anteriormente (cap.1), Halliday enfatiza que esses dois propósitos não seriam alcançados se não existisse o texto como mensagem organizada, em termos de estrutura interna,

---

7 Trad. livre: Podemos pensar entonces que un sistema semiótico pertenece a um cuarto orden de complejidad, porque es semiótico y social, biológico y físico: el significado se construye socialmente, se activa biologicamente y se intercambia a través de canales físicos. (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 14)

para alcance de propósitos sociais (função textual). Trata-se, aqui, de um enfoque de estrutura (gramática) a partir de significados funcionais da linguagem. A LSF sustenta uma concepção de linguagem como um recurso para construir e interpretar significados em contextos sociais.

Como já registrei também em estudos anteriores (SILVA, 2009, p. 66), Halliday (1994) explicita que essas três macrofunções simultâneas da linguagem são passíveis de serem identificadas em textos: a *ideacional* (enfoque na oração como processo); a *interpessoal* (enfoque na oração como ato de fala); e a *textual* (enfoque na oração como mensagem). Observe-se o esquema abaixo o qual sintetiza as funções da linguagem propostas por Halliday (1975, 1978), além de indicar o que está por trás de uma oração.

- função ideacional, que consiste na expressão do conteúdo, da experiência do falante em relação ao mundo real (incluindo as noções de tempo e espaço) e ao mundo interior de sua própria consciência -> implica transitividade (a oração como processo) – material, mental, relacional; comportamental, verbal e existencial –, uma vez que a linguagem estrutura a experiência e contribui para determinar nossa visão de mundo;
- função interpessoal, que consiste na interação entre a expressão dos papéis sociais, o desenvolvimento da personalidade do falante e a expectativa do interlocutor -> concerne ao modo/modalidade (a oração como ato de fala), o que serve para expressar tanto o nosso mundo interno quanto o nosso mundo externo;
- função textual, que consiste na construção e na organização de textos -> envolve tema e informação (a oração como mensagem), o que permite ao ouvinte/leitor distinguir um texto de um conjunto de orações

agrupadas ao léu, porque compreende coesão e ligações com contextos situacionais.

Como se poder observar, enquanto a função constitui uma propriedade fundamental da linguagem, a gramática pode ser compreendida como “sistema de opções disponíveis na língua”, sendo que “o falante ou escritor realiza suas escolhas dentro deste sistema, não no vazio, mas no contexto das situações de fala” (HALLIDAY, 1975, p. 147). Além disso, sempre de acordo com Halliday, os textos representam simultaneamente aspectos do mundo físico, social e mental.

É nesse sentido que a Linguística Sistêmica-Funcional (LSF) é a que mais se coaduna com a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), uma vez que leva em conta, dentro do escopo teórico dos estudos da linguagem, dois componentes interligados – o linguístico e o social. Assim, as opções formais dentro das estruturas linguísticas têm significados contrastantes e as seleções de forma são sempre significativas em nível de discurso. A propósito, o arranjo que há dentro de uma oração concentra, a meu ver, parte da carga semântica daquilo que Fairclough (2001) aponta como “força dos enunciados”.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) configura-se, pois, como uma teoria social, uma vez que envolve o estudo da língua não apenas em termos estruturais (interioridade do sistema), mas a partir dos significados da linguagem como meio de comunicação entre os homens, levando em conta a interação entre esses e a sociedade na qual se encontram. Essa integração de língua, linguagem e sociedade, como bem observam Barbara e Macedo (2009, p. 91), coloca a LSF num contexto pós-moderno, diferente daquele tradicionalmente ocupado pela Linguística, o que procuro destacar a seguir.

## Um paralelo entre Franchi e Halliday

Considero relevante apresentar, aqui, os ensinamentos do linguista brasileiro, Carlos Franchi (1976; *apud* CASTILHO, 1993), para quem uma língua compreende três sistemas articulados, mas independentes. Em poucas palavras de acordo com Franchi (1976, p. 125ss.), uma língua compreende três sistemas articulados pelo léxico, os quais estão apenas associados, devendo ser concebidos de tal forma que cada um tenha uma existência autônoma. A base da afirmativa de Franchi respalda-se nos seguintes pontos:

- o sistema semântico, conceitual ou nocional, compreende dois subsistemas: o predicativo descritivo e o dêitico-referencial;
- o sistema gramatical da linguagem;
- o sistema discursivo compreende as negociações intersubjetivas que fazem da língua um contrato social.

Pode-se estabelecer um paralelo entre a proposta de Franchi (1976, *apud* CASTILHO, 2000) e o enfoque de Halliday (1975). No entanto, trata-se de um paralelo por contraste, uma vez que para Halliday há uma correlação profunda entre os três pontos destacados acima, visto que, no seu entendimento, um sistema linguístico só pode ser explicado mediante o estudo de suas funções. Nas palavras de Halliday (1975, p. 147):

[...] a forma particular que toma o sistema gramatical da linguagem está intimamente relacionada com as necessidades pessoais e sociais que a linguagem tem de satisfazer; mas para pôr isto em evidência, é necessário considerar simultaneamente o sistema da linguagem e suas funções; do contrário, precisamos de toda uma base teórica para fazer generalizações acerca de como se usa a linguagem.

Enquanto Halliday concebe a linguagem como um sistema integrado, relacionado especialmente à estrutura social, Franchi (2000) defende a ideia de que a língua não pode estar limitada à condição de ferramenta social, à observação de sua dimensão exterior. No entanto, o que mais cabe destacar, é que ambos coincidem em um princípio teórico: a criatividade da linguagem. Os dois teóricos reconhecem a existência de um processo criativo que nos permite elaborar e verbalizar nossas necessidades pessoais e sociais, ou seja, nossas experiências.

O paralelo continua entre os caminhos de Franchi e os de Halliday. Vejamos. No que concerne aos princípios que balizam a “perspectiva funcional da sentença”, Halliday (1974 p. 46) evoca as ideias de Daneš para explicar que dentro da sintaxe existem três níveis:

1. um nível de estrutura semântica da sentença
2. um nível de estrutura gramatical da sentença
3. um nível de organização do enunciado

Halliday (1974) também evoca as ideias de Svoboda, outro estudioso pertencente à Escola de Praga, que aponta a existência de três sistemas: semântico, gramatical e funcional, cada um deles com seus próprios elementos sintáticos e relações. Destaca-se, aqui, no limiar do pensamento de Svoboda, o ponto de aproximação entre Halliday e Franchi.

Embora os níveis apontados por Halliday guardem uma relação de semelhança com os sistemas defendidos por Franchi (1976), tal aproximação se desfaz no momento em que Halliday assevera que esses três sistemas constituem categorias importantes e fundamentais e não simplesmente sistemas coexistentes ou níveis de estrutura independentes. São componentes funcionais da gramática. Sempre segundo Halliday, trata-se de manifestação, dentro do sistema linguístico, das funções da linguagem no sentido

geral em que o termo teria sido usado no trabalho de vanguarda de Karl Bühler. Parece que é justamente com relação a esse ponto que as categorias de Bühler são representadas no marco teórico de Daneš-Svoboda.

Nessa perspectiva, Halliday (1974) postula dois componentes no sistema linguístico, enfatizando que cada um possui, por sua vez, duas conotações: semântica e léxico-gramatical. Eis os dois componentes:

1. o experiencial (*representativo* para Bühler e *semântico* para Daneš)
2. o interpessoal (*conativo* e *expressivo* para Bühler e *gramatical* para Daneš)

Há, no entanto, um terceiro componente, sem o qual os outros não poderiam ser identificados. Trata-se do componente textual que capacita a linguagem no sentido operacional. Conforme esclarece Halliday (1974), essa função não existe no esquema de Bühler, mas pode ser apontada na proposta de Daneš, justamente no nível de organização do enunciado, cujos elementos Svoboda reconhece como “unidades comunicativas”.

A perspectiva funcional da sentença pode ser associada ao componente textual na gramática da sentença. Porém, o que mais cabe destacar dos comentários de Halliday é o fato de se tratar de um componente que se diferencia dos outros dois, porque se encontra relacionado diretamente com a língua enfocada na dimensão textual, ou seja, no texto como unidade básica de análise, o que abre espaço para a dimensão discursiva, ou seja, o discurso como processo, instância que constitui o escopo do presente livro.

A teoria sistêmica da base hallidayana significa uma proposta teórica que envolve o estudo de uma língua em sua interioridade, mas que também leva em conta escolhas, opções, necessidades,

bem como propósitos dos falantes, o que se reflete na dimensão da exterioridade da linguagem (discurso). Trata-se, aqui, da correlação entre a estrutura linguística e a estrutura social.

## Funcionamento social da língua e estrutura linguística

É oportuno retomar um paralelo traçado por Halliday (1978, p. 126) e aproximar respostas à seguinte questão por ele formulada: “está o funcionamento social da língua refletido na estrutura linguística – ou seja, na organização interna da língua como sistema?”. O próprio Halliday (1978, p.158) sugere que “a organização interna da língua não é acidental; ela incorpora as funções que a língua desenvolveu para servir na vida do homem social”. Além disso, conforme já discutido em Silva (2007), um sistema linguístico não é neutro, uma vez que os discursos nele veiculados podem refletir, de algum modo, posições ideológicas e costumes do ser humano com relação ao contexto imediato de sua vivência social, bem como ao contexto cultural do qual faz parte.

Até mesmo a forma particular do sistema gramatical de uma língua encontra-se intimamente relacionada com as necessidades pessoais e sociais que a linguagem tem de satisfazer, o que se espelha na criatividade do falante. Daí a necessidade de buscar uma síntese entre estudos de forma e função, visando ao estudo do processo, ainda que não se possa dar conta de encontrar o equilíbrio entre interioridade e exterioridade patentes na criatividade das ações linguístico-discursivas de qualquer falante adulto, cujas estruturas linguísticas já estão formadas com um potencial de significados em termos funcionais. A propósito, de acordo com Halliday (1978, p. 143), a relação entre função da língua e estrutura da língua, aparecerá menos diretamente, ou seja, de modos mais complexos, no sistema do adulto completamente desenvolvido, do que na língua da criança.

Resulta que a língua de pessoas adultas é mais complexa, conforme explicam Halliday e Matthiessen (2004), porque, com a maturidade e com um vasto sistema de opções disponíveis no sistema linguístico, podemos expressar por meio das modalidades oral e escrita (grafo-fonológica), mediante um leque maior de escolhas. O mais relevante, sempre de acordo com os autores mencionados, é a presença maior e de mais estratos na fase da linguagem adulta, sobretudo, porque, em termos do plano de conteúdo, tem-se uma expansão em dois estratos: o léxico-gramatical e o semântico-discursivo.

Explicam Halliday e Matthiessen (2004, p. 24) que “esses dois estratos (*lexicogrammar* e *semantics*) permitem que o significado potencial da linguagem se alastre, mais ou menos de modo indefinido. A razão para isso pode ser bem explicada em termos das funções a que as línguas servem na vida humana”<sup>8</sup>. Os referidos autores destacam que o léxico e a gramática pertencem ao mesmo nível de estratificação no sistema. Na visão de ambos, trata-se de dois polos situados em um *continuum*, razão pela qual sugerem a unificação do termo ‘lexicogramática’ em justaposição. Lembrem, ainda, que sintaxe e morfologia não são estratos diferentes, uma vez que tanto a morfologia quanto a sintaxe fazem parte da gramática. Vale a pena destacar a seguinte afirmação dos dois linguistas britânicos:<sup>9</sup>

---

8 Trad. livre de: The ‘content’ expands into two, a lexicogrammar and a semantics . This is what allows the meaning potential of language to expand , more or less indefinitely. The reason for this can best be explained in terms of the functions that language serves in human lives (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24).

9 Trad. Livre de: Similarly, syntax and morphology are not different stratas; they are both part of grammar – the distinction evolved because in Indo-European languages the structures of words (morphology) tends to be strikingly different from the structure of clauses (syntax); but this is not a feature of languages in general (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24)..

Similarmente, sintaxe e morfologia não são estratos diferentes; ambos fazem parte da gramática – a distinção evoluiu porque, nas línguas indo-européias, as estruturas das palavras (morfologia) tendem a ser muito diferentes da estrutura das orações (sintaxe); mas isso não é uma característica das línguas em geral. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24)

A visão da perspectiva hallidayana a respeito da sintaxe e da morfologia com partes da gramática evoca o pensamento de Lobato (1986), linguista brasileira conhecida como um dos maiores expoentes da Linguística Moderna. Ainda que desde outra perspectiva teórica, ensina Lobato que a unidade básica da sintaxe não é o sintagma, mas, sim, o morfema. Parece que essa seria a razão imediata mais plausível, pelo menos em termos teóricos, para considerarmos esses dois níveis do plano de conteúdo no mesmo estrato.

Consideremos, a seguir, a transitividade da linguagem, a partir de dois sistemas que se cruzam.

## A transitividade da linguagem

Inicialmente, cabe lembrar que transitividade da linguagem envolve dois componentes – o “lógico” e o “experencial” – no que concerne às relações semântico-funcionais pertinentes ao sistema linguístico. O componente lógico é responsável pelas relações lógico-semânticas – hipotáticas e paratáticas – entre orações complexas, as quais são constituídas por segmentos oracionais unidos por conectores que expressam relações lógicas de significado entre as orações. Esclarece Halliday (1994, p. 216) que uma cláusula complexa é ligada a outra não somente em termos de *taxis*, mas também em termos de uma relação lógico-semântica particular, em caso de expansão e/ou de projeção.

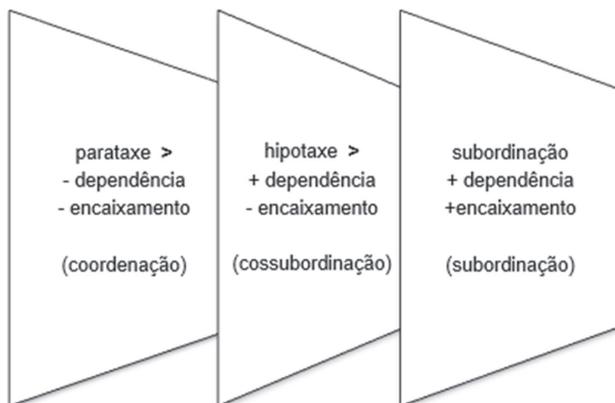
De acordo com as explicações de Halliday (1994, p. 215), pode-se afirmar que uma cláusula complexa é a unidade gramatical de classificação mais alta. Na gramática tradicional, os termos parataxe e hipotaxe eram associados, respectivamente, aos sentidos de justaposição e de dependência que podem existir entre duas orações. De acordo com a nossa NGB, a parataxe equivale à coordenação que implica uma não-integração, ao passo que a hipotaxe é associada à subordinação, o que implica integração. Sempre segundo Halliday, parece haver um *continuum*, na maior parte das línguas, entre o mais paratático e o menos paratático.

Em Halliday (1985), já se pode apreciar uma proposta que leva em consideração dois eixos que se cruzam em termos de dois sistemas gramaticalmente conjugados. Desde a perspectiva hallidayana tem-se, pois, a existência de um *continuum*, tanto na linha semântico-funcional (dependência-interdependência-dependência), quanto na linha da conexão gramatical (coordenação-cossubordinação-subordinação).

Do cruzamento de um *eixo tático* (do gr. *taktikós*, que significa pôr em ordem) de interdependência com um eixo de relação entre processos, nasce uma escala tripartida. Desde uma perspectiva sistêmica, cabe ressaltar que a existência de um *continuum*, conforme ilustrada na escala tripartida, apresentada na Figura 3, ocorre tanto no nível semântico-funcional, mediante a relação estabelecida em termos de dependência-interdependência-dependência semântica, quanto no que concerne à conexão gramatical em termos de estruturas equivalentes à coordenação, à cossubordinação e à subordinação, respectivamente.

Observemos a figura a seguir.

Figura 3 – Escala tripartida parataxe , hipotaxe e subordinação em um *continuum*



Fonte: Ilustração da autora com base em Halliday (1994, p. 221)

Pode-se sugerir que estruturas oracionais complexas – com mais dependência e menos encaixamento (o que implica uma cossubordinação), bem como aquelas que geram mais dependência e mais encaixamento – costumam ancorar significados contrastantes e, sobretudo, que seleções em nível de forma são sempre significativas, uma vez que repercutem variação de sentido(s) em nível de discurso.

A transitividade deve ser, pois, compreendida como a gramática da oração, cujo participante mais importante na “cena oracional” é o processo.<sup>10</sup> Cabe, aqui, lembrar que os componentes de uma unidade oracional (SVO) costumam ser três: o(s) participante(s) do processo (sujeito; objeto); o processo (verbo propriamente dito); e as circunstâncias (grupos adverbiais).

Quanto ao componente experiencial da gramática da oração, ao defender que a função constitui propriedade fundamental da língua, Halliday permite-nos identificar, a partir

<sup>10</sup> A expressão “cena oracional” é utilizada por Ataíde (2010, p. 242).

da macrofunção ideacional, que os processos de transitividade aproximam discurso e gramática, uma vez que esta última possibilita o acesso a um dado momento discursivo, plasmado em texto (oral ou escrito), por meio da análise que se pode fazer da organização interna da língua em uso. A perspectiva processual marcada no termo ‘a língua em uso’ coaduna-se com a concepção de discurso como prática social (e não individual), sugerida por Fairclough (2001).

Além disso, sempre de acordo com Halliday, os textos representam simultaneamente aspectos do mundo físico, social e mental. Conforme propõe Halliday (1994, p. 107), os três principais tipos de processos do sistema de transitividade são os *materiais*, os *mentais* e os *relacionais*. O autor aponta mais três tipos de processos intermediários: os *comportamentais*, os *verbais* e os *existenciais*, os quais ele considera secundários.

Os processos *materiais* concernem à experiência do mundo externo, isto é, do mundo que nos cerca. Segundo Halliday (1994, p.107 ss.), a forma prototípica da experiência ‘externa’ é a das ações e eventos: as coisas acontecem, e as pessoas, ou outros agentes, fazem coisas, ou as fazem acontecer. Por isso, esses são os processos do “fazer” e envolvem participantes como “atores”. Os processos *mentais* estão ligados à experiência interna, àquilo que experienciamos como acontecendo dentro de nós mesmos, no mundo da consciência e da imaginação. São os processos do “sentir” e por isso envolvem participantes humanos ou entidades humanizadas.

Os *relacionais* são os processos de classificação e identificação. De acordo com Halliday, nas orações relacionais, há duas partes para o <ser>: algo é dito como <sendo> outra coisa. Em outras palavras, uma relação está sendo estabelecida entre duas entidades separadas. Sempre segundo Halliday, a construção do processo de “ser” se dá entre dois participantes. Ressalte-se que, em termos da gramática tradicional da língua portuguesa, os

denominados verbos de ligação – ser, estar, ficar, parecer, permanecer e continuar – recebem a classificação de relacionais na gramática sistêmico-funcional hallidayana.

De maneira detalhada, Halliday (1994) explica três tipos principais de processos relacionais: (1) *intensivo*: ‘x é a’; (2) *circunstancial*: ‘x está em a’, onde ‘está em’ equivale a estar sobre, estar para, estar com, estar acerca, bem como estar ao longo, entre outras possibilidades de opções disponíveis no sistema; (3) *possessivo*: ‘x tem a’. Cada um desses se divide em dois modos distintos: (a) atributivo, em que ‘a é um atributo de x’; (b) identificador, em que ‘a é a identidade de x’. Podemos observar, portanto, seis categorias de processos *relacionais*, elencadas pelo autor. Apresento e ilustro, a seguir, as referidas categorias.

1. atributivos intensivos – *O céu é azul.*
2. atributivos circunstanciais – *A lua continuava vermelha no céu estrelado.*
3. atributivos possessivos – *A vida tem uma finalidade.*
4. identificativos intensivos – *O sol é o mais poderoso entre os sistemas.*
5. identificativos circunstanciais – *Sábado foi dia da eclipse lunar.*
6. identificativos possessivos – *A lua é dos namorados.*

Cabe, aqui, destacar que, segundo Halliday (1994), toda língua acomoda, em sua gramática, alguma construção sistemática de processos *relacionais*.

Quanto aos processos secundários, – comportamentais, verbais e existenciais –, a proposta teórica hallidayana justifica tratar-se de processos que, por um princípio de indeterminação sistêmica, costumam absorver traços semânticos dos processos primários (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Sugerem os dois autores que os processos *comportamentais* encontram-

se no limite entre os *materiais* e os *mentais*. São aqueles que representam manifestações exteriores de atividades internas, ou seja, a externalização de processos da consciência e dos estados fisiológicos. Já no limite entre os *mentais* e os *relacionais*, encontra-se a categoria dos processos *verbais*, por meio dos quais relações simbólicas são construídas na consciência humana e efetivadas na forma de língua como: dizer e significar. Nos processos de natureza *verbal*, os participantes podem ou não ser humanos. No limite entre os *relacionais* e os *materiais*, estão os processos que se referem à existência, os *existenciais*, pelos quais fenômenos de todos os tipos são reconhecidos como ‘ser’ no sentido de existir, ou acontecer.

Os seis processos, denominados primários e secundários, serão retomados no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 3

# MANDALA DA GRAMÁTICA DA EXPERIÊNCIA: UM MODELO PARA O PORTUGUÊS<sup>11</sup>

*Denize Elena Garcia da Silva*

Introdução

A “gramática da experiência” a partir da transitividade da linguagem

Mandala da Gramática da Experiência: um modelo metodológico para o português

A proposta teórica do Realismo Crítico

Práticas sociais permeadas de práticas discursivas

Dos processos existenciais e verbais aos comportamentais

Pesquisas com dados empíricos do português

### Introdução

**E**ste capítulo tem como escopo central a apresentação de um modelo metodológico – Mandala da gramática da experiência – voltado para o português. Trata-se, aqui, de uma visão crítica entre o social e o linguístico. Conforme

---

11 Modelo apresentado, em sua versão inicial em 2011, durante um dos Seminários de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, ocasião em que a colega, Profa. Dra. Heloísa Salles sugeriu o nome de “mandala” para a proposta ora apresentada em forma de capítulo.

discussão iniciada em Silva (2013a), argumento que os processos existenciais, verbais e comportamentais envolvem o mais árduo desafio para o/a analista do discurso no que concerne à descrição e interpretação de práticas sociais de natureza ideológica, patentes em um dado texto considerado em sua dimensão de evento. Por ora, cabe esclarecer, com base em Fairclough (2003), que nossas práticas sociais são pemeadas de práticas discursivas. Isso, porque, antes de apresentar e discutir o modelo proposto, considero necessário enfocar a proposta seminal de base hallidayana voltada para a transitividade da linguagem.

## A “gramática da experiência” a partir da transitividade da linguagem

Como mencionado no capítulo anterior, a transitividade da linguagem é pertinente à macrofunção ideacional, voltada para a gramática da experiência, a qual reflete as representações do mundo do falante, o que envolve os sistemas físico, biológico e social (HALLIDAY, 2003). A “gramática da experiência”, desde a perspectiva hallidayana compreende três sistemas que, a exemplo dos níveis e estratos da linguagem, encontram-se sempre em interconexão. A propósito, a existência de uma interconexão entre os ecossistemas natural, mental e social da língua é sugerida também por Couto (2007). Conforme já explanado, busquei apontar e discutir o paralelo encontrado entre as duas propostas teóricas mencionadas. Isso, com vistas à caracterização de um modelo metodológico possível de ser utilizado em estudos linguístico-discursivos voltados para tipos de processo que ocorrem, de modo particular, no sistema léxico-gramatical do português brasileiro (PB).

Por ora, retomemos a função ideacional – enquanto componente principal do significado no sistema linguístico – que consiste, em parte, na expressão do conteúdo, da “gramática

da experiência” do falante/escritor, conforme sugerem Halliday e Matthiessen (2004), no que concerne ao mundo exterior, físico (do fazer), ao mundo das relações abstratas (do ser), bem como ao mundo interior, cognitivo (do sentir), ou seja, o mundo da consciência, o que será explanado ao longo do presente capítulo.

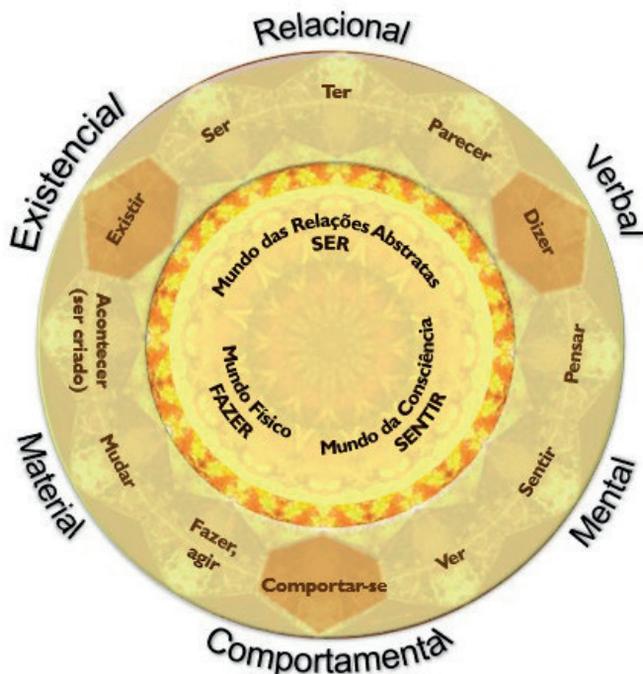
Cabe, aqui, mencionar que, com base na ideia de um *spectrum* de cores, Halliday (1994, p. 108) sugere uma aproximação metafórica de um modelo de gramática processual à semelhança do mundo das cores. O referido modelo teórico aparece ampliado em Halliday e Matthiessen (2004, p. 172), explanado em termos de uma “gramática da experiência”, voltada para tipos de processos da língua inglesa. Os processos materiais, mentais e relacionais corresponderiam às cores primárias (puras), enquanto os processos verbais, comportamentais e existenciais estariam próximos das cores secundárias (mescladas). No caso do português brasileiro (PB), diante da riqueza semântica do estrato léxico-gramatical que nosso sistema linguístico oferece – o que nos leva a um leque maior de possibilidades de escolhas no plano do conteúdo –, tenho buscado trabalhar um modelo metodológico voltado para tipos de processos que ocorrem no português, mediante outra relação inspirada a partir da ideia metafórica de um *spectrum* de cores, o que será apresentado a seguir.

## Mandala da Gramática da Experiência: por uma visão crítica entre o social e o linguístico

A proposta de um modelo metodológico, que ofereça uma visão da gramática da experiência voltada para o português, nasce de uma analogia relacionada ao esquema ilustrativo proposto por Halliday (1994) e explicitado em Halliday e Matthiessen (2004, p. 172). Apresento abaixo a construção metafórica que tenho

denominado, desde o início, como “Mandala da Gramática da Experiência”.

Figura 1 – Mandala da Gramática da Experiência  
(adaptada da proposta de Halliday, 1994)



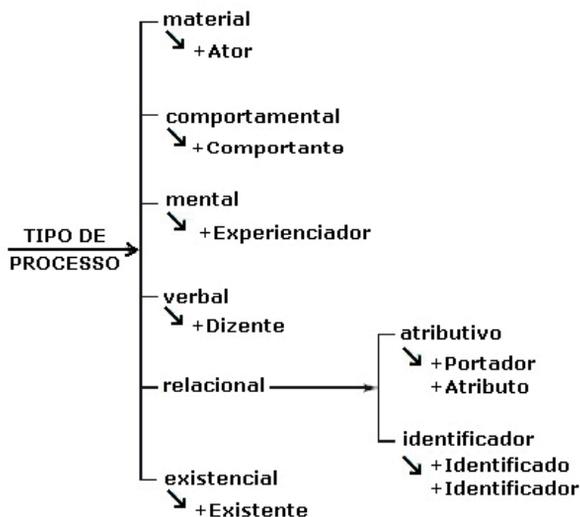
Fonte: Silva (2011, 2013a)

A **Mandala da Gramática da Experiência**, destacada acima, constitui um percurso metafórico construído a partir da energia emanada dos centros geradores de nosso mundo conceptual e linguístico, o que pode ser compreendido, inicialmente, nos moldes da proposta hallidayana, mediante o destaque de seis tipos de processos (indicados ao redor da mandala, no sentido horário) – *material, existencial, relacional, verbal, mental e comportamental* –, cujos significados prototípicos, representados por verbos posicionados no interior dos símbolos sextavados, constituem pistas tanto para análise

léxico-gramatical quanto semântico-discursiva.<sup>12</sup> Isso, com mais dois componentes da transitividade: *participantes* e *circunstâncias*. Nas palavras de Halliday (1994, p. 109), “os conceitos de processo, participante e circunstância são categorias semânticas que, de modo geral, equivalem à maneira de como o mundo real é representado através de estruturas linguísticas”.<sup>13</sup>

Apresentada a seguir, a Figura 2 – Transitividade – exibe os componentes básicos da transitividade, estruturados conforme a rede de relações associadas à metafunção ideacional nos moldes de Halliday e Matthiessen (2004).

Figura 2 – Transitividade



Fonte: adaptada de Halliday e Matthiessen (2004, p. 173)  
por Lima (2013, p. 22)

12 Parece-me conveniente aclarar a diferença que há, aqui, no emprego dos vocábulos ‘verbo’ e ‘processo’: enquanto este último é um componente da transitividade, aquele é um componente do sistema lexical.

13 Trad. livre de: The concepts of process, participant and circumstance are semantic categories which explain in the most general way how phenomena of real world are represented as linguistic structures (HALLIDAY, 1994, p. 109).

Observe-se, dentro da Figura 2, os seis tipos de processos + os respectivos participantes. O *participante*, enquanto termo componente (explicitado ou não) pode desempenhar, no interior de um texto (oral ou escrito), uma série de papéis, atuando ora como ator e/ou agente, ora como beneficiado ou afetado. O papel de um participante – Ator, Comportante, Experienciador, Dizente; bem como Portador, Atributo; Identificado ou Identificador –, depende da posição que esse componente ocupar na unidade oracional (à direita ou à esquerda), com relação ao sintagma verbal nuclear, correspondente a um dos seis tipos de processos.

O sintagma verbal enquanto componente nuclear dentro de uma unidade oracional de estrutura SVO (sujeito-verbo-objeto), característica do português, sempre atribui papel para seus argumentos (externo e interno).<sup>14</sup> Com base na LSF, considero relevante explicar o seguinte: se o argumento externo (na posição de Ator) funcionar como agente da ação verbal, ao argumento interno (*goal/meta*) caberá o papel de beneficiário ou de afetado, seja este uma pessoa/um ser animal ou uma entidade, seja até mesmo um sistema institucionalizado, desde um país, passando por um estado, uma cidade e/ou uma comunidade entre outros grupos culturalmente reconhecidos no seio de uma sociedade.

Além dos componentes indicados na Figura 1, em uma estrutura à parte, encontram-se os componentes circunstanciais (grupo adverbial/ grupo preposicional) que indicam significados acessórios de tempo, lugar, modo e causa dentre outros. Sua presença não é obrigatória em uma “cena oracional”, mas, quando aparece, pode ser identificada na superfície de um texto, seja no início, no

---

14 O termo ‘sujeito’ deve ser compreendido, aqui, como um termo tão somente da relação SVO (sujeito-verbo-objeto). A estrutura SVO equivale, em termos da gramática tradicional, ao três elementos mais comuns encontrados na oração em português.

meio ou no fim de uma oração ou de um complexo oracional.<sup>15</sup> Com respeito ao significado, conforme bem sintetizado por Fuzer e Cabral (2014, p. 53), “circunstâncias associam-se aos processos referindo localização de evento no tempo (quando?) ou espaço (onde?), modo (como?) ou causa (por quê?)”.<sup>16</sup>

Voltemos ao processo, o componente mais responsável pela cena oracional. Na proposta teórica hallidayana, enquanto os processos citados – *materiais*, *mentais* e *relacionais* – são considerados básicos, os outros três – *comportamentais*, *verbais* e *existenciais* – são considerados secundários, porque se encontram mesclados, em termos de significado(s), justamente pela proximidade das fronteiras de sentido, intercaladas pelos processos básicos. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 173), trata-se de uma mescla resultante da preservação de traços semânticos de processos vizinhos, o que é referido como princípio linguístico de ‘indeterminação sistêmica’. Isso, porque, de certa forma, encontram-se associados à variação funcional de sentido(s) que sintagmas verbais, no eixo das associações, podem apresentar conforme o contexto imediato de realização, ou seja, o cotexto. Sugerem os dois referidos autores que nosso mundo experiencial é altamente indeterminado, razão pela qual é construído, em nível de gramática, dentro de um sistema de tipos de processos.

Embora sejam considerados como secundários na gramática do inglês, no português, os processos de natureza existencial (*existir*, assim como *ter*, no sentido de *haver*, inclusive *ocorrer* e até mesmo *dar*) configuram um uso corrente e recorrente, bem

---

15 A expressão “cena oracional” é utilizada também por Ataíde (2010, p. 234).

16 Embora exerçam uma função acessória, os circunstanciais, que formam uma estrutura específica à parte (ou seja, independente de todos os tipos de verbos que formam parte do processo de transitividade), marcam presença significativa na composição de uma “cena oracional”. Vide Halliday e Matthiessen (2004, p. 262-263); também Fuzer e Cabral (2014, p. 53-54).

característico do nosso idioma. Essa é a razão pela qual ênfase que os processos existenciais, assim como os processos verbais e os comportamentais demandam atenção dentro da variedade do português do Brasil (PB).

Conforme mencionado na Introdução, argumento que esses três processos envolvem o desafio mais acentuado para o/a analista do discurso descrever e interpretar práticas sociais de natureza ideológica, patentes em um dado texto, considerado em sua dimensão de evento, o qual merece ser analisado pelas práticas discursivas. Do mesmo modo dos processos existenciais, tanto a presença de processos de natureza verbal (todos os verbos *dicendi* ou do *dizer*), quanto os de natureza comportamental (intransitivos que não implicam volição), embora utilizados de maneira menos recorrente em eventos comunicativos (textos), merecem atenção redobrada no português brasileiro, seja na modalidade oral e/ou escrita.<sup>17</sup>

É justamente para respaldar minha posição que proponho o modelo da “Mandala da Gramática da Experiência”, voltado para nossa língua de maneira específica, como anunciei anteriormente. Em primeiro lugar, apoio meu ponto de vista na proposta filosófica do Realismo Crítico (RC), desenvolvida por Bhaskar (1998). Em seguida reforço minha argumentação pertinente à importância dos processos existenciais, verbais e comportamentais, com base em resultados de trabalhos realizados por pesquisadores/as brasileiros/as, com dados empíricos do português do Brasil, concernentes a esses três processos. Apresento, a seguir, a proposta do Realismo Crítico.

---

17 Embora considere relevante um estudo linguístico-discursivo crítico, voltado para o leque de escolhas que há de existir no português de Portugal (PT), bem como nos demais países de língua portuguesa, o modelo, ora apresentado, encontra-se desenhado para o português brasileiro (PB), tão somente em razão da oportunidade de analisar dados empíricos do nosso país, em termos de contextos de situação e de cultura.

## Realismo Crítico

Com vistas a uma triangulação teórico-metodológica, cujo vértice mencionado no início do presente capítulo vincula-se à proposta teórica hallidayana, fundamento a apresentação e discussão do modelo – Mandala da Gramática da Experiência – mediado pelo vértice do Realismo Crítico, movimento filosófico de cunho emancipatório, representado na obra de Bhaskar (1998, 2002), apresentada por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2010) e desenvolvida no Brasil por Barros (2015), no âmbito dos estudos críticos em sua versão contemporânea. Na linha do pensamento de Barros (2015), qualquer prática humana pressupõe uma imagem do mundo, o que me parece plausível relacionar com o mundo considerado nas três dimensões experienciadas pelo SER humano: o das relações abstratas (ser), o mundo físico (fazer, acontecer) que nos rodeia e o mundo da nossa própria consciência (sentir).

Na esteira da proposta filosófica de Bhaskar, tece Barros (2015, p. 27) considerações pertinentes a um questionamento de base filosófica a respeito de como tornar a ciência como algo possível no mundo. Vejamos.

A ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. Porém, a realidade adota dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis. É dizer sobre “algo que está abaixo da superfície”, ou seja, que existe alguma coisa mais profunda que não é possível descobrir. É isso que interessa aos pesquisadores que comungam o pensamento do realismo crítico. O conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada. É preciso penetrar nas raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando, assim, uma *crítica explanatória* que possa gerar argumentos críticos a favor da transformação social. (BARROS, 2015, p. 27)

Com relação ao termo crítica explanatória, trata-se de um conceito sugerido por Fairclough (2003) para colocar em destaque a conexão lógica entre um dado fato ou fenômeno social e um ponto de vista crítico, seguido de uma interpretação e, em condições propícias, acompanhado de possíveis soluções frente a esse fato ou fenômeno. Como já comentei anteriormente, problemas sociais emergem de práticas discursivas, seja em termos de (des) construções ou apropriações de valores e crenças, seja nas relações de poder, o que nos permite, enquanto analistas, desvelar pistas linguístico-discursivas para levantar práticas ideológicas associadas ao poder dominante.

Considero relevante enfatizar que cabe ao pesquisador crítico sondar o papel da linguagem, onde se encontram incrustadas esse “algo que está abaixo da superfície”, mediante a análise representações sociais que podem ser identificadas, assim como em outras formas de semiose, responsáveis também por processos de significação, como parte da construção social. Ao trazer à tona fenômenos sociais, tais como a pobreza e a discriminação, tenho buscado identificar aspectos do contexto de situação (fatos e eventos), tangenciados pelo contexto de cultura (poder, ideologia e formas abstratas de exclusão), conforme registrado em Silva (2016, p. 6).

De acordo com o Realismo Crítico, o mundo equivale a um sistema aberto, configurado por diferentes domínios da realidade: o *real*, o *actual/realizável* e o *empírico*, mas também por diferentes estratos – físico, biológico, social e semiótico. Sugere Bhaskar (1998) que os referidos domínios podem ser apreciados dentro de três parâmetros, os quais sintetizo na seguinte explicação:

- domínio do **real** – tudo que existe nos âmbitos natural e social;
- domínio do **actual/realizável** – atos e eventos governados por mecanismos geradores de efeitos, bem como de poderes causais;

- domínio do **empírico** – âmbito da experiência.

Paralelos a esses domínios, encontram-se os estratos – físico, biológico, social e semiótico – com suas estruturas distintivas e mecanismos gerativos que se situam no domínio do real, os quais, quando são ativados simultaneamente, causam efeitos imprevisíveis nos demais domínios da vida social. Resulta que a relação existente entre os estratos é de interdependência causal, uma vez que a operação de qualquer mecanismo gerativo dos diferentes estratos é sempre mediada pela operação simultânea de outros, de forma tal que não são redutíveis a um e sempre dependem (e internalizam traços) de outros. Por isso, como esclarece Sayer (2000, p. 11), ainda que não haja necessidade de voltar ao estrato da física, da biologia ou da química para investigar fenômenos sociais, isso não significa que os primeiros não tenham efeito sobre a sociedade e vice-versa (SILVA; RAMALHO, 2008a, 2012).

A essência filosófica do Realismo Crítico encontra-se balizada em três pontos coordenados, que aparecem sintetizados abaixo. Podemos considerá-los como as pedras angulares que sustentam a proposta emancipatória de Bhaskar (1998, p. 410):

- conhecer os reais interesses;
- possuir habilidades e recursos, bem como oportunidade para agir sobre o mundo que nos cerca;
- estar disposto a fazer.

Na chancela da proposta filosófica de Bhaskar, permito-me sugerir que os processos considerados como secundários na perspectiva hallidayana – *existenciais, verbais e comportamentais* – revelam sua importância no que concerne à gramática da experiência, por estarem mais próximos da proposta emancipatória sugerida por Bhaskar. Para reforçar meu argumento, apresento a Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Os três processos associados à estrutura interna do SER



Fonte: imagem sugerida pela autora

Com o objetivo específico de enfatizar a estrutura interna do SER<sup>18</sup> (consciência de SER no mundo), por meio da Figura 3 busco explicitar a relação que tenho observado entre a dimensão do SER no mundo e os processos de natureza existencial, verbal e comportamental. Conforme destacada na imagem anterior, mediante uma aproximação metafórica de células gigantes complexas, ressalto a importância dos três processos (verbais, existenciais e comportamentais), não pela frequência com que aparecem em textos (orais e escritos), mas pela relação interior de cada um com a estrutura interna do SER, bem como na relação exterior, concernente ao mundo que nos rodeia enquanto seres humanos. Como linguistas e, sobretudo, analistas críticos, devemos buscar caminhos que conduzam à compreensão do contexto social real, onde se encontram incrustadas as práticas discursivas de falantes de uma língua natural.

Embora a Mandala da Gramática da Experiência – de modo paralelo à metáfora hallidayana do *spectrum* – espelhe

---

18 Pondera Bhaskar (2012, p. 150) que existe, em cada um de nós, uma 'estrutura interna' como a raiva, a agressividade, o ciúme, o ódio ou o amor. Porém, como seres estratificados, somos capazes de refletir, monitorar e mudar nosso modo de agir no mundo.

representações do mundo do falante (físico, mental e social), devo mencionar que o modelo ora apresentado compreende apenas um dos componentes da transitividade, configurados em processos. Ênfase, uma vez mais, que compõem a transitividade da linguagem, além desses processos propriamente ditos (grupos verbais), os participantes do processo (grupos nominais) e as circunstâncias (grupos adverbiais/ ou grupos preposicionais).<sup>19</sup>

Vale destacar, ainda, que um período (complexo oracional) – formado por orações de tipos de processos vinculados a mundos diferentes (físico, relacional abstrato, cognitivo) –, pode envolver contribuições funcionais distintas em termos de construção textual. Como já mencionei anteriormente, de acordo com Halliday (1994), as opções formais dentro das estruturas linguísticas têm significados contrastantes e as seleções de forma são sempre significativas em nível de significados representacionais no discurso, o que se reflete nas práticas sociais.

## Práticas sociais permeadas de práticas discursivas

Práticas sociais encontram-se sempre permeadas de práticas discursivas, como lembra Fairclough (2003). A busca de uma conexão lógica entre um dado fato ou fenômeno social e um ponto de vista crítico, com foco nas práticas discursivas, equivale retomar a lupa da Análise do Discurso Crítica (ADC), a qual constitui, aqui, o vértice primeiro que norteia o percurso escolhido por mim em termos de triangulação teórico-metodológica. Os outros dois vértices, não menos importantes, são a LSF e o RC.

---

19 Quanto aos participantes (grupo nominal) do processo, cabe lembrar que, no português, um participante pode não aparecer explicitamente mencionado na superfície textual/ discursiva, mas pode ser identificado pela desinência número-pessoal do sintagma verbal que marca a sua presença de maneira implícita.

Com base nessa triangulação teórico-metodológica, permito-me sugerir que a utilização do modelo da Mandala da Gramática da Experiência possibilitará uma aproximação segura e, em condições propícias, uma identificação imediata de escolhas linguístico-discursivas, assim como outras formas de semiose, o que inclui a língua (em termos de gramática da experiência) e sua relação social e semiótica com a exterioridade da linguagem (discurso). Isso, desde o mundo interior das relações simbólicas e abstratas (ser), passando pelo mundo físico (ações materiais) das práticas sociais (convivência, variação e mudanças, adaptações) até o mundo da consciência (sentidos), o que guarda relação com o comportamento humano (em termos de conduta, como a ética), pela necessidade de preservação da vida (o que inclui o entorno, considerado, aqui, desde a dimensão maior do contexto de cultura até a dimensão mais imediata do contexto de situação). A propósito, no âmbito do modelo ora apresentado, meu foco de interesse recai também em práticas sociais que podem ser reconhecidas através de discursos voltados para uma ‘ecologia humana’ (cf. SILVA, 2013a).

Deve-se lembrar, por um lado, conforme enfatiza Fairclough (2001, p. 90-91), que o discurso é uma forma de prática social e não uma atividade puramente individual, ou um reflexo de variedades institucionais. Por outro lado, cabe relevância evocar, aqui, o pensamento de Mey (2001, p. 241), para quem “o discurso é uma noção política, e o exercício da voz no discurso é uma atividade política. O discurso não é algo que a língua faz”.

Não obstante, mediante a retomada da chancela de Bhaskar (1998), pondero que a linguagem como sistema semiótico-social, com seus mecanismos e poderes gerativos, guarda uma relação de causa e efeito, bem como de razão e consequência, tanto no que concerne a fatos ou fenômenos sociais, quanto a atos que praticamos e atitudes que assumimos como seres

humanos.<sup>20</sup> Com o propósito de fundamentar a importância de uma discussão em torno dos três processos que vinculou à estrutura interna do SER, dedico a última parte do presente capítulo a resultados de pesquisas, realizadas em um tempo real de curta duração, obtidos por autores/as que contribuem para o avanço nos estudos de processos existenciais, verbais e comportamentais, voltados para o português brasileiro (PB).

## Dos processos existenciais e verbais aos processos comportamentais

Os processos existenciais, verbais e comportamentais serão apontados de acordo com os resultados alcançados, obtidos mediante a análise de dados empíricos do português brasileiro. Devo ressaltar que os processos aqui enfocados foram colhidos a partir de pesquisas selecionadas, publicadas por volta dos últimos dez anos, algumas das quais tive acesso através de dissertações de Mestrado, como a de Lima (2013), publicada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a de Tobias (2012), publicada pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres.<sup>21</sup> Somam-se a esses estudos as teses de doutorado de Carvalho (2016); Moreira (2013) e de Souza (2012), bem como as dissertações de Mestrado de Campêlo (2014.) e a de Moreira (2007), que se encontram publicadas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/

---

20 Cabe lembrar o que ensina Othon Moacir Garcia (1986, p. 221): só os fatos ou fenômenos físicos têm causas; os atos ou atitudes praticados ou assumidos pelos homens têm razões, motivos e explicações. Enquanto os fatos têm efeitos, as razões têm as consequências.

21 Agradeço às colegas Sara Cabral (UFSM) e Solange Barros (UFMT) pela gentileza do envio das dissertações de Mestrado de Lima (2013) e Tobias (2012) respectivamente.

UnB).<sup>22</sup> Além desses trabalhos de pesquisa, merece destaque um artigo científico, da autoria de Ataíde (2010), publicado *on line*.<sup>23</sup>

Em sua dissertação de mestrado, Lima (2013) identificou verbos que costumam funcionar como processos existenciais em língua portuguesa, ademais dos prototípicos (existir que comuta com haver). Apreciemos o levantamento da autora, sintetizado na lista abaixo:

- |              |                |
|--------------|----------------|
| 1. haver     | 9. virr        |
| 2. existir   | 10. começar    |
| 3. acontecer | 11. acabar     |
| 4. morrer    | 12. continuar  |
| 5. nascer    | 13. ocorrer    |
| 6. ter       | 14. permanecer |
| 7. aparecer  | 15. terminar   |
| 8. surgir    |                |

Com o auxílio da ferramenta *Word Smith* (SCOTT, 2008), a partir de um *corpus* de dezesseis (16) reportagens de capa da revista *Superinteressante* – oito reportagens com temática científica e oito com temática histórica –, Lima chegou a esses quinze (15) verbos que apareceram com relativa frequência entre os dados selecionados. Os resultados alcançados pela referida

---

22 Os nomes dos autores mencionados são de meus (ex)orientandos/as. As respectivas teses, bem como as dissertações, resultaram de pesquisas desenvolvidas por cada um/a dentro de um largo plano de estudos que envolveu duas etapas (ambas já concluídas). Trata-se do projeto “*Meu nome, minha identidade: das práticas discursivas aos eventos de letramento voltados para adolescentes e idosos*”, que integrou um projeto maior – “*Discurso, pobreza e identidades – da REDLAD-Brasil*”, registrado por mim no GP/CNPq/UnB e que permanece ativo desde 2008.

Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/122>.

Último acesso em: 09 mar. 2019.

pesquisadora apontam para a prevalência dos verbos “haver” e “existir” em reportagens científicas, embora tenha encontrado essa vasta lista de existenciais nas referidas reportagens. Ressalta a pesquisadora gaúcha que o emprego da forma verbal ‘ter’, como processo existencial, é típico da língua oral no português brasileiro. Empregado com sentido de “existir”, ‘ter’ aparece com seu Existente sempre em posição remática, ou seja, depois do núcleo do predicado. De acordo com Lima (2013, p. 72), quinze processos se destacam, identificados em “356 ocorrências de processos existenciais em todo o *corpus*, sendo 209 em reportagens científicas e 147 em reportagens históricas”.

Porumlado, a pesquisadora observa que poucos são os Existentes referidos a pessoas. Porém, o que mais cabe destacar, é a ocorrência representativa de “morrer” e “nascer” em reportagens históricas, conforme os dados analisados pela autora. Com bem observa Ataíde (2010, p. 232), em sua dissertação mestrado, “os processos existenciais referem-se a algo que ocorre com o único participante desse tipo de processo: o *Existente*. Nestes, os verbos representam algo que existe, acontece ou se constrói”. Por outro lado, sugere Lima (2013, p. 113) que “a noção de o participante de um processo ser dotado ou não de consciência é essencial para a identificação dos processos de acordo com o sistema de transitividade”. A esse respeito, devo ressaltar que, se associarmos os traços semânticos volitivo/não-volitivo ao binômio consciente/não-consciente, somados ao traço semântico de intransitividade, os referidos verbos podem ser considerados, no português do Brasil, como processos comportamentais, como sugere Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) para o inglês. Não obstante, apreciemos a justificativa de Lima (2013) para os processos pertinentes a ‘morrer’.

Argumentamos que o participante envolvido no processo de “morrer” não é o Agente de sua própria morte (caso diverso constitui o processo “suicidar-se”, que não está em análise neste

trabalho). “Morrer” é algo que acontece com o participante e que não é promovido por sua própria vontade; é algo provocado por uma Causa, nem sempre determinada. (LIMA, 2013, p. 86-87).

Com base nos resultados de uma exaustiva análise de seus dados empíricos, comenta anteriormente a autora (p. 87) que “o tempo verbal parece ser bastante influente para determinar se o verbo ‘morrer’ funciona como processo existencial, ou como processo comportamental”. Pondero que, talvez, essa seja a razão de Existentes funcionarem mais em posição temática, ou seja, à direita do núcleo oracional.

Quanto ao verbo ‘nascer’, ressalta Lima que a análise do mesmo leva a resultados semelhantes dos colhidos em ‘morrer’. Nas palavras da autora:

A única particularidade a ser destacada é que, em vez de indicar que um participante “deixa de existir”, o verbo “nascer”, funcionando como processo existencial, indica que um participante “vem a existir”. No restante da análise, a justificativa para entender este verbo como existencial é a mesma que a do verbo “morrer”: o Existente não é o responsável por promover a sua existência, mas sim ela é algo que acontece com ele. Portanto, ele não é o Ator e por isso o entendemos como Existente. Destacamos aqui que o Ator é o participante que desempenha, ao mesmo tempo, os papéis de Sujeito gramatical e de Sujeito lógico (e geralmente de Sujeito psicológico), o que não ocorre com o Existente. (LIMA, 2013, p. 88)

De acordo com Lima, a identificação dos processos existenciais, a exemplo dos verbos ‘nascer’, bem como ‘morrer’, nem sempre é tão simples de ser realizada, especialmente quando nos deparamos com formas verbais diferentes dos prototípicos “haver” ou “existir”. Os verbos “haver”, “existir” e “acontecer” ocuparam, nos resultados alcançados pela autora, o maior número de ocorrências como processo existencial.

Por outro lado, um levantamento realizado por Lima, correspondente a estudos anteriores, mediante a discussão de processos existenciais, coloca em destaque a pesquisa realizada por Ferregueti (2011), a de Lima-Lopes e Ventura (2008) e a de Cabral, Fuzer e Olioni (2011). Nesses estudos, a exemplo de “morrer” e “nascer”, na função de existenciais, foram encontrados os verbos “acabar”, “começar”, “acontecer”, “aparecer”, “surgir”, “chegar”, “faltar”, “ficar”, “ser”, “rolar”, “restar”, “pintar” e “jazer”. Com isso, como bem observa a referida autora, “alguns textos em língua portuguesa já trabalham com a possibilidade de diferentes verbos servindo como processos existenciais no português brasileiro” (LIMA, 2013, p. 116-7).

Sempre de acordo com Lima (2013), uma última observação pertinente para a classificação dos processos existenciais é o conceito que Halliday e Matthiessen (1999) trazem de “figuras de existência”. Trata-se de conceitos referidos pelos estudiosos britânicos, utilizados no capítulo pertinente à construção de uma base ideacional, mais especificamente na parte que se refere à linguagem do tempo. Segundo eles, “existir inclui estar em existência, vir à existência (emergir) e permanecer na existência (persistir); com ou sem uma causa externa.” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 336). Diante disso, segundo Lima (2013), os autores separam as figuras existenciais em quatro tipos: (1) *estar existindo*, (2) *vir a existir*, (3) *permanecer existindo* e (4) *deixar de existir*.

De acordo com essa distribuição, as representações não são tomadas como existentes somente quando são trazidas à existência, ou destacadas como existente por algum processo, mas, sim, sempre que ocorrerem em qualquer dessas quatro situações. Desses quatro tipos, é importante destacar, conforme assevera Lima (2013), os dois últimos tipos (*permanecer existindo* e *deixar de existir*), os quais Halliday e Matthiessen (1999) caracterizam como os mais raros de ocorrerem no estudo por eles levado a cabo.

Cabe, aqui, mencionar que Matthiessen (1995) e Halliday e Matthiessen (2004) também consideram que o Existente é o Meio, em relação ao conceito de agentividade, o qual envolve duas categorias: o Efetivo e o Meio. Nesse sentido, o Efetivo representaria a ação sendo causada por um agente externo, enquanto o Meio nunca representaria este tipo de agentividade. O processo existencial envolve apenas um participante (o Existente) que não implica agentividade.

Duas perspectivas devem ser, aqui, registradas a partir da pesquisa levada a cabo por Lima (2013). A primeira concerne à sugestão da autora com respeito às noções das figuras existenciais, as quais podem constituir um dos critérios a serem utilizados para a categorização de outros verbos que funcionem, em contextos específicos, como processos existenciais. A segunda perspectiva de análise concerne à possibilidade encontrada pela autora de processos existenciais serem identificados com somente um participante (Existente), o que difere de processos de natureza relacional, bem como os de natureza material. Resulta que processos relacionais e materiais costumam envolver sempre dois participantes: um principal e o outro secundário.

Da discussão dos resultados de seu estudo, Lima (2013, p. 116-117) registra o seguinte:

Dos 15 verbos apresentados, apenas 2 são prototipicamente existenciais; os outros 13 apresentam outros significados também, além de constituírem processos existenciais. No *corpus* em estudo, apenas “existir” e “ocorrer” são processos somente existenciais. Já “acabar”, “acontecer”, “aparecer”, “começar”, “continuar”, “haver”, “morrer”, “nascer”, “permanecer”, “surgir”, “ter”, “terminar” e “vir” podem constituir orações materiais, relacionais e comportamentais.

A referida pesquisadora informa (p. 117) que identificou 15 processos existenciais no *corpus*, os quais aparecem “fraseados”

em 356 formas, perpassando 5,85% dos processos empregados nas reportagens científicas e 4,17% dos em reportagens históricas. Ressalta Lima (2013) que a média de 5,02% revela-se como um dado relevante, sobretudo, pela importância dos processos existenciais na construção dos textos na nossa língua. Isso, se compararmos com a baixa frequência dos existenciais na língua inglesa, conforme apontam Halliday e Matthiessen (2004).

Quanto aos processos verbais propriamente ditos, um estudo realizado por Ataíde (2010, p. 239) nos permite destacar o seguinte:

Os verbos desta categoria assumem a acepção de *dizer*, também chamados de verbos de “comunicação linguística”. Os verbos típicos desses processos apresentam como participante, os verbos: *negar*, *afirmar*, *dizer*, *discutir*, *debater* e *explicar*. Esses processos, segundo Halliday e Matthiessen (2004), são expressões que contribuem para a criação de narrativas e diálogos, tornando possível estabelecer, portanto, ao longo do texto, passagens dialógicas. Apesar de ter esta característica, nem sempre os verbos de comunicação linguística se organizam para a construção de diálogos e narrativas. A análise dos títulos jornalísticos parece apontar para o fato de que, não raro, esses processos têm significação de ratificar informações, comprovar dados e, até, ‘desresponsabilizar’ ações. (ATAÍDE, 2010, p. 239).

Com relação às afirmações destacadas acima, duas observações merecem ser, aqui, registradas. A primeira concerne à riqueza do léxico de nossa língua, diante da ampliação de leques de processos reconhecidos como “verbos de comunicação linguística” no âmbito de um dos componentes da transitividade no português, que são os processos verbais propriamente ditos.

A segunda observação, mediante o que indicia o autor ao se debruçar na análise de títulos jornalísticos, recai na possibilidade de os processos do dizer ultrapassarem contextos narrativos e interações dialógicas. Com base em estudos anteriores (SILVA,

1996, p. 102) posso sugerir que, no que concerne ao discurso jornalístico, “recursos argumentativos que aparecem no nível linguístico fundamental, revelam uma predominância de formas verbais do ‘mundo comentado’, o que implica uma atitude tensa, uma vez que exige do locutor um compromisso com o seu discurso, a partir de uma relação subjetiva mais crítica”.<sup>24</sup> Essa última afirmação é crucial e deve ser levada em conta para o/a analista, cujo trabalho seja balizado pelos passos voltados para estudos críticos do discurso.

Desde uma perspectiva crítica, Carvalho (2016, p 170), em sua tese de doutorado, tece uma análise comparativa entre dois documentos regimentais, pertinentes a contextos de situação que diferem em suas especificidades – de um lado, o Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM) e, de outro, o Regimento Interno das Unidades de Internação (RIUI). Sugere a pesquisadora brasileira que a ocorrência de processos de natureza verbal aparece de forma equilibrada nesses dois tipos de textos do mesmo gênero. Não obstante, pode-se afirmar que enquanto o RICM exhibe ocorrências dos verbos: *incentivar, sugerir, informar, esclarecer, estimular*, no RIUI, encontram-se processos verbais como *entrevistar, solicitar, debater, discutir, advertir*, o que implica cargas semânticas distintas, a começar pelo público alvo.

Deve-se ressaltar que os processos verbais envolvem as formas dicendi, ou seja, formas do dizer. As orações com verbos do dizer são constituídas pelos seguintes componentes: dizente (participante principal); processo verbal (tipo de verbo que indica a fala); verbiagem (o que é dito); receptor (a quem é dito); alvo (o que ou quem é atingido pelo processo de dizer). Como bem

---

24 O termo ‘mundo comentado’ é proposto por Harald Wenrich, cuja teoria envolve também o ‘mundo narrado’. Ver WENRICH, H., *Monde comemnté, monde raconté. In: Les temps*. Paris: Éditions du Seuil, 1973. p. 25-65.

observa Eggins (2004, p. 235), trata-se de processos de ‘ações verbais’ que envolvem o verbo ‘dizer’ e seus sinônimos.

Observemos, a partir de agora, dados empíricos que nos permitem examinar processos do dizer em práticas discursivas orais, bem como em práticas escritas. O excerto a seguir faz parte do relato espontâneo de uma jovem e integra o capítulo analítico da dissertação de Metrado de Moreira (2007, p. 94).<sup>25</sup>

*(...) Eu tenho uma menininha de um ano e sete meses. E eu fui... quando eu tive uma briga com a minha sogra, que ela ficou xingando meu pai, minha mãe, meu irmão, falando que meu pai era vagabundo, minha mãe era alcoólatra, aí eu fui fiquei com ela assim, sentindo uma raiva assim no coração, num aguentei.... aí eu fui/ fui... pra num prejudicar a minha filha, eu preferi deixar ela com a vó dela .... e fugi pra rua.  
(Cláudia, 16 anos)*

Ao fazer o levantamento de processos de transitividade na narrativa de Cláudia, nos moldes da Mandala da Gramática da Experiência, observou Moreira (2013), já em sua tese de doutorado, a ocorrência da forma verbal ‘xingar’, em consonância com a forma verbal ‘falando’, em algumas unidades oracionais. Trata-se da realização de um processo verbal em que o Dizente é a ‘sogra’ e os receptores são os membros da família da adolescente: ‘meu pai’, ‘minha mãe’, ‘meu irmão’. A recorrência da forma verbal ‘xingar’ permite-nos constatar a banalização da violência. Banalização essa configurada no desrespeito ao outro dentro da família. Desrespeito da sogra para com a nora (alvo atingido pelo processo de dizer), o que leva a sua fuga de casa e a procura de apoio nas ruas.

---

25 A adolescente, colaboradora da pesquisa, é apresentada com pseudônimo, em consonância com o que é exigido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em termos de segredo de justiça. No caso, trata-se também de uma postura ética da pesquisadora.

A seguir, apreciemos fragmentos que fazem parte do Estatuto de uma Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis, em uma cidade do centro-oeste brasileiro. Trata-se de dados documentais analisados por Souza (2012) em sua tese de doutorado, defendida na Universidade de Brasília (UnB).

**Art. 5º:** São direitos dos Associados:

I. Participar das Assembleias Gerais, *discutindo* [processo verbal] e votando, os assuntos que nelas forem tratados, ressalvados os casos disciplinados no parágrafo deste artigo [verbiagem]. (ESTATUTO, Art. 5º, p. 6).

No texto anterior (Art. 5º), destacam-se os verbos do ‘dizer’ nas formas ‘discutir’ e ‘solicitar’. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 253), ‘dizer’ tem de ser interpretado em um sentido mais amplo, já que ele cobre qualquer tipo de troca de significado simbólico. O excerto do Estatuto, correspondente ao Art. 26º, exhibe essa troca simbólica.

**Art.26º:** Nas Assembleias Gerais em que foram *discutidos* [processo verbal] os balanços das Contas [verbiagem], o Presidente da Cooperativa [dizente], logo após a leitura do relatório do Conselho de Administração das peças contábeis e do parecer do Conselho fiscal [circunstância], *solicitará* [processo verbal] ao Plenário [receptor] que indique um associado para coordenar os debates e votação da matéria [verbiagem]. (ESTATUTO, Art. 26º, p.13).

Cabe, aqui, explicar que tanto o **Art. 5º** quanto no **Art. 26º** são construídos com verbos do ‘dizer’ nas formas ‘discutir’ e ‘solicitar’. No Art. 5º, o processo verbal ‘discutindo’ está na forma nominal de gerúndio e indica a continuidade da ação a ser realizada pelo cooperado durante as Assembleias Gerais,

o que é, inclusive, um de seus direitos enquanto dizente. Já no **Art. 26º**, o processo verbal ‘discutidos’, flexionado na voz passiva, omite o dizente e topicaliza a circunstância ‘nas assembleias’ para apresentar o Presidente da cooperativa enquanto dizente do processo ‘solicitará’. Aquele que tem o controle sob a Assembleia Geral e como tal pode se dirigir para o plenário, o ‘receptor’, e solicitar a indicação de um cooperado para coordenar os debates e a votação. Apesar do encobrimento do ator social de algum processo verbal, no decorrer do texto, observam-se os cooperados enquanto dizente, representados pela Assembleia Geral.

Há, nesses excertos do documento, uma relação forte de poder de hierarquia estabelecida pelo estatuto ao presidente, mas mitigada pela força do plenário que indicará o responsável pela coordenação dos debates e da votação. Nota-se que a verbiagem do primeiro processo verbal é ‘os balanços das contas’, pois se trata de uma Assembleia para prestação de contas, uma ação que, conforme dados etnográficos e atas, suscita desconfiança e, conseqüentemente, o afastamento dos cooperados, o que provoca o enfraquecimento da cooperativa, mas é necessária, principalmente nas cooperativas de catadores de materiais recicláveis, onde a fome e a pobreza imperam. (SOUZA, 2012, p. 139).

Quanto aos dados empíricos naturalísticos, ou seja, aqueles colhidos no ambiente natural onde o fenômeno analisado ocorre, Souza (2012) comenta processos de natureza verbal, tais como falar, dizer e chamar, de uso corrente e recorrente no discurso oral. Apreciemos, a seguir, as acepções do processo verbal ‘falar’ – com os sentidos de ‘contar’, ‘proibir’ e ‘focar’ – em dois excertos: um fragmento dialógico de uma entrevista oral; e um trecho de uma conversa colaborativa, ambos gravados pela pesquisadora durante seu trabalho de campo.

**Pesquisadora:** Hoje, assim, pensando no mercado de reciclado, o que a senhora acha que precisaria pra melhorar esse trabalho?

**Participante:** Pra falar [processo verbal] a verdade [verbiagem] pra você [receptor], você quer saber *Precisaria* que o prefeito da minha cidade deixasse nós trabalhar. Porque ele já proibiu nós de trabalhar.

**Pesquisadora:** Por que houve essa proibição?

**Participante:** Eu não sei. Ele [dizente] diz [processo verbal] que::: eu esqueci lá, tem [processo existencial] um negócio [existente] lá da, da ... diz [processo verbal] que tem [processo existencial]::: eh::: que mexe com negócio da ambiente [verbiagem] que multou ele e agora ele descontou em nós.

**Pesquisadora:** E aí ele não deixa de jeito nenhum?

**Participante:** Não. Ele, ele, não deixa assim, ele [dizente] fala [processo verbal], mas só que ninguém [experenciador] obedece.

**Pesquisadora:** Vocês estão indo no depósito ainda?

**Participante:** Sim, nós tá trabalhando a mesma coisa. Só que lá, onde que joga o lixo, no lixão, ninguém tá indo não, ele colocou até fiscal pra prender nós lá. Ele [dizente] chama [processo verbal] até a polícia [verbiagem]. Tem [processo existencial] polícia [existente] lá 24 horas. Até a polícia corre com nós de lá. (Mina, dia 10/04/2011)

**Participante:** Eu [dizente], nunca falei [processo verbal] nada, mas chegaram de falar [processo verbal] que a Mana não tinha gasto aqui [verbiagem], e tem. Esse aqui é só uma das vezes que pega arame na CB pra prensar esse material (...) nós já pegamos duas vezes.[...]

(Conversa Colaborativa 1, da Presidente da Cooperativa 16/06/2011)

No fragmento dialógico anterior, a participante que trabalha na coleta utiliza as formas verbais ‘diz’, ‘fala’ e ‘chama’ para reproduzir os discursos que chegam até ela sobre a proibição do trabalho no depósito de lixo da cidade. Pontua Souza (2012, p. 185) que há uma relação assimétrica entre o prefeito e os

catadores, o que é expresso pela forma verbal “fala” em dicotomia com “obedece”, o que nos permite inferir que o prefeito detém o poder, manda na cidade e nos catadores, mas esses, como grupo rebelde, não o obedecem.<sup>26</sup> Deve-se esclarecer o seguinte: apesar da blindagem que o prefeito fez no lixão, com presença de fiscal e de polícia, os catadores não desistiam daquele trabalho, pois o que estava em jogo, ali, ia muito além de questões ambientais e jurídicas. Tratava-se da fome de crianças, que eram atendidas por alimentos adquiridos com recurso financeiro que o lixão oferecia. (SOUZA, p. 185).

Por outro lado, cabe ressaltar que, no fragmento da conversa colaborativa, a participante, ao empregar a expressão ‘chegaram de falar’, atribuiu à forma verbal infinitiva ‘falar’ o sentido de ‘fofocar’, com indeterminação do agente (marcado na 3ª p. do plural em ‘chegaram’) para apontar as falácias de que a cooperativa não tinha despesa. Resulta que a participante atua na presidência da Cooperativa de Catadores, e sabe que há muitos gastos. No fragmento, a presidente chama atenção para um problema grave que ocorre na cooperativa. Geralmente os catadores não confiam nas pessoas que estão na gestão, acham que eles desviam dinheiro da cooperativa.

Passemos, agora, a mais um fragmento de dados, trabalhados por outro pesquisador do centro-oeste brasileiro. Ao analisar as representações discursivas de acadêmicos estagiários do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Tobias (2012, p. 95) discute como são representados/referidos estudantes de escola pública.

---

26 Deve-se esclarecer, aqui, o seguinte: apesar da blindagem que o prefeito fez no lixão, com presença de fiscal e de polícia, os catadores não desistiam daquele trabalho, pois o que estava em jogo, ali, ia muito além de questões ambientais e jurídicas. Tratava-se da fome de crianças, que eram atendidas por alimentos adquiridos com recurso financeiro que o lixão oferecia. (cf. SOUZA, 2012, p.185).

*Dizem que o aluno de escola pública é fraco etc. Ora, se existe “fraqueza”, somada à “incompetência”, essa peculiaridade é da escola, e, não do aluno/.../*

*(Evah – Questionário, 2010/2)*

No fragmento acima destacado, que faz parte dos dados empíricos selecionados a partir de entrevistas orais, realizadas por Tobias (2012), pautadas por um questionário, pode-se observar, por um lado um lado, um “contradiscurso” por parte da acadêmica entrevistada, em relação à ideologia construída e, por assim dizer, naturalizada nas práticas discursivas. Isto, em termos da imagem “preconceituosa” quanto ao estudante de escola pública, quanto ao seu baixo nível de desempenho em relação aos alunos de escolas privadas, e, sobretudo, de sua baixa capacidade (“incompetência”) de aprender efetivamente. Observe-se que, pela forma verbal dizer (flexionada na 3ª pessoa singular do presente do indicativo), não se tem a definição exata de “quem” seria o dizente. Nesse sentido, ‘Dizem’ caracteriza uma indeterminação de atores sociais. Por outro lado, o processo existencial, em sua forma prototípica, permite-nos identificar o que existe no domínio da realidade (do real), no caso, sob a lupa da colaboradora entrevistada.

Apreciemos, agora, discussões acerca dos processos comportamentais. Com base em Furtado da Cunha; e Souza (2007), destaca Ataíde (2010, p. 232) que esses “são responsáveis pela construção de comportamentos humanos, incluindo atividades psicológicas, atividades fisiológicas como ouvir, assistir, respirar, dormir, conversar entre outros”.

Na esteira da proposta de Halliday e Matthiessen (2004), pode-se observar que o enfoque dos processos de comportamento aponta para ações expressas por verbos que vão desde atos marcados por formas intransitivas, tais como atividades fisiológicas de tossir, espirrar, respirar, dormir, acordar (presentes

também no comportamento do mundo dos animais irracionais) e, inclusive nascer e morrer, passando por processos de natureza psicológica como sonhar. Ao participante típico do processo comportamental os referidos linguistas britânicos sugerem o papel de Comportante, cujo ato de comportamento parece oscilar sempre no que concerne ao traço semântico volitivo/não-volitivo.

Sugerem Halliday e Matthiessen (2004, p. 251) que o comportamento pode realizar a função semelhante ao que acontece com o escopo nos processos materiais. Nesse caso, não se tem um participante real, mas, sim, uma especificação do processo comportamental, como se fosse uma extensão. Apreciemos um segmento comentado por Souza, (2012, p. 67), em sua tese de doutoramento na UnB.

O catador	dorme	no lixão
<i>comportante</i>	<i>processo comportamental</i>	<i>circunstância</i>

Fazem parte da cena oracional, acima destacada, dois participantes obrigatórios: o *comportante* (catador) e o *comportamento* (marcado pelo traço não-volitivo) expresso por um verbo intransitivo, acompanhado de um componente acessório, qual seja, o *circunstancial* de lugar (no chão), o que pode ser interpretado como uma espécie de extensão da realidade circunstancial daqueles que vivem em situação de pobreza. A presença da circunstância de lugar parece completar o sentido do composto oracional, levando o leitor/ouvinte a estabelecer juízo de valor acerca do papel social que o comportante ocupa na sociedade.

Como bem observam Fuzer e Cabral (2014, p. 76-77), Halliday e Matthiessen (2004) “reconhecem que os processos comportamentais não apresentam características tão nítidas quantos os outros, já que podem ter um pouco de material, um pouco de mental e/ou um

pouco de verbal no seu significado”.<sup>27</sup> Vejamos o que sugerem as duas linguistas brasileiras no Quadro 3, apresentado a seguir.

Quadro 3: Exemplos de verbos que realizam processos em orações comportamentais

Próximo ao material	Posturas corporais e Entretenimentos	cantar, dançar, levantar, sentar
Próximo ao mental	Processos de consciência representados como formas de comportamento	olhar, assistir, fitar, escutar, observar, preocupar-se, sonhar
Próximo ao verbal	Processos verbais como formas de comportamento	tagarelar, murmurar, rosnar, falar, focar, argumentar, discutir
-	Processos fisiológicos manifestando estados de consciência	gritar, chorar, rir, gargalhar, sorrir, suspirar, assobiar, choramingar, acenar (com a cabeça)
-	Outros processos fisiológicos	respirar, tossir, soluçar, arrotar, desmaiar, evacuar, defecar, urinar, bocejar, dormir.

Adaptado de Halliday e Matthiessen (2004, p. 251) por Fuzer e Cabral (2014, p. 77)

As informações sistematizadas por Fuzer e Cabral (2014), sintetizadas no Quadro 3, permitem-me afirmar que a fluidez de realização de processos comportamentais encontra-se relacionada a um *continuum* que vai do traço volitivo ao não-volitivo. As categorias discutidas neste capítulo encontram-se voltadas para a microanálise de fenômenos linguísticos que ocorrem em nossa língua, de modo específico, em textos (orais e escritos) vistos na dimensão da interioridade da linguagem (gramática). O capítulo seguinte é dedicado à dimensão mais ampla da linguagem em sua exterioridade (discurso), desde o contexto social, mediante uma busca e cruzamento de caminhos teóricos e metodológicos interdisciplinares.

<sup>27</sup> Vide também, no capítulo 9, página 203, “apagar” no sentido de “morrer”.

## CAPÍTULO 4

# CONTEXTO SOCIAL ENTRE CAMINHOS TEORICO-METODOLÓGICOS TRANSDISCIPLINARES

*Denize Elena Garcia da Silva*

Introdução

Concepções de contexto e sua relação com o texto

Ecolinguística

Etnografia crítica

Metodologia de natureza qualitativa

Pesquisa metodológica transdisciplinar

### Introdução

**E**ste capítulo envolve a presente apresentação, seguida de uma breve discussão de distintas propostas de natureza teórica, cujos caminhos se entrecruzam pelo menos em termos metodológicos. Inicialmente, trato de concepções de contexto. Essa é a razão pela qual considero relevante sugerir as características básicas de uma metodologia qualitativa, com vistas a apontar e discutir os papéis de um/a pesquisador/a em termos de sua posição, tanto com relação ao contexto em que se encontra o fenômeno observado, como a um contexto social mais amplo. Em seguida, apresento e comparo abordagens que, embora se configurem de maneiras distintas em termos epistemológicos, aproximam o

analista do discurso do contexto social. Para tanto, enfoco não só características básicas de uma abordagem qualitativa, mas também requisitos necessários para pesquisadores/as no contato direto com a situação estudada. Ao final do capítulo, apresento e discuto os passos propostos por Fairclough (2010) voltados para uma pesquisa metodológica transdisciplinar.

## Concepções de contexto e sua relação com o texto

Na atualidade, correntes dos estudos críticos do discurso comungam a noção de contexto que envolve, de maneira simultânea, uma dimensão cognitiva e uma dimensão social. De acordo com van Dijk (2001, 2007, 2008), contextos são construtos mentais que afloram de acordo com conhecimentos adquiridos socialmente, bem como com nossas emoções e opiniões pertinentes ao mundo que nos rodeia. Sugere van Dijk (2001, p. 73) que, entre as categorias do contexto que se refletem na arquitetura do discurso, destacam-se aquelas que envolvem um domínio geral (ciência, meios e educação entre outros), que representam atos globais, em relação àquelas que, de maneira específica, caracterizam os diversos tipos de participantes em determinadas situações de interação, como seus respectivos papéis comunicativos (falante e/ou ouvinte) e sociais. Assim é que se trata de uma categoria não só subjetiva, mas também socialmente compartilhada.

Porém, deve-se mencionar que esse termo de natureza plurifuncional foi coinado por Malinowski (1923, 1925; *apud* HALLIDAY; HASAN, 1989). Explicam os dois autores que, para Malinowski, um 'contexto de situação' pode ser empregado para guiar a descrição e a interpretação de ideias de uma dada cultura, diferente daquela a que pertence o pesquisador, ao passo que o emprego do termo 'contexto de cultura' implica a necessidade de uma busca intensa de dados, mais além do fenômeno investigado, o que desafia qualquer investigação pela fato de o pesquisador

ir mais adiante do contexto social imediato (SILVA, 2005). A propósito, Halliday (1994) enfatiza que o contexto precede o texto. Em poucas palavras, a teoria sistêmico-funcional de Halliday se encontra voltada para o foco social, isto é, ela procura mostrar como as funções sociais determinam a linguagem e como ela se desenvolveu. Além da tradição hallidayana, baseada nos estudos de Malinowski, cabe registrar que a noção de contexto já aparece como fundamental desde os estudos da etnografia da comunicação, com Duranti e Goodwin (1992) e nos estudos de Gumperz (1982), bem como no trabalho clássico de Del Hymes (1962), relacionado a situações de interação.

Como já explanado em Silva (2007), o contexto social – em que se insere a língua como sistema semiótico – compreende dois níveis que se entrelaçam: o contexto de cultura, mais geral e abstrato, formado por sistemas de gêneros, e o contexto de situação, com seus elementos campo (atividade social), relações sociais (interpessoais) e modo (papel da linguagem na atividade). Uma das tarefas da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) é explicar como o sistema semiótico (o que inclui a língua nas modalidades oral e escrita) organiza o mundo com relação a outros sistemas. Nessa perspectiva, as escolhas realizadas no contexto de cultura têm impacto nas escolhas em nível situacional, e as duas materializam-se na linguagem, organizada pelas três macrofunções hallidayanas: ideacional (pela qual construímos e representamos a experiência de mundo); *interpessoal* (pela qual estabelecemos relações sociais), e *textual* (pela qual estruturamos significados em textos), conforme Halliday e Matthiessen (2004).

Enfatiza Thompson (1996, p. 6) que o papel do contexto, bem como os significados que o usuário queira atribuir ao enunciado que produz, configura-se como pontos de partida da gramática sistêmico-funcional, que se propõe a investigar a variedade de escolhas em termos dos significados que queremos expressar, assim como em termos das palavras que usamos para expressar esses

significados. O texto é a unidade de análise no âmbito da linguística sistêmico-funcional. E o contexto onde um dado texto é produzido, bem como as condições para a sua produção e a maneira como os participantes o organizam para se comunicarem, configura a rede de significados que permeia essa unidade de análise, formada por “unidades de informação”, em termos hallidayanos (SILVA, 1996).

À medida que vivemos em sociedade, compartilhamos nossas experiências culturais. Nessa perspectiva, conforme registrado em Silva (2012, p. 7), “parece razoável evitar qualquer tipo de autonomia ou predomínio, em termos de uma dimensão cognitiva (interioridade) de contexto com relação a uma dimensão cultural (exterioridade)”. A proposta apresentada a seguir envolve, ainda que por outros caminhos de discussão, essas duas dimensões.

## Ecolinguística

A ecolinguística é definida por Couto (2009, p. 126), como “o estudo das relações entre língua e meio ambiente”. Desde essa perspectiva, Couto (2007, 2009) vem-se dedicando ao estudo comparativo de diferentes disciplinas e escolas, o que lhe tem permitido aprofundar seu interesse de pesquisa sempre voltado para três esferas inter-relacionadas – território, população e língua –, bem como enfatizar a interação ‘ecológica’ existente entre o linguístico e o social, o que é sintetizado em sua proposta teórica mais recente de uma linguística ‘ecossistêmica’, relacionada à seguinte tríade:

- ecossistema natural da língua (base ontológica de tudo o que se refere à língua)
- ecossistema mental da língua (lado cognitivo, meio ambiente mental da língua)
- ecossistema social da língua (o todo formado pela língua e a sociedade)

Sempre de acordo com as explicações do referido autor, o que se busca é mostrar, de modo específico, como ocorre a variação no interior do sistema da língua, em razão da sua natureza sistemática. Conforme já registrei em Silva (2013b), trata-se de um modelo que guarda uma relação de semelhança com a proposta de Halliday (2003, p. 4) para quem a língua, enquanto sistema físico, biológico e social, constitui um recurso de construção de significados, bem como de interpretação de outras formas de semioses em contextos sociais, razão pela qual pode ser considerada como um sistema semiótico de nível superior, que abarca outros sistemas em uma ordem de complexidade ascendente:

1. o sistema físico (o que corresponderia, em parte, ao 'ecossistema natural' da língua)
2. o sistema biológico (de 'vida', com o físico e o cognitivo do 'ecossistema mental')
3. o sistema social (equivalente ao 'ecossistema social' no binômio língua e sociedade)

Com relação aos três sistemas destacados acima, como bem observam Ghio e Fernández (2008, p. 14), trata-se de um conjunto em ordem de complexidade ascendente que vai desde o sistema físico propriamente dito, mediado pelo sistema biológico que, por sua vez, equivale a um conjunto de sistemas físicos que trazem um traço semântico adicional de 'vida', até chegar ao sistema social que corresponde a uma terceira ordem de complexidade, uma vez que envolve ao mesmo tempo o social, o biológico e o físico, conforme discute Halliday (2003). Na esteira do pensamento hallidayano, assim como na proposta da linguística 'ecossistêmica' de Couto, pode-se ponderar, ainda, que a língua, como prática social (discurso) constitui, entre todos os sistemas semióticos, a principal fonte de comunicação e, por conseguinte, de poder em termos de seu potencial infinito.

Na concepção de Couto (2013), seria uma forma de poder ligada a uma espécie de ‘ideologia’ ecológica, discutida na linha de uma linguística “ecossistêmica”.

De modo paralelo à teoria da linguagem de base hallidayana, a Ecolinguística vem-se fortalecendo como uma corrente teórica que busca aprofundar o estudo da relação entre língua e meio ambiente. A seguir, destaco uma proposta que se configura como uma abordagem metodológica crítica. Vejamos.

## Etnografia crítica

O termo etnografia crítica nomeia uma abordagem metodológica equivalente a um tipo de reflexão que examina ação, cultura e conhecimento. Cabe esclarecer que, do ponto de vista da linguística histórica, o vocábulo etnografia vem do grego *ethnos* (substantivo referente a grupos de pessoas não-gregas) + grafo (verbo referente à ação da escrita). Daí o significado etimológico de etnografia: escrever sobre os outros. Por extensão de sentido(s), a etnografia crítica, como metodologia, abarca um processo reflexivo de escolha entre alternativas conceituais e julgamentos de significados, além de métodos para desafiar a investigação, o policiamento e outras formas de atividades humanas. Essa é a razão pela qual pode ser apresentada como uma espécie de guia para se discutir questões culturais voltadas para o mundo físico, biológico, social e semiótico, sobretudo, concernentes à linguagem humana, que configura uma das formas mais poderosas de semiose. Nas palavras de Thomas (1993, p. 14):

Toda a experiência cultural exige uma leitura interpretativa. Aprender as regras adequadas para codificação e decodificação do significado das mensagens implica o desenvolvimento de uma forma não só para aprender a língua, mas também para

compreender os múltiplos contextos nos quais algumas línguas são necessárias, ou irrelevantes, ou ameaçadas.<sup>28</sup>

É com base nas ideias destacadas na citação acima que Thomas (1993) aponta em sua obra – *Doing ethnography: qualitative research methodology* – caminhos de uma crítica sem amarras (*unleashing critique*). De acordo com o referido autor, os investigadores críticos devem partir da premissa de que toda vida cultural constitui uma constante tensão entre controle social e resistência. Trata-se de uma tensão que se reflete no comportamento humano, na interação cotidiana, nas relações interpessoais, nos sistemas normativos, bem como nos recursos que formam parte de uma dada cultura.

Por um lado, sugere Thomas que a etnografia crítica deve levar em conta inclusive eventos aparentemente mundanos, ainda que repulsivos, e os descrever de modo a expor processos mais amplos de controle social, que podem funcionar como formas de ‘domestificação’ de poder. Poderíamos ilustrar essa questão evocando, por exemplo, problemas sociais, tais como o tráfico de mulheres para prostituição, assim como a venda de órgãos humanos. Outra situação que se aproxima de formas naturalizadas de ‘domestificação’ de poder encontra-se configurada no programa do governo federal brasileiro (1916), concernente ao combate às drogas, que legalizou o recolhimento e a internação compulsória de pessoas em situação de rua para tratamento de saúde. Como já discuti em Silva (2007, p. 51):

Seja nos meios acadêmicos, ou nos noticiários de modo geral, encontra-se uma serie de vocábulos que estão incorporados nas

---

28 Trad. livre de: All cultural experience require an interpretative reading. Learning the proper rules for coding and decoding the meaning of messages entails developing a way not only for learning the language, but also for undersanding the multiple contexts in which some languages are necessary,irrelevant, or risky. (THOMAS, 1993, p. 14)

nossas práticas discursivas de maneira naturalizada, tais como “riqueza e pobreza”, “igualdade e desigualdade”, “inclusão e exclusão”. Mais que pistas linguístico-discursivas que remetem a uma ideia de oposição, essas formas de expressão significam representações que fazem parte da nossa memória social.

Meu propósito, neste capítulo, é incentivar reflexões, de modo especial, sobre práticas sociais que, por meio do recurso linguístico das nominalizações, costumam camuflar processos, com o apagamento dos respectivos agentes. Destaco isso com vistas a contribuir para a conscientização sobre efeitos de práticas discursivas naturalizadas por um processo de domesticação. Como adverte Thomas (1993, p. 8) “nosso problema é que quando nos acostumamos com nossa coleira intelectual, passamos a ser domesticados”.<sup>29</sup> Essa observação permite evocar um problema multifacetado: formas de vida em desequilíbrio, tanto ambiental quanto social e cultural, que remetem a questões próximas ao binômio “inclusão e exclusão”. Isso, se observarmos, sob uma lupa ecológica, o mundo que nos rodeia.

No contexto brasileiro, ainda que não se queira enxergar, em tempos recentes pode-se deparar com ações governamentais que vão desde prejuízos ambientais e econômicos, causados por mudança de leito de rios (como o projeto de “transposição” do rio São Francisco) até “desapropriações” de terras indígenas, em favor da construção de usinas hidroelétricas, passando também, ao que parece, por interesses políticos e econômicos com relação a programas nacionais de “monitoramento” no que concerne à “fiscalização” de grandes empresas mineradoras. Uma ponderação a mais se faz, aqui, necessária. Parece que é chegada a hora de buscarmos construir uma consciência cidadã, que nos liberte da inércia alimentada por uma forma de conformismo, quiçá camuflado num comodismo individual, bem

---

29 Trad. livre de: “Our problem is that we are accustomed to our intellectual leash; we become domesticated” (THOMAS, 1993, p. 8).

como das amarras de um processo de “domestificação”, disfarçado em expressões nominalizadas, correntes e recorrentes, tais como “acidente inesperado” ou “catástrofe criminosa”.

Refiro-me, aqui, à possível falta de fiscalização dos sistemas de barragens de contenção de resíduos, avindos das mineradoras controladas por grandes empresas que não têm sido capazes de evitar catástrofes, como a ocorrida em Mariana há poucos anos e, em tempos recentes, em Brumadinho, duas cidades do estado Minas Gerais.<sup>30</sup> As referidas catástrofes, embora mereçam um estudo de natureza social e semiótica, em termos de práticas sociais flagelantes, permeadas por práticas discursivas ambíguas, ultrapassa os propósitos do presente capítulo. Não obstante, enfatizo a necessidade de estudos dentro da grande área das ciências humanas, frente a desastres dessa magnitude, cujos resultados signifiquem uma contribuição voltada para políticas públicas e ambientais, balizada por uma metodologia qualitativa, tema que será apresentado a seguir.

## Metodologia qualitativa

Uma pesquisa qualitativa pode ser definida por suas características básicas, uma das quais consiste no contato direto

---

30 O referido acidente ocorreu no dia 25 de fevereiro de 2019, em uma pacata cidade cerca de Belo Horizonte (MG). Para Brumadinho, foram enviadas equipes nacionais e internacionais de salvamento, entre bombeiros e técnicos especialistas, bem como integrantes das forças armadas nacionais, tanto na busca extenuante de sobreviventes quanto de corpos soterrados pelo tsunami de lama que devastou grande parte dessa região mineira, com uma cultura local rica, matizada de valores, crenças e tradições. A opinião pública, diante de noticiários e vídeos que circulam nas redes sociais, encontra-se dividida diante do fato trágico: “acidente inesperado” ou “catástrofe criminosa”? Isso, não só pelos danos ambientais, mas, sobretudo, pelo alto índice de perdas humanas.

do estudioso/especialista com o ambiente e a situação investigada, mediante um trabalho intensivo de campo. Nesse tipo de pesquisa, os problemas ou fenômenos devem ser perscrutados no ambiente em que ocorrem, ou seja, naturalmente, razão pela qual todo estudo qualitativo pode ser considerado ‘naturalístico’. Outra característica de uma abordagem qualitativa concerne aos dados coletados, que consistem, *grosso modo*, em material rico em descrição de sujeitos, bem como de situações contextuais vividas pelos sujeitos, mediante a captação/coleta de depoimentos reais. A propósito, nas palavras de Bryman (1988, p. 61), “um objetivo relevante do pesquisador qualitativo é que ele se torne capaz enxergar através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados”, ou seja, a partir da visão dos colaboradores da pesquisa.

Entre os caminhos que uma pesquisa de natureza qualitativa pode assumir, destaca-se o do percurso etnográfico, cujos métodos apontam sempre para uma “descrição densa” do fenômeno estudado, acompanhada de um “caráter interpretativo”, termos sugeridos por Geertz (1978). A propósito, os procedimentos etnográficos, utilizadas originalmente dos antropólogos e sociólogos, começaram a receber uma aceitação crescente na área educacional a partir dos anos setenta. Na esteira dos estudos realizados por Shiffrin (1994, p. 137), isso se justifica na medida em que a *etnografia da comunicação* passou a representar uma aproximação aos estudos do discurso, o que abriu a possibilidade de se examinar, em um contexto real, uma variedade de formas e funções linguísticas disponíveis no comportamento de um determinado grupo social (SILVA, 1996).

Por outro lado, como sugerem Lüdke e André (1986, p. 12), pesquisadores/as precisam levar em conta todos os dados da realidade, procurando captar, no contato direto com a situação estudada, a “perspectiva dos participantes”, ou seja, o que os colaboradores da pesquisa (informantes) atribuem ao problema/ou fenômeno investigado. Trata-se, pois, da necessidade de um planejamento e uma decisão quanto ao grau de participação e,

ao mesmo tempo, de observação do próprio pesquisador no contexto estudado. Isso equivale a determinar com antecedência “o quê” e o “como” observar, o que nos incentiva a sugerir passos metodológicos, relativos aos papéis que um/ pesquisador/a devem assumir antes da entrada efetiva em um trabalho de campo.

Resgato, aqui, uma proposta de Buford Junker (1971; citado por Lüdke e André, 1986, p. 28 ss.) pertinente aos papéis que podemos desempenhar no período de uma observação participante. Sugere o referido autor quatro pontos teoricamente possíveis na escala de um *continuum* de observação: participante total; participante-como-observador, observador-como-participante; e observador total. Vejamos, de maneira breve, cada um desses papéis.

#### *Participante total*

Como participante total, o observador não revela ao grupo investigado sua verdadeira identidade e nem seus objetivos. Nessa condição, o/a pesquisador/a assume a posição de um membro do grupo, podendo, assim, interagir de modo mais natural com os sujeitos investigados. Existe, aqui, a vantagem de o/a pesquisador/a poder captar diversos aspectos dos interlocutores, que sejam do seu interesse.

#### *Participante-como-observador*

Nessa posição, o/a pesquisador/a não oculta sua identidade e revela para um dado grupo, ou uma comunidade, apenas parte do que planeja investigar. Isso, para não provocar possíveis alterações no comportamento do grupo observado. Eis a vantagem do papel de participante-como-observador: permitir tanto ao/à pesquisador/a quanto aos colaboradores da pesquisa terem consciência de suas relações.

### *Observador-como-participante*

Nesse papel, desde os primeiros contatos, o/a pesquisador/a necessita revelar ao grupo selecionado a sua identidade e os objetivos do estudo. Há vantagens de o/a pesquisador/a poder contar com cooperação do grupo que lhe poderá fornecer uma variada gama de informações. Não obstante, o/a pesquisador/a estará é submisso ao controle do grupo sobre o que poderá ou não divulgar de seu trabalho.

### *Observador total*

Pesquisadores/as que venham a assumir esse papel não poderão interagir com o grupo observado. Nesse caso, as atividades de pesquisa serão desenvolvidas sem o conhecimento do grupo, ou seja, os integrantes do grupo de interesse ignoram que estejam sendo observados.

Por seu caráter prático, entre os quatro papéis arrolados acima, destaco como ideal para atuação, pelo menos no meio educacional, o papel de participante-como-observador. Isso porque, tanto nos meus estudos com grupos de adolescentes brasileiros, em minha pesquisa de mestrado (SILVA, 1991), quanto na pesquisa que levei a cabo junto a adolescentes mexicanos para o doutorado (SILVA, 1996), tive a oportunidade de colher relatos orais e escritos de maneira bastante produtiva, sobretudo, porque pude atuar de modo mais natural e sempre em ambiente fora de sala de aula. Depois dos primeiros contatos com a direção de cada escola, fui apresentada, como pesquisadora, pelas respectivas regentes de classe, às turmas de estudantes, selecionadas previamente em conjunto com a direção de cada instituição escolar, em razão do público alvo da minha pesquisa: adolescentes.

Minhas atividades de interação com cada grupo ocorriam em pátios e/ou jardins das escolas, em situações espontâneas

de gravação. Reunia-me com os/as estudantes sempre em um ambiente natural, à sombra de uma árvore, no pátio da escola, buscava alguma parte gramada para me sentar com eles à vontade. Naqueles cenários cercados de verde, eu os ouvia em sua espontaneidade e, ao mesmo tempo, era por eles observada. Nessas ocasiões, solicitava o apoio de um *câmera man* para gravar com minha pequena filmadora os relatos de vida que brotavam a cada oportunidade de nossos encontros. Mas para chegar a esse nível de interação, levei cerca de dois meses em cada instituição para realizar essa etapa de trabalho de campo.

O fato de desvelar minha identidade, logo no início, favoreceu minha interação com os/as estudantes, que pouco a pouco se apresentavam e me contavam suas histórias e aventuras de maneira espontânea. Além disso, havia a vantagem de os jovens saberem que eu também era professora, mas, ali, tinham à frente apenas uma pesquisadora, ou seja, os/as colaboradores/as sabiam que eu não fazia parte da estrutura social da instituição. Em poucas palavras, como registrado por Cicourel (1980, p. 92), “essa consciência mútua tende a minimizar os problemas de fingir papéis”, razão pela qual sugiro que a posição de participante-come-observador é a mais útil, sobretudo, no campo educacional.

Não obstante, existem, outras áreas que constituem também campos férteis para pesquisadores/as críticos que necessitam uma aproximação aos métodos de natureza etnográfica. Uma metodologia para entrada em campos de aplicação, que equivalem a contextos mais amplos de estudo, será apresentada a seguir.

## Uma metodologia para pesquisa social transdisciplinar

Ao apresentar uma proposta metodológica renovada, voltada para a pesquisa social transdisciplinar já discutida em

estudos anteriores (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), Fairclough (2010, p. 235) retoma as bases epistemológicas do realismo crítico, dentro dos moldes do filósofo inglês Roy Bhaskar (1986).<sup>31</sup>

Para o Realismo Crítico, a vida social, a exemplo da vida natural, equivale a um sistema aberto, constituído por várias dimensões – física, química, biológica, psicológica, econômica, social e semiótica –, sendo que todas essas possuem suas próprias estruturas distintas, seus mecanismos particulares e poder gerativo. Parece que, na produção da vida social, a operação de qualquer mecanismo é mediada por outros, de tal modo que um mecanismo nunca se exclui ou se reduz a outro.

Para os estudos crítico do discurso, na vertente da ADC, o mundo social equivale a um sistema aberto, em transformações constantes. Como bem observa Barros (2015), pesquisadora brasileira que tem dado continuidade aos estudos de Bhaskar, a perspectiva fairclougheana, assentada nessa base ontológica realista, leva em consideração os eventos e as estruturas sociais como parte da realidade. Pode-se afirmar que essa é justamente a razão pela qual, como analistas críticos questionamos “a vida social em termos políticos e morais, isto é, à luz da justiça e do poder, buscando contribuir para a superação das desigualdades e injustiças presentes na sociedade”, conforme as palavras de Barros (2015, p. 11).

O Quadro 1 sintetiza os passos metodológicos sugeridos por Fairclough (2010), a partir de quatro estágios que balizam uma caminhada reflexiva crítica em termos de conduta para uma pesquisa qualitativa. Vejamos.

---

31 Trad. livre: The methodology can be seen as a variant of Bhaskar's 'explanatory critique' (BHASKAR, 1986, CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH 1999) and can be formulated initially as four 'stages'.

## QUADRO 1 – Metodologia para pesquisa social transdisciplinar

Estágio 1 – Enfocar um erro social grave (*wrong social*) em seu aspecto semiótico

Estágio 2 – Identificar obstáculos concernentes ao fato socialmente errôneo

Estágio 3 – Considerar se a ordem social ‘necessita’ dessa afronta social

Estágio 4 – Apontar possíveis formas de ultrapassar obstáculos

(Adaptação da autora com base em Fairclough, 2010, p. 235)<sup>32</sup>

No primeiro estágio, o/a pesquisador/a deve identificar um fato de magnitude socialmente agravante (*wrong social*).<sup>33</sup> Pode-se resgatar, aqui, o rompimento da barragem de Brumadinho, mencionado anteriormente. O segundo estágio remete a uma fiscalização insuficiente do Estado no que tange às empresas que exploram o meio ambiente; bem como ao método já ultrapassado de contenção de resíduo tóxicos utilizado nas mineradoras; além da exploração empresarial, que visa tão somente ao lucro.<sup>34</sup> É a

32 Trad. livre: Stage 1- Focus upon a social wrong, in its semiotic aspect. Stage 2 – Identify obstacles to addressing the social wrong. Stage 3- Consider whether the social order ‘needs’ the social wrong. Stage 4 – Identify possible ways past obstacles. (FAIRCLOUGH, 2010, p. 235).

33 A expressão *wrong social* pode ser tomada também no sentido de afronta, como um ato de ameaça à ‘face’ (BROWN; LEVINSON, 1978), em lugar de um erro de magnitude socialmente agravante, conforme discuto em Silva (2012).

34 No caso da Vale do Rio Doce, trata-se de uma grande empresa que pode estar em declínio econômico, apesar de sua robustez no mercado internacional. Pode-se ponderar que, entre as varias fontes de lucro da empresa, a exploração de minério por meio de métodos antigos parece ser a menos representativa. Associada a isso, estaria à raiz da possível negligência empresarial no que concerne a uma economia em investimentos de providências técnicas no monitoramento da barragem, com vistas a preservar vidas humanas, bem

partir de razões como essas, correspondentes ao segundo estágio que as consequências deixam à mostra a magnitude do erro da empresa, uma vez que, como o rompimento de uma barragem, ainda que venha a ser desativada, trará sempre consequências desastrosas desde uma perspectiva semiótica, social, cultural e humana.

Com relação ao terceiro estágio, pode-se afirmar que a ordem social não precisa dessas mineradoras, consideradas, aqui, como uma afronta grave à sociedade como um todo. Isso, mesmo se levarmos em conta que cidades vizinhas a zonas de barragem recebam *royalties* advindos das empresas exploradoras locais, além de milhares de empregos gerados para a população. Em poucas palavras, empreendimentos como esses, seja para depósito de resíduos, vistos como ‘matéria orgânica natural’ pelo fato de voltarem ao solo de onde foram extraídos seja para geração de energia obtida graças a hidroelétricas, significam uma falha na coerência de ações que ameaçam a coesão social.

O quarto estágio, que consiste em se apontar possíveis formas de ultrapassar obstáculos, abre campo para o analista crítico aprofundar passos, no sentido de sondar o papel da linguagem, sobretudo, no que concerne a decisões ligadas ao poder, mediante os significados acionais, representacionais e identitários, discutidos anteriormente.<sup>35</sup>

Tais decisões institucionalizadas – registradas em documentos de ordem política, jurídica, econômica, em relação ao público e ao privado –, costumam ser perpassadas por ideologias que, ao serem colocadas em prática, geram significações que, por sua vez levam a ações que as justificam. Pode-se afirmar

---

como o meio ambiente. A falta de respeito ao mundo físico, biológico e social, a começar pela negligência moral com o(s) sentido(s) da ‘vida’, parece deixar à mostra a falta de compromisso ético da empresa.

35 *Vide* capítulo 1 do presente livro.

que nas decisões ligadas ao poder de uma classe em relação a outra(s) encontram-se incrustadas representações linguístico-discursivas passíveis de serem identificadas, de modo específico, na “voz” de práticas sociais de orientação política, bem como em outras formas de semiose, responsáveis também por processos de significação como parte da construção social. Em termos de formas para ultrapassar obstáculos, deve-se ressaltar, ainda, que ao analista crítico cabe questionar ações não realizadas em contextos de situação, diante de eventos trágicos, apontados como “acidentes inesperados”.

Com base nos quatro estágios sugeridos pelo autor, que se desdobram em uma escalada descendente de passos (*steps*), o/a analista do discurso deve focar sempre um fenômeno, ou problema social, passível de ser considerado socialmente errôneo em seu aspecto semiótico, justamente porque ideologias costumam ocupar a parte central do mundo semiótico. Como mencionado anteriormente, a língua, entre todos os sistemas semióticos, constitui a principal fonte de comunicação e, por conseguinte, de poder em termos de seu potencial infinito.



## II PARTE

### ENFOQUES LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS

5 A análise de discurso crítica e as bases funcionais da linguagem

6 “A gente” entre as fronteiras do discurso e da gramaticalização

7 A repetição na fala e na escrita

8 O paralelismo dentro dos processos discursivos e gramaticais na fala e na escrita



## CAPÍTULO 5

# A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E AS BASES FUNCIONAIS DA LINGUAGEM<sup>36</sup>

*Denize Elena Garcia da Silva*

### Introdução

Em busca das raízes do pronome pessoal indefinido da gente

Pressupostos teórico-metodológicos: caminhos

para uma hipótese

A possibilidade de uma influência de línguas africanas no português da gente

Desafios para pesquisas futuras

**O** objetivo deste capítulo é mostrar, com base em dados empíricos, de que modo a congruência de propostas teóricas permite o estudo de processos de transitividade da língua, de processos interacionais, bem como de pistas gramaticais e léxico-semânticas que se destacam no discurso como prática social. Sabe-se, por um lado, que há um padrão de processo universal entre

---

36 Uma versão preliminar deste texto encontra-se publicada como SILVA, D.E.G. Critical discourse analysis and the functional bases of language. In: BARBARA, Leila; SARDINHA, Tony Berber (ed.). *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress*, p. 932-949. São Paulo: PUC-SP, 2007. Ref. adicionais: <http://www.pucsp.br/isfc>.

as línguas humanas no que concerne à transitividade da linguagem e que, por outro lado, a construção de uma pluralidade funcional pode ser visualizada na estrutura linguístico-discursiva, como base da organização lexical e gramatical (semântica e sintática). Busca-se, nessa perspectiva, ilustrar a relação dialógica que existe entre as bases funcionais da linguagem, defendidas por Halliday (1994), Halliday, bem como Halliday e Matthiessen (2004), e a proposta teórico-metodológica de análise de discurso crítica que vem sendo desenvolvida por Fairclough (1992, 2003, 2010).

## Um diálogo entre a Linguística Sistêmico Funcional e a Análise de Discurso Crítica

Uma vez que a LSF relaciona o social e o linguístico, sua operacionalização reveste-se de natureza transdisciplinar, o que possibilita sua adequação a outras teorias. No caso da ADC, dentro do enquadre teórico proposto por Fairclough (1992, 2003), um texto, além de envolver simultaneamente as funções ideacional, interpessoal (identitária e relacional) e textual, é visto sob o prisma de três tipos de significados, ou seja, como ação, representação e identificação. A propósito, Fairclough (2003, p. 27) anuncia que prefere falar mais desses três tipos maiores de significados da semiose em vez de discutir as funções, ainda que explique o seguinte:

A representação corresponde à função “ideacional” de Halliday; a Ação está mais próxima de sua função «interpessoal», embora ponha mais ênfase no texto como forma de (inter) agir em eventos sociais, e pode ser visto como incorporando Relação (encenando relações sociais); Halliday não diferencia uma função separada em relação à identificação – a maioria dos que incluem em Identificação está em sua função «interpessoal». Eu

não distingo uma função «textual» separada, ao invés disso, eu a incorporo dentro da ação.<sup>37</sup>

Uma reflexão a partir das ideias destacadas acima obriga-nos a resgatar, uma vez mais, uma posição de Halliday (1975), para quem o componente textual se diferencia dos outros dois (experencial e interpessoal) justamente porque se encontra relacionado diretamente com a língua em uso. Nesse sentido, pode-se compreender a decisão de Fairclough de incorporar a função textual ao significado acional. Por outro lado, a função identitária sugerida envolve a ligação com os modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas, enquanto a função relacional implica a maneira pela qual as relações sociais entre participantes do discurso são negociadas e representadas. Explica Fairclough que as identidades em uma sociedade refletem seu funcionamento no que concerne às relações de poder, à reprodução e à mudança social. Sempre segundo Fairclough, a justificativa para a cisão da função interpessoal hallidayana se torna necessária na medida em que permite constatar a importância do discurso na constituição, reprodução, contestação e reestruturação de identidades.

Como já mencionei anteriormente, Fairclough (2003) vê os textos como multifuncionais, embora de uma maneira diferente de Halliday, ou seja, de acordo com a distinção entre gênero, discurso e estilo. Conforme sua explicação, gêneros, discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir, representar e significar, além de serem os componentes responsáveis pela ligação

---

37 Trad. livre de: Representation corresponds to Halliday's 'ideational' function; Action is closest to his 'interpersonal' function, though it puts more emphasis on text as a way of (inter)acting in social events, and it can be seen as incorporating Relation (enacting social relations); Halliday does not differentiate a separate function to do with identification – most of I include in Identification is in his 'interpersonal' function. I do not distinguish a separate 'textual' function, rather I incorporate it within action (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27).

do texto a outros elementos do social, assim como pela ligação das relações internas do texto a relações externas. Quanto aos três tipos de significados, o acional, associado ao gênero, permite enfocar o texto como modo de inter(ação) em eventos sociais. O significado representacional, associado ao discurso, compreende a representação de aspectos do mundo (físico, mental e social) em textos, enquanto o significado identificacional, relacionado ao estilo, envolve a construção e a negociação de identidades no discurso. Nessa perspectiva, cada ordem de discurso encerra gêneros discursivos característicos, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto socio-histórico e cultural.

Assim é que, ao reformular sua proposta teórica de análise de discurso (crítica), especificamente de análise textual voltada para a pesquisa social (ADT), Fairclough (2003) reconhece, com base na proposta hallidayana, que toda oração é multifuncional, razão pela qual sugere a combinação de significados que se coadunam com funções ideacionais, interpessoais (identitárias e relacionais) e textuais.

## “Admirável chip novo” sob a lupa dialógica formada pela ADC e a LSF

A letra de uma música, “Admirável Chip novo”, composta por Pitty, uma jovem cantora brasileira, permite-nos delinear um breve estudo crítico de natureza linguístico-discursiva, sob a lupa da Análise de Discurso Crítica e ancorada na Linguística Sistemico-Funcional. Isso, porque a canção, que sugere uma intertextualidade já no início, internaliza outros traços de prática discursiva e social que podem ser identificados mediante o exame da gramática de cada oração, bem como da escolha vocabular e dos aspectos de coesão e estrutura textual. Vejamos.

## ADMIRÁVEL CHIP NOVO

*Pane no sistema alguém me desconfigurou  
 Aonde estão meus olhos de robô?  
 Eu não sabia que tinha percebido  
 Eu sempre achei que era vivo  
 parafuso e fluido em lugar de articulação  
 Até achava que batia um coração  
 Nada é orgânico, é tudo programado  
 e eu achando que tinha me libertado  
 Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vou fazer:  
 Reinstalar o sistema  
 Pense, fale, compre, beba  
 Leia, vote não se esqueça  
 Use, seja , ouça, diga  
 Tenha, more, gaste e viva  
 Não sinhô, sim sinhô,  
 Não sinhô, sim sinhô.*

O título da letra da canção, assim como os vocábulos “chip”, “sistema”, “desconfigurou”, “robô e “programado”, além de contribuir para o aspecto de coesão textual por envolver expressões do mesmo campo semântico, permite identificar a intertextualidade com um livro intitulado *Admirável mundo novo*, escrito por Aldous Huxley em 1931, que retrata uma sociedade imaginada, onde se passa a história de uma jovem cuja imagem permite estabelecer um paralelo, ainda que por contraste, com a compositora. A personagem de Huxley, conforme resenha Max Cancilieri (2006), “[...] vive em uma sociedade onde as pessoas são pré-programadas genética e psicologicamente para desempenhar um papel social e gostar dele, sem questionar ou desejar[...]”. Sempre de acordo com Cancilieri, trata-se de uma maneira de criticar a substituição de pessoas por máquinas

de uma forma diferente, ou seja, pela substituição do lado humano, ligado a sentimentos e emoções, por sensações pré-programadas. Em poucas palavras, enquanto os personagens do livro de Huxley representam um antagonismo entre a nova e a velha sociedade, Pitty retrata, pelo menos no contexto da canção, uma crise de identidade na sociedade atual, que parece típica da “geração digital”.<sup>38</sup>

Cabe, aqui, registrar que, hoje em dia, o contato com tarefas automatizadas pela tecnologia se dá de forma tão crescente e generalizada que quase não nos damos conta. Não obstante, ações relativamente comuns como, por exemplo, usar um cartão de crédito, falar no celular, ou escutar um CD de música não seriam possíveis sem o advento dessa ciência. Pode-se afirmar que o que particulariza a “geração net” é o fato de que ela desabrocha e cresce paralela aos avanços da tecnologia, de tal forma que a própria identidade de seus integrantes é marcada por essa interação, ainda que de um modo estranhamente familiar, como ilustra o contexto em que nasce a música de Pitty. Deve-se ressaltar que a principal característica dos jovens digitais é o acesso frequente e continuado à mídia interativa, disponibilizada pela internet no computador ou, até mesmo, nos telefones celulares. Parece que o contato constante com a máquina vem interferindo na conduta do jovem, o qual passa quase que a se confundir com aquela numa espécie de simbiose. É como se o computador tivesse trazido ao ser humano um novo sentido, além do olfato, audição, visão, paladar e tato, tamanho o espaço que ocupa em nossas vidas (SANTOS; SILVA, 2006).

---

38 O termo “geração digital”, assim como o termo “geração net”, foi cunhado pelo cientista político canadense Don Tapscott (1999) em seu *best-seller Geração Digital* para caracterizar a nova geração de jovens, influenciada pela tecnologia digital.

## Três significados linguístico-discursivos perfilados em cenas oracionais

Tratemos agora, ainda que de modo sucinto, dos significados acional, representacional e identificacional. Ressalte-se que o próprio gênero da letra, associado a um estilo peculiar, longe dos cânones da poesia acadêmica, já permite vislumbrar o potencial do significado acional, mediante a inter(ação) nos eventos musicais, em que o discurso da cantora representa a “voz” da sociedade jovem. Quanto ao significado representacional, este se encontra associado ao discurso de uma compositora que expressa por meio da música a representação de aspectos de seu mundo interior (mental) e exterior (físico e social), o que provavelmente encontra eco entre os jovens de sua geração. Para comentar o significado identificacional no texto em análise, convém evocar um aspecto apontado por Fairclough (2003), relativo às identidades em uma sociedade, cujo funcionamento implica, entre outros fatores, as formas de reprodução, conforme ilustra o trecho seguinte da canção:

*Nada é orgânico, é tudo programado  
E eu achando que tinha me libertado  
Mas lá vêm eles novamente e eu sei o que vou fazer:  
Reinstalar o sistema.*

Denunciando uma forma de reprodução, o primeiro verso do segmento destacado acima é formado por duas orações que têm como núcleo o verbo *ser*, o qual semanticamente indica um estado permanente. Trata-se de duas orações independentes, sendo que cada uma exhibe um processo relacional atributivo mediante dois termos, quais sejam, ‘característica’ e ‘valor’ (cf. EGGINS, 2004, p. 239). Ressalte-se que os pronomes indefinidos representam, num paralelismo por contraste, os termos que estão sendo definidos, enquanto os adjetivos – *orgânico* e *programado* – constituem os

termos de valor, dentro de uma lógica em que *nada* se encontra em relação de exclusão com *orgânico*, enquanto *tudo* aparece em relação de inclusão com *programado*, o que evoca uma situação de dominação.

## A transitividade na cena oracional dos versos da canção

A partir da “gramática da experiência” de Halliday e Matthiessen (2004, p. 172), ao lado da proposta de Fairclough (2003), pode-se identificar uma variedade de processos de transitividade na letra da canção, além de uma identidade fragmentada pela tecnologia, o que é anunciado numa dimensão metafórica. Vejamos.

***Pane no sistema** alguém me desconfigurou,  
Aonde estão meus olhos de robô?*

O segmento em negrito exibe uma metáfora gramatical. Como explica Halliday (1994, p. 35), os processos e as propriedades (veiculados por ação verbal e por adjetivos) aparecem expressos metaforicamente como nomes. Em lugar de funcionarem como processo ou atributo, funcionam como “coisa” (*pane*), o que permite apontar a nominalização como um poderoso recurso metafórico, do qual se vale a compositora. Uma *pane*, no sentido literal, equivale a uma falha de combustível num motor, mas, no caso, trata-se de uma falha num sistema computacional que resulta em um desequilíbrio do usuário, daí a pergunta: *aonde estão meus olhos de robô?*

A frase nominal *pane no sistema* é seguida por uma oração cujo núcleo implica um processo material. Trata-se do processo material *desconfigurar*, acompanhado de dois participantes: de um lado um ator, agente desconhecido diretamente envolvido

no processo, representado pelo pronome indefinido *alguém* e, de outro, um afetado, representado pelo oblíquo *me*, no caso, a compositora. O texto da música continua sugerindo uma dependência com relação ao computador.

## Processos mentais em termos de dependência com o mundo exterior

*Eu não sabia que tinha percebido  
Eu sempre achei que era vivo  
Parafuso e fluido em lugar de articulação  
Até achava que batia um coração.*

Observe-se que o segmento anterior envolve orações principais que evidenciam verbos de processo mental – *eu não sabia*; *eu sempre achei*; *até achava* (julgava) – que, por sua vez, projetam orações que envolvem respectivamente processos mental [*que tinha percebido*], relacional [*que era vivo*] e material [*que batia um coração*]. Pode-se afirmar que o predomínio de verbos de processo mental, nesse trecho da canção, traça uma espécie de moldura envolvendo a frase nominal *parafuso e fluido em lugar de articulação*, na medida em que destaca o descompasso e a desarticulação evidenciados entre ‘máquina’ e ‘pensamento’, dois substantivos concreto e abstrato respectivamente, os quais, mediante um processo metonímico, são representados respectivamente por *parafuso* e *fluido*.

Cabe, ainda, observar que as reações mentais são apresentadas com os verbos no pretérito imperfeito e no perfeito do indicativo, o que implica um destaque do “mundo narrado” em oposição ao “mundo comentado” (WEINRICH, 1973). No caso do segmento em análise, a escolha dos tempos verbais de mundo narrado implica uma atitude de reflexão da compositora frente

ao enunciado que produz. Por outro lado, como descreve a letra da canção, de maneira análoga a um computador, pode-se sofrer uma falha (pane) no sistema (resultante da “simbiose” entre máquina + mente), o que gera uma desconfiguração (*parafuso e fluido em lugar de articulação*), responsável por uma espécie de ruptura, provocando uma crise de identidade pessoal, já desencadeada pelas implicações da interação entre a tecnologia e a formação da consciência humana.

## Um desvio em cena na escolha do presente contínuo

Na letra da canção aparece um aspecto gramatical interessante que constitui, a meu ver, um desvio. De acordo com Halliday, o tempo não marcado de um processo com verbo mental é o presente simples, enquanto o presente contínuo representa a forma típica, não marcada, de um processo material. Como observa Eggins (2004, p. 226), “isso não significa que o processo mental nunca ocorra no presente contínuo, ou o processo material no presente simples. Mas existe uma clara correlação não marcada que diferencia os dois tipos de processos, razão pela qual a escolha do presente contínuo num verbo de processo mental implica uma dimensão extra de significado”. Parece ser esse o caso do verso:

*E eu achando /que tinha me libertado.*

Observe-se que a oração que projeta aparece na forma verbal gerundiva, o que permite intensificar semanticamente o ato de achar, empregado, então, no sentido de julgar. Quanto à oração projetada, trata-se do que Halliday aponta como fenômeno-fato, no caso, um fato que não ocorreu: o alcance da liberdade. Pode-se, aqui, lembrar que a liberdade está relacionada ao que é natural, em consonância, portanto, com o orgânico e, a um tempo, incompatível com programado. Daí os versos seguintes – com o

predomínio de verbos que envolvem processos materiais (*vêm, vou fazer, reinstalar*) – reforçadores de uma ideia de antagonismo de ação e de rebelação: *Mas lá vêm eles novamente e eu sei o que vou fazer: reinstalar o sistema.*

## Formas verbais no imperativo: a reiteração de um alerta para a geração digital

Ao se rebelar contra uma forma de reprodução gerada pela tecnologia, diante do perigo de uma submissão à automatização desencadeada pelo computador, em que *nada é orgânico, é tudo programado*, Pitty evidencia a necessidade de uma reestruturação de identidade, razão pela qual faz um alerta aos usuários da internet por meio de uma sequência de verbos no modo imperativo, o que ilustra também a função interpessoal da linguagem, matizada por significados acionais.

*Pense, fale, compre, beba*  
*Leia, vote não se esqueça*  
*Use, seja, ouça, diga*  
*Tenha, more, gaste e viva*

Trata-se, por um lado, da modalização de um discurso numa espécie de exortação diante do perigo de um possível processo de maquinização do homem. Os verbos no imperativo funcionam como indicadores das intenções de apelo, bem como de uma atitude da compositora diante de uma situação eminente de automatização. Por outro lado, pode-se apontar uma possível reação política diante da necessidade de uma mudança social, ainda que mediante um apelo a valores do capitalismo – *compre, beba, leia, vote, tenha e gaste* – expressos em formas verbais equivalentes a processos materiais, ligados ao mundo exterior.

De acordo com Mey (2001), o discurso é uma noção política, e o exercício da ‘voz’ da sociedade no discurso é uma atividade política. Assim é que a sequência de orações com formas verbais no imperativo configura a reiteração de um alerta para a geração digital que pode estar à mercê de um processo de automatização. Não atender a esse apelo equivale à permanência de uma submissão ao computador, conforme ilustra o final da música:

*Não sinhô, sim sinhô*  
*Não sinhô, sim sinhô*

Observe-se que o refrão em destaque, além de implicar uma alusão aos comandos do computador (não e sim), permite evocar, ainda, a ideia de um ser assujeitado à tecnologia ou, em outras palavras, a internet como passaporte para programas que podem influenciar a mente e, até mesmo, as ações humanas, a exemplo do livro *Um admirável mundo novo*, cujos personagens eram pessoas pré-programadas.

## Considerações finais

Buscou-se traçar um breve percurso desde os três sistemas articulados da língua às funções da linguagem e, a partir daí, enfatizar a relação dialógica entre a gramática sistêmico-funcional de Halliday e a proposta teórica de Fairclough, voltada para a análise de discurso crítica. Trabalhar um texto (oral ou escrito) nessa perspectiva equivale levar a cabo um estudo que envolve descrição e interpretação não só da forma e da função, mas, sobretudo, do processo, o que permite identificar a criatividade da linguagem por meio das escolhas de uma compositora no que concerne às suas ações linguístico-discursivas.

O texto analisado, “Admirável chip novo”, permite aproximar respostas à pergunta de Halliday, uma vez que se pôde constatar, de modo empírico, como a dimensão social se encontra refletida nas estruturas linguísticas da letra da canção, razão pela qual cabe, aqui, parafrasear Fairclough (1992), para quem o discurso molda a realidade e é por ela moldado, na continuidade das trocas linguístico-discursivas. Nesse sentido, pode-se afirmar que o discurso molda a gramática e é por ela moldado.

E é justamente o fato de a gramática constituir uma estrutura cognitiva que a faz sensível a uma realidade social que a molda e é por ela moldada na continuidade das atividades linguístico-discursivas (SILVA, 2005, p. 45). Para finalizar, evoco o pensamento de Mey (2001), para quem o discurso é uma noção política e como tal não se trata apenas de algo que a língua faz, nem tampouco de uma simples função da linguagem. De modo particular, o discurso é *grosso modo*, a condição pela qual a língua como estrutura ou sistema existe.



## CAPÍTULO 6

# “A GENTE” ENTRE AS FRONTEIRAS DO DISCURSO E DA GRAMATICALIZAÇÃO<sup>39</sup>

*Denize Elena Garcia da Silva*

Introdução

A repetição como recurso linguístico

Estudos anteriores sobre a repetição

Um estudo qualitativo com narrativas de adolescentes

Domínios funcionais da repetição

Dados empíricos em cena

### Introdução

**B**uscar o porquê de a expressão “a gente” preencher a lacuna de um sistema linguístico do português brasileiro (PB), deixada pela interrupção de uso de um elemento gramatical – pronome pessoal indefinido –, perdido já na esteira do tempo do português europeu (PE), pode parecer, à primeira vista, um

---

39 Trabalho de pesquisa apresentado no Colóquio Internacional – Tempo, espaço e identidade na cultura portuguesa – 40 anos de Estudos Lusófonos na Romênia, em abril de 2014. Uma parte do estudo encontra-se publicada nos Anais do III Simelp, realizado em Goiânia na UFG em 2014

desafio que foge aos interesses imediatos de analistas do discurso. Isso, porque há uma tendência de estudos críticos do discurso em privilegiar, mas não de modo exclusivo, o lado da linguagem como prática social, onde se encontram imbricadas questões de poder e ideologia. Não obstante, entre os vários traços da sintaxe de uma língua, como bem observa van Dijk (1999, p. 256), “os pronomes constituem talvez a categoria gramatical mais conhecida da expressão e manipulação das relações sociais, do status e do poder, e, portanto, das ideologias subjacentes”. Daí surge uma das vigas de sustentação do escopo central do presente trabalho.

Nessa perspectiva, postular uma hipótese atrevida, porém formulada com prudente esforço, pode resultar um efeito instigante, bem como salutar, para a geração de novos linguistas. O propósito que move as ideias aqui apresentadas repousa na certeza de ser o tema enfocado – a pronominalização de “a gente” – uma semente fértil, não só para o campo atual dos estudos críticos do discurso, sobretudo, os conjugados com a gramática diacrônica, mas também para campos de pesquisa pertinentes a cinco áreas, assim elencadas por Castilho (2010, p. 209): (i) Linguística de *corpus*, (ii) História social, (iii) Mudança gramatical, (iv) Léxico histórico, e (v) Diacronia do texto e das tradições discursivas.

Expor pontos de vista teóricos que refletem uma linha de pensamento voltada para a possibilidade de convergência, bem como de relativa congruência, de modelos teóricos que embasam a trajetória da ciência na rota dos estudos da linguagem, significa explicitar caminhos de aproximação entre discurso e gramática, conforme já discuti em Silva (2005, p. 37). Dirijo-me, aqui, não só aos teóricos funcionalistas, que na busca de universais de usos se dedicam à pesquisa de fenômenos linguísticos a partir de sua exterioridade (discurso), mas também aos linguistas que, desde a perspectiva gerativista, concentram-se na investigação voltada para o interior da linguagem, enquanto propriedade mental da espécie humana, o que será retomado mais adiante.

Por ora, devo esclarecer que o presente estudo ancora-se nas ideias semeadas por Marcuschi (2006, p. 10), para quem a convivência teórica harmônica, alimentada pelo diálogo produtivo, pode ainda constituir uma realidade:

a linguística no mundo todo está assumindo, hoje, um sem-número de orientações e não dispõe mais de uma tendência hegemônica como ocorria há algumas décadas. A percepção de que o fenômeno linguístico é suficientemente complexo para caber em visões teóricas monolíticas já é bastante consensual na comunidade acadêmica da área. (MARCUSCHI, 2006, p. 10).

Nessa perspectiva, encaixa-se o propósito deste capítulo que é o de aproximar respostas para questões que demandam a busca de fatores de ordem histórica e de natureza discursiva, bem como sintática e semântica, responsáveis pela “cristalização” da locução pronominal a gente.<sup>40</sup> Trata-se de um fenômeno linguístico, em processo de gramaticalização, diante do qual procuro traçar um caminho reflexivo que principia no nível discursivo – dimensão mais ampla que faz da língua um contrato social e que me permite sondar contextos de cultura e de situação, bem como condições socio-históricas de produção – até tangenciar a dimensão da interioridade do sistema linguístico.<sup>41</sup>

O capítulo encontra-se dividido em quatro subtítulos, além da presente introdução. Inicialmente, enfoco de maneira sucinta

---

40 Sugere Odete Menon (1996, p. 623) que houve uma “cristalização” da forma “a gente” quando o termo passou, então, a assumir um caráter pronominal, uma vez que já “não poderia mais sofrer expansão ou concordância, ou receber adjetivação ou determinação”.

41 Com base em Talmy Givón (1979), parto do pressuposto de que os processos de mudança de uma forma linguística, como é o caso de “gente” > “a gente”, equivalem a ondas cíclicas que começam a se movimentar no nível discursivo e costumam deixar marcas nos outros níveis (gramática), podendo ser identificadas ao longo do seguinte percurso: discurso > sintaxe > morfologia > morfofonologia > Ø (fonema zero).

trabalhos anteriores, bem como estudos recentes, voltados não só para mudanças observadas já na passagem do latim para as línguas românicas, mas também para mudanças registradas na variedade do português brasileiro (PB), em contraste com o português europeu (PE), nos primeiros séculos da colonização no Brasil. A segunda consiste na apresentação de pressupostos teórico-metodológicos pertinentes à gramaticalização de “a gente”, seguida da apresentação da hipótese formulada para o presente trabalho. A terceira envolve a discussão da hipótese que baliza os caminhos escolhidos, bem como a retomada de duas com o propósito de uma aproximação a respostas possíveis. Antes das considerações finais, apresento relevâncias, bem como implicações em termos de desafios de estudo.

## Em busca das raízes do pronome pessoal indefinido da gente

De modo geral, gramáticas histórico-comparativas costumam listar as formas pronominais indefinidas da seguinte maneira: “se” para o português, *si* tanto para o espanhol quanto para o italiano e “on” para o francês. Mas resulta que, no português, a partícula “se” é categorizada como símbolo de indeterminação do sujeito e não sujeito pessoal indefinido. Outro fato gramatical que, a meu ver, sugere uma variação semântica, com consequência de mudança na forma, ocorre no espanhol, que tem para o sujeito pessoal indefinido a partícula “uno”. Apreciemos os seguintes enunciados em português, espanhol, italiano e francês:

- (I) Assim como **a gente** falará de promessas...
- (II) Tal como **uno** hablará de promesas...
- (III) Proprio como **si** parla della promessa...
- (IV) Tout comme l'**on** parlera de la promesse...

As formas gramaticais, destacadas em **negrito** no grupo de enunciados acima, permitem-me sugerir grosso modo que houve variações em nível discursivo – tanto no português quanto nas outras três línguas românicas selecionadas –, seguidas de mudanças que podem ser identificadas na gramática das respectivas línguas. Tais mudanças, objeto de conhecimento dos estudos filológicos, começaram na esteira do tempo desde o latim vulgar. Podemos reconhecê-las, ainda que de maneira metafórica, como resultados de águas em deriva que perpassaram, em ondas cíclicas, todas as marés de discursos do passado. Com as palavras de Lausberg (1974, p. 19), refiro-me a “todos os discursos, tanto os de uso único, pragmáticos, quanto os de uso repetidos, literários”.

Quanto aos fenômenos de variação e mudança, no livro *Rudimentos de filologia românica*, da autoria do filólogo e professor, João Ribeiro (1914), encontra-se registrado que, já no baixo latim, o substantivo **homem** era empregado como uma forma de se indeterminar o sujeito. Sugere o referido filólogo que as línguas românicas teriam herdado tal uso do substantivo na denominada indeterminação do “agente do verbo”. Assim é que a gramática histórica do português permite-nos identificar o vocábulo “homem” (latim clássico “homine”) com o valor tanto de substantivo quanto de pronome indefinido. Em *Pontos de Gramática Histórica*, Ismael Coutinho (1973, p. 262) – ao destacar um exemplo colhido em Sá Miranda: “Dês que “homem” nasce té que morre” –, ressalta o caráter de arcaísmo no emprego de **homem** como indefinido. Não obstante, a presença do pronome pessoal indefinido é registrada em outras variantes como: “homem”/“ome” (português), “hombre”/“ome” (espanhol), “uomo” (italiano), “homme”/“on” (francês), “om”/“hom” (provençal), bem como “omul” no valáquio, conforme comenta Ribeiro (1914), mencionado anteriormente.

Cabe, aqui, registrar que, enquanto no francês houve uma tendência a empregar o item gramatical “on” com um traço semântico de forma indefinida (o que se mantém até nos dias

de hoje), no português, ocorreu uma interrupção desse valor. Resulta, então, que, num tempo real e de longa duração, a forma “ome” perdeu, na língua portuguesa, o seu valor quanto ao uso como pronome substantivo indefinido, cessando um possível processo de gramaticalização. Mas eis que, apesar da presença do elemento gramatical “se” no quadro pronominal, como índice de indeterminação do sujeito, outra forma lexemática (livre) surge na esteira do tempo com uma função dupla.

Trata-se do substantivo “gente”, que carregou para dentro de uma lexia memorizada do discurso, cristalizada na expressão “a gente”, o traço semântico de coletividade. Desse modo, além de competir com o pronome pessoal do caso reto “nós”, por um lado, essa lexia memorizada carrega, por outro, o traço de indeterminação semântica, o que o teria levado a preencher um lugar vago no sistema deixado pelo pronome indefinido “ome”, cujo valor de identidade indefinida começou a desaparecer, já desde o português do século XVI, paralelo às mudanças em nível fonético na seguinte direção: “homem” > “home” > “ome”. (SILVA, 2008).

Estudos realizados por Lopes (1999, 2003) explicitam de maneira detalhada, mediante uma criteriosa análise de dados (do português arcaico ao português contemporâneo), a presença de “a gente” no sistema pronominal da língua portuguesa, inserção caracterizada pela autora como um processo de mudança em tempo real de longa duração. Por outro lado, sugere a referida pesquisadora a possibilidade de se adotar “uma proposta teórico-metodológica eclética”, o que se coaduna com a direção tomada no presente estudo. Em suas palavras, “flexibilizar a aplicação de diferentes correntes linguísticas (Funcionalismo, Gerativismo e Teoria da Variação) pode contribuir, no que tange à inserção de novas formas no sistema pronominal, para uma descrição mais eficaz da gramática do português” (LOPES, 1999, p. 4).

Cabe, aqui, mencionar que Carlos Franchi (2000), em comunicação pessoal durante uma palestra proferida na Universidade de Brasília, despertou minha atenção para o fato de a expressão “a gente” já fazer parte do sistema pronominal das crianças brasileiras. Conforme já discuti em Silva (2008, p. 88), pode-se acrescentar que também no discurso das pessoas adultas esse processo de gramaticalização torna-se cada dia mais evidente, pelo uso corrente e recorrente dessa locução pronominal na fala da gente, mesmo em contextos formais. Antes, pois, de partir para o enfoque um processo de gramaticalização (interioridade do sistema), faz-se necessário considerar o que ocorre no âmbito do discurso, dimensão que faz da língua um contrato social, como tenho enfatizado, inspirada nos ensinamentos de Franchi.

## Pressupostos teórico-metodológicos: caminhos para uma hipótese

De início, deve-se lembrar que o termo discurso, no contexto deste estudo, é tomado como prática social (não individual) e a linguagem é considerada como um objeto historicamente produzido e interpretado em termos de sua relação com estruturas de poder e ideologia. Na perspectiva dos estudos críticos do discurso, sobretudo, na esteira do pensamento de Fairclough (2003), pode-se reconhecer que práticas sociais, enquanto atividades culturais mais amplas, implicam uma relação dialética com a variação e a mudança nos usos linguístico-discursivos, conforme indicia a locução pronominal “a gente” no contexto do português brasileiro (PB).

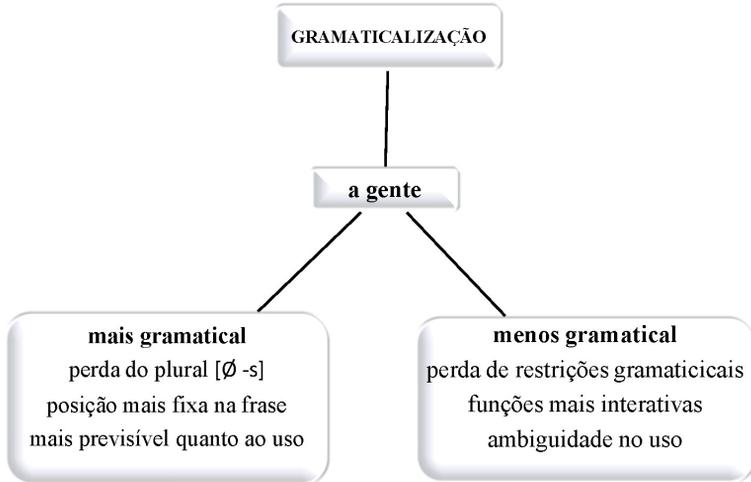
Os pressupostos teóricos que balizam as reflexões aqui apresentadas resultam do enlace da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), desenvolvida por Fairclough (2003), com as bases funcionais da linguagem, proposta por

Halliday (1994). Nessa perspectiva, discuto função como uma propriedade fundamental da linguagem e busco, na interioridade das estruturas linguísticas (nível gramatical), o alcance da dimensão do discurso como prática social, tanto de representação quanto de significação do mundo.

Na Linguística Sistemico-Funcional (LSF), teoria social da linguagem proposta por Halliday (1994), dois propósitos gerais, ou macrofunções, subjazem a todos os usos da linguagem: entender o contexto (função ideacional), bem como atuar nele com o outro (função interpessoal), o que se concretiza por meio de uma terceira função (textual), ou seja, o texto como mensagem estruturada para atender a propósitos comunicativos. Parece-me relevante aproximarmos, aqui, de outra abordagem de natureza funcionalista com base em resultados de análise sobre fenômenos linguísticos que ocorrem no português do Brasil. Os linguistas Martelotta, Votre e Cezario (1996, p. 206), com base em resultados de análise sobre fenômenos linguísticos que ocorrem no português brasileiro (PB), sugerem que o processo de gramaticalização se desenvolve através das funções da linguagem de acordo com a seguinte escala nos moldes hallidayanos: função ideacional > função interpessoal > função textual. Em Silva (2003, p. 62), comento que se trata, de fato, de uma comparação essencialmente metafórica, como sugerem os referidos autores, uma vez que implica uma transferência de domínios, que vai da estrutura interna (gramática) para a exterioridade da linguagem (discurso), que envolve o texto como ação, em termos de significados da linguagem humana.

De acordo com Hopper e Traugott (1993, p. 94), a gramaticalização envolve o processo pelo qual um item lexical, impulsionado por um determinado contexto pragmático e morfossintático torna-se gramatical. Como já discutido em Silva (2003, p. 62), a discursivização, por sua vez, configura-se como parte desse mesmo processo, ainda que em termos de variação, uma

vez que pode ser sinalizada quando um item já gramaticalizado assume funções de natureza interativa, seja para reorganização do sistema linguístico-discursivo, seja para reorganizar a linearidade de informação mediante preenchimento de vazios no plano discursivo. Proponho, a seguir, outra comparação ilustrativa para sintetizar o processo de gramaticalização em foco.



O gráfico que apresento acima envolve pressupostos teórico-metodológicos básicos que auxiliam na identificação de um item gramaticalizado, ou em processo de gramaticalização, razão pela qual pode ser interpretado como uma espécie de movimento pendular, porque passa do processo da locução pronominal a gente com relação a traços linguísticos sinalizadores, que oscilam entre o “mais gramatical” ao “menos gramatical”. Essa aceção de movimento pendular pode ser considerada como um processo contínuo, regular e previsível, como sugerem os resultados do estudo de Lopes (1999) com relação à gramaticalização de a gente nas variedades do português.

A meu ver, apesar do equilíbrio alcançado no nível sintático, em termos de previsibilidade de traços formais, tais como a perda

definitiva do plural [Ø-s] e posição sintática mais fixa, bem como maior previsibilidade em termos de uso, o emprego corrente e recorrente do termo, ainda tende a uma oscilação no nível semântico-discursivo. Resulta que, ora a locução pronominal “a gente” exhibe o traço [+EU] incluindo o falante, o que favorece o envolvimento com o(s) outro(s) na interação, ora carrega um sentido genérico, dando margem à interpretação da ausência do traço [Ø -EU], o que parece favorecer a pessoa que fala, como se fosse um traço semântico de neutralidade, imprimindo um grau de distanciamento do falante com o seu discurso, como uma estratégia de não-comprometimento com a própria palavra.

Por outro lado, dentro de uma perspectiva linguístico-discursiva-crítica, pode-se vislumbrar, nesse traço semântico de neutralidade, uma forma de apagamento de identidades, diante de situações resultantes de práticas sociais coercitivas principalmente, como as que ocorreram com escravos africanos no contexto colonial brasileiro. Com respeito à possibilidade de uma influência de falantes de línguas africanas no português do Brasil (PB), encontro respaldo nas palavras de Torres Morais (2006, p. 114):

As precárias condições de aquisição do português por parte dos negros e seus descendentes configuram uma situação de contato, com as consequentes mudanças na experiência linguística que será o *input* para as próximas gerações. As questões que envolvem a história do PB constituem, portanto, uma oportunidade única para um novo entendimento a respeito de como as situações de contato podem levar a novas gramáticas.

Entre as observações da autora, destaco a precariedade no que concerne ao processo de aquisição de uma segunda língua, a do colonizador, configurada, no caso, em uma variedade de uso muito distanciada dos padrões cultos de usos vernáculos. Refiro-me, ainda, ao que a referida autora sugere como “português geral

brasileiro, do qual teria decorrido o português popular brasileiro, adquirido na oralidade e de forma imperfeita e difundido pelo território nacional pela maciça presença dos negros” (MORAIS, 2006, p. 114). Trata-se de uma presença que, apesar de maciça, poderia continuar historicamente no anonimato, em termos de falantes em situação de aquisição de segunda língua (no caso, a do dominador), ou quando muito uma presença mencionada na literatura, nas crônicas de grandes escritores, referentes às condições de sofrimento e iniquidades imputadas a uma raça.

Porém, de modo paralelo às observações de Torres Morais, buscar a história do PB levando em consideração as situações de contato pode significar, a meu ver, novos caminhos que nos conduzam a gramáticas rudimentares, como as que possivelmente foram assimiladas a duras penas pelos escravos, seja por meio de estruturas emergenciais subjacentes na oralidade da voz de ordem dos capatazes junto às senzalas, ou nos comandos dentro dos porões dos “navios negreiros”. A gramaticalização de a gente pode ter raízes no período da colonização, uma vez que há registros de seu uso a partir do século XVI, o que será explicitado adiante.

Por ora, permito-me formular a seguinte hipótese:

O processo de gramaticalização da locução pronominal *a gente* no português brasileiro (PB) encontra-se relacionado a situações interacionais assimétricas, em que se deu a aquisição de segunda língua em idade adulta, por falantes de línguas crioulas no contexto do Brasil Colônia.

Trazer à tona raízes históricas de um fenômeno linguístico tão denso envolve três perguntas:

- (i) *que caminhos teóricos podem ser trilhados para aclarar, de maneira congruente, os possíveis fatores externos*

*(discursivos) e internos (estruturais) que contribuíram para o processo de gramaticalização da locução “a gente” e sua inserção no quadro pronominal do português do Brasil (PB)?;*

- (ii) por que a “escolha” de a gente e não de outro item lexical pleno?*
- (iii) por que não houve a formação de a gente apenas aqui no Brasil (PB), uma vez que parece haver a presença desse emprego pronominal em Portugal(PE)?.*

Buscar-se-á aproximar respostas para tais questões ao longo das seções apresentadas a seguir.

## A possibilidade de uma influência de línguas africanas no português da gente

Antes de discutir a possibilidade de uma influência de línguas africanas, no tocante ao percurso histórico em que emergiu a expressão a gente, cabe apreciarmos as seguintes considerações pontuais de Lopes (1999, p. 67-68), em sua tese doutoral:

Pode-se, em suma, estabelecer um paralelo entre os dois fenômenos: a pronominalização interrompida de *homem* e a gramaticalização de *a gente*. No percurso histórico de *gente* > *a gente*, verificou-se que o processo de pronominalização do substantivo *gente* foi lento e gradual, uma vez que só foram localizadas ocorrências de *a gente* como pronome no século XVIII. Ressalte-se que, a partir do século XVI, localizaram-se mais intensamente exemplos em que a forma *a gente* apresenta *ambiguidade interpretativa*, ou seja, em que tanto pode ser considerada sinônimo de “pessoas”, quanto variante de *nós*.

No português arcaico, a forma *a gente* não era empregada como

pronome. É nesse período que se processa a gramaticalização do substantivo *homem* (*om'ne* > *omen* > *ome*), que tem seu ciclo de fluxo diacrônico interrompido no século XVI, quando deixa de ser empregado como pronome indefinido no português. Cabe ressaltar que, no período arcaico, embora seja apenas utilizada como substantivo, a forma *gente* perde gradativamente a subespecificação de número na medida em que se pronominaliza, ou seja, perde uma das principais propriedades do substantivo, que é a presença do traço de número formal.

Pois bem, saltemos do paralelo tão bem estabelecido por Lopes para considerações pertinentes a condições de interação socialmente assimétricas. Trata-se de focar outra espécie de subespecificação, de ordem semântico-pragmática. Resulta que, se por um lado, concordo que a gramaticalização da forma *a gente* se deu pelo traço formal de perda de plural (traço que configura uma das principais propriedades do substantivo), por outro lado, vislumbro a possibilidade de os escravos africanos, num tempo real e de longa duração, terem deixado na língua adquirida (superstrato) a marca de submissão, reforçada pelo traço da indeterminação semântica, mas, sobretudo, pela condição de exclusão a que estavam relegados: a de não-lugar, em termos de invisibilidade e desigualdade, pelas condições coercitivas de vida a que foram submetidos no período da colonização.

Uma observação a mais se faz necessária. Ao que parece, o item lexical *gente* passou do latim para as línguas românicas um sentido mais amplo no uso do termo como equivalente a 'raça', 'família', 'nação'. A propósito, desde a perspectiva dos estudos críticos do discurso (ADC), sugere van Leeuwen (1997, p. 199) que a indeterminação "anonimiza" um ator social. Pode-se ponderar que a literatura da área da história social parece tangenciar essa questão na indeterminação quase sempre por meio de uma generalização, uma vez que costuma fazer referência não ao indivíduo (ator social), mas a uma classe (escravos), a uma

raça (negros) e a uma nação (africanos).

Quanto a esse sentido mais amplo no emprego da expressão *a gente*, conforme me lembrou Couto (2012), em comunicação pessoal, no crioulo da Guiné-Bissau, a palavra ‘ginti’ (em alguns dialetos pronunciada [djinti]) significa algo como ‘as pessoas’, ‘o pessoal’. Acerquemo-nos do seguinte exemplo que me passou o Professor Couto:

*Tudu ginti ta papia kuma el i susu korson!*  
(‘Toda gente fala que ele é de sujo coração’).<sup>42</sup>

Desde um ponto de vista formal, cabe ressaltar que a tradução das palavras isoladas nos permite observar que o núcleo do sintagma nominal *ginti/djinti* ‘pessoa’, ‘gente’, precedido do quantificador universal – *tudu* ‘tudo’, sugere uma generalização. O elemento gramatical *ta* atua como ‘partícula que indica ação habitual de um processo, no caso, *papia* ‘falar’; *kuma* ‘que’; *el* ‘ele/ela’; *i* ‘forma de 3a. pessoa, que vem antes do verbo, repetição de ‘ele’”; *susu* equivale a ‘sujo’; e *korson* a ‘coração’ (‘*susu korson*’ significa algo como ‘não é boa gente’).

A presença de um traço genérico de indefinição semântica no crioulo da Guiné-Bissau aguça o interesse de pesquisa sobre o tema, o que demanda a necessidade de abrir o leque de reflexão mediante a busca da palavra de outros estudiosos. Mais uma perspectiva teórica respalda algumas reflexões pertinentes à hipótese formulada anteriormente, além de auxiliar, ainda que de outro ponto de vista, a aproximação de respostas para as duas questões que balizam o presente estudo.

Para Lucia Lobato (2006, p. 73), “a formação do português

---

42 Ao colega, Hildo Couto, hoje, Professor Emérito da Universidade de Brasília (UnB), meus agradecimentos pelo incentivo, respeito e solidariedade, atitudes com que ele sempre me cercou desde quando fui sua aluna no Curso de Pós-Graduação em Linguística na Universidade de Brasília.

do Brasil foi resultado do contato maciço com falantes de outras línguas”. Para contrastar com sua proposta, a autora sintetiza, em dois pontos distintos, aspectos que ela considera essenciais em propostas anteriores de reconhecidos pesquisadores. Vejamos.

(A) Segundo os adeptos da hipótese da crioulização, as estruturas consideradas típicas do português do Brasil (como a variação no uso da concordância) e que parecem aproximá-lo das línguas crioulas de base lexical portuguesa e dos outros sistemas pidgins/crioulos de maneira geral se devem “a um estágio não documentado de crioulização, resultado do contato maciço com línguas africanas ou com línguas tipologicamente diferentes do português, sendo as variações verificadas no Brasil, portanto, totalmente impossíveis em Portugal”.

(B) Segundo a hipótese de Naro e Scherre (2004), “o processo diacrônico que operou no Brasil se deve basicamente à expansão de estruturas já presentes no português europeu que veio para o Brasil no período colonial”. (LOBATO, 2006, p. 73)

Em termos de uma “terceira possibilidade” de acercamento analítico às questões acima destacadas, sugere Lobato a existência de uma diferença crucial entre as estruturas do português brasileiro (PB) e o português europeu (PE). Nesse sentido, Lobato (2006, p. 73) enfatiza sua posição com as seguintes palavras: “em Portugal, elas são esporádicas e muitas vezes ligadas a fatores lexicais [traços intensionais] ao passo que no Brasil as estruturas ganharam sistematicidade [traços extensionais]”. Por outro lado, propõe Lobato que, no caso do Brasil, não houve claramente uma língua crioula, mas, sim, uma deriva do português no território brasileiro. Trata-se de uma sugestão acatada e respeitada no

âmbito do presente estudo.

A propósito, as explicações de Lobato concernentes ao uso de traços sintáticos extensionais e traços temáticos devem ser, aqui, consideradas. Aclara a referida autora que um traço extensional é categorial, o que equivale a ser, então, um construtor de estruturas sintáticas, ao passo que traços intensionais encontram-se ligados à estrutura das palavras. Nessa perspectiva, sempre de acordo com as palavras de Lobato (p. 75), o processo de gramaticalização de “a gente” poderia ser entendido como “um processo de linearização sintática, acionado por um traço estrutural”. Resulta que, por um lado, a questão do traço extensional pode ser associada com a sua disposição de ordem fixa, pois, ao se gramaticalizar, o traço extensional de “a gente” passa a se relacionar com posições mais restritas na arquitetura oracional, limitando, assim, as suas possibilidades de posicionamento na frase.

Mas, por outro lado, pode-se ponderar que, no caso da formação de “a gente”, parece ter havido alterações também nos traços intensionais dessa locução, que deixa de ser uma expressão com categoria de nome e passa a configurar um pronome que acena dois usos nesse movimento pendular de recategorização: um uso como 1ª pessoa do plural e outro como indeterminado, sendo esse último uso o que mais favorece a “anonimização” de um ator social, sobretudo, se considerarmos o lado social da linguagem (discursivização) no que concerne às condições de interação socialmente assimétricas. Complemento, aqui, o que levantei anteriormente: a possibilidade de os escravos africanos terem deixado na estrutura do português brasileiro (PB) a marca de submissão, por meio desse traço intensional de indeterminação semântica. Isso, como uma resultante do movimento contínuo de processos externos (discursivização), seguidos de processos internos (gramaticalização), associados à condição de exclusão a que estavam relegados os escravos africanos, ou seja, a de opressão, assim como de não-lugar em termos de invisibilidade

e desigualdade.

## Desafios para pesquisas futuras

Se refletirmos sobre o processo pendular de gramaticalização de “a gente”, depois de um processo de discursivização que se deu na boca de falantes de línguas africanas aprendendo português como L2, desde os porões dos navios negreiros até a abolição da escravidão, podemos seguir com as indagações desdobradas nas duas perguntas: por que a “escolha” de “a gente” e não de outro item lexical pleno?; por que não houve a formação de “a gente” apenas aqui no Brasil (PB), uma vez que parece haver a presença desse emprego pronominal em Portugal(PE)?

Aproximar respostas a essas questões complexas exige investigar o processo pendular também no PE para detectar diferenças de uso que possam ser relacionadas às origens dessa forma aqui e além-mar. Nessa perspectiva, pode-se partir da proposta de Sherre e Naro, para aproximar respostas às questões reformuladas acima. Em primeiro lugar, pode-se ponderar que o PE já teria na estrutura da forma “a gente” o germe para a sua pronominalização. Isso implicaria, em segundo lugar, reconhecer que a aquisição do português como L2 por falantes africanos teria acelerado o movimento pendular contínuo de gramaticalização no PB, ou, em outros termos, disparado o gatilho da mudança linguística, cuja semente estaria latente em uma forma original herdada do PE.

## Considerações finais

Os primeiros resultados do estudo permitem-me afirmar que a hipótese de uma criouliização do português brasileiro pode ser afastada. Mas a possibilidade de os escravos africanos terem deixado na língua adquirida (superstrato) a marca de submissão,

reforçada pelo traço da indeterminação semântica, devido à condição de exclusão a que estavam relegados, deve ser mantida. Cabe, aqui, evocar, mais uma vez, a lembrança da escravidão no Brasil, registrada nas páginas históricas que relatam condições coercitivas de vida a que foram submetidos os negros no período da colonização. No decorrer do processo de pesquisa, a intenção de buscar caminhos de aproximação entre discurso e gramática foi-se tornando viável.

A interação de vozes de estudiosos da linguagem – cujas posições, embora sinalizem pontos de vista aparentemente distantes no que concerne ao enfoque da linguagem – permitiu-me alinhá-los em termos de possibilidade de convergência, seja pela intertextualidade e interdiscursividade de seus textos, seja pela relativa congruência de ideias que embasam a trajetória da Linguística moderna na rota dos estudos da linguagem em duas dimensões (exterioridade e interioridade).

Com as palavras de Bakhtin (2002, p. 282) – para quem “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” –, deixo abertos caminhos de trabalho para aqueles que realizam suas pesquisas no âmbito dos estudos críticos do discurso, dimensão que faz da língua um contrato social. Que se multiplique o diálogo produtivo entre linguistas com propostas teóricas paralelas, oriundas tanto de correntes funcionalistas quanto formalistas, bem como variacionistas, pragmáticas e históricas, embasadas na filologia e na filosofia da linguagem. O trabalho aqui iniciado alcançará seus objetivos à medida que velhos e novos linguistas, mediante respeito acadêmico-científico mútuo, mantiverem a prática da convivência teórica harmônica, alimentada pelo diálogo profícuo na esteira dos estudos voltados para fenômenos linguístico-discursivos.

## CAPÍTULO 7

# A REPETIÇÃO NA FALA E NA ESCRITA<sup>43</sup>

*Denize Elena Garcia da Silva*

### Introdução

A repetição como recurso linguístico

Estudos anteriores sobre a repetição

Um estudo qualitativo com narrativas de adolescentes

Domínios funcionais da repetição

Dados empíricos em cena

### Introdução

**I**ndependente dos valores sociais, atribuídos à linguagem falada e escrita, parece haver várias dimensões que sustentam uma escala de contraposições entre o oral e o escrito. A acepção mais comum que marca o contraste entre as duas modalidades refere-se ao meio de produção: os enunciados orais manifestam-se em cadeias sonoras, enquanto os enunciados escritos são representados graficamente. Outro sentido consiste na oposição entre duas circunstâncias de enunciação: enquanto os enunciados

---

43 Sob o título “A repetição na fala e na escrita: um estudo com narrativas de adolescentes”, a primeira versão desse texto encontra-se publicada no periódico científico **Investigação – Linguística e Teoria Literária**, v. 15, p. 9-28, jul. 2002.

orais pressupõem proximidade e apoio contextual, os enunciados escritos implicam uma independência relativa do contexto. Em razão desses dois parâmetros, existem estudiosos que afirmam que os procedimentos utilizados para lograr o efeito máximo nos dois meios devem ser diferentes e supõem que a transposição de recursos do oral para o escrito não será funcional, ou seja, implicará falhas ou lacunas no enunciado e, conseqüentemente, na comunicação.

Não obstante, existem múltiplas razões para as possibilidades de transposição de procedimentos de um meio ao outro, entre elas o caráter interativo da linguagem. Desde essa perspectiva, encontra-se uma terceira posição que, embora reconheça a distinção entre estilo falado e estilo escrito, permite destacar a possibilidade da presença de recursos de um meio em outro. É precisamente dentro desta última dimensão que se buscará discutir o fenômeno da repetição, o qual será enfocado como um procedimento constante do discurso oral que pode cumprir funções dentro do discurso escrito.

O objetivo central deste capítulo é discutir a repetição como um fenômeno fundamental nos processos de produção e compreensão dos discursos oral e escrito. Trata-se de um procedimento linguístico por meio do qual o falante ou escritor executa operações diversas no interior do seu discurso, ora para favorecer a construção textual, ora a fim de estabelecer vínculos que contribuem para a organização pragmático-discursiva e para apoiar as redes de interação. Apontar a plurifuncionalidade da repetição em narrativas escritas, produzidas por adolescentes, constitui outra contribuição do trabalho.

No horizonte, está a intenção de alertar contra o estigma existente sobre o uso desse recurso linguístico, principalmente no contexto escolar. Cabe, aqui, advertir que não se trata de sustentar o emprego obstinado de um procedimento linguístico, tampouco de incentivar a aquiescência de seu uso

desordenado nas práticas discursivas. O interesse é chamar a atenção para o perfil genuíno de um fenômeno, cuja realização, em lugar de receber um tratamento positivo na perspectiva de uma ‘gramática de usos’, há encontrado barreiras difusas e estendidas, baseadas na tradição dicotômica e preconceituosa, ainda hoje presente em muitos manuais escolares que separam a oralidade da escrita, insistindo em resistir à presença da repetição no texto escrito.

## A repetição como recurso linguístico

Dentro de uma concepção genérica, a repetição consiste na reaparição de um ou mais elementos linguísticos depois de sua primeira ocorrência dentro de um mesmo texto. Se tomada como um processo expressivo, não só intratextual, mas também intertextual, a repetição (*geminatio* ou *repetitio* para os primeiros retóricos, “recorrências” ou “formas recorrentes” para os linguistas do texto) constitui um dos recursos mais efetivos quanto à intensificação da linguagem nos níveis fonológico, morfológico e sintático, conforme sugere Gilberto Teles (1970, p. 37), para quem: “o que era inicialmente um aspecto da fala foi-se tomando coletivo, um aspecto da língua, sem perder embora sua força criadora individual. E da linguagem oral passou à escrita, nos períodos de maior realismo literário”.

No presente capítulo, enfoco a repetição nas modalidades oral e escrita, no nível semântico-discursivo, embora reconheça a importância da presença desse fenômeno no nível do plano de expressão (fonético-fonológico) da linguagem. Sabe-se da existência de uma ampla gama de repetições de segmentos fonológicos, que vai desde a simples recorrência de sons ou de sílabas até as aliteraões e assonâncias, cujas realizações ultrapassam, não os interesses, mas os propósitos da investigação a que me propus nos estudos de mestrado e de doutorado. Além disso, posso afirmar que a forma mais simples

de repetição ocorre através da recorrência de palavras e é isso que vem, de imediato, na mente das pessoas quando se faz referência a esse fenômeno.

Denomina-se, aqui, repetição lexical à reaparição de palavras autônomas ou independentes, quais sejam, substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. Estas são consideradas palavras autônomas porque têm a possibilidade de cumprir por si só uma determinada função. Quanto aos elementos gramaticais ou palavras dependentes, tais como artigos, conjunções e preposições, estas são consideradas somente quando aparecem dentro de estruturas e, portanto, não são computadas isoladamente como entradas de repetição. Entre os pronomes, alguns dos indefinidos podem ser considerados como unidades lexicais, principalmente quando aparecem repetidos dentro de enunciados. As unidades indefinidas são consideradas pelo fato de possuírem um traço de índole semântica ou, como bem observa E. Alarcos (1994, p. 144): “porque fazem referência a noções como quantidade, intensidade, grau, número, modo etc., com que o falante considera as realidades aludidas no ato da fala”.

Com o propósito de seguir delimitando o objeto de estudo, qual seja, a repetição, algumas considerações a mais devem ser apresentadas, principalmente porque envolvem a metalinguagem utilizada na análise. Em primeiro lugar, a ocorrência original de uma unidade linguística repetida (elemento lexical, sintagma ou oração) é reconhecida como ‘matriz’ (M). De acordo com Marcuschi (1992, p. 33), o primeiro a empregar o termo, “uma matriz tem como característica operar como base ou modelo para a projeção de outro segmento construído a sua semelhança ou identidade, chamado repetição (R)”. Não obstante, deve-se observar que é a R que, ao realizar uma operação sobre o dito, projeta a M e não o contrário. Marcuschi comenta que uma M, embora possa condicionar uma R em vários níveis (fonológico, morfológico, léxico, sintático, semântico ou pragmático), não impede a criatividade ou atividade

reformuladora. Pode-se acrescentar que é justamente o fato de se tratar de uma operação progressiva sobre o dito ou o escrito, e não uma determinação regressiva, o que permite a criatividade no ato discursivo da repetição.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que uma R não pode ser tomada somente como um mecanismo automático, que restringe o conteúdo comunicativo pelo fato de refletir uma M, mas, sim, deve ser vista como um fenômeno cuja presença no discurso tem alguma finalidade. Em poucas palavras, ninguém se vê obrigado a repetir, nem repete por repetir. Eis a questão. A repetição, enquanto recurso linguístico, deve ser considerada como um signo característico da importância de um elemento dentro da estrutura de produção (FILLLOL; MOUCHON, 1977 *apud* BASTOS, 1985).

## Estudos anteriores sobre a repetição

O fenômeno linguístico da repetição, considerado como um dos recursos mais frequentes no discurso oral, por favorecer a interação entre falantes, desempenha um papel crucial desde as primeiras etapas da aquisição da linguagem e socialização. De acordo com Schieffelin (1979), trata-se de um fenômeno linguístico-discursivo que implementa e mantém a interação linguística e social enquanto as crianças desenvolvem suas habilidades comunicativas essenciais. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que auxilia nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a repetição se faz presente em situações de interação, que envolvem conhecimento sociocultural. Tais situações se estendem desde como formular perguntas, como responder, como pedir até outros atos comunicativos mais complexos que implicam demonstração de conhecimento e argumentatividade.

Os aspectos situacionais mencionados acima também ocorrem no espaço conversacional do adulto e, o que mais cabe destacar,

evocam os estudos no âmbito da análise da conversação, uma das áreas de investigação do discurso, onde o fenômeno da repetição tem constituído um foco de interesse crescente. Nesse contexto, a repetição tem sido caracterizada como um recurso que serve a várias funções quanto à conexão, produção e compreensão do discurso, além de aparecer associada quase sempre aos aspectos de envolvimento pessoal e interpessoal, principalmente em situações de interação face-a-face. Em seu artigo “Funções da repetição na conversação”, Norrick (1987) registra que os estudos sobre a repetição começaram a reconhecer desde cedo as motivações interacionais e cognitivas do referido fenômeno já na natureza da própria conversação. Isso, seja no âmbito de estratégias para influenciar os ouvintes, seja no sentido da produção, movida pela intenção de conseguir elaborar um discurso mais coerente e acessível.

Entre os estudos que, análogos à proposta de Norrick, têm sugerido a associação da repetição a motivações interacionais, cabe destacar os que foram realizados por Tannen (1987, 1989), para quem todos os tipos de discurso se desenvolvem interacionalmente e, nesse sentido, refletem enunciados anteriores. Em seus estudos pertinentes ao fenômeno da repetição, Tannen sugere que as pessoas dizem coisas particulares, de maneira particular, porque ouvem outras afirmarem coisas similares de forma idêntica ou similar. Por outra parte, argumenta a autora que as repetições espontâneas, produzidas em situações de interação, embora impliquem a recorrência de um padrão linguístico associado a certa automaticidade, contribuem em efeito à organização do discurso e envolvimento interpessoal ao mesmo tempo. Além disso, a autora pondera o seguinte: “mediante os padrões linguísticos prévios e a automaticidade, os falantes são indivíduos muito interativos que podem empregar a repetição como uma base de criatividade e de autoafirmação” (TANNEN, 1987, p. 217).

Também no Brasil, as ideias defendidas por Tannen e seus seguidores aparecem refletidas em uma série de investigações,

principalmente as que enfocam a repetição em contextos de interação de adultos. Cabe aqui mencionar o trabalho de Koch (1997), quem aponta, entre outros aspectos, a repetição como mecanismo de coesão em textos orais dialogados. Outro trabalho voltado para textos orais dialogados é o de Oliveira (1998), cuja proposta descreve e interpreta a repetição, enquanto categoria funcional, como uma das articuladoras da significação e da representação do diálogo. Em seu livro *A língua falada no ensino do português*, Castilho (1998) sugere que a repetição é fundamental no processo de interação, na criação do texto e na construção da sentença. Enfim, o assunto não é recente, tendo sido enfocado anteriormente por Perini (1980), Ramos (1984) e Travaglia (1989) entre outros.

Entre os estudos realizados sobre a repetição no português, duas propostas merecem destaque: a de Bessa Neto (1991) e a de Marcuschi (1992), cujas linhas teórico-metodológicas estão direcionadas dentro de parâmetros muito similares e, o mais significativo, é que ambas oferecem um modelo geral de análise de repetições que favorece a concepção do presente estudo. Em poucas palavras, primeiro, busca-se uma aproximação aos tipos formais de unidades linguísticas repetidas para depois partir para o alcance das funções que nelas se realizam. É oportuno aclarar que enquanto o trabalho de Marcuschi (1992) concerne às formas e funções da repetição nos níveis lexical e estrutural, investigadas exclusivamente na fala culta dialogada, o de Bessa Neto (1991) está dedicado às formas e funções da repetição léxica, em narrativas orais espontâneas de adultos, bem o como em textos literários escritos de gênero narrativo.

Assim é que estudos provenientes de diversas áreas da linguística têm enfatizado que a repetição constitui uma constante na interação cotidiana. Eis que se há constatado a presença desse fenômeno tanto nos processos dialógicos que se estabelecem entre mãe e filho na interação infantil, quanto nos eventos de fala mais formais que envolvem a palavra escrita como, por exemplo, as palestras em congressos e os juramentos nos tribunais (SILVA, 1996).

A linguística textual na Europa também atribui bastante importância ao estudo da repetição. Por um lado, Bernardez (1982) informa que se trata de um fenômeno que logo despertou a atenção dos linguistas sobre a necessidade de transcender os limites da frase. Nessa perspectiva, o autor esclarece o seguinte: o que faz a linguística, que toma o texto como ponto de partida, é delimitar com maior precisão a forma em que se realizam os diversos processos de repetição e substituição, integrando tais processos no esquema geral de estruturação do texto (BERNARDEZ, 1982, p. 102). Por outro lado, Hoey (1991), cujo trabalho de investigação concerne à congruência das redes de repetição léxica em textos escritos, chama a atenção para um ponto que se pode tomar como crucial no letramento, principalmente quanto à questão que envolve o processo de aprendizagem de composição de textos na escola. Nas palavras de Hoey (1991, p. 243), uma coisa parece certa: “o conselho tradicional que se dá de evitar a repetição deve ser dado com cautela, se não desejamos que o mesmo interfira de maneira ativa no desenvolvimento da escrita”.

Apesar de existir uma notável concentração de trabalhos voltados para o discurso oral, o fenômeno linguístico da repetição tem despertado o interesse de vários pesquisadores no que concerne à presença de uma R no discurso escrito, principalmente como recurso que favorece as funções de natureza coesiva, estilística e argumentativa. Entre os estudiosos que consideram os usos da repetição na escrita, destaca-se Johnstone (1987), cujo trabalho de orientação sociolinguística destaca os efeitos semânticos e retóricos do fenômeno em textos argumentativos. Ao focar a repetição de estruturas paralelas repetidas na escrita, Johnstone (1991) informa que o discurso árabe, engendrado por meio de paralelismos, serve não só para evocar, mas também para estabelecer uma estrutura paradigmática e que a repetição, nessa perspectiva, constitui um processo central através do qual se produz a linguagem.

Os estudos mencionados neste capítulo destacam a importância dos procedimentos de repetição no discurso oral e no discurso escrito. Entre os papéis que desempenha, a repetição como fenômeno linguístico pode enlaçar não só partes do discurso, mas também os participantes de uma conversa; além de implicar coesão, costuma ajudar na coerência e, ao mesmo tempo, contribui para o fluxo da informação e para simplificar a produção discursiva, principalmente em situações de interação. Nos textos escritos, os segmentos repetidos, ao mesmo tempo em que incrementam a coesão, constituem pistas que conduzem à organização das informações; e, dependendo do gênero textual, podem funcionar como um poderoso recurso argumentativo, ou como um traço expressivo de envolvimento que favorece a interação.

## Um estudo qualitativo com narrativas de adolescentes

O *corpus* que serviu de base para o estudo ora apresentado encontra-se constituído por um total de 220 pares de textos orais e escritos, produzidos por informantes de Brasília (DF) e do México (capital e a cidade de Puebla). São produções linguísticas naturais, obtidas junto a adolescentes, de acordo com a conhecida técnica sugerida por Labov (1972) para coleta de narrativas de experiências pessoais. Os dados do espanhol e do português foram recolhidos em situações similares, embora em contextos culturais diferentes.

Com base em procedimentos próximos de uma pesquisa de natureza etnográfica, mediante a escolha de estratégias e ferramentas próprias de etnografia, busquei levar a cabo um estudo de natureza comparativa e, ao mesmo tempo, contrastiva. No Brasil, na fase do curso de Mestrado na UnB, assumi o papel de participante-como-observadora em meu trabalho de campo. E os dados empíricos foram coletados por mim, mediante videograções com estudantes, colaboradores/as da pesquisa,

junto a duas escolas de ensino fundamental no Distrito Federal: uma da rede pública e outra da particular. Durante meu doutoramento no México, coletei dados de campo (videograções), assumindo também o papel de participante-como-observadora, em uma escola da rede pública de ensino médio, bem como duas escolas da rede de educação básica (uma particular e a outra pública).

A alusão ao contexto escolar aproxima o fenômeno da repetição a um microespaço social representativo de uma comunidade, enquanto a referência ao fator idade permite estabelecer a relação do referido fenômeno ao indivíduo, vinculando-o à condição de integrante de um grupo social, no caso: grupo dos adolescentes. Trata-se de perspectivas que permitem examinar um dado fenômeno linguístico-discursivo dentro de um contexto mais amplo, já que ultrapassam e compreendem a um tempo as instâncias mais imediatas de sua realização, ou seja, o discurso oral e o discurso escrito.

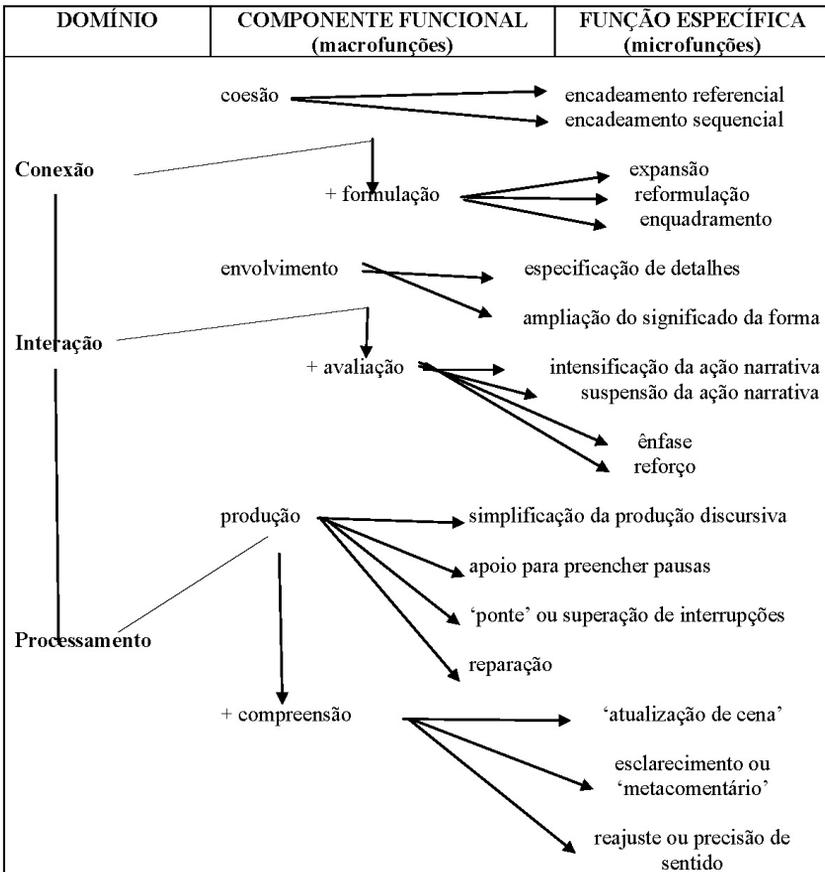
## Domínios funcionais da repetição

De acordo com três domínios – conexão, interação e processamento –, uma **R** pode-se desdobrar em termos de microfunções mais específicas. Em termos de macrofunção, a **R** destaca-se como fator de coesão e formulação textual no domínio da conexão; representa um recurso de envolvimento interpessoal e mecanismo avaliativo no domínio da interação e constitui um padrão de efeito semântico e pragmático nos processos cognitivos de produção e compreensão, próprios do domínio do processamento.

Os componentes funcionais configuram, em si mesmos, funções a partir das quais se pode identificar empregos ainda mais específicos de acordo com sua realização final, seja em textos orais, ou escritos. Atrevo-me a ponderar que a triangulação entre

as funções provenientes dos três domínios pode-se multiplicar de maneira quase infinita, o que, desde já, evidencia que elas não se excluem, havendo, no entanto, uma básica que se destaca em relação a outras. Marcuschi (1992, p. 116) também sugere a possibilidade de se falar de funções básicas e funções secundárias de um segmento repetido em um dado contexto de ocorrência.

QUADRO 1 – As funções da R de acordo com três domínios (conexão, interação e processamento)



Fonte: Silva (1996, p.117)

Cabe esclarecer, em primeiro lugar, que a distribuição gráfica apresentada no interior do Quadro1 favorece, em princípio, a uma conveniência descritiva, uma vez que seria impossível que um enunciado em qualquer língua natural pudesse ser utilizado para cumprir somente uma função com exclusão total de outras (*cf.* BROWN; YULE, 1983, p. 1). Em segundo lugar, as setas que aparecem em posição vertical servem para indicar que o componente funcional precedido pelo sinal de adição (+) pressupõe o componente imediatamente anterior. Assim, algumas funções específicas da **R** resultam da combinação de dois componentes, enquanto outras são ativadas somente por um componente. Logo em seguida, apresento dados selecionados do *corpus* de minha tese de doutorado (SILVA, 1996), bem como do *corpus* de minha dissertação de mestrado (SILVA, 1991), que me permitem explicar a complexidade de determinadas funções específicas da **R** pertinentes aos três domínios predominantes de acordo com os resultados provenientes da análise dos dados empíricos.

## Os dados empíricos em cena

O tratamento empírico, mediante o trabalho dos dados orais e escritos, deu-se em três etapas: a) identificação da estrutura geral da narrativa de acordo com o modelo laboviano; b) identificação das ‘unidades de informação’ (UI), quase sempre resultantes da interação de duas partes complementares: informação dada e informação nova (HALLIDAY, 1989); c) identificação formal dos segmentos repetidos e análise das funções. Essas três etapas viabilizaram a identificação e descrição de macrofunções, bem como de microfunções, as quais me permitiram chegar a uma tipologia funcional da repetição.

Apreciemos 13 recortes de dados, seguidos da discussão analítica. Trata-se de excertos que configuram, ainda que parcialmente, a resultante de combinações de funções que ocorrem com mais frequência nos segmentos repetidos, delimitados nas narrativas orais (NO) e escritas (NE).

(1)

01- Eu vou falar da morte de um amigo meu...próximo, quase parente.

02 – Foi agora em setembro...

03- eh...ele morreu de acidente agora.

(NO – Ana -14 anos)

No excerto (1), o *enquadramento*, relativo ao domínio da conexão, destaca-se como função focal ou mais proeminente, funcionando como uma moldura que delimita um detalhe que a narradora, no caso, assinala já de início para chamar a atenção do interlocutor. O elemento adverbial repetido (*agora*) envolve, junto com o segmento projetado como matriz, o início do relato propriamente dito, distinguindo dentro do texto, uma mudança de perspectiva do “mundo comentado” para o “mundo narrado” (WEINRICH, 1973). O elemento repetido funciona também como *reforço* (domínio da interação) e, ao mesmo tempo, como auxílio no *reajuste ou precisão de sentido* (domínio do processamento) da informação.

O excerto seguinte, em espanhol, ilustra também o *enquadramento*, atuando como função focal.

(2)

17- *y enton/... y después ya le tenía miedo, antes, a la lumbre  
/e então/...e depois já lhe temia, antes, à chama*

18- *pero ahora ya me gusta jugar con ella, con la lumbre.*

*/mas agora já gosto de brincar com ela, com a chama.*

(NO – Juanito – 11 anos)

Ao lado da função primária de enquadramento, observa-se também em (2) uma operação de *reforço* pertinente ao domínio da interação, além de uma *precisão de sentido* que reflete, por sua vez, o domínio do processamento. Trata-se de mais uma ocorrência de repetição em que se pode identificar uma harmonia das funções específicas pertinentes aos três domínios apontados. O sintagma – *la lumbre* (a chama) – emoldura o comentário do informante a respeito de sua relação com o fogo depois de sofrer queimaduras.

Examinemos, agora, dois exemplos de fragmentos escritos que apontam mais outra função em proeminência, pertencente ao domínio da conexão: *encadeamento sequencial*. Mediante a repetição de estruturas na sequência linear do texto, o encadeamento sequencial apóia o fluxo das informações e garante, ao mesmo tempo, a vinculação e articulação das unidades de informação que exibem um paralelismo estrutural e semântico.

(3)

01- *Yo estaba con mi mamá, con mi papá y con mi hermano*

*/Eu estava com minha mãe, com meu pai e com meu irmão*

02- *pero mi hermana estaba con mis abuelitos*

*/mas minha irmã estava com meus avós.*

(NE – Rocio – 13 anos)

O encadeamento sequencial, no excerto (3), acima, ocorre mediante um paralelismo sintático que, colocando em destaque uma oposição de ideias, favorece não só uma *especificação de detalhe*, mas também um tipo de *esclarecimento*, o que evoca

os domínios da interação e do processamento respectivamente. Vejamos outro excerto.

(4)

40 – Entrei em tanto desespero, mas tanto desespero

41 – que não sabia mais o que fazer.

42- Num sabia

43- se eu chegava pra ele

44- e falava...

45- ó:: cabô::

46- Num sabia

47- se dava uma bronca nele,

48 - Num sabia

49 – o que fazê, né?...

(N. oral – Daniela – 16 anos)

O fragmento narrativo (4), que também ilustra um paralelismo sintático em nível oracional, tem como função de destaque o encadeamento sequencial, o qual favorece às outras funções específicas. As combinações seguintes destacam a primazia do domínio da interação sobre os restantes, o que é ilustrado dentro de cada fragmento narrativo.

No segmento (5), a **R** exibe as seguintes funções: ênfase + encadeamento sequencial + simplificação da produção discursiva.

(5)

08 – O telefone tava tocando,

09 – ninguém quis atendê...

10 – Eu fui lá atendê..

11 – Daí eu cheguei assim:

12 – Alô:: ((imita voz desono))

- 13 – Ainda tava cum sono,  
14 – que ainda tava na cama.  
15 – Já era tarde, sábado ou domingo,  
16 – num lembro...  
17 – Daí eu fui  
18 – e atendi.

(N. oral – Rodrigo – 15 anos)

O segmento verbal repetido nas unidades de informação (UI) em [09], [10] e em [18] enfatizam um detalhe dentro do tópico discursivo (atender ao telefonema), ao mesmo tempo em que assegura a progressão textual. A repetição favorece, ainda, a simplificação da produção discursiva em [18], onde ocorre uma variação da forma lexicémica repetida. Observe-se, a seguir, o fragmento (6) em espanhol.

(6)

09- y **ps** ...*estaba yo sentada*

/e **ps** ...estava eu sentada

10- y entonces el río empezó a subir a subir.

/e então o rio começou a subir a subir.

11- Y luego, **ps** ...*sentada...* ((risas))

/e logo **ps...** sentada...((risos))

12- *me mojé toda.*

/me molhei toda.

(N. oral – Andrea- 15 anos)

Na unidade de informação [11], o segmento lexical repetido (*sentada*) destaca, sobretudo, o empenho da narradora em enfatizar um detalhe dentro do relato. Além disso, ao mesmo tempo em que promove a progressão textual ou encadeamento sequencial, a presença do segmento repetido atua como um vínculo em relação ao que foi enunciado anteriormente e como

um recurso que, no fundo, favorece a simplificação da produção discursiva.

O excerto seguinte (7), que faz parte da versão escrita da mesma narrativa em espanhol, permite ilustrar outra combinação funcional da R de natureza *enfática*, que põe também em relevo o domínio da interação, sendo seguida pelas funções de *expansão* e *precisão de sentido*.

(7)

33- *y me gustaría*

e (eu) gostaria

34- *que se repitiera,*

que se repetisse

35- *fue muy alegre.*

foi muito alegre.

36- *La recuerdo con mucho cariño,*

Recordo-a com muito carinho,

37- *toda mi familia estuvo muy unida.*

Toda minha esteve muito unida.

38- *Deseo repetirla una y otra vez.*

Desejo repetir-la uma e outra vez.

(NE – Andrea – 15 anos)

Enquanto os segmentos narrativos apresentados acima ilustram microfunções da repetição que colocam em relevo o domínio da interação, os fragmentos narrativos que se seguem permitem apontar a proeminência do processamento sobre os demais domínios.

(8)

07- *Un carro se fue en sentido contrario*

/Um carro foi em sentido contrário

- 08 – *Y le pasó a pegar en el pie.*  
/e passou em seu pé.  
09 – *Y entonces, ya se iba el carro,*  
/E então, já ia o carro,  
10 – *y otro ... se le atravesó*  
/e outro... cruzou na sua frente  
11 – *para que no se fuera.*  
/para que não escapasse.  
12 – *El caso es que le operaron del pie.*  
/O caso é que lhe operaram o pé.

(NO – Otavio – 14 anos)

O excerto (8) ilustra a combinação das funções específicas da R: *atualização de cena + encadeamento sequencial + especificação de detalhe*. Os excertos (9) e (10), a seguir, trazem outra possibilidade de combinação, qual seja, *atualização de cena + reformulação + reforço*.

(9)

- 04- Tudo começou numa linda tarde de verão,  
05- (modo de falar).  
06- Eu estava ainda na cama  
07- quando o telefone tocou,  
08- pensando  
09- que alguém iria atender,  
10- continuei na cama.  
12- O telefone começou a tocar cada vez mais,  
13- então fui atender.

(NE – Rodrigo – 15 anos)

(10)

10- La vez que me dio mucho coraje

/A vez que me deu muita raiva

11- fue cuando una señora iba bajar de la combi

/foi quando uma senhora ia baixar da combi

!.....!

12- y al llegar a la escuela

/e ao chegar da escola

13- al bajar no me fijé

/e ao baixar não prestei atenção

14- y me pegue en la cabeza

/e bati com a cabeça

15- y una niña me vio

/e uma menina me viu

16- y se empezo a reir

/e começou a rir

17- y medio demasiado coraje

/e me deu demasiada raiva

18- y yo me eche a correr.

/E eu comecei a correr.

(NE – Marisol – 12 anos)

Os segmentos narrativos (8), (9) e (10) ilustram tipos formais de repetição distante e complexa. A posição de distância, ao contrário da contiguidade ou proximidade, favorece uma variação na forma do segmento repetido, geralmente em nível estrutural (sintagma ou oração). As repetições, nos três exemplos mencionados, ocorrem em posição distante e privilegiam o domínio do processamento, cumprindo a função específica de *atualização de cena*. Os segmentos repetidos recolocam em cena elementos informativos que fornecem ao interlocutor uma espécie de pista semântica que os auxilia a manter o fio do relato e, o que

mais cabe destacar, tornam visível a pluralidade de funções de uma R.

Os exemplos abaixo ilustram a recorrência de segmentos linguísticos em posição contígua, o que, em geral, favorece uma ampliação do significado da forma repetida e, ao mesmo tempo, reflete o autoenvolvimento do narrador no momento do relato. Além da contiguidade, outras características formais da R que atua com esta função consistem em sua ocorrência em nível de segmentos menores (lexical) e sem variação. A *ampliação de significado da forma* compreende quase sempre repetições de natureza iterativa e intensificadora. Vejamos um exemplo.

(11)

19- Foi na festa do Marista, gente.

20- Aí eu tava procurando ele...

21- procurei/procurei/procurei...

22- até que achei, né?

(NO- Daniela, 16 anos)

A ideia de intensificação no fragmento (11) tem relação com o que se há denominado “motivação icônica” da repetição, uma vez que o segmento repetido, além de exibir uma relação direta entre forma e significado em nível de mensagem, permite apontar, em nível de metamensagem, uma correlação entre forma e função discursiva favorecedora da interação. Eis um par de fragmentos de duas narrativas em espanhol, nos quais, além da função intensificadora, aparece a função progressiva:

(12)

08 – *Pero ese muchacho estaba así...*

*/Mas esse jovem estava assim...*

09 – *estaba feo, con ganas,*

/ estava feio, com ganas,

10 – *no... ¡feo feo feo!*

/nãoo...feio feio feio!

((movimento de cabeça e de olhos))

(NO – Norma – 19 anos)

(13)

09 – *El río empezó a cracer y crecer,*

/O rio começou a crescer e ...

10 – *cuando me di cuenta*

/quando me dei conta

11 – *estaba toda mojada.*

/estava toda molhada.

(NE – Andréa – 14 anos)

Enquanto em (12) a triplificação do adjetivo *feo* implica uma intensificação do significado da forma, em (13), a duplicação do segmento verbal *crecer*, que aparece dentro de uma construção coordenada, permite destacar o efeito semântico de progressão, expresso a um tempo mediante a continuidade sugerida pelo aspecto iterativo adequado à ação verbal. Ressalte-se que as repetições com função focal de ampliação do significado da forma atuam também em termos de *expansão* e, ademais, como um recurso favorecedor da compreensão ao “*precisar o sentido*” de uma informação no que diz respeito ao domínio do processamento.

## Considerações finais

Ao longo do presente capítulo, procurei mostrar que a repetição cumpre funções significativas dentro do português e

do espanhol, tanto no discurso oral quanto no discurso escrito, atuando em ambas as modalidades da língua como um recurso linguístico que favorece, sobretudo, a organização textual. É oportuno registrar que, no que concerne à distinção de uma **R**, enquanto fenômeno linguístico-discursivo, procurei averiguar sempre a função específica mais proeminente de uma repetição, que se destaca entre as outras em seu contexto de manifestação, principalmente para atender à etapa de levantamento quantitativo dos dados.

Eis que a combinação funcional da **R** inclui pelo menos uma função pertinente a cada domínio. Sua presença nos textos orais e escritos promove a coesão referencial e sequencial, auxilia na formulação dos enunciados e apóia a distribuição hierárquica das ideias na estrutura de informação, tanto no dado quanto no novo. Os procedimentos de repetição constituem também um apoio para que o falante ou escritor adolescente estabeleça uma vinculação interpessoal com o outro, refletindo uma ancoragem no envolvimento e, ao mesmo tempo, no componente avaliativo dentro do contexto narrativo.

Considero que, em outro gênero textual, a repetição avaliativa, seja de natureza enfática ou de reforço, possa funcionar, tanto no oral como no escrito, como uma base propícia para funções de natureza argumentativa. Além disso, através de segmentos repetidos no interior do seu discurso, o narrador pode operar modificações em seu próprio enunciado para garantir a significação da mensagem e para facilitar a compreensão.

Chego ao final deste capítulo com algumas considerações gerais que podem ser vistas como uma forma de contribuição para o trabalho de todos/as aqueles/as docentes que se dedicam ao ensino da língua materna e mesmo de uma segunda língua. Em primeiro lugar, a presença da repetição na linguagem, além de favorecer a organização textual, é motivada para reforçar significados discursivos particulares e apoiar as redes de interação.

É nesta perspectiva que o ato de repetir é tão significativo quanto a variação linguística. Em segundo lugar, os procedimentos de repetição devem ser vistos como um pilar básico para os processos de substituição, os quais incorporam certamente o ato de repetir, seja mediante a sinonímia, dentro da denominada semântica referencial, seja através da pronominalização, cruzando as fronteiras do que se vem reconhecendo como gramaticalização.

Finalmente, cabe ao professor de redação buscar uma conduta reflexiva a respeito de suas práticas de ensino, por meio da qual possa contemplar as formas de repetição não somente como um traço caracterizador do estilo falado, nem muito menos como um vício de linguagem, mas principalmente como um recurso que constitui um apoio para que o/a jovem estudante desenvolva suas habilidades discursivas na expressão escrita. Nas correções dos textos escritos, produzidos pelos/as alunos/as, o/a professor/a deve estar consciente de que as ocorrências de repetição nem sempre equivalem a meras redundâncias, uma vez que podem cumprir pelo menos uma função nos domínios da conexão, interação e processamento. Como já mencionado anteriormente, a presença de um segmento repetido assinala, geralmente, a importância de um elemento na estrutura da informação.

As recomendações aqui formuladas não se circunscrevem a orientações de natureza pedagógica, tampouco representam propostas didáticas operacionais de como abordar os processos de repetição no ensino das práticas discursivas escritas. Não obstante, o objetivo central do capítulo terá sido alcançado se o que foi discutido aqui contribuir para uma nova postura, sobretudo no trabalho da escola com a língua materna.



## CAPÍTULO 8

# O PARALELISMO DENTRO DOS PROCESSOS DISCURSIVOS E GRAMATICAIS NA FALA E NA ESCRITA<sup>44</sup>

*Denize Elena Garcia da Silva*

### Preliminares

O princípio do paralelismo e suas variantes

As estruturas paralelas: sua presença na fala e na escrita

Do discurso à gramática (com um breve percurso entre a oralidade e a tradição escrita)

O paralelismo em narrativas escritas

Considerações finais

### Preliminares

O propósito deste capítulo é expor um percurso reflexivo em torno de um tema: o paralelismo, um procedimento discursivo que pode repercutir nos processos linguísticos de gramaticalização. Partindo de uma concepção de linguagem como atividade social, como uma forma de ação verbal, e com base nos pressupostos que permitem uma reflexão voltada para uma consciência linguística crítica, buscar-se-á mostrar que existe

---

<sup>44</sup> Trabalho publicado originalmente na *Revista do GELNE*, ano 1, n. 1, 1999.

um sistema de paralelismo patente no desempenho linguístico dos jovens, que deve ser examinado dentro de contextos escolares, não em termos de uma gramática *a priori* (como um conjunto de regras lógica e mentalmente pressupostas) mas, sim, em termos do que se vem enfocando como gramaticalização. O termo gramaticalização coaduna-se, aqui, com um enfoque de formas e estruturas que emergem do uso. De acordo com Hopper e Traugott (1993, p. 2), a gramaticalização pode ser vista primariamente, numa perspectiva sincrônica, como um fenômeno sintático, pragmático-discursivo a ser estudado a partir dos padrões fluentes (espontâneos) da língua em uso. É nesse âmbito que serão discutidos os casos de paralelismo identificados em narrativas de adolescentes. Antes, porém, faz-se necessário não só caracterizar o que vem a ser paralelismo como também destacar alguns aspectos que lhes são pertinentes.

## O princípio do paralelismo e suas variantes

De modo geral, o paralelismo configura-se como um fenômeno discursivo assinalado pela presença de repetições nos níveis fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico. Mas a literatura linguística associa-o, de modo específico, com a ideia de repetição de estruturas. Conforme registra Barbara Johnstone (1991), o próprio Roman Jakobson atribui a criação do termo a Roberth Lowth, um tradutor do século XVIII, cujo trabalho sobre os versos “paralelísticos”, identificados no Velho Testamento em hebraico, tem servido de base para a noção de paralelismo aplicado a outras línguas.

O princípio do paralelismo aparece conjugado essencialmente, mas não de modo exclusivo, com uma simetria de construção. Nessa perspectiva, considera-se que o paralelismo canônico (sintático) ocorre quando estruturas gramaticais

repetidas apresentam, em formatos paralelos, determinados pares fixos de palavras e cada membro do par aparece em posição estruturalmente idêntica. O refrão da conhecida canção de Gabriela – *Eu nasci assim / eu brinquei assim / eu vivi assim* – ilustra o paralelismo sintático canônico. O exemplo dado permite afirmar que o paralelismo constitui em si um caso de repetição complexa, já que envolve geralmente substituição de constituintes em posições idênticas. Além dessa forma canônica, existem também as construções linguísticas cujos pares de segmentos, coordenados ou justapostos, costumam apresentar variações com expansões ou até mesmo elisões. Trata-se de formas parcialmente paralelas que, ultrapassando os limites de fronteira de um segmento oracional simples, integram uma rede de estrutura textual, conforme será ilustrado mais adiante.

Nos processos de paralelismo, alguns pares de sintagmas ou de segmentos oracionais costumam abarcar, além de elementos lexicais e sintáticos, traços semânticos (equivalência, oposição ou contraste etc.), enquanto outros envolvem marcas discursivas paralinguísticas, como similaridade e entonação paralelas.

## As estruturas paralelas: sua presença na fala e na escrita

Entre os estudos que tratam o tema em questão dentro da língua falada destacam-se, de início, o de Elinor Ochs (1979) e os de Deborah Tannen (1982, 1985). Ao tratar das diferenças entre discurso oral e escrito, Ochs identifica o paralelismo como uma das características do discurso não-planejado. Nesse sentido, sugere o seguinte: no caso de não se ter organizado previamente o discurso, pode emergir, em uma dada situação de fala, um mesmo formato morfossintático que é retido para expressar novo conteúdo. Por conseguinte, o registro do fluxo da consciência e

a elaboração imediata de um conceito difícil poderiam exibir o emprego repetido de uma estrutura explícita.<sup>45</sup>

Duas observações se fazem, aqui, necessárias. A primeira é que esse tipo de paralelismo na forma, a que se refere Ochs, pode ser identificado desde os níveis fonológico e lexical até os níveis morfossintáticos. Depois, nem sempre as estruturas que surgem repetidas refletem o fluxo do pensamento, ou da consciência, no momento da produção discursiva oral ou escrita, tampouco retratam um problema de acesso limitado ao acervo léxico disponível ou ao universo conceptual do falante.

Por outro lado, Tannen (1982), cuja proposta privilegia um *continuum* entre o discurso oral e o literário, chama a atenção para um aspecto observado por Ochs, ligado ao tempo reduzido de planejamento no discurso. Trata-se da repetição de construções sintáticas. A utilização das mesmas estruturas imprime ao discurso uma padronização rítmica que garante ao falante a manutenção do turno durante uma conversa, além de lhe permitir ganhar tempo enquanto planeja nova informação. Tannen (1985) enfatiza que o mais significativo é que, em decorrência do paralelismo sintático, surge uma espécie de “ritmo hipnotizador” que favorece o envolvimento interpessoal e, nessa perspectiva, sugere que os traços que refletem um foco relativo no envolvimento parecem ser a base da compreensão e produção bem-sucedidas do discurso oral e escrito (*op. cit.* p. 125). Em sua conhecida proposta, Wallace Chafe (1982), ao caracterizar o discurso informal, próprio de situações de fala não-planejada, também associa o uso do paralelismo ao envolvimento.

Por esses e outros estudos, o paralelismo tem sido considerado como um fenômeno genuíno da língua falada,

---

45 Trad. Livre – Nas palavras de Ochs (1979, p. 79): “...it may be the case that, when speakers have not previously organized their discourse, they may retain the same morpho-syntactic format to express novel content. Hence, stream-of-consciousness writing and on-the-spot working out of a difficult concept may exhibit repeated use of a formal frame.”

como um fator responsável pela identificação de um texto como marcadamente oral ou, conforme sugere W. Ong (1982), baseado na oralidade, seja um dado texto falado ou escrito. De fato, diversos tipos de repetição, entre os quais as estruturas paralelas constituem o nível linguístico mais proeminente, encontram raízes profundas nas formas orais de expressão. Pesquisas provenientes de diversas abordagens teóricas voltadas para a análise do discurso enfocam o paralelismo na fala desde os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, passando pelos trabalhos da sociolinguística interacional até investigações que se concentram na área da análise da conversação.

Estudos mais direcionados para a língua portuguesa, como os dedicados à Gramática do Português Falado, apontam a repetição como um poderoso mecanismo de formulação textual (CASTILHO, 1998; KOCH, 1997; MARCUSCHI, 1996 entre outros). Seus autores sugerem que as formas que aparecem repetidas no plano da materialidade de um texto, principalmente nos níveis lexical e estrutural, operam em termos de coesividade (referenciação, sequenciação, correção, expansão, parentização e enquadramento), além de exercerem funções no plano discursivo quando favorecem, então, a continuidade tópica, a compreensão, a argumentatividade e a interação.

De acordo com Marcuschi (1996), para quem a repetição constitui uma estratégia central da oralidade, poder-se-ia considerar uma hipótese geral de que os padrões sintáticos na fala estariam em íntima relação com os padrões interacionais de tal forma que propriedades sintáticas de superfície seriam controladas em níveis discursivos. Isso evoca a tese defendida por Talmy Givón (1979) a partir da proposta teórica de que a sintaxe precisa ser compreendida como proveniente do discurso.<sup>46</sup>

---

46 Givon (1979, p. 109) afirma que “os princípios e parâmetros comunicativos que governam tanto o discurso como a sintaxe crescem do *modus* pragmático e de sua seleção ao longo da escala de registros da comunicação humana”.

Ao discutir a formação de listas resultantes de paralelismos sintáticos, Marcuschi (1996, p. 110) vê uma tendência à fixação de um padrão sintático, a partir do qual surgem acréscimos, conforme ilustra o seguinte segmento analisado pelo autor:

- (1) 1 L1: os presentes que eu ganhava lá
- 2 eram por exemplo
- 3 eram o Lenine né?
- 4 eram o: Zé Rocha
- 5 que era um pessoal de Lula Cortes
- 6 que era o pessoal que tocava que tocava aqui né?
- 7 que era o pessoal que faz o trabalho aqui né?

(D2- REC, 340:1.381-1.388)

Segundo Marcuschi, o fragmento em destaque ilustra uma estratégia textual em que as elisões figuram à esquerda do núcleo verbal repetido enquanto as expansões recaem mais nos constituintes dispostos à direita do SN ou do SV nuclear repetido. O autor sugere tratar-se de uma forma de textualização muito peculiar da fala e rara na escrita. Cabe, aqui, ponderar que se trata de uma estratégia de expansão muito comum, passível de ser encontrada também em textos narrativos escritos conforme será ilustrado mais adiante.

A propósito, pode-se afirmar a essa altura que a repetição de estruturas, assim como outros tipos de repetição, não equivale a um princípio particular do desempenho oral, a uma estratégia recorrente apenas nos processos de interação face-a-face. Nessa perspectiva, vejamos. Em primeiro lugar, de acordo com as investigações levadas a cabo por Johnstone (1991, p. 25), a literatura linguística documenta estudos que comprovam a existência de poesia oral sem paralelismo. Em segundo lugar, o paralelismo canônico é também encontrado em textos escritos

de diversos gêneros, como a denominada “prosa paralelística” analisada por J.R. Hightower (1959) dentro do chinês, conforme registra Johnstone, cujo trabalho de pesquisa se concentra justamente nos paralelismos, identificados nos textos escritos de gênero argumentativo do discurso árabe.

Em um trabalho de investigação dentro do espanhol, sobre a oralidade no discurso narrativo de adolescentes mexicanos, pude constatar que a repetição de estruturas, seja na forma de paralelismo canônico, seja em outros tipos de construções paralelas, corresponde a 62.9% sobre o total dos tipos de repetição documentados nas narrativas orais, e a 63.5% do total das repetições identificadas nos relatos escritos correspondentes (Silva, 1996, p. 113). Os valores apontam uma tendência reveladora: há uma disposição proporcionalmente representativa quanto à repetição de estruturas nos textos orais e escritos analisados. Isso me permite sugerir que o paralelismo tem seu lugar tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Por fim, para mostrar a importância do fenômeno da repetição de estruturas nas duas modalidades da língua, vale retomar uma argumentação do próprio Marcuschi (1996). Embora sua pesquisa esteja voltada essencialmente para o português falado, o autor comenta que “um dos interesses no estudo da repetição reside na sua importância para a descrição gramatical”. Isso porque, sempre segundo Marcuschi, tudo indica que a repetição têm influências relevantes no processo de descrição gramatical da língua e que leva a indagações (já formuladas por estudiosos de outras línguas), no que diz respeito ao escopo da gramática (MARCUSCHI, 1996, p. 29).

## Do discurso à gramática (com um breve percurso entre a oralidade e a tradição escrita)

Inicialmente, deve-se lembrar que alguns estudos mencionados anteriormente associam o paralelismo à ideia de discurso não-planejado, ou o apontam como um traço característico da oralidade. Nesse sentido, propaga-se dentro da tradição escrita que a repetição de estruturas deve ser parcialmente substituída por outros mecanismos coesivos, associados aos processos de subordinação. Tal modalidade de construção não implica que o paralelismo deixará de ser usado para cumprir funções discursivas em sociedades com fortes tradições escritas. Não obstante, as normas escritas costumam influenciar os padrões do discurso oral (e vice-versa), o que poderia não ser o caso de comunidades / sociedades que contam exclusivamente com as tradições orais. Parece que, no que tange à língua escrita, restrições dessa natureza podem contribuir para a avaliação negativa que as estruturas repetidas, assim como outras formas linguísticas de repetição, recebem em muitos contextos educacionais, ainda que continuem a ser empregadas de maneira frequente.

Cabe lembrar, também, que em culturas onde a estrutura narrativa é fortemente influenciada pelas tradições escritas, pode-se esperar que o paralelismo lexical e sintático desempenhe um papel menos significante tanto no discurso escrito quanto no oral. Isto se compararmos com as culturas nas quais as tradições orais predominam. Por outro lado, se os significados textuais, conforme sugerem alguns estudiosos, derivam dos significados proposicionais, poder-se-ia vislumbrar a existência de grupos sociais que enfatizam as tradições escritas e outros que privilegiam as tradições orais, manifestando-se, assim, trajetórias distintas no emprego de formas de paralelismo. É sabido que línguas que evidenciam o uso da repetição no discurso planejado e não-planejado podem ser mais prováveis de empregar gramaticalmente

o paralelismo lexical e sintático. Parece ser o caso do português e do espanhol.

Em seus estudos sobre a repetição no desenvolvimento da linguagem, Bennet-Kastor (1994) comenta a existência de um número considerável de investigações que, nos últimos quinze anos, compartilha a ideia de que a gramática emerge do discurso. Entre estas, cabe aqui destacar, ainda que de maneira sucinta, a proposta teórica de Givón (1979), para quem o processo de mudança envolve ondas cíclicas assim caracterizadas: discurso > sintaxe > morfologia > morfofonologia > morfema zero.

Ao relacionar o tema da gramaticalização com as funções discursivas da repetição, Susan Sheperd (1994) também faz alusão a uma série de autores que têm explorado os processos de gramaticalização. São pesquisas que, de um modo geral, sugerem o seguinte: em decorrência da utilização de formas ou estruturas velhas para sustentar novas funções, costuma surgir uma mudança de significado que vai do concreto em direção ao abstrato. Na concepção de Sheperd, a gramaticalização da repetição pode constituir uma evidência da especificação de significado (ao invés de uma perda), de modo que as funções que parecem ser as mais concretas – como ênfase e intensificação – são as que apresentam significados mais passíveis de serem codificados ou gramaticalizados. Ressalte-se que, nesse sentido, o abstrato aponta para a gramaticalização, por meio de um processo de mudança linguística que resulta das regularidades de uso.

Em termos semânticos, pode-se entender a gramaticalização como um processo essencialmente metafórico. De acordo com S. Votre (1996, p.120), trata-se de um processo que implica uma transferência de domínios conceptuais mais concretos para domínios menos concretos, o que poderia levar-nos a admitir que estruturas gramaticais emergentes constituem o produto linguístico cristalizado da atividade linguístico-cognitiva.

## O paralelismo em narrativas escritas

Com base na concepção de que a gramática emerge do discurso, buscar-se-á mostrar, mediante um recorte analítico de quatro narrativas escritas produzidas por adolescentes de Brasília (Silva, 1991), alguns tipos de paralelismos que sugerem um processo de transformação, cujo foco de direção tende a evoluir no sentido do menos específico para o mais específico e do emotivo e interpessoal para o textual. Antes, porém, cabe mencionar que, no tocante ao uso de tipos padronizados de repetição de palavras e estruturas, os tratados de retórica tradicional tratam o tema dentro da categoria de esquemas, mediante uma lista de classificações tais como *anáfora* (repetição de uma ou mais palavras no princípio de duas ou mais frases, de membros da mesma frase), *epístrofe* (repetição de palavra no fim de frases seguidas) e *anadiplose* (palavras que aparecem no fim de um período ou oração e que reaparecem no princípio do período seguinte).

Entre as figuras de construção mais comuns nas narrativas dos jovens, encontram-se as que decorrem da repetição de palavras e estruturas, cuja presença favorece precipuamente a formulação textual, revelando algumas vezes um uso produtivo deste procedimento linguístico. Eis um excerto que integra os dados documentados de uma narrativa escrita, produzida por um jovem (15 anos) de classe média, estudante de uma escola da rede particular:

(2) *Contarei a história de uma bomba, uma mísera bomba que se tornou, ou quase se tornou uma catástrofe: de pouco em pouco, de grão em grão, ou melhor: de pólvora em pólvora.*

(NE n°19)

Os dois primeiros segmentos sublinhados no excerto anterior ilustram uma operação essencialmente estrutural de

repetição dentro do domínio da coesão textual. Em *uma bomba, uma mísera bomba*, ocorre uma expansão mediante a recuperação oportuna de um SN (*uma bomba*) que favorece um incremento novo de natureza informativa e avaliativa à composição discursiva do narrador. A recuperação de um segmento linguístico com acréscimo, além de implicar a ocorrência de paralelismo, costuma realizar-se pela adição de constituintes ou termos adjuntos tanto à esquerda quanto à direita do núcleo, embora a tendência natural da expansão costume ser linearmente progressiva, ou seja, estender-se a partir do núcleo ou sintagma nuclear repetido.

Por outro lado, o jovem tira partido dos paralelismos sintático e lexical, principalmente nas expressões *de pouco em pouco; de grão em grão; e de pólvora em pólvora*, dispostas em gradação. A funcionalidade deste recurso confere ênfase ao último elemento da enumeração, concentrando nele maior valor semântico. A recorrência de segmentos linguísticos em posição contígua estabelece, geralmente, uma ampliação de significado da forma repetida, no caso, trata-se de uma triplificação de estruturas linguísticas repetidas.

Sabe-se que, enquanto a reduplicação é um fenômeno gramatical, a triplificação corresponde mais a um fenômeno de ordem estilística, sendo ambos, no entanto, partes de uma única realidade: a linguagem. Como já foi mencionado anteriormente, ademais de ser uma atividade verbal, a linguagem é um processo social e, como lembra Norman Fairclough (1992), não deve ser vista como um fenômeno isolado. Retomaremos esta questão mais adiante. Por agora, cabe registrar que Fairclough aponta a existência de uma relação dialética entre a linguagem e a realidade social, sugerindo que, ao mesmo tempo em que a linguagem constitui a realidade social é por esta constituída.

O excerto (2), em questão, ilustra o emprego de estruturas sintagmáticas semelhantes, as quais evidenciam, inclusive, um ritmo discursivo dentro da escrita, associado a mecanismos avaliativos e

efeitos estilísticos, aspectos que remetem a outras dimensões, quais sejam, o adolescente (15 anos), que já se encontra em plena etapa de letramento, imprime em seu texto marcas linguísticas próprias dos estilos monitorados da língua. Em poucas palavras, inicia a narrativa, aproximando-a de um discurso literário, reconhecido socialmente como uma das formas mais expressivas de linguagem.

No fragmento seguinte, que também constitui a parte inicial de uma narrativa escrita, o narrador, um adolescente de 16 anos, ao descrever o dia de um acontecimento marcante, apresenta as informações numa ordem de gradação ascendente, pelo acréscimo de mais uma ideia à unidade precedente. O autor dessa narrativa, um jovem de classe média, estuda numa escola da rede pública. Examinemos o trecho em questão:

- (3) *Foi num dia qualquer, num dia em que nos privamos da delícia extasiante de descansar em nuvens; quase morremos. Foi num dia em que, num arroubo aventureiro, atravessamos, a nado, o lago.*

(NE n°. 21)

Da recorrência dos sintagmas acima destacados emerge uma estrutura. Trata-se de uma forma de paralelismo que evidencia mais uma vez um mecanismo básico de expansão textual. Observe-se que o terceiro segmento recupera parte do material linguístico utilizado anteriormente. Tal tipo de construção aproxima-se dos denominados “amálgamas sintáticos”, uma vez que consiste em reunir partes anteriores, resultando uma construção reconstituída que permite avançar o texto (Marcuschi, 1996). Além de favorecer a progressão textual, a estrutura utilizada permite ao narrador imprimir uma continuidade dramática ao seu relato mediante a inserção de recursos expressivos com o uso das expressões: “*delícia extasiante*”, “*descansar em nuvens*” e “*arroubo aventureiro*”. São expressões que se aproximam das denominadas fórmulas

fixas (Ong, 1982), uma estratégia de uso comum na oralidade, transformada em verdadeiro recurso literário.

Já no excerto que se segue, o paralelismo sintático, somado ao lexical, evidencia um estilo bem próximo da linguagem coloquial. Trata-se da primeira parte da narrativa de uma jovem de 16 anos, aluna de uma escola de classe média alta, da rede particular de ensino.

- (4) Tudo começou em maio de 90, quando eu comecei a conhecer o pessoal da quadra. No começo eram tudo rosas, tudo ótimo. Conheci o Jaques. De cara, ele me pareceu o mais legal, o mais espontâneo e o mais brincalhão.

(NE nº 12)

Quanto ao primeiro par de segmentos paralelos que compõe o enunciado – *No começo eram tudo rosas, tudo ótimo* – tem-se uma construção peculiar com um desvio semântico aparente. O que ocorre nesse enunciado narrativo é um possível cruzamento da forma elíptica de uma expressão metafórica – *mar de rosas* – que a jovem emprega ao lado de uma frase nominal (*tudo ótimo*) com vestígio de elisão à esquerda do núcleo repetido. Isso evoca o caráter lúdico das construções paralelas fixadas na escrita literária, como as que se pode colher nas páginas de Machado de Assis, em **Memórias póstumas de Brás Cubas** (início do capítulo XV) e em **D. Casmurro** (início do capítulo I) respectivamente:

- (i) Gastei trinta dias para ir **do Rocio Grande ao coração de Marcela....** (1962, p. 67)
- (ii) Uma noite destas, /...../ , encontrei no trem da Central um rapaz aqui do bairro, que eu conheço **de vista e de chapéu.** (1962, p.5)

Os dois segmentos literários ilustram um desvio semântico, uma vez que o padrão esperado seria o de uma simetria de construção em que os constituintes coordenados, ocupando uma posição paralela, pertencessem à mesma classe gramatical e ao mesmo universo semântico.

Voltando ao exemplo (4), o segmento narrativo exhibe ainda uma recorrência de construção (pronome demonstrativo + advérbio + adjetivo), incrementando a apresentação de uma lista:

- (4) De cara ele me pareceu o mais legal,  
o mais espontâneo  
e o mais brincalhão.

(NE nº 12)

O segmento destacado serve para mostrar que o usuário da língua (no caso, uma narradora) tem acesso a uma estrutura gramatical que lhe permite enfatizar de maneira icônica as características do protagonista de seu relato. Trata-se de um paralelismo por listagem, estratégia de coesão sequencial apontada como própria da modalidade oral, mas que é empregada pelos jovens de maneira corrente e recorrente nos textos escritos.

Outro trecho da mesma narrativa escrita evidencia o paralelismo sintático como estratégia de envolvimento interpessoal e como um recurso de textualização:

- (5) E nesse dia começamos a namorar. Começo de namoro é fogo. Primeiro permanece a dúvida se estamos namorando ou não. Depois vêm as dúvidas “do mundo” – Será que ele gosta de mim? Será gosto dele? Será que ele vai me chifrar? E ainda tem o detalhe de ser maior de idade, dirigir carro, tudo isso pesa.

(NE nº 12)

De um lado, o paralelismo inicial que aparece no interior dos segmentos oracionais justapostos – ... começamos a namorar. Começo de namoro é fogo – é de natureza semântico-lexical e ocorre disfarçado numa nominalização. Eis que o comentário, na condição de rema, da primeira unidade de informação transforma-se em formas substantivadas que reaparecem como tema na unidade de informação subsequente.<sup>47</sup> Por outro lado, a apresentação do tópico relacionado às dúvidas da adolescente implica uma sequência que evidencia a interpenetrabilidade de paralelismos:

Primeiro permanece a dúvida se estamos namorando ou não.

Depois vêm as dúvidas “do mundo”

- Será que ele gosta de mim?

Será gosto dele?

Será que ele vai me chifrar?...

Os segmentos em destaque sugerem, mais uma vez, um movimento que vai do interpessoal e emotivo em direção ao textual. Vejamos. O fragmento de texto (escrito) em questão combina traços de envolvimento, típicos da fala, com traços de integração esperados na escrita (Chafe, 1982, Tannen, 1982). Ao estilo formal de encadeamento sequencial próprio da escrita, que é evidenciado, seja na nominalização mencionada anteriormente, seja na ordem de apresentação (primeiro..., depois...) dos segmentos oracionais ou unidades de informação (UI), dispostas em formatos paralelos, mescla-se o estilo coloquial das frases interrogativas, formuladas em discurso direto livre, com estruturas sintáticas justapostas em

---

47 Do ponto de vista funcional, cada enunciado exibe geralmente duas partes: a primeira, denominada *tema*, compreende o segmento sobre o qual recai a predicação veiculada pela segunda, conhecida como *rema*. O *tema* implica um segmento comunicativo relativamente estático em oposição ao *rema* que, por sua condição funcional de núcleo ou comentário, torna-se dinâmico. Ver também Koch (1998, p.72 ss.).

forma de listas. Isso resulta uma “mistura” de traços de oralidade e traços de letramento ou de cultura escrita (BRIAN STREET, 1995).

Os segmentos que aparecem sublinhadas no excerto narrativo (6), ao mesmo tempo que funcionam como uma espécie de andaime para duas seções fundamentais da narrativa, (ação complicadora e avaliação), ilustram mais uma vez o paralelismo como uma estratégia de formulação, ou melhor, como um recurso textual que indica o caminho de uma gramaticalização. O trecho faz parte da narrativa escrita, elaborada por uma jovem de 16 anos, procedente de classe social menos favorecida, aluna de uma escola pública de Brasília.

(6) *Bem, o ônibus parou, quando ia descer, veio em minha direção pessoas, acho que estavam desesperadas com alguma coisa (...). Quando coloquei o pé no terceiro degrau, acho que (o) um monstro pisou no meu pé, só ouvi um estralo como se alguém estivesse esmagando alguma coisa. Quando pisei não me segurei, e caí no chão com o tornozelo torcido. Foi horrível mas acho que “ele” não teve culpa, afinal ele queria subir, mas ele não só ele devia esperar as pessoas subirem.*

(NE n.º. 2)

A reiteração de uma estrutura, mais que equivaler a um indício de um discurso não-planejado, como sugere Ochs, funciona como uma base ou suporte que permite uma expansão discursiva. O excerto (6) indicia uma propensão a um possível estabelecimento de um padrão sintático dentro do texto narrativo. O paralelismo, neste texto escrito, configura-se como um suporte estrutural que permite uma sequenciação das cadeias linguísticas, bem como uma expansão de ideias. O que mais cabe destacar é que a narradora possivelmente não está consciente de seu papel de arquiteta de um texto. No entanto, ao repassar uma experiência

pessoal, deixa em seu texto, junto das marcas linguísticas de coesividade (no plano textual) e de envolvimento pessoal e interpessoal (no plano da interação), os sinais de que por trás de um texto narrado existe muito mais que um estrutura explícita: corre todo um processo de gramaticalização da linguagem.

## Considerações finais

Com base em estudos que vêm investigando nos últimos anos a questão do paralelismo linguístico, procurou-se mostrar que o discurso oral e as práticas sociais de linguagem escrita não se excluem, mas antes evidenciam uma interpenetrabilidade.

Buscou-se enfocar textos narrativos escritos, produzidos por adolescentes de classes sociais distintas, estudantes de duas escolas da rede de ensino do Distrito Federal: uma pública e a outra particular. A alusão ao contexto escolar implica aproximar o fenômeno investigado, qual seja, o paralelismo, a um espaço social representativo de uma comunidade, enquanto a referência ao fator idade permite estabelecer uma associação do referido fenômeno com a linguagem dos jovens, vinculando-os, ao mesmo tempo, à categoria de um grupo social que demanda atenção: os adolescentes. Duas considerações se fazem, aqui, necessárias. De um lado, conforme W. Labov (1984), os pré-adolescentes e os adolescentes conformam um grupo social que já adquiriu a variedade vernácula da língua. Isso equivale a considerar que suas estruturas linguísticas são relativamente bastante representativas. Por outro lado, existe uma espécie de crença num desajuste entre a linguagem de um grupo social particular, no caso, adolescentes, e a linguagem institucional, no caso, a escola.

Os excertos apresentados neste estudo servem para indiciar, do mesmo modo que o fazem nossas gramáticas normativas, que o paralelismo se configura dentro do português como uma forma

gramaticalizada de repetição. Nesse sentido, parece viável propor que a presença desse recurso na escrita deve ser interpretada como um procedimento linguístico que evidencia um fenômeno natural da linguagem em sua forma vernacular. As estruturas repetidas, em lugar de receberem avaliações conotativas, rotuladas na maioria das vezes como “clichês”, “vícios de linguagem” ou “traços de oralidade”, devem ser vistas primordialmente como um recurso favorecedor da textualização.

Cabe, aqui, uma reflexão final quanto à linguagem e seu funcionamento. É justamente no contexto dessa gramática “natural”, resultante do uso concreto da língua, que se deve pautar um arcabouço teórico para a descrição gramatical, e que se deve buscar a construção de um aparato teórico-metodológico que auxilie a compreensão e interpretação de textos orais e escritos produzidos pelos jovens em contextos institucionais. É chegada a hora de se acenar para uma prática social transformadora que possa garantir uma gramática reflexiva, cujo objetivo há de ser o de ensinar a nossos estudantes a utilizarem a língua nas modalidades oral e escrita com eficácia e adequação, sem continuar numa política de reiteração de valores e crenças impostas, inspiradas em normas linguísticas que cavam um fosso entre as formas orais e escritas de expressão.

O que se pretende é sugerir que os estudos que se vêm realizando, e que resultaram até agora na GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS FALADO, possam permitir continuar um enfoque da língua nos parâmetros de uma gramática funcional que contemple justamente essa interpenetrabilidade existente entre as modalidades oral e escrita. Propor um olhar para um ensino da língua que privilegie a compreensão e produção do discurso como processos sociais, pautados na realidade pela qual a linguagem se modifica e é modificada, equivale aos princípios propostos por Fairclough (1992), que evocam a possibilidade de mudança de uma nova ordem social.

# III PARTE

## IDENTIDADES EM CONTEXTOS DE LETRAMENTO NA VOZ DA TERCEIRA IDADE

- 9 Gramática da experiência e avaliatividade em histórias de vida de pessoas idosas
- 10 Construção de identidade(s) de cidadãs idosas brasileiras
- 11 Letramento na terceira idade



## CAPÍTULO 9

# GRAMÁTICA DA EXPERIÊNCIA E AVALIATIVIDADE EM HISTÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS IDOSAS: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA<sup>48</sup>

*Denize Elena Garcia da Silva  
Edilan Kelma Nascimento Sousa*

Introdução

A ADC como passaporte teórico

A LSF na “Mandala da gramática da experiência”

O Sistema de Avaliatividade

Dos passos da pesquisa aos dados analisados

Entre as histórias de vida das Marias

A caminho da cidadania: Marias no Tribunal da Democracia

Um José entre as Marias

Considerações finais

### Introdução

**E**ste capítulo tem como objetivo discutir recursos linguístico-discursivos, presentes nas histórias de vida de pessoas idosas em situação de vulnerabilidade social.

---

48 Publicado originalmente em: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 18, n. 3, p. 197-218, 2017.

O estudo envolve práticas discursivas colhidas em dois espaços paradoxais, os quais foram balizados, sobretudo, por suas particularidades contextuais, por procedimentos metodológicos de uma pesquisa de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa), que exigiu um percurso de caráter etnográfico.<sup>49</sup> Trata-se de um percurso reflexivo crítico de escolha entre alternativas conceituais e julgamentos de significados e métodos para desafiar a investigação, o policiamento e outras formas de atividades humanas (THOMAS, 1993). De um lado, um contexto de situação marcado pela pobreza, na periferia do DF (a Cidade Estrutural), onde vivem as mulheres da terceira idade, 15 colaboradoras da pesquisa ora apresentada. De outro, um contexto institucionalizado e de poder, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), espaço visitado pelas idosas pela primeira vez em suas vidas. Esses dois diferentes campos, que deram origem aos dados aqui analisados, configuraram-se relevantes, uma vez que ambos passaram a nos abrir instâncias para novas perspectivas de mudança social em prol do resgate de identidade(s) e fortalecimento de cidadania, o que será discutido mais adiante.

O trabalho aqui apresentado se insere nos estudos desenvolvidos pelo Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades, o qual é parte integrante da Rede Latino-Americana de Estudos do Discurso (REDLAD), registrada no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Trata-se da última etapa do projeto intitulado “Meu nome, minha identidade: das práticas discursivas aos eventos de letramento voltados para adolescentes e idosos”. Tanto a REDLAD quanto o referido projeto

---

49 Do ponto de vista da linguística histórica, o termo etnografia vem do grego *ethnos* (substantivo referente a grupos de pessoas não-gregas) + *grafo* (verbo referente à ação da escrita). Daí o significado etimológico de etnografia: *escrever sobre os outros*, o que envolve sempre um percurso de caráter etnográfico.

foram coordenados por Denize Elena Garcia da Silva, junto à Universidade de Brasília (UnB). Conforme a referida pesquisadora, essa última etapa configura-se como o corolário do tema central “meu nome, minha identidade”, uma vez que o propósito dos estudos desenvolvidos no projeto foi também dar voz a essa parcela da população que, sobretudo, pela situação de pobreza e escassez de recursos básicos para sobrevivência, em plena velhice, encontra-se à margem da sociedade (SOUSA, 2017, p. 20).

O presente capítulo encontra-se dividido em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. Uma triangulação compõe as partes teórico-metodológicas básicas, discutidas com vistas a aproximarmos discurso, interioridade da linguagem e avaliatividade. No primeiro vértice, desde uma perspectiva dos estudos críticos do discurso, destacamos a língua como prática social, o que nos permite ponderar que fenômenos discursivos ocorrem na exterioridade da linguagem, mas deixam marcas na interioridade do sistema (estrutura). Consideramos relevante destacar, aqui, a interação dialógica da Análise de Discurso Crítica (ADC), na vertente de Fairclough (2003, 2010), com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria da linguagem proposta por Halliday (1994) e desenvolvida por Halliday e Matthiessen (2014). Assim é que, no segundo vértice, acercarmos da gramática da experiência do cotidiano, desenvolvida por Halliday (1994, 2017) e sintetizada no modelo adaptado por Silva (2008, 2013a; 2013b) para o português. Com o terceiro vértice, pertinente ao Sistema de Avaliatividade (SA), fechamos a tríade teórico-metodológica. Para tanto, valemo-nos dos estudos de Martin e White (2005), bem como Martin e Rose (2007), mediante um foco analítico específico, a avaliação, voltada para três tipos de atitudes: afeto, julgamento e apreciação, categorias linguístico-discursivas recorrentes em relatos dos que vivem em situação de risco. Na última parte, paralelo à discussão dos passos da pesquisa, apresentamos os resultados dos dados empíricos analisados.

## A ADC como passaporte teórico

Para o presente estudo, é relevante o caráter transdisciplinar na ADC, razão pela qual a consideramos como um passaporte teórico, uma vez que se relaciona com os momentos/elementos da prática social e com outros aspectos/conceitos/ideias que nos permitem refletir acerca do mundo que nos rodeia. Enfatiza Silva (2008) que a ADC se caracteriza como uma forma de pesquisa social e, como tal, equivale a uma prática teórica crítica, principalmente porque leva em conta a premissa de que situações opressoras podem ser mudadas, uma vez que decorrem de criações sociais possíveis de serem transformadas socialmente. Dessa forma, a autora sugere que, no cerne da proposta da ADC, encontra-se incentivo para estudos cujos resultados permitam mitigar os efeitos maléficos (analfabetismo em decorrência de situações de pobreza) ou, em condições propícias, eliminá-los.

De acordo com Fairclough (2003, p. 154), diferentes discursos encontram-se associados, integrados a distintas perspectivas do mundo, sendo que tais perspectivas “estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, as quais, por seu turno, dependem de suas respectivas posições no mundo, de suas identidades sociais e pessoais, bem como das relações sociais com outras pessoas”. As palavras de Fairclough nos remetem a um caminho de análise de discurso sob uma perspectiva representacional, ou seja, quais elementos estão incluídos na representação dessas relações, quais deles estão excluídos e aos quais é dada maior importância.

Na chancela da proposta de Fairclough (2003), assumimos, desde o ponto de vista teórico-metodológico, um princípio que pode ser sintetizado nos seguintes termos: uma pesquisa, para ser útil deve-se revestir de uma prática social transformadora. Nessa perspectiva, os passos metodológicos, listados a seguir, encontram-se balizados por quatro estágios de acordo com uma metodologia voltada para

a pesquisa social transdisciplinar, conforme sugere Fairclough (2010, p. 235): estágio 1 – enfocar um erro socialmente grave (*wrong social*), em seu aspecto semiótico<sup>50</sup>; estágio 2 – identificar obstáculos concernentes ao erro socialmente grave; estágio 3 – considerar se a ordem social ‘necessita’ desse erro social; estágio 4 – identificar possíveis formas de ultrapassar os obstáculos.<sup>51</sup>

Com base nos quatro estágios elencados acima, os quais se desdobram em uma escalada descendente de passos (*steps*), identificamos um erro socialmente agravante: a dura realidade dos analfabetos funcionais, em contraste com o sonho do milagre do ‘letramento’, acalentado por pessoas que vivem à margem da sociedade, sobretudo, em situação de pobreza, próximo à capital federal, no espaço da Cidade Estrutural, onde se encontrava até pouco tempo o maior depósito de lixo da América Latina. Quanto ao estágio 2 – identificar obstáculos concernentes ao erro socialmente grave –, consideramos o aspecto funcional da linguagem em sua interioridade, associado a representações linguístico-discursivas da experiência de pessoas idosas que vivem em situação de precariedade.

Nesse segundo estágio, acercarmo-nos da gramática da experiência do cotidiano, de acordo com a proposta teórica de Halliday (1994, 2017). No que concerne ao estágio 3 – que implica questionar se a ordem social ‘necessita’ desse erro agravado pelas desigualdades sociais – estudos realizados por Silva e Freitas-Scórcio (2015, p. 219) sugerem que “a temática da pobreza permeia, ainda que de maneira oblíqua, o discurso de posse de presidentes brasileiros, no período pós-ditadura”. Parece que a pobreza somada

---

50 A expressão *wrong social* é tomada, no contexto do presente estudo, como um erro de magnitude socialmente agravante.

51 Tradução livre do original: Stage 1- Focus upon a social wrong, in its semiotic aspect. “Stage 2 – Identify obstacles to addressing the social wrong. Stage 3- Consider whether the social order ‘needs’ the social wrong. Stage 4 – Identify possible ways past obstacles”.

ao analfabetismo configura um fenômeno social conveniente ao poder. Já o estágio 4 – identificar possíveis formas de ultrapassar os obstáculos – constitui o escopo central do capítulo ora apresentado.

Cabe, aqui, ressaltar que é com base na LSF que Fairclough (2003, p. 170) aponta três tipos de significado (ação, representação e identificação) da linguagem. Enquanto o texto, sempre associado a algum gênero, é visto sob o prisma do significado acional, como modo de inter(ação) em eventos sociais, sugere Fairclough que o discurso deve ser interpretado como base no significado representacional, uma vez que envolve a interpretação de aspectos do mundo (físico, mental, social) em textos. Já o componente identificacional pode ser identificado mediante traços de estilo (em termos de conduta e ética), o que costuma aparecer integrado à construção e à negociação de identidades no discurso.

## A LSF na “Mandala da gramática da experiência”

Com base no modelo da “Mandala da Gramática da Experiência”, voltado para nossa língua de maneira específica, como propõe Silva no capítulo 3 da presente obra, buscamos sondar o aspecto funcional da linguagem em sua interioridade, associado a representações linguístico-discursivas da experiência de pessoas da terceira idade, as quais vivem em situação de precariedade, o que significa acercarmo-nos da gramática da experiência do cotidiano. Isso equivale, de acordo com a proposta teórica de Halliday (1994, 2017), para quem existem dois propósitos gerais que subjazem a todos os usos da linguagem, entender o contexto (função ideacional), bem como atuar nele com os outros (função interpessoal). Nessa perspectiva, tentar romper o imaginário social de que a situação em que vivem os denominados “analfabetos funcionais”, ou seja, pessoas com baixíssimo grau de escolaridade – sobretudo, adultos

na terceira idade – é um problema rígido, inacessível e sem solução, equivale a identificar uma situação e tentar revertê-la, o que se coaduna, também, com o terceiro componente metafuncional hallidayano: o texto como mensagem (no que concerne a sua organização interna para alcance de propósitos sociais).

Enquanto a Mandala da gramática da experiência reflete, ainda que em parte, o mundo dos falantes, dentro da função ideacional (ou experiencial), outro modelo teórico coaduna-se com a função interpessoal da linguagem de base hallidayana. Trata-se da proposta desenvolvida por Martin e White (2005) denominada Sistema de Avaliatividade, da qual trataremos a seguir.

## O Sistema de Avaliatividade

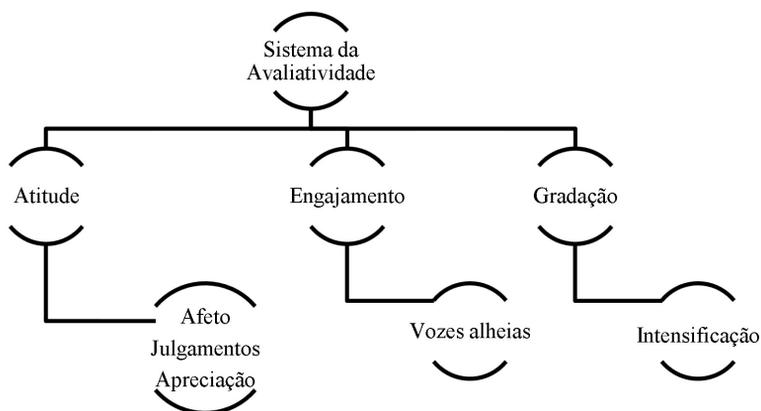
No terceiro vértice da triangulação teórico-metodológica selecionada, destacamos a avaliatividade para chegarmos à avaliação como foco de análise empírica. Na perspectiva do sistema de avaliatividade, Martin e Rose (2007, p. 29), na esteira de Martin e White (2005), sugerem um foco analítico voltado para três tipos de atitudes: afeto, julgamento e apreciação, o que pode ser sintetizado da seguinte maneira:

- afeto – expressão de afeto – marca o posicionamento atitudinal (positivo ou negativo) dos sentimentos do falante/autor no discurso
- julgamento – um falante/autor expõe seu próprio posicionamento, em termos positivos de admiração, ou de críticas negativas, mediante aceitação/ rejeição do posicionamento do outro;
- apreciação – consiste na explicitação de recursos dialógicos utilizados para estabelecer as relações interpessoais entre autor/falante e leitor/ouvinte, o que também envolve a polaridade negativa/positiva.

Em termos teóricos, de acordo com Martin e Rose (2007), parece que, em relação ao engajamento e à gradação, o subsistema da atitude se destaca, em termos de avaliação, porque pode ocorrer de maneira inscrita ou evocada em textos. Quando evocada, a atitude sugere uma interpretação do ouvinte/leitor. Por outro lado, a inscrita ou explícita acontece por meio de estruturas gramaticais, quais sejam: um atributo, ou uma qualidade nominalizada, ou, ainda, um processo.

Cabe, aqui, ressaltar a noção de instanciação, o que diferencia avaliatividade e avaliação. Esclarece Vian Jr. (2010, p. 22) que, em nível de sistema, buscamos a avaliatividade, mas quando mergulhamos analiticamente na avaliação estamos no nível do texto. Apreciemos, a seguir, a **Figura 1** que ilustra o Sistema básico para Avaliatividade.

Figura 1 – Sistema da avaliatividade



Fonte: Martin e Rose (2007, p. 28) com adaptações das autoras

Quanto ao sistema semântico-discursivo para avaliatividade, por meio de realizações em diferentes estruturas léxico-gramaticais, pode-se identificar, com base na nomenclatura de Martin e Rose, várias realizações. De acordo com Vian Jr. (2010, p. 22), “a partir da modificação de participantes, processos e adjuntos, em diferentes instâncias, podem-se configurar no texto

qualidades, por meio de epítetos, atributos e circunstâncias; por diferentes processos, mas principalmente pelos comportamentais e mentais”, o que será explicitado mais adiante.

## Dos passos da pesquisa aos dados analisados

O trabalho desenvolvido configura-se como uma pesquisa-colaborativa, de natureza qualitativa (interpretativa e descritiva), uma vez que compreende uma série de ações encadeadas de letramentos (alfabetização, debates, rodas de conversa), bem como inserção social básica no mundo letrado, por meio de eventos que extrapolaram o contexto de sala de aula e as fronteiras do ambiente em que vive o grupo selecionado.<sup>52</sup> Os colaboradores da pesquisa constituem um grupo focal, formado por 16 pessoas entre 64 e 87 anos de idade, a maioria mulheres em processo de letramentos desde 2014.

Vale lembrar que, no contexto em que vivem essas pessoas idosas, muitas já foram catadoras de lixo ou trabalharam em atividades pesadas, sem uma alimentação saudável, em decorrência da escassez de recursos financeiros, o que os deixaram numa condição de fragilidade física, pelas condições de vida, bem como, pela falta de oportunidades. Cabe, aqui, esclarecer que a Cidade Estrutural, ambiente em que vivem os idosos, colaboradores desta pesquisa, constitui um contexto de pobreza e vulnerabilidade social.

No estudo que ora apresentamos, o foco de atenção especial foi o contexto particular em que acontecem as práticas de letramentos, levando-se em consideração, principalmente, a dimensão social, cultural, inclusive os níveis de aprendizagem

---

52 Empregamos o termo letramento no plural, uma vez que as ações didático-pedagógicas envolvem processos de ensino/aprendizagem, que vão do ouvir e do falar, voltados para a palavra tanto na leitura quanto na escrita.

de leitura e escrita, que não são os mesmos entre os sujeitos do grupo pesquisado. Ao escolhermos trabalhar com um grupo focal, partimos do pressuposto sugerido por Barbour (2009, p. 17), para quem “o pesquisador que usa grupos focais é encorajado sistematicamente a fazer tanto comparações inter como intra-grupal.” Na visão da autora, o desenvolvimento comunitário e as abordagens participativas têm influenciado o uso de grupos focais em outros contextos e têm alimentado importantes debates sobre a relação entre o pesquisador e o pesquisado e os usos recentes para os achados dos grupos focais.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), é através de um processo autorreflexivo que as ciências críticas podem chegar a identificar estruturas condicionadas de poder a fim de que haja um conhecimento emancipatório e que a aplicação da razão seja fundamentalmente um empreendimento crítico. Nosso propósito, então, foi desenvolver conjuntamente com as pessoas idosas práticas discursivas que as colocassem em posição de resgate de sua respectiva cidadania e, em condições propícias, utilizamos práticas metodológicas fortalecedoras de suas identidades.

Vejamos, na seção abaixo, fragmentos selecionados de entrevistas focalizadas com pessoas idosas, cujos relatos espontâneos indiciam a avaliação em consonância com o sistema da avaliatividade, tanto em termos do subsistema de atitudes (afeto, julgamento, apreciação), quanto em termos dos subsistemas de engajamento (presença de vozes alheias) e de gradação (por meio de repetições de palavras e de estruturas paralelas), o que será discutido a seguir.

## Entre as histórias de vida das Marias

Entre as histórias de vida das Marias, destacamos, a seguir, a análise de cinco excertos. Observe-se, porém, que para a realização

da pesquisa maior foram escolhidas 15 idosas, residentes na cidade Estrutural, participantes do curso de alfabetização. Ressalte-se que, ao longo do ano 2016, houve um aumento considerável no número de alunas, motivo pelo qual se procurou focar o trabalho a partir de interesses manifestados pelas maioria das idosas. Apreciemos, a seguir, como a categoria avaliação, bem como o direito de escolha, destaca-se nos excertos analisados.

- (1) *Sê idosa pra mim é uma coisa maravilhosa! É uma sensação de alívio! É uma sensação que consegui tudo aquilo que eu queria! Cheguei na idade que eu mais queria, que eu achava bonito... pra mim é uma sensação muito boa. É como eu sempre falo pu jovem: Se eu estou aqui hoje, com essa idade é porque eu plantei os frutos bom! E com certeza estou colhendo agora!*

(Documento de língua oral – Maria Superação, 70 anos)

O relato de Maria Superação é um exemplo claro de avaliação afetiva, o que, para Halliday (1994) envolve um tipo de avaliação explícita, em que surgem avaliações mediante o uso de processos mentais afetivos, que envolvem eventos psicológicos, como reflexões, sentimentos e percepções, carregando, também, o processo relacional abstrato: *ser*. Essa Maria avalia positivamente o ‘ser idosa’, ao explicitar em seu relato a sensação que tem ao ter chegado a essa idade. Por várias vezes ela declara e se utiliza do vocábulo “sensação”, recurso retórico de retomada para reafirmar seus sentimentos. Destaca-se, aqui, o campo do processo das relações abstratas voltadas para o mundo do SER – *Sê idosa pra mim é uma coisa maravilhosa! É uma sensação de alívio! É uma sensação...* – bem como para o mundo cognitivo do SENTIR – *...consegui tudo aquilo que eu queria (desejava)! Cheguei (processo comportamental) na idade que eu mais queria, que eu achava bonito... pra mim é uma sensação muito boa*”, conforme indicado na Mandala da gramática da experiência, apresentada anteriormente, no capítulo 3.

Por outro lado, a metáfora de “plantei coisa boa” e “colhi bons frutos” também é, aqui, um reforço do processo avaliativo pela qual a idosa considera o seu estado atual. É uma verdade que evoca a figura do agricultor que nos ensina que não poderemos colher algo diferente daquilo que plantamos. Trata-se de um entendimento antigo, em termos culturais, e pode ser encontrado em vários textos bíblicos. Como religiosa que é, conforme já declarado em seus relatos de vida e comprovados em seus textos escritos (bilhetes), independente da temática trabalhada em sala e fora dela, Maria Superação, ao metaforizar o que é ser idosa faz uma relação da sua vida com a “lei da sementeira”, buscando no seu contexto religioso a explicação para o que vive hoje. O corolário de sua longevidade de vida (70 anos) é avaliado positivamente (afeto). Chegar a essa idade para Maria constitui o reflexo de tudo que plantou durante a sua vida.<sup>53</sup>

Observemos, a seguir, o fragmento (2), que concerne a um relato diferente, ao refletir a gramática da experiência da dor física, atrelada à escassez advinda do fenômeno social da pobreza.

- (2) *...um dia desses eu estava tomando Lozatana ((sic))... é:...e ele estava dando uma facada no meu coração – uma facada tão firme – e se demorasse, eu... apagava, né?! E aí, eu fui e lembrei do remédio! E aí, a ... aí eu parei/ eu parei de tomar ele! E aí, eu digo: “eu tenho que voltar no cubano.” Aí, eu fui lá no dotô! Cheguei lá, eu contei a história pra ele, e ele falou que num... falou que era o remédio, então! E ia passar outro! Aí, ele passou outro e, então, esse remédio nem tem no posto! Passou dois remédio, porque a minha pressão estava muito alta: 18, 19, 20. Aí, eu peguei no...*

---

53 A propósito, há inúmeros versículos na bíblia que apontam para relação do plantio com a colheita. Senão, vejamos: “... aquilo que o homem semear, isso também ceifar.” (Gl. 6-7); “O fruto da justiça será paz, o resultado da justiça será tranquilidade e confiança para sempre.” (Is. 32-17); “Há tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou.” (Ecl. 3:2).

*no posto e fui procurar o remédio e não encontrei, e aí, eu não...  
e o meu pagamento ia sair com uma semana, e aí, eu esperei ...  
mesmo com a pressão alta pra mim poder comprar...*

(Entrevista do dia 23 de Julho de 2014 –  
Maria Comprometimento, 66 anos)

O excerto (2), acima destacado, é circunstanciado temporalmente pelo grupo adverbial: *um dia desses*. As escolhas léxico-gramaticais evocam a forma de representar a duração do sofrimento causado pela medicação inadequada. A entrevistada seleciona processos de natureza material: *tomar e demorar*, os quais, nas palavras de Halliday e Matthiessen (2014, p. 224), “constroem mudança no fluxo dos eventos por meio de uma fonte de energia”, nesse caso, ocasionada pela medicação. Maria Comprometimento representa a duração de seu sofrimento decorrente da medicação inadequada.

Observe-se, também, a presença de um processo comportamental (*apagar*), situado na fronteira do mundo físico da ação e do mundo cognitivo do sentir: *apagar* é aqui utilizado no sentido de *morrer*. Para Halliday (2017, p. 248), quando se afirma que “alguém coloca nome para sua sensação”, esquecemos de que isso pressupõe grande parte da encenação da linguagem para que o simples ato de colocar um nome faz sentido. E quando afirmamos que alguém dá um nome à dor, pressupõe-se a existência da gramática da palavra “dor”, o que remete à localização de uma nova palavra.

Maria Comprometimento representa a duração de seu sofrimento decorrente da medicação inadequada. Fica evidenciada, também, sua dificuldade em adquirir o medicamento de uso regular não contemplado na lista de remédios gratuitos. A respeito da experiência da dor, sugere Halliday (2017, p. 248), tratar-se de uma das áreas mais desafiadoras da experiência humana. Para o autor, a dor é classificada de diferentes maneiras como processo, qualidade e coisa. Da mesma forma, sempre

de acordo com o autor, a dor pode ser interpretada mediante diferentes tipos de processo. Essa variação constrói a dor como um domínio de experiência único e complexo – que não pode ser localizado em qualquer região de significado(s) ou espaços semânticos –, e que tampouco pode ser definida de forma simples.

Examinemos, a seguir, outro seguimento em que predomina a categoria avaliação, atrelada à invisibilidade em que vivem as pessoas da terceira idade no contexto da Estrutural.

- (3) ... *o médico lá que eu nem sei o nome dele..., ele atendendo as pessoa muito mal. Com muita ignorância. Pra que aquilo? eu creio assim, olha vou lhe fala uma coisa: pra mim qualquer pessoa que me atende bem, mais eu amo de coração! qualquer pessoa! mas se me atendeu mal já não é comigo. Porque eu não acho que paga nada... trata as pessoa bem! ... a gente vai todo pricisano du, du, dum atenção, dum carinho, dum palavra amiga, dum palavra de carinho... Não aí vem só com ignorância, com patada com a gente.*

(Documento de língua oral, Maria Alegria, 65 anos)

Além de pistas linguístico-discursivas que revelam posicionamentos atitudinais de julgamento (...*o médico lá que eu nem sei o nome dele..., ele atendendo as pessoa muito mal. Com muita ignorância.*), bem como de apreciação (*pra mim qualquer pessoa que me atende bem, mais eu amo de coração! qualquer pessoa!*), cabe destacar também a categoria cognição que, de acordo com Van Dick (2012), abarca o conjunto de formas de conhecimentos sociais, todos eles avaliativos (*a gente vai todo pricisano du, du, dum atenção, dum carinho, dum palavra amiga, dum palavra de carinho.*), que compõem o marco das cognições de cada grupo social. Essas formas de conhecimento são representações mentais do vivido, do que foi experienciado. No excerto (3), temos indicadores de como Maria Alegria usou dos recursos léxico-gramatical e semântico-discursivo disponíveis no sistema

linguístico para fazer avaliação negativa sobre as atitudes de um médico. Ao utilizar determinadas expressões, que possuem carga semântica negativa, a idosa produz uma imagem contraproducente do médico, conforme a disposição dos sintagmas circunstanciais em gradação (“*muito mal, com muita ignorância*”).

No excerto a seguir, o qual revela dificuldades de outra natureza, enfrentadas por mulheres idosas, pode-se identificar outras formas avaliativas de dor na gramática da experiência cotidiana. Dessa vez, dentro do matrimônio.

- (4) *...Já pegou até arma assim e correu atrás de mim. E eu aguentando, aguentando, aguentando. Porque era longe da família, longe de família. Às vezes eu pensava de sair de dentro de casa, mas como era que ia sair, não tinha nenhum documento, nem a certidão de casamento eu tinha. E ele jogava na minha cara que eu não podia ir pra lugar nenhum porque eu não tinha documento, né? Não podia viajar.*

(Documento de língua oral – Maria Renascida, 64 anos)

No excerto (4), temos um caso de dor pertinente ao sofrimento atrelado ao não direito de escolha. Por meio da repetição de formas gerundivas, a idosa tece a dificuldade imposta no casamento – “aguentando, aguentando, aguentando”. Pode-se ponderar que essas repetições configuram, de forma avaliativa, por meio da intensificação, a dor que Maria Renascida estava passando ao ter de aguentar (sofrer) a violência no seio familiar. São as repetições icônicas que nos permitem interpretar, de acordo com Ishikawa (1981), o seguinte: “quanto mais forma, mais conteúdo”. O mesmo acontece na repetição do segmento circunstancial de distância em “porque era longe da família, longe de família”, o que sugere um desamparo.

Observa-se, também, um paralelismo por um cruzamento sintático (quiasmo): “não tinha nenhum documento, nem a certidão de casamento eu tinha”. O relato de Maria Renascida se faz

por uma progressão textual de estruturas paralelas, que designam uma gradação, seja por repetições nos segmentos de processos mentais nucleares “aguentando, aguentando, aguentando”, seja pelos sintagmas circunstâncias “longe de família, longe da família.” As formas gerundivas (aguentando) repetidas podem ser interpretadas como uma característica crítica da maneira de construir a dor que a mulher estava passando ao ter de aguentar (sofrer) diante da violência do marido.

A narrativa dessa Maria retrata como foi sua vivência em um casamento marcado pelo medo dentro de um aprisionamento matrimonial: “já pegou até arma assim e correu atrás de mim.” Maria Renascida vivia constantes ameaças do marido e, mesmo em meio a violência que assolava o seu lar, ela não poderia ir embora, ela não tinha esse direito de escolha.

O fragmento apresentado a seguir permite-nos apontar a correlação entre estrutura linguística e estrutura social, em termos de avaliação quanto à ausência de direito de escolha, mas também em termos de sofrimento.

- (5) *... e aí quando eu tava com cinco ano meu pai me tirou eu de casa pra botá na roça. Aí eu não estudei nada! A vó tinha vontade, mas não tinha puder! Meu pai era burro, desses homi... mau... eu num tive esse tempo de estuudá... estudei muito foi panhano, rancano capim, rancano esses, cortada de tanto rancar capim aqui (mostra a mão), minha mão é cortada de ispuleta, que era pra arrancá, num era pa cortá, era pa rancá.*

(Documento de língua oral – Maria Solidariedade, 78 anos)

No excerto (5), ações presentes na fala da Maria Solidariedade têm como principal participante o pai, é ele quem não a deixar estudar “e aí quando eu tava com cinco ano meu pai me tirou eu de casa pra botá na roça. Aí eu não estudei nada!” Não o que ela quer, mas o que ele permite, ou ordena, no caso. As

formas verbais “panhano”, “rancano”, “arrancá”, “rancar” designam tão somente uma forma de desenvolver suas habilidades. Em termos sociolinguísticos, a escola é a fonte mais imediata de distribuição do saber e as pessoas, como essas colaboradoras da pesquisa, só hoje podem desenvolver habilidades tardias, como a de ler e escrever. Maria Solidarietàade tece um paralelo entre o estudo formal com processos de aprendizagem realizados na vida dura do campo, bem distante do sonho de letramento que ela tangencia (estudei muito foi panhano, rancano capim, rancano esses) em seu discurso. O trabalho doloroso foi tão somente o que M. Solidarietàade aprendeu na infância.

Ao representar o pai como um homem ‘burro’ e que tinha poder, faz sentido ao se conhecer os valores da época e do contexto em que essa Maria estava inserida, uma vez que geralmente os homens da zona rural, moradores de regiões como o Nordeste e que não tinham estudo agiam dessa forma. Em poucas palavras, eram rudes em consequência do contexto de situação em que viviam, ou seja, longe do meio urbano da tão valorizada cultura letrada. No caso do pai de Maria Solidarietàade, a educação não era importante e a ele cabia o poder de decisão dentro de casa.

Segundo Miller e Guthrie (2015, p. 45), um senso de superioridade masculina permeia as sociedades porque os homens são, geralmente, fisicamente mais fortes e mais agressivos do que as mulheres. Quando essa mentalidade se torna uma virtude, as mulheres se tornam cidadãs de segunda classe. Para o autor, a maior causa do abuso praticado contra a mulher é a mentira de que o “homem é superior à mulher”. Pode-se afirmar que essa mentira encontra-se entrincheirada nas culturas ao redor do mundo, enraizada no sistema de crenças sagradas das pessoas, e repetida em histórias sagradas.

A seguir, apreciemos um caminho de mudança ainda em processo, mas bem distante do que trilharam mulheres do passado.

## A caminho da cidadania: Marias no Tribunal da Democracia

Como um dos enfoques deste estudo consistia no fortalecimento da cidadania, o que pôde ser trabalhado desde o início já em sala de aula, objetivou-se discutir conceitos fortalecedores para identidade(s), tais como: o papel da mulher na sociedade e a importância do voto, sobretudo, sob a ótica das mulheres idosas. Em seguida, levamos a cabo a realização de duas visitas do grupo focal ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE).<sup>54</sup>

A partir das visitas mencionadas, algumas repercussões acontecerem nos dois contextos. Por um lado, na condição de moradoras da Estrutural, as colaboradoras da pesquisa foram beneficiadas com o acesso a um novo espaço social, diferente da realidade em que vivem e, porque não dizer, distantes. Por outro lado, naquele ambiente, até então desconhecido por elas, foi-lhes dado o direito à palavra. Por meio de uma roda de conversa, o Tribunal da Democracia tornou-se palco de momentos ricos para a história das idosas e também do TSE, onde as Marias foram ouvidas.<sup>55</sup> Vejamos.

- (6) *Teve importância essas visita porque eu num tava votano, eu preferia pagá lá minha muta, de que ir votá, porque eu achava que num era muito necessário a gente votá, entendeu? Mas depois que eu fui lá...que eu vi eles conversano lá...é importante a gente votá, sabia? Eu num mais vô mais pagá muta, eu vou votá.*

(Documento de língua oral – das visitas ao TSE,  
Maria Esperança, 65 anos)

---

54 As autoras, no ano de 2016, buscaram uma parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) por meio do desdobramento do projeto 'Meu nome, minha identidade'. A partir daí, o TSE, conhecido como o Tribunal da Democracia, pôde adaptar o projeto já existente com vistas a atender ao grupo focal das Marias.

55 Visita das idosas ao Museu do voto no TSE Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_BSHHCxUq0w](https://www.youtube.com/watch?v=_BSHHCxUq0w). Acesso em: 16 nov. 2017

O fragmento (6) ilustra o discurso da idosa a caminho de um processo de mudança social, em termos de superação de obstáculos, no que se refere às relações das idosas com a prática social ‘eleição’, com o ‘voto’, com o ‘representante’ e sobre a importância da mulher nas conquistas da democracia brasileira. Vale, aqui, ressaltar a oportunidade que lhes foi dada para conhecer o espaço institucional onde se opera a Justiça Eleitoral no país.

Vejamos mais dois fragmentos que têm como foco o voto.

- (7) *A mulher tem muita importância pra governa nosso país, ela vai lutano pra conquistá o nosso direito. O direito da gente, da gente...que diz que antes do primero ano que a gente vota, a gente não é cidadão, a gente é cidadão a partir de quando a gente vota.*  
(Documento de língua oral, Maria Renascida, 64 anos)

- (8) *Foi legal, eu gostei, amei. Eu agradeço muito a Deus por isso, por eu ter vindo conhecer outras coisas que eu não conhecia, né? Coisas que eu já tinha esquecido, como foi que eu votei pela primeira vez, entendeu? Que eu votei botano naquela urna de madeira, então foi uma experiência boa, porque a gente participando a gente cresce mais um pouco também, tanto no aprendizado também, né? Porque eu não sei ler muito, mas Deus tá me dando essa graça de ler.*  
(Documento de língua oral, Maria Coragem ,70 anos)

Segundo a fala das idosas nos excertos (7) e (8), o voto era antes representado como algo que não valia a pena, uma vez que os governantes nada faziam/fazem e para esse grupo que é desassistido a situação torna-se pior. Em suas falas em sala de aula, era comum a recorrência da reclamação pelo descaso com que o lugar em que vivem é tratado, lugar de esquecimento depois das eleições. Porém, em anos eleitorais todos os candidatos são simpáticos, todos se achegam por puro interesse, conforme por

elas relatado. As práticas discursivas realizadas, primeiro em sala de aula da Estrutural, ocasião em que trabalhamos temas voltados para os conceitos de cidadania, voto, representante, bem como a participação da mulher na democracia brasileira, depois, as práticas sociais que aconteceram com as visitas ao Museu do Voto e à Exposição “85 anos do voto feminino no Brasil”, foram essenciais para aflorarem os discursos ora analisados. Como lembra Fairclough (2003), as práticas sociais são sempre perpassadas de práticas discursivas.

Por outro lado, cabe registrar que, no início dos debates em sala de aula, pertinentes ao tema mulher, as Marias muito timidamente começaram a falar de situações de violência, vivenciadas por outras mulheres. Só depois começaram relatar suas próprias experiências. Pode-se ponderar que histórias vividas em um cotidiano marcado pela pobreza costumam ser difíceis de aflorar, sobretudo, quando trazem cicatrizes de sofrimento associado à violência doméstica. Trata-se de uma violência, advinda de relações opressoras, tão arraigadas no contexto social brasileiro, de uma sociedade, ainda, machista. Mas o texto apresentado a seguir não permite uma generalização negativa para o lado masculino.

## Um José entre as Marias

Embora o presente capítulo envolva fragmentos que correspondem a representações linguístico-discursivas, identificadas nas histórias de vida das Marias, selecionamos, entre os dados analisados, o relato de um senhor de 79 anos, o único aluno do grupo da comunidade pesquisada. Isso porque sua história de vida, no curso de alfabetização voltado de modo especial para pessoas da terceira idade, iniciado em 2014 na Cidade Estrutural, destaca-se também em termos de fortalecimento de identidade,

alimentada pela delicadeza sincera de um bom contador de histórias. Trata-se de um evento comunicativo (texto) que envolve suspense e empolgação. Tem-se, aqui, um desenrolar de experiências muito pessoais, íntima e até poética de uma relação de José com o seu “38”, o qual ele se orgulha de carregar, literalmente, no peito. É sua marca registrada. Apreciemos o relato oral de seu José, cuja habilidade comunicativa o aproxima de um cronista bastante original.

- (9) *Essa história do meu 38, nem a polícia nunca tomou. Eles olha e me devolve. Você ACREDITA que a polícia devolve um 38 pra mim? De mim mesmo, nunca tomaram. Eu levo pra tudo quanto é lugar, por onde eu andei. Do Nordeste até uma parte do Sul, eu levo meu 38. Nem que eu vou na igreja eu levo. Esse é um presente que eu ganhei de nacença e nem a polícia nunca me tomou. Eles olha e me devolve. E ninguém vai tomar, só se aparecer um mais “raçudo” aí. De Maceió, Aracaju, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Curitiba, Paraná, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Palmas, Goiânia, aqui em Brasília, todo canto que eu ando é com ele. E é um presente que eu ganhei de nacença e não tem quem tome! Até hoje não tomaram não... mas é 38 não é pra matar ninguém não, viu? ... Entendeu? ... Não deu pra desconfiar nada até agora? Pra mim é muito importante ..., agora... não é pra mais ninguém. O meu 38, eu vou le mostrá. Você duvida eu le mostrá ele aqui? Num precisa ficar com medo não! Não faz mal pra ninguém. [Nesse momento, seu José se vira, faz um suspense e retira sua carteira de identidade que ele carrega envolta no pescoço e diz:] “Dá uma olhadinha aqui.” [E nos aponta a data do seu nascimento: 23 de janeiro de 1938].*

(José, 79 anos – documento de língua oral)

O relato de José do “38” indicia, já de início, traços semânticos que nos levam a recorrer, em termos de análise, ao subsistema atitude ligado não só à função interpessoal da

linguagem, mas, sobretudo, à função ideacional associada à gramática da experiência cotidiana, em termos hallidayanos. De modo específico, pode-se ponderar que o texto acima envolve três tipos de atitudes: afeto, julgamento e apreciação, conforme discutem Martin e White (2005), cuja proposta acerca do sistema de avaliatividade encontra-se sintetizada em páginas anteriores neste mesmo capítulo.

Com base nas explicações acima destacadas, retomemos partes do relato de José do “38” para iniciarmos uma análise dos elementos linguístico-discursivos. Nos segmentos oracionais listados abaixo, destaca-se a escolha de processos mentais para direcionar ouvinte(s) /interlocutor(es) rumo a uma atitude de julgamento (em termos de ética, moralidade).

- *Eles olha e me devolve.*
- *Você acredita que a polícia devolve um 38 para mim?*
- *Não é pra matar ninguém não, viu? Entendeu?*
- *Não dá pra desconfiar até agora?*
- *Você duvida eu le mostrá ele aqui?*

Cabe ressaltar que, à medida que o discurso de José avança, em termos de progressão textual, ocorre a possibilidade de uma negociação de sentido(s) imposta pelo falante/autor para o(s) ouvinte (s), quem no meio do relato começa a ser interpelado – Entendeu? Não dá para desconfiar até agora? Você duvida eu le mostrá ele aqui?. Em seguida, José começa a mitigar o foco de seu tema (um 38). Há um engajamento por parte do autor do relato, em termos de expansão dialógica, uma vez que José abre espaço para posicionamentos alternativos do(s) ouvinte(s) com relação ao foco (referente ainda velado).

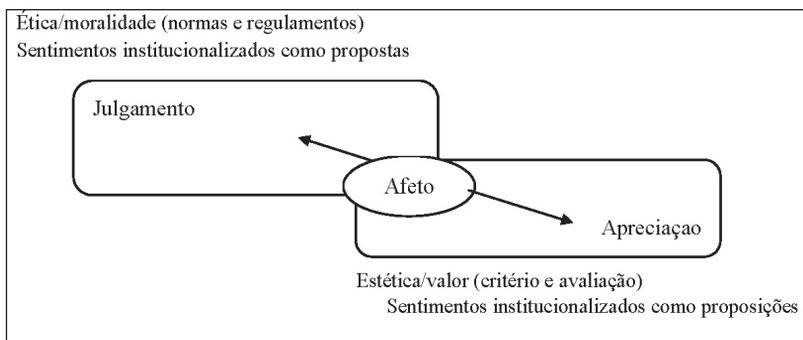
Comenta Vian Jr (2010, p. 23) que, “a partir da modificação de participantes, processos e adjuntos, em diferentes instâncias,

podendo configurar-se no texto como qualidades, por meio de epítetos, atributos e circunstâncias, pelos diferentes processos, mas principalmente pelos comportamentais e mentais”, o que pode ser observado no excerto: E ninguém *vai tomar*... só se *aparecer* um mais “raçudo” [apreciação]. Eu levo pra quanto é lugá, por onde *andei* [processo comportamental].

Em termos de subsistema de avaliatividade, o engajamento pode ser identificado no eixo das negociações, por meio de escolhas linguístico-discursivas expressas em unidades oracionais interrogativas, tais como as destacadas no parágrafo anterior. O autor avança em um movimento discursivo, ativando e desafiando expectativas em seus interlocutores. Observe-se que é a sua voz que avalia durante todo o relato, o que põe o interlocutor à prova. Pode-se ponderar que se trata de uma verdadeira peça literária, que se aproxima do gênero “crônica”, tamanha a criatividade do autor em surpreender um ouvinte /leitor.

Cabe, aqui, destacar, ainda que de maneira sucinta, as subcategorias: julgamento, afeto e apreciação nos moldes de Martin e White (2005, p. 147). Vejamos.

Figura 3 – Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado



Fonte: adaptado de Martin e White (2005, p. 147)

A Figura (3) permite explicitar estruturas oracionais paralelas no relato de José, que reforçam, também, uma gradação em termos de reforço de ética/ moralidade em contrapartida com estética/valor.

- *Esse é um presente que eu ganhei de nacença (afeto/apreciação)*
- *e nem a polícia nunca me tomou (afeto/julgamento/ética)*
- *E é um presente que eu ganhei de nacença (valor reiterado/critério de apreciação)*
- *e não tem (existe) quem tome! (julgamento em termos de ética, moralidade com reforço na gradação).*

Por meio dos segmentos oracionais acima destacados, que configuram um paralelo por oposição ou contraste, o autor apresenta uma proposição e logo em seguida contraria a expectativa criada em torno do foco (um revólver). Mas José o faz de uma maneira solidária, conforme indiciam os segmentos:

- *...meu 38 eu vô li mostra...*
- *youê duvida?*
- *Num precisa ficar com medo não.*
- *Não faz mal pra ninguém. Entendeu? ...*
- *Não deu pra desconfiar nada até agora?*

A gradação com força no foco pode ser identificada também na escolha de um mesmo verbo, com variação na forma (tomou, tomaram, vai tomar), bem como itens gramaticais (*nem, nem*) e circunstanciais de negação (nunca, nunca) que sugerem

uma cadência em nível de avaliação, como se pode apreciar nos seguintes segmentos:

- ...*nem a polícia nunca tomou.*
- *De mim mesmo nunca me tomaram.*
- *E ninguém vai tomar.*
- ... só se aparecer um mais “raçudo” (apreciação)
- *E levo pra quanto é luga, por onde andei (comportamental)*
- *nem que eu vou na igreja eu levo.*

Algumas considerações analíticas cabem, ainda, ser registradas, sobretudo, em termos de noção de instanciação: avaliatividade e avaliação. Como mencionamos anteriormente, em nível de sistema, enfocamos a avaliatividade, mas em termos de microanálise de categorias, tal como a *avaliação* estamos no nível do texto. No texto em análise (relato oral espontâneo), identificamos a marca constante do presente do indicativo (tempo nuclear do mundo comentado), o que exige do ouvinte uma atitude de alerta (tensão) com relação ao engajamento do próprio autor.

## Considerações finais

Neste capítulo, discutimos momentos correspondentes a histórias de vida de pessoas da terceira idade, colhidas em entrevistas, bem como em rodas de conversa. A partir dos aportes teóricos ancorados na triangulação de propostas – da Análise de Discurso Crítica (ADC), Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e Sistema de Avaliatividade (AS) – foi possível traçar uma análise que

pudesse evidenciar tanto a interioridade da linguagem (gramática da experiência do cotidiano) quanto a sua exterioridade, mediante práticas discursivas colhidas em dois contextos sociais diferentes. Com base em dados empíricos selecionados a partir de um grupo focal, buscamos apresentar veredas para uma relação dialógica textual nos dois ambientes em que se deram a geração dos dados aqui apresentados, a Cidade Estrutural (contexto de pobreza) e o Tribunal Superior Eleitoral (contexto institucional e de poder). O caminho da microanálise dos dados empíricos permitiu-nos descrever e interpretar a gramática da experiência da vida das Marias, sem deixar de discutir o perfil de José, exceção da pesquisa, por ser ele o único homem do grupo.

A avaliação foi uma categoria recorrente nas histórias de vida das mulheres idosas, inclusive no relato de José. A partir da perspectiva do Sistema da Avaliatividade de Martin e White (2005), o foco analítico permitiu-nos apontar e discutir os três tipos de atitude: afeto, julgamento e apreciação nos fragmentos selecionados. Como sugere Trevisan (2012), a velhice costuma apresentar-se como um período em que as recordações emergem com especial energia. Recordar pode ser útil para fazer um balanço ou para tentar entender, ruminando a existência passada. Para o autor, as modificações que a lembrança cria a partir da realidade são quase obrigatórias, pois o passado apresenta-se em nosso mundo cognitivo como um mito propício a reinvenções e remodelações constantes. Nesse sentido, a memória pode ser uma parceira privilegiada do imaginário, da fantasia alimentada pelo berço da literatura oral, como é o caso de José (79 anos), autor de uma verdadeira peça literária, ou seja, uma crônica tecida com recursos da oralidade.

Foi possível identificar, mediante as análises dos excertos selecionados pertinentes ao grupo focal, que mulheres em situação de pobreza tiveram, ao longo de suas vidas, o direito de escolha negado em diversas circunstâncias. Elas apontaram isso

na categoria cidadania: direito de escolha. Apesar dos não da vida e dos mais diversos problemas enfrentados, entre eles a violência, que se tornou, inclusive, uma das categorias recorrentes, as Marias se revelaram corajosas, através de suas atitudes, que envolveram afeto, julgamento e avaliação.

À guisa de conclusão, este capítulo resultou de dois passos distintos. O primeiro foi desenvolver práticas discursivas de letramento em sala de aula e, o segundo, abarcar outras práticas discursivas que extrapolassem o espaço do contexto de pobreza em que vivem as pessoas idosas. A partir dessa necessidade, outro espaço foi acrescido para as práticas que procurávamos empreender. Nesse ponto, o Tribunal Superior Eleitoral, também conhecido como Tribunal da Democracia, foi o contexto que nos abriu oportunidades para levarmos a cabo ações de natureza cívica, além de nossas atividades de caráter didático-pedagógico, o que contribuiu para o escopo central da pesquisa maior – Meu nome, minha identidade – a saber, resgatar cidadania e fortalecer identidade(s) através de práticas de letramentos junto a pessoas da terceira idade.





## CAPÍTULO 10

# CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S) DE CIDADÃS IDOSAS BRASILEIRAS

*Alley Cândido Júnior*

*Denize Elena Garcia da Silva*

Preliminares

Caminhos teóricos

Identidades no campo dos estudos sobre narrativas

Posicionamento interacional em narrativas

Análise e discussão dos dados

*Self* passado

*Self* presente

*Self* futuro: sonhos e planos

Um sonho compartilhado de letramento

Considerações finais

### Preliminares

*[...] desnaturalizar e, em condições propícias, até mesmo desestabilizar o discurso do “senso comum” decorrente de práticas sociais repetidas de maneira convencional, associadas a relações de poder, o que, a meu ver, leva à banalização da pobreza e a práticas discursivas “naturalizadas” de discriminação.*

*(SILVA, 2013, p. 89)*

**E**m sintonia com a epígrafe anterior, este capítulo<sup>56</sup> situa-se no campo das pesquisas sociais e resulta de um olhar cada vez mais reflexivo e crítico a respeito das pessoas idosas que, embora vivam em sociedade, chegam aos setênios da vida saturadas pela miséria e pela negação dos seus direitos mais básicos e essenciais, vítimas de estigma e preconceito. O estudo se justifica por se tratar de questões emergenciais de inclusão social, assim como uma busca de meios de sensibilizar a opinião pública (jovens e adultos) e as autoridades sobre práticas cristalizadas na vida social, que demandam atenção e cuidado. Essa questão social é o ponto de partida que alavanca o nosso objetivo central traçado para investigar identidades sociais, bem como individuais, de pessoas idosas em situação de risco.

O capítulo encontra-se dividido em três partes. Inicialmente, apresentamos os percursos teóricos que subsidiam as análises. Em seguida, discutimos os dados empíricos, com o foco no processo de construção de identidades por meio da proposta dos posicionamentos interacionais, mediante a microanálise das histórias de vida, complementada com o trabalho etnográfico. Nas considerações finais, tecemos comentários sobre a análise das narrativas de vida.

## Caminhos teóricos

O modelo convencional de análise das narrativas, inspirado no modelo de Labov e Waletzky (1967), define narrativa como uma

---

56 Este capítulo em parceria conta com um recorte da tese de doutorado “Discurso e identidade de pessoas idosas: das histórias de vida às práticas de letramento”, desenvolvida sob a orientação de Silva e defendida por Cândido Júnior (2016). O estudo resulta de um projeto mais amplo – Discurso, pobreza e identidade (UnB/CNPq/DGP) – coordenado por Silva (2014-2017), cofundadora Rede Latino-Americana de Estudos do Discurso da Pobreza – REDLAD-Brasil.

técnica verbal de recapitular experiências passadas, por meio de enunciados ordenados temporalmente, que coincidem com uma sequência temporal da experiência. As narrativas de experiências pessoais, por esse prisma, são compostas por seis elementos, a saber: o *sumário*, que introduz o tópico da história; a *orientação*, que determina o quê? quem? quando? e onde? os fatos se desenrolam? as *ações complicadoras* representam a sequência temporal das enunciações; a *avaliação* representa o caráter da avaliatividade da narração; a *resolução*, que aponta para a solução das ações complicadoras; e a *coda*, que transporta a audiência para o tempo presente real.

No que concerne à avaliação, cabe mencionar sua função de informar aos interlocutores/ouvintes o ponto de vista do narrador em relação à narrativa. A avaliação não ocorre em um ponto fixo da estrutura narrativa, ou seja, os recursos avaliativos podem ser encontrados em qualquer ponto da história. Labov e Waletzky (1967) dividem a avaliação em três tipos distintos: *avaliação externa*, *avaliação encaixada* e os recursos avaliativos. A *avaliação externa* ocorre quando o narrador interrompe a narrativa e volta-se para os interlocutores/ouvintes, comunicando um fato relevante da história ou quando o próprio narrador atribui a si mesmo um comentário avaliativo sobre a história (SILVA, 2001).

A *avaliação encaixada* ocorre quando se expressa sentimento sobre o fato narrado; quando o narrador “[...] faz referência a si mesmo como se estivesse dirigindo-se a alguém e quando o narrador introduz uma outra personagem” para avaliar as ações de um personagem da história (SILVA, 2001, p. 89). Na ação avaliativa, o narrador revela seus sentimentos e relata o que as pessoas estavam fazendo, em oposição ao que disseram durante o desenrolar da história.

Em relação aos *recursos avaliativos*, podem-se incluir os intensificadores, usados para enfatizar algum evento dentro da história, como gestos, expressões fonológicas, quantificadores e repetições. A comparação é um recurso usado para contrastar o

que aconteceu com o que poderia ter acontecido. Pode se realizar em estruturas negativas, futuras e modais. Além disso, as perguntas e estruturas explicativas também são utilizadas como recursos avaliativos.

A definição estrutural laboviana da narrativa resultou em uma corrente que “[...] reconhece narrativas somente como textos que parecem bem organizados, com começo, meio e fim” a narração é monológica e ocorre como resposta ao entrevistador (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 380). O foco, nessa perspectiva analítica, sempre foi voltado para o narrador como o único responsável pela produção de sentidos. Posteriormente, muitos estudiosos da narrativa de várias partes do mundo começaram a apontar algumas limitações do modelo laboviano.

No Brasil, algumas pesquisas exibem algumas limitações desse modelo canônico. Destaca-se a concepção da narrativa como uma estrutura autônoma e descontextualizada. Além disso, ressalta-se que as partes das narrativas isentas de aspectos cronológicos eram desconsideradas por Labov e Waletzky (1967), pois não se encaixavam nas estruturas determinadas. Ainda, nota-se a ausência de problematização da relação entre o passado, a memória e a própria narrativa. E, por fim, percebe-se desprezo sobre a constituição de sentidos na interação entrevistados-narrador, ignorando a participação ativa da audiência na construção da coerência da história e sua interpretação (FABRÍCIO; BASTOS, 2009).

Os avanços nas pesquisas sobre narrativas deram lugar a um enfoque interacional denominado de Abordagem Sociointeracional, que concebe a narrativa como fala-em-interação e como prática social (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2008). Em poucas palavras, essa abordagem reconhece nos textos a materialização de eventos sociais socio-historicamente situados inseridos em um contexto de cultura, que, dialeticamente se constituem. Trata-se de uma perspectiva que se dedica ao exame dos modos como o fenômeno discursivo situado se interconecta

aos processos sociais mais amplos, tais como discriminação, racismo. É nas práticas situadas, por meio dos usos da linguagem, mediante as escolhas linguísticas feitas pelos interlocutores, que se dá visibilidade aos eventos sociais.

A adoção de uma abordagem sociointeracional para a análise de narrativas, que sugerem De Fina e Georgakopoulou (2008), requer o cumprimento de alguns quesitos no processo analítico, para a obtenção de resultados mais verossímeis. Em primeiro lugar, exige-se um exame minucioso dos níveis macro e micro de análise, levando em conta o nível local como um lugar de articulação do fenômeno narrativo. Em segundo lugar, um exame cuidadoso sobre o papel das narrativas como prática social dentro de outras práticas. E, também, há uma necessidade de olhar para os gêneros como uma interconexão entre as expectativas sociais e as formas da narrativa com a emergência de significados nos eventos concretos. Ressalta-se a historicidade da narrativa e sua conexão com as práticas sociais. Em terceiro lugar, a narrativa precisa ser estudada como textos que se transportam no tempo e no espaço, ela reproduz e modifica discursos atuais e, desse modo, estabelece intertextualidade com outros gêneros discursivos. Enfatizam os dois referidos autores que a narrativa deve ser vista de forma integral, abandonando ideias preconcebidas sobre as formas canonizadas de análise.

Nessa perspectiva, a narrativa é vista como um *locus* em que as representações são construídas. O narrador, ao construir o mundo narrado, apresenta-se e apresenta outros integrantes da sua história e usa categorias para definir sua identidade, assim como a dos outros. Ele se estabelece como membro de grupo por meio de escolhas estilísticas, interacionais e retóricas. Conforme De Fina, Schiffrin e Bamberg (2006), os estudos de narrativas mostram que o que especifica as pessoas como membro de um grupo não é somente o conteúdo de suas histórias, mas a maneira como usam os recursos socialmente estabelecidos para contá-las, revelando aspectos de suas identidades, o que discutiremos a seguir.

## Identities no campo dos estudos sobre narrativas

O debate sobre identidade (tradicionalmente associado ao *self*) tem ganhado muito espaço no mundo acadêmico e tem sido estudado por diversas áreas do conhecimento, principalmente no campo da linguística e das ciências sociais. Uma das dificuldades encontradas por pesquisadores, apontam De Fina e Georgakopoulou (2012, p. 157), é o fato de ser “[...] surpreendentemente difícil encontrar definições precisas sobre o tema”. As escolhas e as definições obviamente atravessam posicionamentos teóricos.

Nesse sentido, a pluralidade de caminhos teóricos tem inspirado e influenciado muitos estudos, o que não tem sido diferente no campo das narrativas e identidades. As investigações, mesmo no âmbito da interconexão entre linguagem, narrativa e identidade não se constituem como um campo unificado. As pesquisas nesse campo têm lançado mão de teorias e métodos de investigação por meio de estudos transdisciplinares, apontam De Fina e Georgakopoulou (2012). Embora as pesquisas voltadas para os estudos biográficos das narrativas adotem linhas de abordagens comuns sobre a concepção do *self* e a constituição na narrativa, recentemente, tem havido um movimento crescente em pontos de vistas sobre identidade que traz o processo interacional na constituição do *self* para o centro da atenção e, além disso, “[...] enfatiza a natureza social da identidade, sua pluralidade e sua interdependência em diferente níveis de contextualização” (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2012, p. 156).

Um ponto que merece destaque é o processo de desessencialização do *self*. As teorias mais recentes têm-se ancorado na crítica contra a concepção do *self* como uma unidade, como uma essência, que reside na mente ou no espírito, e que é frequentemente caracterizado pela racionalidade e livre arbítrio. Por esse ângulo, o *self* pode ser apreendido e descrito e suas

características podem ser isoladas, uma vez que ele não sofre variações através do tempo. A tendência de essencializar o *self* e de abstraí-lo do contexto social tem recebido forte ataques nos últimos quarenta anos, graças aos avanços promovidos pelas mudanças na vida social pós-moderna. O pensamento do filósofo social inglês Anthony Giddens, e do sociólogo polonês, Zigmunt Bauman, sobre as sociedades contemporâneas ratificam que a vida pós-moderna é caracterizada pela incerteza, pela mobilidade/deslocamento físico e social, marcada, sobretudo, pela desunião, ruptura e pela desagregação. Para os autores, o ser humano tem perdido a credibilidade e o senso de pertencimento ao sistema de crenças e às estruturas sociais tradicionais e se tem tornado mais consciente da falta de continuidade, assim como de sentido de permanência tanto no âmbito pessoal quanto no ambiente em que vive.

A concepção de que a realidade social não é uma entidade independente, em grande medida, auxilia a compreender a mudança para a desessencialização do *self*. Por um viés sociológico, a construção social da realidade, mesmo que se apresente de forma objetiva, não pode ser concebida independente da ação e da interação humana. Assim, os indivíduos continuamente constituem a realidade social e são por ela constituídos dialeticamente. Com isso, De Fina e Georgakopoulou (2012, p. 157) destacam dois pontos: “[...] todas as categorias sociais são criadas e negociadas no e pelo processo de comunicação entre seres humanos”; o social e o individual não são entidades dicotômicas e não podem ser concebidas separadamente.

O socioconstrutivismo “[...] tem-se tornado um paradigma dominante nas teorias linguísticas sobre identidade”, aponta De Fina e Georgakopoulou (2012, p. 157). Os linguistas antropológicos, etnometodologistas e sociolinguistas encontraram bases teóricas sólidas ao propor que o processo de construção de identidade está imbricado aos processos linguísticos e comunicativos. Se as

identidades são constituídas na e pela interação e vinculadas a um contexto social, a linguagem, desse modo, ocupa um lugar central na maioria das práticas sociais nas quais os seres humanos estão engajados. Desse modo, a identidade é um processo, não é uma unidade, algo que não pertence aos indivíduos, mas emerge em interações dentro de práticas sociais concretas e é alcançada por meio do trabalho discursivo (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2012; ZIMMERMAN; WIEDER, 1970).

O pensamento de Hall (1997) está em sintonia com essas ponderações sobre a identidade. O sujeito na pós-modernidade tem-se tornado mais fragmentado, constituído não somente por uma única identidade, mas por uma multiplicidade de identidades, contraditórias em constante processo de transformação. Para o referido autor a identidade torna-se “uma celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às maneiras pelas quais somos representados e instigados nos sistemas que nos cercam (HALL, 1997, p. 13).

Os avanços nos estudos linguísticos e o diálogo com disciplinas afins colocam o papel da interação como lugar fundamental para a negociação e a constituição das identidades. Nesse sentido, a interação é relacional, no tocante aos sentimentos, comportamentos, e ideias que as pessoas possuem e se constituem no fluxo da comunicação. Tal fluxo implica um trabalho constante de compreensão e reação mútua dos participantes. A linguagem que permeia toda essa atividade juntamente com a presença do ‘outro’ são essenciais nos processos de auto reconhecimento e de expressão. Assim, a identidade é destituída de suas qualidades essencialistas e passa a ser vista como um processo social, e a atenção se volta para os mecanismos que permitem aos indivíduos gerenciar e negociar seus *selves* em práticas sociais. Esses novos posicionamentos teóricos têm sido empregados como base para os estudos sobre narrativas e identidades, de modo especial ao estudo dos posicionamentos interacionais, como será exposto a seguir.

## Posicionamento interacional em narrativas

O conceito de posicionamento interacional nas últimas duas décadas, estabeleceu-se no campo dos estudos da narrativa por elucidar como as identidades emergem e são negociadas em contexto de interação. As teorias sobre posicionamento interacional fornecem as ferramentas teóricas para pesquisadores investigarem as facetas da identidade e a forma como ela se revela no e pelo discurso. Os posicionamentos estão ligados às ações sociais pelas quais se tornam relevantes. Os estudos sobre posicionamento interacional em narrativas, desse modo, permitem-nos lidar empiricamente com o modo como as pessoas constroem suas identidades situadas em práticas sociais.

Para Bamberg (1997) e Bamberg e Georgakopoulou (2008), os posicionamentos interacionais são construídos e ocorrem localmente, são flexíveis do ponto de vista temporal e situacional, e são multifacetados – isto é, diferentes facetas da identidade se mostram relevantes em diferentes contextos discursivos. Isso significa dizer que as pessoas, ao interagirem umas com as outras, e coconstroem posicionamentos pelas suas ações. Michael Bamberg (1997) traz um refinamento para a teoria ao apresentar três níveis distintos de posicionamentos interacionais, descritos a seguir.

**Nível 1:** refere-se ao modo como os personagens se posicionam em relação aos outros no evento narrado. Nesse nível, tenta-se analisar como os personagens dentro da narração são construídos, em termos de, por exemplo, protagonistas e antagonistas ou bandidos e vítimas. Em outras palavras, busca-se responder às seguintes questões: Quem são os personagens e como eles estão posicionados dentro dos eventos relatados? Os personagens são apresentados com seus respectivos posicionamentos na história? Quais tipos de ações atribuídas aos personagens são apresentadas? Quais motivos/razões? Quais características dos protagonistas da história são apontadas?

**Nível 2:** refere-se ao modo como os falantes se posicionam em relação à audiência. Nesse nível, busca-se analisar os recursos linguísticos que constituem discursos específicos usados na interação. O narrador, por exemplo, instrui a audiência no que fazer em uma dada condição, ou se engaja em se desculpar por suas ações e culpar outros. Em outras palavras, busca-se responder às seguintes questões: Como a história surgiu e qual foi a razão de ter sido contada? E como ela contribui para o alinhamento recíproco dos interlocutores?

**Nível 3:** refere-se ao modo como as questões ideológicas perpassam questões discursivas situadas, como questões referentes aos gêneros, papéis sociais, discriminação, racismo. Em outras palavras, busca-se responder à questão: Como a fala local/situada se articula aos processos socioculturais mais amplos? A título de exemplo, De Fina (2013) cita as questões referentes ao racismo, discriminação, opressão de grupos minoritários como processo socioculturais mais amplos.

Do ponto de vista da análise das histórias de vida, buscamos suporte nos três tipos de posicionamento interacional, de modo especial aos níveis 1 e 2 por serem mais produtivos, uma vez que o nosso olhar está voltado para o modo como as identidades se mostram no trabalho discursivo.

## Análise e discussão dos dados

O que delinea esta análise é o modo como os aspectos identitários se revelam no trabalho discursivo *vis a vis* em que os colaboradores e colaboradoras constroem e reconstróem os outros e a si mesmo durante entrevistas narrativas. Para atingir tal profundidade é preciso mergulhar em uma análise mais criteriosa e trazer à visibilidade histórias ainda silenciadas e buscar entender como os sujeitos sociais se posicionam na narrativa e

como eles apresentam o mundo em que vivem (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008).

Com esse propósito em mente, debruçamos-nos sobre as histórias de vidas das colaboradoras desta pesquisa e, como resultado, os ciclos de vida constituíram-se como categoria analítica e se dividiram em três momentos distintos do *self*. O *self* passado encapsula a trajetória de vida dos idosos a partir da infância até o momento atual e tem como subcategorias: as adversidades para ir a escola e ludibriados por outrem. O *self* presente que arvora os momentos atuais de suas vidas e encontros cotidianos e trata de questões referentes à saúde; o *self* futuro que compraz os sonhos e planos ainda não realizados dos idosos da Cidade Estrutural, como o sonho do letramento. O **Quadro 1** sintetiza e organiza tais categorias que nortearão as discussões analíticas deste estudo.

Quadro 1 – Categorias temáticas das narrativas

<b>Temas centrais</b>	<b>Aspectos identitários ao longo da vida</b>
Adversidades para ir à escola Ludibriados por outrem	<i>self</i> passado
Questões referentes à saúde	<i>self</i> presente
Sonhos e planos	<i>self</i> futuro

Fonte: os autores

Vale ressaltar que as análises apresentadas a seguir foram norteadas a partir de uma pergunta de pesquisa: Que aspectos identitários estão presentes nas histórias de vida dos idosos? Essa pergunta desencadeia outros questionamentos complementares: Como os aspectos identitários emergem na interação entre o pesquisador e os idosos? E como os idosos se posicionam e posicionam outros participantes que compõem a história em suas narrativas? Passemos, pois, à primeira categoria.

## Self passado

O *self* passado encapsula a trajetória de vida dos idosos a partir da infância até o momento atual. Inscritos nessa subcategoria estão as adversidades para ir à escola e ludibriados por outrem, conforme ilustram os excertos a seguir.

No primeiro excerto, temos uma narrativa sobre as adversidades em ir à escola. Trata-se da história de Maria Solidariedade, uma senhora otimista, caridosa e cheia de vida. Após sentarmos em um lugar quieto, fora da sala de aula, explicamos a ela os procedimentos da entrevista e lhe pedimos permissão para gravar.<sup>57</sup> Em resposta a nossa indagação ela responde (l.2) *Pra mim tudo bem!* e continua (l.4) *Num tem nada a escondê mermo, né? Num é mentira.* Seu posicionamento diante dos referidos turnos indicia aspectos identitários de uma pessoa sincera, honesta, que não tem nada a esconder. O pesquisador (A) pergunta onde ela (C) nasceu e repete o nome de sua cidade natal, oferecendo-lhe suporte afetivo e, em seguida, indaga se teve a oportunidade de frequentar a escola na infância (l.9).

- (1) (A) – *Então... A senhora me permite gravá essa entrevista?*  
 (C) – *Não... Pra mim tudo bem!*  
 (A) – *Tudo bem! Beleza!*  
 (C) – *Num tem nada a escondê mermo, né? Num é mentira.*  
 (A) – *Mas a entrevista é bem tranquila. Onde que a senhora nasceu?*  
 (C) – *Eu nasci num lugar chamado Suja Pé, Barra do Corda. Barra do...*  
 (A) – *... do Corda, Maranhão. Excelente! A senhora teve a oportunidade de ir a escola?*  
 (C) – *Não! Eu tive, eu entrei no colégio... Com... A base de uns cinco ano.*

---

57 Por questões de ética na pesquisa, os colaboradores da pesquisa são identificados por pseudônimos.

- (A) *Sim.*  
*Mais aí meu pai me... Eu fui criada com minha vó... Que, eu fui renegada que ele não me quis, nem minha mãe... E minha vizinha me tomou de conta com cinco meis.*
- (A) *Cinco meses.*
- (C) *E aí, quando eu tava com cinco ano meu pai tirou eu de casa pra botá na roça. Aí eu não estudei nada! Nada, nada, nada, nada! A vó tinha vontade, mas não tinha poder! Meu pai era burro, desses homi... Mau, meu Deus me perdoe, pois ele já tá em bom lugá... Eu amava ele assim mesmo com toda ruindade! [risos] Mais... Eu num tive esse tempo de istudá... Estudei muito foi panhando, incovarano na roça, panhano, rancano capim, rancano esses, cortada de tanto rancá capim aqui [mostrando a mão], minha mão é cortada de ispuleta, que era pá arrancá, num era pá cortá, era pá rancá!*

(Entrevista do dia 09 de abril de 2014 –  
 Maria Solidariedade, 78 anos)

A narrativa propriamente dita se inicia somente a partir da linha (l.10). Destacamos o modo como a narradora aciona o interesse do interlocutor com a topicalização: *mas aí, meu pai...*, seguido de uma pausa. Nota-se, aqui, o uso do marcador discursivo adversativo (SCHIFFRIN, 1987) “mas” que anuncia aspectos identitários, construídos ao longo da exposição. A figura do pai é trazida possivelmente para indiciar a causa do não acesso à escola.

Na sequência, um rol de ações complicadoras compõe a história, a começar pela estrutura em voz passiva sobre o fato de ter sido criada pela vó (l.13). A narradora se posiciona como vítima, isto é, aquela que fora abandonada e rejeitada. O intuito que subjaz tal posicionamento incide não só na busca por avaliação positiva do interlocutor (GOODWIN, 1986), mas também como uma forma de externar sofrimento, abandono e rejeição na infância. Narrar pode constituir-se como uma forma de lapidar a dor pelo espírito, uma forma discursiva e terapêutica de trabalhar essa dor.

Estudos sobre performance de narrativas pessoais têm sugerido alguns benefícios. Um deles é poder dar um novo sentido à própria experiência e aprimorar a auto percepção daquilo que já passou. O processo pode potencialmente contribuir para o empoderamento daquele que narra (MONTALBANO-PHELPS, 2004), ao ofertar a oportunidade de rever fases e situações pretéritas que ainda se encontram tumultuadas na mente.

Ao dizer que foi renegada por “ele”, obviamente, Maria Solidariedade revela seu distanciamento, inferido pela escolha do pronome no lugar do substantivo “pai”. Mais uma vez, a narradora indexaliza marcas identitárias do pai, como alguém que abandona, rejeita um bebê em sua fase vulnerável de formação. Esse posicionamento de antagonista é também atribuído à mãe.

Em contrapartida, a narradora marca o posicionamento da vó, sua aliada, aqui representada como alguém que lhe ofereceu cuidados e carinho em sua tenra idade: “cinco mês”. O diminutivo atribuído a vó “vozinha” (l.15) indexaliza o laço afetivo, caracterizando-a como uma pessoa amorosa, quem lhe ofereceu um lar, um colo. Ao completar cinco anos de idade, o pai a tira de casa e a coloca para trabalhar. Observe-se que moralmente o pai é posicionado como o vilão, por tirá-la do conforto e da segurança da casa da vó e a coloca-la no mercado de trabalho precocemente. Em consequência do abandono e do trabalho realizado na infância, a narradora registra na resolução a impossibilidade de estudar (l.18): *Aí eu não estudei nada! Nada, nada, nada, nada!*. Aqui temos mais um registro em que a narradora, ao cabo de sua narração, se declara culpada pelo não ingresso à escola em: *eu num estudei nada!* Quanto à ênfase na contiguidade do indefinido ‘nada’, repetido quatro vezes, trata-se de uma repetição icônica, que pode ser caracterizada nos seguintes termos “quanto mais forma, mais conteúdo”, conforme sugere Silva (2001, p. 159). No caso, tem-se uma recorrência de elementos em posição contígua, o que estabelece uma ampliação do significado da forma repetida e, ao mesmo tempo, revela o autoenvolvimento da narradora com o seu relato.

Uma nova narração parece emergir, quando Maria Solidariedade afirma que sua vó tinha vontade, mas não tinha poder! Em seguida, revela, explicitamente, como vê o pai (l.19 e l.20): *Meu pai era burro, desses homi... Mau*. Destaca-se, aqui, a alternância para o tempo presente, materializado em uma avaliação interna: *meu Deus me perdoe, pois ele já tá em um bom lugá*, como se fosse uma verbalização da fala interior (TANNEN, 1989). A despeito de ter sido maltratada pelo pai a vida inteira, ela pede perdão a Deus pelo que diz, e ainda, almeja a ele um bom lugar ao céu. Aqui, a narradora se revela moralmente como alguém capaz de perdoar.

Observa-se, aqui, uma pequena amostra de quem conseguiu vencer muitas dificuldades e com sensatez reflete sobre o passado, olhando possivelmente por meio dos incontáveis papéis que na vida assumiu por vontade própria e outros tantos que teve que assumir porque lhes foram impostos, e, ainda, é capaz de perdoar o passado e tocar a vida para frente. Numa fase em que o passado ainda atormenta, o futuro mostra-se fugaz e incerto, o presente é aquilo que se apega porque é só o que se tem, sem mais a chance de construir um novo projeto de vida.

Há várias formas de lidar com as adversidades. A ironia parece ser uma alternativa. Uma pitada de ironia pode ser percebida no fragmento (22-25): *Estudei muito foi panhando, incovarano na roça, panhano, rancano capim, rancano esses, cortada de tanto rancá capim aqui (mostrando a mão), minha mão é cortada de ispuleta, que era pá arrancá, num era pá cortá, era pá rancá!* A imagem detalhada, obviamente de grande relevância para a narradora, proporciona uma avaliação interna que convida o interlocutor a tirar conclusões a partir das imagens veiculadas por ela (TANNEN, 1989). Esse registro evidencia aspectos de sua identidade marcada pelo sofrimento e pela resistência, o que é enfatizado nas estruturas paralelas contíguas.

*Estudei muito foi panhando,*

*incovarano* [= cavando] *na roça,*

*panhano,* [=apanhando]

*rancano* [=arrancando] *capim,*

*rancano* [=arrancando] *esses*

Os segmentos destacados acima exibem uma dramática repetição estrutural enfática. Nas palavras de Silva (2001, p. 166):

No função específica de ênfase, a repetição atua como uma espécie de valorização reiterada (por parte do narrador) de um fato, um detalhe, um elemento, uma ação ou um ponto de vista pessoal dentro da narrativa./.../. Trata-se de um dos tipos de procedimentos de repetição que mais se destaca, em termos de realização nos níveis lexical e estrutural, seja na posição de contiguidade e proximidade, seja na posição distante. (SILVA, 2001, p. 166).

No caso da fala de Maria Solidariedade, o paralelismo identificado nos segmentos oracionais que são projetados nas formas gerundivas [-ano], intensifica a ação narrativa pela reduplicação, além de imprimir uma avaliação interna em termos de *self* da narradora com relação ao seu passado.

Com o progresso das aulas passamos a ter um contato muito maior com o dia a dia dos idosos, ouvimos inúmeras histórias que mostravam fragilidade e, em alguns casos, inocência quando tinham que lidar com certas questões as quais se viam sem força de reação. Nessa categoria, trazemos um exemplo registrado durante as entrevistas. Outros tantos foram a nós confiados em particular e diziam respeito aos momentos em que os idosos foram ludibriados pelos meios de comunicação e não conseguiam e nem tinham forças para reclamar seus direitos, além de promessas falsas de ascensão na vida em que ingenuamente confiavam.

O excerto (2) traz o início da transcrição. O pesquisador solicitou à Dona Griza que contasse a história que ela lhe havia contado em sala. Ela já tinha declarado seu desejo em aprender

a ler para ler a bíblia, e, sobretudo, seu desejo em aprender a escrever um bilhete para Deus pedindo bênçãos para sua família, conforme ilustra o excerto.

- (2) (G) – *Eu dei vontade de fazer um pedido. Pro pastor... É assim: “ó, pega aí esse pedido e faça um pedido aí pra Deus, porque se quiser fazer um pedido pra Deus, você faça esse pedido!” Que Deus há de ouvi, mas também tem que fazer um sacrifício, né? Que sem sacrifício não há... Bença! [...] Pedi só que Deus abençoasse a minha família... Fazê um pedido pra Deus abençoá a minha família, né? E Deus tá abençoano, graças a Deus, né? Mais, pra mim tirá ela... Desses ano que ela vivia sofreno... Eu tive que fazê isso! É um sacrifício pra que Deus tirá ela... Pra ela, Deus me ouviu o meu pedido... Tirá ela do aluguel, né? Só que eu pedi pra ela! Na atenção dela, mas Deus me ouviu! Tirô foi todos! Todos tirados do aluguel! Porque o pastor, o pastor diz assim: “ó, Se ocê vai pegá esse envelope e fazê um pedido pra Deus, aquilo que ocê tá precisando, e ocê fazê o pedido Deus vai te ouvir!” (neste momento Dona Cléria interrompe a gravação)<sup>58</sup> eh... falô assim: “ó, você pega esse envelope pra por na fogueira santa. Se você cumpri direitinho com o envelope, Deus vai ti ouvi! Aí eu fiquei pensando: “meu Deus... Acho que eu vou fazê esse voto... Aí você dá, cê ganha seu salário cê dá seu salário todin pra casa de Deus, bote nesse envelope o salário todin, bote no envelope, bote no altá de Deus e faça o seu pedido que Deus lhe há de ouvi!” Aí digo, “ah...” Aí eu fui decidida, digo: meu Deus, eu tô fazendo o voto. Peguei o meu salário... peguei o envelope... Aí, é pra cumpri o... O propósito no dia de domingo! Só que eu não cumpri domingo, porque*

---

58 Trataremos desse recorte de Maria Solidariedade posteriormente, na seção self presente: “a menina tem um fi, e deixa o menino lá em casa pra passar hora, a menina nunca fez isso comigo não, só faz assim, porque num que fazê nada, quando tem um atrás dela, ela quer que eu fique com o pequeno, e eu num fico, eu fico, eu fico assim, por um motivo de doença, mas prá vagabundar, não, de noite não, de dia eu fico (neste momento, Dona Maria Gomes diz: tá sendo gravado e Maria Solidariedade diz, não, num tem problema não, tô nem aí, pois é meu filho, um abraço e até semana que vem) (Maria Solidariedade vai embora e a entrevista continua)”.

*sexta-feira o dinheiro num saiu. Aí, saiu segunda-feira! Aí, passô segunda-feira, peguei o meu salário todinho, botei no envelope, saí correndo, mas nois foi até de carro. Quando chego lá na igreja, o pastor tá saindo, chegando no canto da praça, “ó pastor, meu voto... Que eu fiz! Num deu pra mim cumpri ontem, mas tô cumprindo hoje! Eu só peço que Deus me ouve!”*

(Entrevista do dia 9 de julho de 2014 – Dona Griza, 83 anos)

A temática central da narrativa é anunciada no sumário da narrativa: fazer um pedido (l.1). Ao trazer o pastor para o mundo da história, a narradora o posiciona como alguém determinado e imperativo em seu jeito de falar (l.2-4): *ó, pega aí esse pedido e faça um pedido aí pra Deus, porque se quiser fazer um pedido pra Deus, você faça esse pedido!” Que Deus há de ouvi...* A alternância do tempo pretérito para o discurso direto configura-se como recurso usado para dar maior autenticidade à voz do personagem, no caso o pastor. Em seguida, Dona Griza sai do seu papel de narradora e emprega uma avaliação encaixada, almejando alinhamento com o pesquisador: *mas também tem de fazer um sacrifício, né? Que sem sacrifício, não há... bença* (l.5). Em seguida, a narradora verbaliza seu desejo em livrar suas filhas do aluguel. Em razão dessa demanda, o pastor propõe um ritual trazido em discurso direto (l.16-17): *ó, você pega esse envelope pra por na fogueira santa. Se você cumpri direitinho com o envelope, Deus vai ti ouvi. Interessante notar que mesmo na repetição, quando a narradora assume o papel de outro personagem da história, ela preserva o discurso direto: pastor pediu assim (l.20-21): bote nesse envelope o salário todin, bote no envelope, bote no altá de Deus e faça o seu pedido. E prossegue: Meu Deus, tô fazendo o voto. Parece que a narradora clama à Deus para testemunhar o negócio e atesta sua submissão, flagrado no posicionamento de obediência por parte de Dona Griza. Tannen (2007) acredita que discurso direto e indireto não são usados somente como recurso para reportar ideias, eles de fato constroem diálogos tal como aqueles nos dramas e nas ficções. A referida autora sugere o termo “diálogos construídos” usados*

“para lançar ideias em diálogos como uma estratégia discursiva para emoldurar informações de modo que comunique efetivamente e crie envolvimento” (TANNEN, 2007, p. 110). Os exemplos acima, vão além do envolvimento pretendido. Parecem servir a função de legitimar uma relação de poder, particularmente estabelecida entre o pastor e a fiel. Além disso, por ser o discurso dirigido ao professor pesquisador traz o intuito de conduzi-lo a confiar naquilo que está sendo reportado.

Na sequência, a narradora parece verbalizar seu pensamento, ou seja, sua fala interior (TANNEN, 1989): *Aí eu fiquei pensano: “meu Deus... Acho que eu vou fazê esse voto... (1.18-19)*. A narradora ao modalizar o discurso em “eu acho” denota sua incerteza na ação. Na sequência, ela não agencia a oração sobre a doação do salário para a igreja: *“Aí você dá, cê ganha seu salário cê dá seu salário todim pra casa de Deus (1.20-21)*. Há uma impessoalização da agência, marcada pelo uso do pronome “você” generalizado. Em seguida, prossegue, mas agora alterna para o tempo pretérito ao elencar as ações complicadoras realizadas por ela desde o ato de pegar o salário até a finalização do voto na Segunda-feira. Nesse trecho, é evidenciado o posicionamento da narradora como pessoa correta e cumpridora de seus deveres. Na sequência, ela retoma o discurso direto encenando a sua própria voz: *Eu digo: “oh pastor, meu voto, que fiz! Não deu pra vim na onte, mas tô cumprindo hoje. Eu só peço que Deus vai, me ouve (1.20)*. Destaca-se, aqui, o esforço mobilizado no trabalho de posicionamento interacional no sentido de engajar o interlocutor discursivamente nas etapas estabelecidas pelo pastor para a concretização do voto.

Se levarmos em conta que a renda familiar era um salário mínimo para o sustento de todos, incluindo despesas da casa, saúde, essa quantia gasta com a igreja deveria fazer falta e pesar no planejamento familiar por um bom tempo. Ainda que espelhe uma prática fraudulenta, parece continuar amplamente divulgada pelos meios de comunicação.

## Self presente

Nesta seção, apresentamos um modelo específico de narrativa que emergiu de um dos trabalhos de natureza etnográfica. As narrativas aqui apresentadas não se enquadram no modelo Laboviano, organizadas por uma ordem cronológica rígida. Na verdade, caracterizam-se mais com as denominadas de *narrativas habituais*, pois, emolduram eventos típicos em um intervalo de tempo. Entretanto, tais eventos não são temporalmente ordenados, um após o outro, em uma sequência estabelecida. As narrativas habituais referem-se ao modo como as coisas são, “[...] podem se referir ao presente, passado e futuro e são geralmente usadas para descrever sintomas” (RIESSMAN, 1993, p. 18). Assim são as narrativas apresentadas, pois tratam dos enfrentamentos dos idosos no dia a dia.

Em relação às representações sociais, presentes no discurso dos idosos desta pesquisa, quando os mesmos narraram sobre a vida cotidiana, algumas categorias destacaram-se nas histórias de vida, também confirmadas no trabalho de cunho etnográfico, como: questões referentes à saúde, à violência doméstica, ao lado positivo de ser idoso, ao sonho do letramento e à discriminação contra o idoso. Não obstante, apresentaremos, neste capítulo, somente as questões referentes à saúde.

A temática da saúde é muito recorrente na fala cotidiana do idoso. Em diversos momentos, na sala de aula, pudemos registrar em notas de campo, discussões em torno do tema desde as filas de espera e a marcação de consulta até os abraços de acolhimento recebidos das médicas destacadamente especiais. Vejamos como os traços identitários dos idosos emergem a partir dos posicionamentos interacionais em face ao discurso sobre saúde.

Um fator de dificuldade preponderante enfrentado pelos idosos é o acesso aos resultados dos exames médicos. O posto de saúde local, referido pelos idosos como *postim*, ficou sem conexão

de *Internet* de novembro de 2014 a março de 2015. Nesse intervalo de tempo, os idosos tiveram obstáculos para saber o resultado dos exames, conforme ilustra o depoimento de Maria Solidariedade

- (3) (C) ... *antigamente a gente recebia o papel pra gente fazê o exame de sangue, aí a gente fazia o exame de sangue e levava, ... hoje, só pega se for na Internet.*
- (A) - *Como é que funciona isso? [pesquisador]*
- (C) - *gente vai lá, aí ês bota na Internet, ai se tiver funcionando a Internet ... mas eu vejo que num tá, aí, ês... não, venha amanhã, ai cê fica caminhanu, caminhanu, caminhanu, e termina em nada. Cê nunca recebe, cê nunca recebe, e termina que ocê num sabe o quê que deu... [referindo-se ao resultado do exame]*

(Entrevista do dia 18 de março de 2015 –  
Maria Solidariedade, 78 anos)

É relevante observar como as circunstâncias temporais: antigamente e hoje têm a função de estabelecer o contraponto da argumentação. A agência nas orações iniciais se realiza a partir da forma gramaticalizada que neutraliza o sujeito no discurso: “a gente” (MOREIRA, 2013). A narradora evidencia o modo como os exames eram feitos e os resultados obtidos e os compara com os modos atuais. Observa-se a escolha do tempo narrado marcadas nos índices verbais: “recebia”, “fazia” espelhando a regularidade das ações.

Assim, optamos por perguntá-la sobre o procedimento para acessar o resultado dos exames. Ao questionamento, ela respondeu (1.5-6): *a gente vai lá, aí ês bota na Internet, ai se tiver funcionando a Internet ... mas eu vejo que num tá, aí, ês... não, venha amanhã...* A narradora posiciona o pessoal do posto de saúde, responsável pela publicação dos resultados na *Internet*, como distanciados, flagrado na escolha do pronome “eles”. A ação no modo condicional (1.5): *se tiver funcionando* denota a improbabilidade de estar operando em modo satisfatório, o que é seguido por: *mas eu vejo que num tá*

(l.6). A escolha do tempo presente aqui ratifica o problema como rotineiro. Em resposta à solicitação dos resultados, temos a oração no modo imperativo: “venha amanhã”. Chama-me atenção tal resposta sendo repetida pelos idosos em diversos depoimentos em sala de aula. Seria essa atitude padrão usada para lidar com idosos pobres? A narradora, então procede: *cê fica caminhanu, caminhanu, caminhanu, e termina em nada. Cê nunca recebe, cê nunca recebe, e termina que ocê num sabe o quê que deu...* [referindo-se ao resultado do exame]. A repetição do índice verbal *caminhanu, caminhanu, caminhanu* reitera o descaso em relação aos idosos da Estrutural, naturalizando práticas sociais excludentes.

O posicionamento mais sobressalente é o de uma idosa que se vê vítima de um processo de modernização, que, sem saber ler, escrever e, mais particularmente, sem saber acessar à *Internet*, busca o resultado de um exame de sangue. Há uma crença generalizada de que todo mundo tem acesso à *Internet*, mas os dados evidenciam que essa crença está longe de ser uma verdade. A narradora, sem escolhas, se vê de mãos atadas em face de um sistema que exclui todos aqueles que não têm acesso à rede.

Esses depoimentos nos impulsionaram a fazer alguns experimentos na sala de informática do COSE, com o intuito de viabilizar, de maneira gradativa, o contato dos idosos com o ambiente virtual, conforme ilustra a foto. Desse modo, por meio de oficinas de letramento digital, poderemos romper algumas barreiras iniciais e incentivá-los a buscar práticas mediadas pelo computador aos que delas se interessarem.

Com base nos depoimentos sobre questões referentes à saúde compartilhados em sala de aula, fomos levados a refletir sobre o diálogo estabelecido entre o médico e os pacientes idosos. De modo especial, sobre o processo de interação e a coconstrução do conhecimento. Realizado com o intuito de melhorar a saúde do paciente, o diálogo médico-paciente pode se configurar uma produtiva ferramenta de letramento. O médico, de posse de um

diagnóstico, com base no conhecimento de mundo do paciente, pode promover a mediação necessária para que o idoso possa entender não somente a respeito do medicamento prescrito e sua posologia, mas sobretudo, da enfermidade e de suas possíveis causas e consequências.

Imagem 1 – Idosos trabalhando com o computador no COSE



Fonte: Foto colhida pelos autores (2016)

Em um trabalho etnográfico intitulado *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*, realizado nos hospitais de Brasília entre 1988 e 1991, Magalhães (2000) buscou investigar o discurso médico pediátrico, assim como a construção da identidade de médicos, mães e crianças, por meio de ferramentas linguístico-discursivas críticas. Entre os resultados da pesquisa, sublinho dois pontos que chamam atenção por estarem em sintonia com alguns pontos levantados nesta categoria. Primeiro, refere-se à necessidade de desenvolver formas de comunicação que considerem pacientes como pessoas, incluindo o direito de falar e ser ouvido(a). Segundo, concerne à necessidade de estabelecer uma comunicação clara, evitando-se o uso de jargão desnecessário. O excerto 4, apresentado a seguir, nos remete a essas ponderações.

Configura-se, aqui, um trabalho de coconstrução do evento interacional realizado entre Maria Solidariedade, Dona Coração Solitário e o pesquisador. A narradora reflete sobre uma cirurgia, a qual foi submetida no passado e mostra as consequências de procedimentos médicos malsucedidos.

- (4) (C) - *Eu tô cum seis anu que eu opereí, mas deu problema, eu num sarei, e fez foi piorar, porque surgiu pro outra parte, eu num sarei.*
- (A) - *A senhora operou de quê?*
- (CS) - *Exame de próstata? Cê que fez isso? exame de próstata? ué e muié tem isso? [insiste a colega]*
- (C) - *eh, fizeru um furo, mas o furo, fizeru foi um tal Rau-xá?? e cortou minha barriga aqui todinha, [mostrando a região na altura do abdomem] aí pediu o exame e eu fiz tudim, tudim, tudo de novo fiz o exame tudim, já tem seis anu, e nada. Até hoje eu espero. Nunca recebi os resultado...*

(Entrevista do dia 18 de março de 2015 –  
Maria Solidarietàade, 78 anos)

A narrativa se inicia com uma circunstância de tempo: *seis anu* marcando o sofrimento vivenciado por Maria Solidarietàade, a partir de um elemento complicador que foi a cirurgia malsucedida (l.1-2): *Eu tô cum seis anu que eu opereí, mas deu problema, eu num sarei, e fez foi piorar, porque surgiu pro outra parte, eu num sarei.* As orações escolhidas pela colaboradora, aqui posicionada como protagonista, constroem seu mundo experiencial em torno da cirurgia. As escolhas léxico-gramaticais das orações revelam o ciclo que passou: *opereí, deu problema, num sarei*, assim como o efeito no fluxo dos eventos em decorrência de um procedimento não exitoso.

Por curiosidade, perguntamos: *A senhora operou de quê?* a sua resposta assomou-nos, levando-nos à reflexão sobre a sua condição física. Sua colega de aula toma o turno e solicita confirmação sobre o exame: *Exame de próstata? Cê que fez isso? exame de próstata? ué e muié tem isso? [insiste a colega]. eh...* O termo exame de próstata é o elemento gerador da negociação de sentidos. Observa-se como a participação da colega de sala e do pesquisador é importante na direção que toma a narrativa, conforme bem ilustra De Fina e Georgakopoulou (2015). No desenrolar da história, Maria Solidarietàade explica os procedimentos que fora submetida.

Nota-se mais vez o apagamento da agência, no caso específico a equipe cirúrgica (l.7): *fizeru um furo, mas o furo, fizeru foi um tal Rauxá?? e cortou minha barriga aqui todinha*, [mostrando a região na altura do abdômen]. Na sequência, mais exames são exigidos, no entanto, o médico que os solicitou encontra-se também apagado (l.9): *aí pediu o exame e eu fiz tudim, tudim, tudo de novo*. O fechamento remete ao tempo presente e traz uma denúncia: *nunca recebi os exames, circunstanciado pela marca temporal: já tem seis anu, e nada. Até hoje espero*.

O posicionamento da narradora é de quem foi eficiente em realizar a parte que lhe compete para o tratamento da enfermidade. O médico e o cirurgião são posicionados como pessoas que desempenham procedimentos cirúrgicos, solicitam exames, mas não oferecem acompanhamento ou discutem com os pacientes os resultados e, destaca-se ainda, o fato de que não estão agenciados no discurso. A seguir, apresento mais um caso em que a idosa narra sobre questões referentes à saúde.

## **Self** futuro: sonhos e planos

O *self* futuro refere-se aos planos e sonhos ainda não concretizados a que aspiram os idosos. Levando em consideração as representações mais recorrentes no discurso do idoso, pôde-se perceber que há muito mais conversas em torno do passado e do presente do que em torno do futuro. O idoso, de fato, vive muito em torno do passado e suas memórias do que no porvir conforme afirma Preti (1991). O futuro engendra esperanças, sonhos, planos, mas, infelizmente, na velhice o amanhã se mostra oblíquo, inseguro, escorregadio.

Em retrospectiva, podemos afirmar que raramente as discussões em sala de aula ou nos momentos de descontração giravam em torno do futuro, a não ser motivadas por uma pergunta, um questionamento. Os dados aqui apresentados foram gerados pela pergunta de entrevista: “o que faltou na sua vida?”

que constituiu a categoria intitulada: sonhos e planos. Vejamos como o *self* futuro se revela nas interações.

Entre os sonhos e planos das pessoas idosas, colaboradoras do nosso estudo, destaca-se um sonho comum: o letramento. Desde o nosso primeiro encontro, os colaboradores compartilharam o seu desejo em aprender a ler para ler a bíblia. De fato, a temática religiosa mostrou-se preponderante. Inclusive, por sugestão dos alunos, iniciamos a primeira aula com um cartaz que continha o Salmo 23: “O Senhor é meu pastor e nada me faltará”. Foi a partir do Salmo 23 que todas as aulas subsequentes foram preparadas. Os excertos a seguir traduzem o sonho do letramento. O excerto 5 revela o desejo de Dona Bastiana em aprender ler para ler os versículos da bíblia. Vejamos como ela se posiciona no excerto.

- (5) (A) – *E a senhora gostaria de ler e escrever? Aprender a ler e escrever pra fazer o quê? Pra quê?*
- (B) – *Ah, eu pelo menos, eu tenho vontade de aprendê lê assim... Lê, pra mim lê a Bíblia, sabe?*
- (A) – *A Bíblia!*
- (B) – *Eu tem muita vontade de lê a Bíblia, eu sô evangélica. Já tem uns vinte e cinco ano e eu num sei nenhum versículo da Bíblia. – Ok. Então nós vamo lê junto?*
- (A) – *Então eu tenho vontade de aprendê pra mim lê a Bíblia... Que*
- (B) *pra outra coisa, né?, pra istudá pra outra coisa, eu já tô com sessenta e oito ano, sessenta e oito... Acho que eu não aprendo mais outra coisa mais não! Sabeno ao meno a Bíblia, tá bom, uns versículo da Bíblia tá bom, né?*
- (Entrevista do dia 30 de abril de 2014 – Dona Bastiana – 68 anos)

Dona Bastiana explica porque quer aprender a ler a bíblia, revelando sua identidade evangélica. O índice circunstancial temporal que arremata unidade de informação denota a extensão de sua crença: já tem uns 25 anu. O seu sonho é singelo: ler pelo menos um versículo bíblico. Dona Bastiana se achava velha para aprender outras coisas e se contentava com isso (l.12): *sabenu pelo*

*menos uns versículo da bíblia já tá bom, né?* Antes de falecer no dia 5 de setembro de 2015, a colaboradora parece haver realizado o seu sonho. Nessa época, ela, com o auxílio do pesquisador, já havia conseguido ler alguns versículos da bíblia.

## Considerações finais

Podemos sugerir, ao cabo dessas análises sobre o *self* passado, que os idosos quando narram sobre o acesso à escola na infância se posicionam como protagonistas vitimados, em função das adversidades. No desenrolar de suas narrativas, surgem posicionamentos que revelam aspectos identitários de crianças batalhadoras que, num período longínquo de suas vidas descobriram muito cedo a resistência como uma espécie de chave para lhes garantir a sobrevivência. As narrativas evidenciam tentativas de vencer os obstáculos impostos pela vida no campo, predominantemente no nordeste brasileiro, em contexto de pobreza, com famílias numerosas. O trabalho é enfatizado na história de cada um, sobretudo, para justificar o fato de não terem frequentado a escola. Além disso, justificar, nesse contexto interacional, pode ser explicado pelo fato de os pesquisadores (também professores) representarem, de certo modo, a voz da educação, ressaltando seu papel ativo na coconstrução do discurso narrativo, como enfatiza De Fina (2013) e De Fina e Georgakopoulou (2015).

Nas narrativas de Maria Solidariedade, o posicionamento atribuído aos pais (os vilões) é de culpados pelo não acesso à escola, no entanto, ao término da narrativa, a idosa assume essa culpabilidade. Nesse caso específico, reconhece-se o poder da escrita/leitura e daqueles que a detêm, legitimando o papel da escola e o poder do letramento escolar. Aqueles que se veem excluídos do sistema consideram-se incapazes de aprendê-lo (GNERRE, 1998).

Na categoria ludibriados por 'outrem', o posicionamento de uma idosa evidencia aspectos identitários ora como de uma pessoa correta, forte e determinada, ora como submissa, incapaz de lutar

pelos seus direitos. Diversas estratégias linguístico-discursivas foram empregadas, como discurso direto, avaliações e o uso de epítetos para qualificar os personagens da história. Na narrativa, foi possível perceber o protagonismo de Dona Griza, assim como o posicionamento do pastor e de Deus como aliados na história.

No que concerne ao *self* presente, com base nos dados analisados, pode-se afirmar que os idosos se posicionam como vítimas de um sistema que os exclui pelo fato de não terem acesso aos meios de comunicação digital e, o que mais cabe ressaltar, por não terem o tratamento adequado às suas demandas com respeito a sua faixa etária e sua condição socioeconômica. Sua identidade espelha a identidade do grupo que se alinha metaforicamente ao material que catavam no lixão, ou seja, assim como o material, um dia a pessoa idosa teve serventia enquanto possuía braços fortes. Não obstante, agora na velhice, torna-se, além de obsoleta, descartável, sem uso e sem função social.

Os médicos, os cirurgiões e os atendentes são posicionados como pessoas distanciadas e com o poder de solicitar tratamentos e exames. Não obstante, incapazes de acompanhar, explicar exames, procedimentos e doenças aos pacientes. Os dados revelam, também, a relação assimétrica de poder entre médico e paciente. O médico precisa assumir seu papel como agente de letramento para melhorar a qualidade e a eficácia dos tratamentos, utilizando uma linguagem clara, sem jargões desnecessários.

Do ponto de vista do *self* futuro, o sonho de Dona Bastiana era simples: aprender a ler para ler alguns versículos da bíblia. A idosa se posiciona como incapaz de aprender outras coisas em sua idade. Deus, mais uma vez, aparece como o aliado principal nas narrativas. Por fim, acredito que os eventos de letramento podem efetivamente contribuir com práticas sociais de inclusão por meio da aquisição e do fortalecimento da competência leitora, além dos saberes construídos nos debates sobre problemas de ordem linguístico-discursivos capazes de inibir o desempenho e participação em atividades sociais cotidianas no contexto urbano em que os idosos circulam.

# CAPÍTULO 11

## LETRAMENTO, IDENTIDADE E CIDADANIA NA TERCEIRA IDADE<sup>59</sup>

*Denize Elena Garcia da Silva*

*Marcus Vinicius Lunguinho*

*Ricardo de Oliveira Leite*

Introdução

Pressupostos teóricos

Identidade e letramento na vida das pessoas

A identidade e o fator idade

Identidade e ideologia no letramento da terceira idade

Considerações finais

### Introdução

**N**osso objetivo, neste capítulo, é discutir até que ponto o conhecimento da escrita se torna uma espécie de “pré-requisito” para toda e qualquer inserção na sociedade, principalmente quando o foco da questão – o letramento na terceira

---

59 A primeira apresentação deste trabalho, no I Congresso e IV Colóquio Latinoamericano de Estudos do Discurso, realizado em Recife-PE (2001), contou com o apoio da FINATEC/UnB.

idade – começa a ganhar espaço no campo das preocupações sociais da atualidade. Estudar um fenômeno dentro de uma sociedade letrada exige, desde o início, a necessidade de examinarmos em que medida as identidades e as relações sociais são constituídas por meio de práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Se, de um lado, a mídia vem anunciando, há anos, iniciativas, ainda que de maneira discreta, por parte de empresas ou instituições de ensino, as quais costumam incrementar sua política social por meio de cursos voltados para a velhice, de outro lado, existe uma realidade que demanda medidas efetivas, de cunho pedagógico-humanístico. Eis a questão. Uma parcela crescente da população, formada por pessoas da terceira idade, ao contrário dos “grisalhos turbinados”<sup>60</sup>, representa mão-de-obra ativa no mercado de trabalho, o que implica não só uma escolarização especial, mas também um tratamento social justo.

O público-alvo do presente estudo são aqueles(as) que querem pelo menos apreender a “colocar o nome no papel e ler o letreiro de um ônibus”, conforme o depoimento do Seu Miguel (57 anos), funcionário de limpeza, contratado por uma instituição pública. São os portadores de um sonho de um “milagre de letramento”, que vislumbram, ainda, o quão diferente seriam suas vidas se melhorassem o seu nível educacional. Na realidade são homens e mulheres de mais idade, trabalhadores(as) brasileiros(as) que, na condição de cidadãos, têm o direito constitucional de assumir o seu discurso, exercendo o direito à palavra (escrita), além de poderem viver situações cotidianas simples, sem depender de outrem. Nessa perspectiva, enfoca-se o papel da linguagem no fortalecimento da identidade. Para tanto, busca-se respaldo

---

60 A expressão “grisalhos turbinados” foi colhida em artigo publicado pelo jornal *Folha de São Paulo* na edição do dia 18/05/97. A matéria em que aparece essa expressão envolve vozes de pessoas idosas que descobriram a vida depois dos 50 anos, por meio de passeios e de cursos de línguas, de computação, de manequim entre outros.

nas ideias de Paulo Freire (1980), que são redimensionadas na perspectiva teórica da Análise do Discurso Crítica.

A meta a ser alcançada, acalentada na presente pesquisa iniciada no ano 2000, continua a ser a de subsidiar um processo de educação básica, voltado especialmente para a terceira idade. No horizonte estão aquelas pessoas que, ao longo da vida, foram impossibilitadas de estudar e, conseqüentemente, impedidas de atingir um espaço socialmente equitativo no âmbito profissional. Parece-nos que tal situação pode ser modificada mediante a veiculação de um discurso fortalecedor, que resulte de uma prática pedagógica concreta, equilibrada e socialmente justa. Mais que se configurar como uma proposta alternativa de alfabetização, o projeto visa a uma prática social transformadora. Parte-se de dados empíricos, ilustrativos de expectativas individuais de pessoas que, apesar de haverem atingido a idade madura da vida, buscam ainda firmar sua identidade mediante um resgate da cidadania.

O aprendizado da escrita é somente a fonte inicial desse resgate, já que o indivíduo, além de aprender a assinar o seu nome, deve encontrar, nos programas emergenciais de alfabetização, condições que o tirem de uma dura realidade, qual seja, a de ser um iletrado em uma sociedade de letrados. Para uma visão integrada da iniciação à cultura escrita ou letramento na terceira idade, três áreas são contempladas no estudo realizado: a social, a psicológica e a histórica, as quais se apresentam entrelaçadas de maneira contínua em qualquer plano de educação solidária (Barton, 1994).

## Pressupostos teóricos

Para alcançarmos um nível satisfatório de análise crítica, além de traçarmos nossa meta, balizada pelos objetivos da pesquisa e respaldada pelo referencial teórico buscado, devemos descer, já de início, de um patamar ilusório, uma espécie de prática

naturalizada, que muitos pesquisadores e professores costumam enxergar, ou aceitar, ao se verem como portadores de algo que seus educandos (ou seja, as pessoas da terceira idade), por conta do seu baixo grau de escolaridade, ainda não possuem. No nosso caso em estudo, esse algo que os educandos ainda não possuem é um tipo de prestígio social decorrente do domínio de uma variedade de registro da língua portuguesa, mais próximo da escrita padrão.

Como fonte inicial para tal enfoque, os coautores, que assinamos o presente estudo, enxergamos no pensamento de Paulo Freire grande orientação a uma prática de letramentos voltada a um estímulo para a superação de barreiras socialmente impostas e psicologicamente absorvidas pelas pessoas socialmente desfavorecidas. A importância da dialogicidade existente entre todos os envolvidos no processo de ensino, bem como a horizontalidade das relações entre professor e estudante, faz surgir a confiança e fortalecimento do espírito “guerreiro”, o que, em poucas palavras, desejamos ver nas pessoas que se encontram diante de “situações-limite” e “atos-limite”. Conforme argumenta Freire (1980, p.110):

[...] a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.

Daí a necessidade da construção de estímulos que nos tirem do servilismo ideológico e psicológico para enxergarmos, como bem observa Freire (1980), os obstáculos do aprender não mais como uma fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser. Ultrapassar esses obstáculos equivale alcançar o “inédito viável”, verdadeiro objetivo e destino de todo o processo de aquisição de conhecimentos (FREIRE, 1980, p. 110). Toda essa tentativa de elevar a percepção crítica dos educandos, bem como destacar a caracterização do ambiente de ensino como

um lugar de construção do conhecimento humano, sustenta-se também no princípio de que o ensino deve ter sua base fixada sobre a realidade e a história dos envolvidos na educação ou, mais especificamente, sobre os educandos.

Além da proposta de Freire, buscamos como suporte teórico as ideias de David Barton (1994), que dá um passo além da “etnografia colaborativa”, enxergando de modo especial o próprio sujeito do ensino, qual seja, o educando. Na visão de Barton, o educando deve analisar seu próprio cotidiano para elevar sua “capacidade de leitura”. A integração entre as práticas da sociedade, dos educadores e educandos, mediante comparação e análise de suas relações insere-se, de um lado, em um meio teórico em que o construtivismo, o cognitivismo, os métodos de autorreflexão e a valorização da atenção se entrelaçam ao princípio de valorização. Por outro lado, a análise da história de vida de cada educando torna-se palpável na medida em que é percebida tanto por eles mesmos quanto pelos educadores.

Podemos, então, situar nosso enfoque em um ponto no qual convergem os princípios de uma evolução da “etnografia colaborativa”, sustentados pelos pilares nos quais estão os conceitos de consciência crítica e social da língua, ambos teorizados por Norman Fairclough como Consciência Linguística Crítica e Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1995, 2001).

De acordo com Fairclough (2001), toda pesquisa deve-se revestir de uma prática social transformadora, passível de promover mudanças ou mesmo manter práticas sociais, mediante o devido posicionamento dos sujeitos na sociedade. Na concepção do autor, a linguagem faz parte da sociedade – é um processo social – e se relaciona com ela de modo dialético, isto é, a linguagem molda as estruturas sociais e é por elas moldada. Essa concepção dialógica é de fundamental importância para nossas reflexões, uma vez que se busca analisar em que medida a linguagem (sinônima de discurso) contribui, ou não, para manter relações sociais de exclusão de analfabetos da terceira idade.

A Teoria da Consciência Linguística Crítica reivindica abordagens nas quais o uso linguístico esteja relacionado às relações de poder e ideologia, nos contextos socioinstitucionais. Nesse sentido, a linguagem é vista como algo não-neutro que “se associa a outros aspectos da experiência na construção de sentidos”, conforme sugerem Magalhães e Batista (1992, p. 66). Trata-se de uma proposta teórica que envolve uma visão crítica da educação e da escolaridade, bem como abordagens críticas do estudo da linguagem. Essa consciência crítica da linguagem torna-se fundamental para a cidadania efetiva e democrática (FAIRCLOUGH, 1995).

Para Janks e Ivanič (1992), a finalidade da Consciência Linguística Crítica é o fortalecimento dos sujeitos enfraquecidos. Esse fortalecimento se dá por meio da veiculação de um discurso fortalecedor (que não enfraquece os outros). A essa perspectiva de Análise de Discurso Crítica integram-se os estudos sobre o letramento como prática social. O termo *letramento* é aqui empregado em uma acepção mais ampla, uma vez que, além de abarcar o processo de alfabetização, permite-nos associá-lo à magnitude da expressão *cultura escrita*. A esse respeito, é oportuno mencionar que a literatura linguística recente tem mostrado que o letramento, embora se encontre vinculado diretamente à linguagem escrita, constitui um fenômeno cultural mais amplo (BARTON, 1994), que tem permitido reconhecer a continuidade entre a modalidade oral e escrita da linguagem.

Em Brian Street (1984, p. 1), encontra-se a definição de letramento como práticas sociais e concepções de leitura e escrita. Dessa forma, o letramento veiculado pela escola é apenas um tipo de letramento. O mesmo autor (1995) destaca a variada quantidade de letramentos existentes a depender da agência difusora. De acordo com Street (1984), as práticas de letramento dependem da sociedade em questão e das ideologias que são veiculadas nessa sociedade. Nessa perspectiva, com base em Scribner e Cole

(1981), sugere Kleiman (1995, p. 19) que o letramento pode ser compreendido como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos”. Cabe aqui registrar, ainda, a posição de Baynham (1995, p. 35):

[...] precisamos investigar os modos em que relações baseadas em poderes desiguais formam usos de letramento, ambos em termos de quem é excluído, e em termos de como o letramento é alcançado na vida cotidiana [...] e a investigação das práticas de letramento, dentro e fora da sala de aula, são um modo de descobrir isso.

As observações acima se coadunam com os questionamentos deste trabalho, cujo escopo envolve a busca de práticas de letramento dentro e fora de sala de aula, o que é viabilizado pelos procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados, a saber: observação direta e participante, gravação de histórias de vida e notas de campo. Descobrir qual é a ideologia que perpassa as práticas sociais voltadas para estudantes da terceira idade sobre o letramento e como essa ideologia influencia a construção de suas identidades constitui outro aspecto de interesse na pesquisa. Isso evoca as ideias de Thompson (1995, p. 76), para quem “estudar ideologia é estudar as maneiras como os sentidos da linguagem servem para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Em poucas palavras, estudar ideologia exige fundamentalmente o estudo da linguagem, levando-se em conta a sua relação com os detentores do poder, ou seja, os reprodutores de dominação.

A atuação do papel reproduzidor da dominação, de acordo com van Dijk (2000), acontece no exercício do poder social das elites, das instituições ou grupos, o que resulta em desigualdade social, na qual estão incluídas a desigualdade cultural e a desigualdade

advinda da diferenciação e da discriminação de classe, raça e sexo. Por outro lado, nas palavras de Eagleton (1997, p. 14):

Uma prova de que ninguém é, ideologicamente falando, um tolo completo, é o fato de que as pessoas ditas inferiores devem realmente aprender a sê-lo. Não é suficiente para uma mulher ou um colono serem definidos como uma forma de vida inferior: é preciso ensinar-lhes **ativamente** essa definição, alguns deles se revelam brilhantes bacharéis nesse processo. É surpreendente quão hábeis, engenhosos e perspicazes podem ser os homens e as mulheres em provar para si mesmos que são incivilizados e burros.

Uma ideologia, de acordo com as ideias destacadas anteriormente, poderia até mesmo ser considerada fortuita quando passasse a ser vista como algo natural, tornando-se comum, compartilhada pelos membros de uma comunidade. O que viria a ser danoso para qualquer comunidade, visto que carrega sempre uma carga negativa.

Outra questão que está diretamente relacionada a este trabalho é o modo como a leitura e a escrita, em eventos discursivos de letramento, contribuem para a constituição das identidades, mediante perguntas do tipo: “quem sou eu e quem é o outro?”. Ou, como bem observa de Bakhtin (1997, p. 384), “as palavras se dividem, para cada um de nós, em palavras pessoais e palavras do outro”. Tais considerações deixam claro que o que somos depende do que falamos, pois a linguagem é entendida como uma prática social que contribui para a construção de nossa identidade social e pessoal (cf. MAGALHÃES, 2001). Essas identidades não devem ser pensadas como um fato concluído, mas como algo em produção, que nunca está completo e que sempre está em processo (cf. HALL, 1990). A seção seguinte enfoca aspectos pertinentes à identidade e ao letramento, discutidos à luz dos dados empíricos.

## Identidade e letramento na vida de estudantes na terceira idade

Conforme registramos anteriormente, o letramento, ou melhor, sua ausência, contribui para a constituição de identidades enfraquecidas com relação às pessoas da terceira idade, as quais costumam passar a ser duplamente marginalizadas: por serem “velhas” e por não saberem ler nem escrever. Ressalte-se que, se por um lado, a ausência do letramento contribui para a constituição de identidades fragilizadas, de outro, porém, a sua presença pode indiciar identidades um processo de fortalecimento.

Parece que o modelo de letramento vigente em nossa sociedade, e que se materializa no discurso dos estudantes idosos, é o “modelo autônomo” (STREET, 1984), o qual costuma segregar pessoas em letradas e iletradas. Isso ficará mais claro a seguir, ao analisarmos o que dizem os estudantes, colaboradores da pesquisa, acerca de seu ingresso no mundo letrado:

- (1) *Hoje a gente, graças a Deus, né? Através de nós tá aqui na universidade, então já tivemos condições, já aprendemo um pouco, né? De leitura. Evoluímo, com eu estava falando, né? Voluimo pouco. Aprendemo falá que nem se fala aqueles home sabido, né?*

(Seu Juvenal – 64 anos)<sup>61</sup>

Na análise dos itens lexicais do trecho acima, já podemos identificar dois momentos da vida de seu Juvenal: um antes da alfabetização e, outro, durante a alfabetização. Esse momento presente, marcado pelo advérbio *hoje*, é o momento da *leitura*, da *evolução*, do aprender a falar, cuja consequência é a passagem da categoria de iletrado para outra categoria, a de letrado, socialmente

---

61 Por motivos éticos, utilizamos nomes fictícios para fazer referência aos colaboradores que contribuíram nesta pesquisa.

privilegiada, a categoria dos *home sabido*. Nesse segmento, é nítida a dicotomia letrado/iletrado, consequência da força do modelo autônomo de letramento em nossa sociedade, o que é reforçado abaixo:

- (2) *É nós não podemos perdê oportunidade. Porque a oportunidade tem muito pouca! Porque eu, se eu tivesse tido um pouco de oportunidade da época, da minha vida, hoje eu seria uma outra pessoa, né? Eu seria assim uma pessoa de gabarito que tivesse mais, mais conhecimento.*

(Seu Juvenal – 64 anos)

O discurso de Seu Juvenal, nesse trecho, é uma autoanálise de sua condição perante o letramento. Observa-se que a *falta de oportunidade da época* (entendamos falta de estudo) contribuiu para que ele se tornasse não uma *pessoa de gabarito*, dotada de *conhecimento*, mas uma pessoa sem conhecimento e, portanto, sem gabarito. Isso o descontenta porque é avaliado negativamente pela comunidade na qual está inserido. Esse descontentamento pode ser identificado nas estruturas e nos tempos verbais utilizados: *...se eu tivesse tido...* e *...hoje eu seria...* Trata-se, por um lado, de construções que remetem a uma situação hipotética, que não foi concretizada. Por outro lado, esse tipo de pensamento que alia desenvolvimento socioeconômico àqueles que detêm a escrita é característico do modelo autônomo de letramento.

- (3) *Eu acho que a gente oiá qualquer jornal qualquer uma coisa a gente tê vontade de lê e num lê, ontô é cego, né?*

(Seu Roberval – 62 anos)

Aqui, as escolhas dos verbos *oiá* e *lê* criam duas identidades distintas: a do letrado e a do iletrado, mais enfraquecido, que *óia*, mas *num lê*, sendo, portanto, um *cego*. A metáfora da cegueira

é recorrente nos discursos dos alfabetizandos, que enxergam a si como seres em trevas, cegos perante o mundo, sendo por ele marginalizados, como ilustra o exemplo abaixo:

- (4) *Quando a gente chegou aqui em Brasília nem sabê pegá ondbu a pessoa num sabia, tinha dificuldade. Pegava ondbu errado, né? Pegava... bom! Errado porque o ondbu tava no certo a gente que tava errado proquê então num tinha leitura.*

(Seu Juvenal – 64 anos)

Encontramos, no trecho acima destacado, uma ideologia naturalizada, pois, na cidade, tudo é certo, tudo é letrado. O errado é o analfabeto, por ser um analfabeto em um mundo letrado. A nosso ver, tal ideologia é enfraquecedora, uma vez que tende a delegar toda responsabilidade da vida de uma pessoa à sua condição de iletrada.

- (5) *Eu fui pro curso é o seguinte. Porque eu senti que aqui seria um local que não devia tê pessoas que não soubesse lê. Aqui seria um órgão (...) especial, um órgão estabelecido publicamente pelo Brasil inteiro. Então eu acho que não deveria tê pessoas que não soubesse lê. As pessoa tem que lê e escrevê e sabê tudo.*

(Seu Daniel – 63 anos)

No exemplo (5), fica patente a separação letrado–iletrado, condicionada a ambientes. O iletrado não é bem vindo – bem visto em um órgão estabelecido publicamente pelo Brasil inteiro. Ele pode ser bem vindo – bem visto em outro ambiente, mas não *dentro* desse órgão. Para ser bem vindo – bem visto nesse lugar ele deve *lê e escrevê e sabê tudo*, pois isso é o que é socialmente aceito.

## A identidade e o fator idade

Se salientamos na seção anterior que a presença *versus* a ausência do letramento na vida dos colaboradores da pesquisa contribui para a constituição de uma dada identidade (enfraquecida ou em fortalecimento), a idade avançada, por sua vez, tende a enfraquecer a identidade dos envolvidos, ou seja, os estudantes. Isso se deve, talvez, ao preconceito que existe arraigado em nossa sociedade, segundo o qual os “velhos são velhos”, “os velhos não servem para nada”. Podemos apontar essa espécie de *ideologia do retorno impossível* nas falas dos alfabetizandos:

- (6) *A aula era sobre a distribuição de papéis na sociedade. A Sônia era a estagiária que daria aula hoje. Ela falou sobre o preconceito que havia contra as mulheres e Dona Mercedes, em apoio, falou que havia homens mais errados que mulheres. Em seguida foi levantada a questão dos trabalhos de homens e de mulheres. Dona Mercedes não aceitou, dizendo que, quando ela era “gente” fazia muitos trabalhos que hoje “são de homens”. Seu José perguntou se ela não era mais “gente” e aí ela falou que não porque “era velha”*

Extraído da nota de campo do dia 11/05/2001

Caracterizamos como *ideologia do retorno impossível* um fenômeno comum na fala dos colaboradores/estudantes, qual seja, a crença de que aos adultos de terceira idade não mais é permitido fazer coisas que perderam a oportunidade de realizar anteriormente, o que resulta na impossibilidade de retorno. A idade, nesse caso, configura-se como o principal empecilho. O excerto acima destacado serve para mostrar também o quanto o preconceito contra a idade pode contribuir para enfraquecer a identidade dos alfabetizandos. Esse preconceito pode ser notado em outros momentos, colhidos em depoimentos do envolvidos, estudantes do curso voltado para a terceira idade.

(7) *Já tamo aprendenu lê e escrevê. Devagazim, mas nós já tamo cheganu lá. Bem pou... Bem a gente num vai chegá nim muito lugá, mas com essa idade, mas pelo meno a gente escrevê e lê um mendo qualqué coisa, um jornal, alguma coisa é muito importante prá nós agora.*

(Seu Roberval – 64 anos)

(8) *Que tal [o conhecimento] ainda eu não tenho, né? Então aí porque agora a gente tá no fim, como diz da... né? No fim, mas eu, mas eu tenho certeza com a força, com coragem a gente chega lá!*

(Seu João – 65 anos)

(9) *A minha esposa, ela acha que não deve estudá porque não aprendeu quando eu era menino, não sei o que que agora depois de velho não adianta mais (...)*

(Seu Daniel – 63 anos)

Como se pode observar, há um discurso enfraquecedor concernente à idade, segundo o qual os “velhos” não têm mais chance alguma na sociedade porque já estão no fim da vida. Na seção seguinte, apresentamos e discutimos, de modo específico, questões de identidade e de ideologia na terceira idade.

## Identidade e ideologia no letramento da terceira idade

Deparamo-nos com pessoas que se enxergam como vítimas da realidade social e de um mundo dominado pela língua escrita. Uma fala que reflete bem a situação desses estudantes colaboradores é aquela que nos permite identificar o discurso de pessoas oprimidas por sua situação diante do mundo. Ao ser indagada sobre a possibilidade de já haver sofrido algum tipo de preconceito, uma estudante responde:

- (10) *Já porque eu num sabia lê, né? Tudo que eu dependia dos outros, eu não pude consegui uma coisa melhor, né...um emprego melhor...eu consegui foi trabalhá de doméstica. Agora não! Que eu arrumei...tem muitos ano que eu trabalho aí, no...na universidade...fichada, né? Mas agora tá no contrato...mas eu sofri muito.*

(Dona Tatiana – 59 anos)

Essas pessoas sofreram e sofrem bastante em suas vidas, pois não conseguiram se firmar em nenhum lugar “aceito” pela sociedade, uma vez que essa sociedade se apresenta munida de um artifício contra elas: a língua escrita, a qual é vista como uma arma diante de uma luta de cada dia. Na magnitude da cultura escrita, a língua é uma arma ainda mais forte, pois é defesa e meio de inserção e de conquista de dignidade. Essa metáfora de que o mundo é um campo de guerra com várias armas apontada para as pessoas desfavorecidas é tão explícita que podemos constatá-la na fala do Seu João Marcos, que deseja se posicionar com dignidade perante a sociedade:

- (11) *Como é que você vai daqui pro Rio de Janeiro, São Paulo...E como é que você vai se defendê...Você chega e tá escrito, num sabe o que que é aquilo, né? Às vezes, você tá entranu num negócio que num deve...né?*

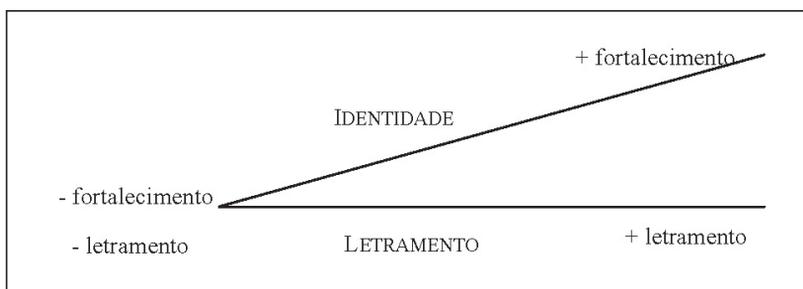
(Seu João – 62 anos)

O letramento que esses estudantes procuram encontra-se em um âmbito maior e caracteriza-se como arma para se defender do mundo (metáfora da guerra). Isso é reforçado pelo desejo de letramento imediato, quase mágico, que os estudantes possuem, pois eles têm ciência de seu tempo de vida e desejam desfrutar de uma identidade social o mais rápido possível, além de se armarem para se defenderem.

Pegar ônibus, ler avisos, saber localizar-se no mundo é o primeiro objetivo. Mostrarem-se como libertos de uma opressão primária, para eles, é erguer a cabeça. Somente depois, virá o letramento de longa duração. Diante de tal fato é que o ensino deve ser ministrado de maneira estratégica. Percebe-se que, por estarem oprimidos e por serem pessoas que demandam cuidados especiais, os alunos da terceira idade encontram-se fragilizados.

Para melhor visualizarmos a relação entre letramento e identidade, é conveniente pensarmos em dois *continua*: o letramento e a identidade, que aparecem representados em dimensões proporcionais. Isto é, quanto menor é o grau de letramento de uma pessoa, essa pessoa desenvolverá uma identidade enfraquecida, fragilizada (dependendo, principalmente, das reações da sociedade), ao passo que, quanto maior for o grau de letramento de uma pessoa, maior será o grau de fortalecimento de sua identidade. O Quadro 1 ilustra graficamente a proporção sugerida:

**Quadro 1** – Os dois *continua* – identidade e letramento



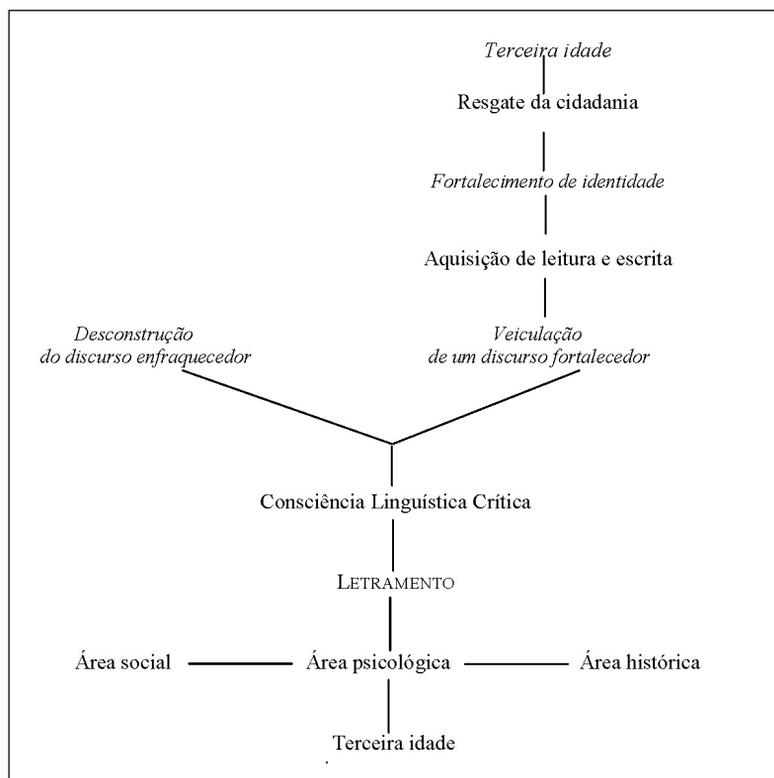
Fonte: Elaboração dos autores

No caso específico dos/as alfabetizando/as da terceira idade, sua idade também é motivo de preconceitos que geram ausência de estímulo para essas pessoas ao longo da vida. Trata-se de indivíduos que foram impossibilitados de estudar e, em consequência, impedidos de atingir um espaço equitativo no

âmbito profissional. Esse preconceito deve ser combatido por meio da veiculação de um discurso fortalecedor.

Essas questões têm de ser levadas em conta na elaboração de propostas de educação de adultos, principalmente porque representam múltiplos fatores importantes que fazem do ensino para adultos um desafio para o sistema educacional brasileiro. A fim de contribuirmos para o debate acerca das propostas de educação de adultos e, mais especificamente, de adultos da terceira idade, propomos, a partir das nossas leituras e dos resultados desta pesquisa, o Quadro 2:

**Quadro 2** – Letramento de adultos da terceira idade



Fonte: Elaboração dos autores

O Quadro 2 acima, pode ser assim entendido: qualquer plano de educação deve partir dos/as estudantes, com suas histórias de vida, suas expectativas, bem como de suas experiências, a fim de articular o “velho” (toda a bagagem cultural trazida por eles/as para a escola) ao “novo” (o que a escola tem a lhes oferecer). A nosso ver, dessa articulação resulta a aprendizagem.

A proposta desse Quadro reflete o fato de a ênfase ser dada ao *currículo* do indivíduo da terceira idade, por ser ele o sujeito e o centro de todo o seu processo de educação.<sup>62</sup> No planejamento curricular do letramento voltado para a terceira idade, três áreas têm de ser contempladas: a social, a histórica e a psicológica. Conforme mencionado anteriormente, essas são áreas que se apresentam entrelaçadas em qualquer plano de educação solidária (BARTON,1994).

Consideramos que o letramento da terceira idade, relacionado a essas três áreas, deve estar permeado pela Consciência Linguística Crítica, que provê todo o suporte para desconstruir as ideologias (como a da “velhice”) e as relações de poder assimétricas – bem como os discursos enfraquecedores. Nesse sentido, o letramento constitui auxílio fundamental para veicular discursos fortalecedores e práticas mais democráticas. O discurso fortalecedor por sua vez contribui para tornar a aquisição da leitura e escrita um processo menos doloroso, além de contribuir para fortalecer as identidades dos/as alunos/as. De posse da leitura e da escrita, e com uma identidade em fortalecimento, os/as alfabetizando/as estarão aptos a resgatar sua cidadania, consolidando um perfil de cidadãos/ãs mais críticos/as e atuantes na sociedade, a fim de promover a transformação social.

Há uma vontade de aprendizado imediato que impulsiona os programas emergenciais de alfabetização, favorecendo, assim, apenas um letramento rápido e efêmero – o que não deve acontecer.

---

62 Por *currículo* entendemos todas as experiências planejadas e vividas pelo/a aluno/a dentro e fora do espaço escolar.

O ensino-aprendizagem realizado nos moldes de emergência é vazio e não proporciona o fortalecimento da identidade do educando. Nesse sentido, a alfabetização deve englobar o caráter imediato e contínuo do ensino, inserindo os alunos com dignidade na sociedade e proporcionando a construção da mente integrada no mundo social novo no qual eles estão começando a ingressar, ainda que de modo tardio. Somente dessa forma o/a alfabetizando/a se armará contra o preconceito que muitos admitem já ter sofrido, pois, além de saberem ler e escrever, terão noções de como utilizar o aprendido de maneira eficaz.

(12) *Porque já me serviu só d'eu...assiná meu nome. Eu já negocieei com o banco...que eu já num sou mais...num sou mais analfabeto...Que eu já assino meu nome...*

(Seu Leandro – 58 anos)

Por sorte, o Seu Leandro tem uma mente com forte busca de identidade fortalecida. Além disso, ele deseja continuar os estudos e fazer cursos. Mas outros, talvez a maioria, não conseguem pensar assim e necessitam de um letramento que não os “abandone”, mas, sim, que contribua para libertá-los da assimetria proporcionada por todas as relações de convívio dentro da nossa sociedade.

## Considerações finais

Para sintetizar as considerações levantadas ao longo deste capítulo, registramos que há uma relação direta e proporcional entre letramento e identidade no seguinte sentido: quanto maior for o grau de letramento que os/as alunos/as alcançarem, mais fortalecimento haverá na identidade de cada um. Duas considerações a mais merecem ser destacadas. Ao longo do processo de coleta de dados, os/as alunos/as demonstraram

concepções de língua escrita baseadas no modelo autônomo de letramento, o que, de maneira lamentável, indica ser o modelo que vigora ainda hoje em nossa sociedade.

Isso é notado nos discursos dos/as estudantes envolvidos/as em nosso trabalho de pesquisa-ação, sobretudo, quando mostram haver uma divisão entre os letrados e os iletrados. Ou, ainda, quando desconsideram questões de poder e de ideologia que estão por trás da leitura e da escrita. Por outro lado, há um discurso generalizado e enfraquecedor concernente à idade dos estudantes envolvidos nessa pesquisa-ação, segundo o qual os “velhos” não têm mais vez na sociedade porque “já estão no fim da vida”.

Ponderamos que esse tipo de discurso tem de ser desconstruído pela veiculação de um discurso fortalecedor e crítico, para que as ideologias nele subjacentes sejam mostradas e combatidas. Nosso objetivo terá sido alcançado se o que foi discutido aqui contribuir para alimentar o debate sobre a educação na terceira idade ou, pelo menos, começá-lo de maneira congruente com os princípios democráticos e humanos que pautam nossa sociedade.



## IV PARTE

### PRÁTICAS DISCURSIVAS E PODER VERSUS INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

- 12 Representações discursivas de crianças e adolescentes em situação de risco
- 13 A redução da maioria penal na voz de adolescentes (des)favorecidos
- 14 Ceilândia retratada nos jornais: análise crítica do discurso midiático



## CAPÍTULO 12

# REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM “SITUAÇÃO DE RISCO”<sup>63</sup>

*Kelly Cristina de Almeida Moreira  
Denize Elena Garcia da Silva*

### Introdução

O contexto e a metodologia da pesquisa

A Análise de Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional

O sistema de transitividade

O sistema de avaliatividade

Os dados em cena analítica

Considerações finais

### Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar representações discursivas próximas à caracterização do problema de crianças e adolescentes em situação de risco, mais com relação à inserção desses no sistema educacional. Buscamos, de modo específico, identificar a opinião desses jovens sobre as entidades educacionais que frequentam. O propósito geral

---

63 Publicado originalmente em *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, n. espec., p. 257-277, 2013.

da pesquisa que desenvolvemos é identificar e, em condições propícias, sanar as dificuldades que impedem a adaptação e a continuidade dessas crianças no sistema educacional regular.

O estudo faz parte de um projeto voltado para crianças e adolescentes em “situação de risco” no âmbito do Distrito Federal. O termo “situação de risco” é aqui associado à concepção de Lescher *et al* (2004, p. 11), para quem crianças, bem como adolescentes, “por suas circunstâncias de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento biopsicossocial”. Uma vez que circunstâncias que desagregam problemas sociais dessa natureza costumam ser sinalizadas por dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, consideramos necessária uma reflexão analítica baseada em dados empíricos, colhidos em um contexto educacional alternativo. Trata-se de uma pesquisa-ação, realizada na Cidade Estrutural, com parte de um projeto mais amplo, “Meu nome, minha identidade” (SILVA, 2011a), voltada para execução de atividades socioculturais e educativas, mediante uma série de ações encadeadas de letramentos (alfabetização, ensino de leitura e escrita), paralelas a atividades do turno escolar convencional.

Valemo-nos, no âmbito deste estudo, do diálogo seminal de Fairclough (2003) e de Martin e White (2005) com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday (1994). Nas palavras de Silva (2007, p. 933), “o propósito de unir a análise linguística com a teoria social respalda-se, também aqui, no sentido socio-histórico do discurso, conjugado com o sentido de interação, dimensões que fazem da língua um contrato social”.

O capítulo encontra-se dividido em cinco seções: na primeira, apresentamos o contexto e a metodologia da pesquisa; na segunda seção, estabelecemos um paralelo entre a Análise de

Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional; na terceira seção, apresentamos o sistema de transitividade a partir de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004) e Silva (2011). A quarta seção é dedicada à exposição, ainda que sucinta, do sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). Na quinta seção, apresentamos a análise dos dados. Fechamos o capítulo com algumas considerações a respeito da representação que as crianças e os adolescentes têm dos estabelecimentos onde frequentam, tanto a escola regular quanto o Coletivo da Cidade, a partir da identificação das avaliações presentes nos seus discursos.

## O contexto e a metodologia da pesquisa

O local da pesquisa é o “Coletivo da Cidade”, uma entidade filantrópica, localizada na Cidade Estrutural (DF), que abre espaços pedagógicos para o atendimento de crianças e adolescentes no contraturno escolar. Tais espaços compreendem atividades alternativas artísticas e educativas como meio de transformação social. Deve-se ressaltar que o espaço físico do Coletivo da Cidade<sup>64</sup> constitui também um lugar de convivência comunitária e capacitação profissional para os demais moradores da cidade. As crianças e os adolescentes atendidos por esse estabelecimento costumam ser encaminhados pelo CRAS – Centro de Referência da Assistência Social da Cidade Estrutural, bem como pelo Conselho tutelar. Trata-se de estudantes com problemas de comportamento e adaptação ao ambiente escolar, assim como de aprendizagem e, o que mais cabe ressaltar, são de origem humilde e pertencem

---

64 Agradecemos à coordenação do Coletivo da Cidade por viabilizar a realização da presente pesquisa, bem como pelo espaço constante de diálogo e abertura para pesquisadores/as integrantes do projeto “Meu nome, minha identidade: das práticas discursivas e eventos de letramentos voltados para adolescentes e pessoas idosas”. Vide sítio [www.coletivodacidade.org](http://www.coletivodacidade.org).

à camada social que vive em situação de risco, sobretudo, pela condição de pobreza de suas famílias.

O grupo focal, cujos participantes fazem parte da presente pesquisa como colaboradores, é composto por crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem em virtude da situação de vulnerabilidade em que se encontram. Em encontros semanais, realizamos oficinas de leitura e produção textual, momentos de atividades de letramentos em que o grupo era incentivado a falar e escrever sobre suas rotinas diárias na escola regular e em casa, suas dificuldades, bem como seus desejos e anseios. Também foram desenvolvidas atividades em consonância com o que é planejado mensalmente pela equipe pedagógica do Coletivo. A partir das atividades de letramentos levadas a cabo, foram coletados os dados analisados e discutidos no estudo ora apresentado.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa). Paralelo às atividades de letramentos desenvolvidas por uma das autoras e, por meio de procedimentos de natureza etnográfica, tais como observação participante e entrevistas informais, depoimentos espontâneos foram colhidos entre os jovens participantes da pesquisa. Utilizamos, desse modo, a técnica da triangulação na coleta de dados empíricos, com o acréscimo de entrevistas semiestruturadas, bem como de fichas elaboradas a partir do perfil social dos participantes envolvidos. As atividades planejadas foram desenvolvidas junto a uma turma de pré-adolescentes e sempre registradas em diário de campo. Os dados se originam de um grupo focal, previamente selecionado em razão de suas condições de risco/vulnerabilidade, o qual foi incentivado na produção de um 'diário de bordo', onde registraram suas atividades de rotina, bem como suas aspirações e necessidades, inclusive seus anseios. Os procedimentos teórico-metodológicos básicos para o enfoque voltado para crianças e adolescentes em situação de risco – com

vistas à (re)inserção dos mesmos no sistema educacional por meio de práticas alternativas de letramentos – são balizados pelos estudos críticos do discurso, voltados para uma teoria social de acordo com Fairclough (2001).

Como já explanado por Silva (2005, p. 38), a Análise de Discurso Crítica (ADC) que enfoca a língua como prática social configura nosso passaporte teórico principal; e o discurso, concebido como modo de ação das pessoas (sobre o mundo e sobre outras pessoas), bem como formas de representação de significação (que constitui e constrói o mundo), conforme a proposta fairclougheana, representa o caminho pelo qual buscamos uma aproximação a eventos concretizados em uma dada situação contextual, mediante ações textualmente orientadas. Desse modo, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) constitui o passaporte teórico auxiliar que subsidia a análise da interioridade do discurso de crianças e adolescentes, uma vez que nos propicia a utilização de ferramentas dos sistemas de transitividade (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004), que nos permite um acercamento analítico aos significados representacionais da linguagem, nos moldes de Fairclough (2003). Por outro lado, a LSF subsidia os procedimentos metodológicos que utilizamos na análise de unidades linguísticas por meio de categorias do sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), voltado para as relações interpessoais.

## A Análise de Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional

Ao discutir seu modelo de análise de discurso textualmente orientada, Fairclough (2003) reconhece, com base na proposta de Halliday (1994), que toda oração é multifuncional, razão pela qual sugere a combinação de significados que se coadunam com as macrofunções da linguagem. Como registra Silva (2009, p. 66):

a teoria sistêmica hallidayana constitui uma proposta teórica que envolve o estudo da língua em sua interioridade, mas que também leva em conta as escolhas, bem como os propósitos dos falantes, o que se reflete na exterioridade da linguagem. Trata-se, aqui, da correlação entre a estrutura linguística e a estrutura social. É nessa perspectiva que Halliday (1994) aponta três macrofunções simultâneas da linguagem, passíveis de serem identificadas em textos: a *ideacional* (enfoque na oração como processo); a *interpessoal* (enfoque na oração como ato de fala); e a *textual* (enfoque na oração como mensagem).

Em seu diálogo com a LSF, sugere Fairclough (2003) que um texto, além de envolver simultaneamente as funções ideacional, interpessoal (identitária e relacional) e textual, deve ser visto sob o prisma de três tipos de significados da linguagem, ou seja, como ação (por meio de um gênero), representação (por meio de um discurso) e identificação (por meio de um estilo), que são os três elementos de ordens de discurso. Nessa perspectiva, cada ordem de discurso encerra gêneros discursivos característicos, que articulam discursos e estilos de maneira relativamente estável num determinado contexto socio-histórico e cultural. Observa Fairclough (2003) que gêneros, discursos e estilos constituem elementos de ordens do discurso, diferentes de nomes e orações, que são elementos de estruturas linguísticas. Sempre de acordo com Fairclough, as ordens do discurso podem ser vistas como organização e controle da variação linguística. tal organização, bem como formas de controle, pode ser investigada a partir da transitividade da linguagem dentro da proposta hallidayana (SILVA, 2009).

Quanto aos três tipos de significados, o acional, associado ao gênero, permite focar o texto como modo de inter(ação) em eventos sociais. O significado representacional, associado à transitividade apontada no modelo hallidayano, concerne ao discurso, uma vez que compreende a representação de aspectos do mundo (físico, mental e social) em textos, enquanto o significado

identificacional, relacionado ao estilo, envolve a construção e a negociação de identidades no discurso. Nesse sentido, a análise textual envolve não só o linguístico, mas também o que Fairclough caracteriza como análise interdiscursiva, por meio da qual o texto são enfocados ao mesmo tempo em termos de gêneros, discursos e estilos. O significado acional está relacionado ao conceito de gêneros e pode ser associado à função textual (HALLIDAY, 1994).

Na perspectiva da ADC, gêneros são “especificamente aspectos discursivos das maneiras de agir e interagir por meio dos eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). Em poucas palavras, quando analisamos um texto, ou interagimos em termos de gênero, estamos questionando como a forma interioriza e contribui para ações sociais e interações em eventos sociais concretos.

## O sistema de transitividade

De acordo com Silva (2007, 2009), o sistema de transitividade da linguagem envolve a construção do nosso mundo experiencial, o que concerne à função ideacional da linguagem, tal como concebida por Halliday (1994), bem como ao significado representacional da linguagem, proposto por Fairclough (2003). Considerando que o presente trabalho tem como foco a análise de representações discursivas que as crianças e os adolescentes expressam sobre os estabelecimentos educacionais que frequentam, e que a análise dos processos de transitividade contribui na avaliação espontânea, expressada por cada participante da pesquisa, apresentamos uma breve consideração a respeito do significado experiencial da linguagem, atrelado à função ideacional da linguagem na proposta hallidayana. Como explica Silva (2011b, p. 14):

a função ideacional — enquanto componente principal do significado no sistema linguístico — consiste, em parte, na

expressão do conteúdo, da “gramática da experiência” do falante/ escritor conforme sugerem Halliday e Matthiessen (2004), no que concerne ao mundo exterior, físico (do fazer), ao mundo das relações abstratas (do ser), bem como ao mundo interior, cognitivo (do sentir), ou seja, mundo da consciência.

Cabe, aqui, ressaltar que a “gramática da experiência” nos moldes hallidayanos encontra-se voltada para o inglês, mas pode ser apreciada também no português brasileiro. Resulta que nosso mundo físico, conceptual e linguístico também envolve seis tipos de processos – material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial –, cujos significados prototípicos constituem pistas tanto para análise léxico-gramatical quanto semântico-discursiva. Isso, juntamente com outros dois componentes da transitividade: *participantes* (tais como ator, agente, meta, beneficiado ou afetado entre outros), explicitados ou não, e *circunstâncias* (advérbios), possíveis de serem identificados na superfície de um texto, como será ilustrado mais adiante.

Alguns processos, bem como participantes e circunstâncias serão apontados e discutidos empiricamente nos dados colhidos entre crianças e adolescentes durante os eventos de letramentos realizados no Coletivo da Cidade. Cabe, aqui, ressaltar que a escolha pelos tipos de processos revela, a nosso ver, a forma como as crianças e os adolescentes avaliam os estabelecimentos educacionais que frequentam, o que auxilia na análise das representações linguístico-discursivas mediante as categorias que configuram o sistema de avaliatividade, conforme proposta de Martin (2000) e de Martin e White (2005), o que será apresentado na próxima seção.

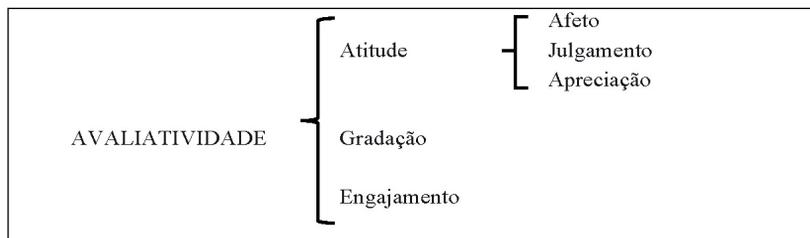
## O sistema de avaliatividade

O sistema de avaliatividade constitui um “conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de

avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas” (VIAN JÚNIOR *et al.*, 2010, p. 11). De acordo com a explicação dos autores, na teoria sistêmico-funcional, a linguagem é concebida como um sistema semiótico em três estratos que se relacionam na realização linguística. Em um primeiro plano, temos o estrato grafofonológico, que é composto por letras/sons. Em um segundo plano, temos o estrato léxico-gramatical, que é realizado no nível da oração (fraseados). No terceiro plano, está o estrato semântico-discursivo, realizado pelos significados, em um nível de abstração que está além da oração.

O Sistema de Avaliatividade localiza-se no estrato da semântica do discurso e é realizado, em termos lexicais e gramaticais, no estrato da léxico-gramática, e isso pode ser observado através da interação que se desenvolve no estrato grafo-fonológico, ou seja, na escrita e na fala. “Ao selecionar o léxico avaliativo quando julgamos algo, partimos de sistemas semânticos, que são realizados léxico-gramaticalmente de forma a reforçarmos, ampliarmos ou minorarmos, reduzirmos, aquilo que avaliamos” (VIAN JÚNIOR *et al.*, 2010, p. 22). Martin e White (2005) apresentam uma subdivisão no Sistema de Avaliatividade composta por três categorias: atitude, gradação e engajamento. Dentro do sistema de atitude, o autor apresenta três subcategorias: afeto, julgamento e apreciação.

Figura 2 – Recursos do Sistema de Avaliatividade



Fonte: Baseada em Martin e White (2005, p. 38)

A *atitude* pode ser inscrita diretamente pelo uso de léxico atitudinal, que apresenta explicitamente a opinião ou avaliação do falante sobre o que está acontecendo em um evento e a descrição da realidade, e está dividida em: Afeto, Julgamento e Apreciação, sendo que cada um pode ser positivo ou negativo.

O *afeto* é um recurso semântico que usamos para expressar as emoções no discurso. O participante identificado como a fonte da emoção é um participante consciente ou representado como sendo consciente, enquanto o fenômeno que provoca a emoção pode ser um participante de qualquer natureza. É uma avaliação pautada no sentimento dos falantes, relacionada às respostas emocionais (tristeza, irritação, ansiedade, interesse ou chateação). Os bons sentimentos são afetos positivos e os maus sentimentos são afetos negativos e estão expressos direta ou indiretamente no discurso. Quando falo: “Pedro gosta de Lúcia”, tenho um afeto positivo, pois relato para meu ouvinte o bom sentimento que Pedro sente por Lúcia.

O *julgamento* refere-se às avaliações de caráter feitas com base nas normas morais de comportamento e é usado para avaliar participantes conscientes, ou representados como conscientes e inseridos em uma comunidade de valor. Se estamos avaliando uma pessoa, estamos fazendo Julgamento. Quando falo, “Maria é feia”, estou fazendo um julgamento da aparência física de Maria. Durante o Julgamento, nós avaliamos as pessoas devido ao seu estigma social: normalidade (oposição entre normal/diferente); capacidade (capaz/ incapaz); e tenacidade (resoluto/titubeante) – ou sanção social – veracidade (confiável/não confiável) e propriedade (ético/não ético). Quando digo “Você não deveria ser tão egoísta”, estou julgando uma pessoa, pautado em estigma social, já quando falo “Ela dirige perigosamente, quando bebe”, o julgamento que faço da pessoa é uma sanção social.

A *apreciação* foca nas qualidades das coisas avaliadas, sempre se refere às avaliações de fenômenos semióticos ou

naturais baseadas na adequação dos produtos das ações ao fim a que se destinam, ou conforme o valor que recebem em um determinado campo de atividade. É utilizada para avaliar coisas não conscientes, físicas ou semióticas. Quando avaliamos uma coisa, uma ação, um evento, estamos fazendo uma Apreciação. Ao dizer “A escola é boa”, faço uma apreciação da escola, pois ela é um ser inanimado e não cabe julgá-lo. A Apreciação se divide em três outras categorias: reação (como isso me afeta), se é interessante ou desinteressante; composição (como isso me constrói), se é harmônico/desarmônico, consistente/inconsistente etc.; e valor (como isso me valoriza), se é valioso ou não. Quando falamos que “O número 13 é de uma casa deprimente”, estamos fazendo uma apreciação que nos afeta com uma reação, pois é o número 13 que faz com que a casa seja deprimente para nós. Quando afirmamos: “Ela está encantada com a beleza dos móveis”, fazemos uma apreciação que resulta em uma composição, o encantamento dela pelos móveis. Assim é que

A expressão da atitude ocupa um lugar central no processo avaliativo ao revelar os tipos e níveis em que a avaliação é desenvolvida e expressa no discurso. Para Martin e Rose (2003, p. 22): “Atitudes têm a ver com avaliações das coisas, do caráter das pessoas e seus sentimentos. Tais avaliações podem ser mais ou menos intensas, isto é, elas podem ser mais ou menos ampliadas”. (ALMEIDA, 2010, p. 100)

Como se pode observar na explicação acima, o sistema de avaliatividade caracteriza-se como um sistema interpessoal no nível da semântica do discurso. A partir do estudo desse sistema, conforme proposta de Martin e White (2005), podemos observar como as crianças e os adolescentes, atores sociais participantes da pesquisa, veem os estabelecimentos educacionais que frequentam. Para tanto, decidimos por uma análise, a partir da nomenclatura sugerida por Halliday (1994), que envolve participantes, processos e circunstâncias,

em diferentes instâncias, principalmente quanto ao emprego de processos relacionais e mentais e ao uso de adjuntos modais, além dos usos de adjetivos, uma vez que essa categoria gramatical já constitui uma avaliação. Contudo, é importante ressaltar que, esses recursos funcionam apenas como ferramentas auxiliares para atingirmos os propósitos da análise, e não um fim em si mesmo.

## Os dados em cena analítica

Os dados analisados nesta seção foram gerados a partir de um trabalho realizado em um grupo focal de pré-adolescentes na faixa etária entre nove e 12 anos. Como mencionado anteriormente, esses pré-adolescentes foram escolhidos para participar do grupo focal em virtude da dificuldade de aprendizagem e da situação de vulnerabilidade tanto familiar e social quanto educacional em que se encontram. Os seus responsáveis, quando procuraram o CRAS para os encaminhar ao Coletivo, informaram sobre essas dificuldades enfrentadas. A avaliação constitui uma categoria de destaque nas entrevistas. Trata-se, em princípio, de uma pista identificacional, de acordo com Fairclough (2003), já que ela concerne ao que é bom ou ruim, desejável ou não, para as crianças e adolescentes participantes dos eventos de letramentos. No presente trabalho, essa categoria está ligada não só ao modo como as crianças e os adolescentes se expressam em termos da estruturação de suas identidades, mas também em termos da representação em seus discursos das entidades educacionais onde frequentam.

A partir de algumas atividades aplicadas e entrevistas colhidas, podemos fazer uma breve análise sobre a visão que eles têm da escola, bem como das atividades que frequentam no espaço do Coletivo da Cidade. A categoria do sistema de Avaliatividade mais presente no corpus é a Apreciação, que faz parte do subsistema de Atitude, conforme apresentado anteriormente. Dentre as

categorias da Apreciação, encontramos no corpus a Reação que, segundo Martin e White (2005, p. 57), está relacionada com a emoção, descrevendo o impacto emocional de um objeto sobre alguém subcategoria *Impacto* –, e com o desejo para avaliar a qualidade de algo – subcategoria *Qualidade*. Nos trechos a seguir, que tratam da primeira atividade aplicada, que teve como título “Contando um pouco sobre mim”, podemos observar a reação das crianças e dos adolescentes em relação à escola regular e às atividades envolvidas no Coletivo. A pergunta feita foi: “Como vejo a minha escola?”. Aprecie as respostas:

1. Com carinho, respeito com a minha professora.
2. *Grande, bonita e muito elegante*, com parquinho e banheiro, *muito chique*, com uma água muito boa e bonita.
3. Uma escola *legal e bonita*.
4. *Normal*, diretora *legal*, sala de aula *legal*, uma professora *legal*, com amor.
5. *Boa ...*
6. *Grande, bonita* e com uma lanchonete imensa.
7. *Muito legal*, tem muita gente e tenho muitos professores.
8. *Boa* e eu me sinto muito bem.
9. *Boa*, sem barulho, sem briga. Só no recreio tem muito barulho. *Gosto* muito da minha escola.
10. Eu vejo a minha escola com muita alegria. Lá *é muito legal*.
11. Eu vejo a minha escola, ela é *bonita*.
12. *Feia, chata, velha*.

Observe-se que os adjetivos *grande, bonita, elegante, chique, legal, normal, boa, feia, chata e velha* funcionam como resposta à pergunta *Como vejo a minha escola?* Tem-se uma resposta dada a um processo mental (*vejo*) e que dão características à escola, avaliando a sua qualidade, construindo uma *Reação*, na maioria

das vezes positiva, dos interactantes. Observa-se que, em apenas uma das respostas, há a avaliação negativa (*feia, chata, velha*).

Em relação às pessoas envolvidas no trabalho da escola, professora e diretora, percebe-se a utilização da categoria do *Julgamento*: “*diretora legal*”, “*professora legal*”. De acordo com Martin e White (2005, p. 52), a categoria de *Julgamento* dá conta dos significados cujos alvos são participantes conscientes, tanto individuais (homem, professora, aluno etc.), quanto coletivos (família, turma, equipe etc.), ou, ainda, instituições (governo, empresa etc.), bem como, “como eles se comportam – seu caráter”.

As avaliações positivas feitas, tanto da escola, quanto da diretora e da professora, pelas crianças e adolescentes, podem ser consideradas, a nosso ver, como fatores importantes na sua inclusão educacional. O fato de os pré-adolescentes avaliarem positivamente a escola pode apontar uma situação que ajudará a reverter a realidade vivida por eles, uma vez que se encontram em situação de vulnerabilidade social e educacional, apresentado problemas de indisciplina e de aprendizagem, conforme relatado pelo CRAS no encaminhamento para atendimento no Coletivo da Cidade. Essas avaliações podem significar que o quadro ainda poderá ser alterado se houver uma ação de envolvimento desses alunos em projetos educacionais que valorizem suas experiências, como bem observa Candau (2000, p. 13):

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade.

Nesse sentido, como sugere Candau, a escola é o espaço onde crianças e adolescentes encontram novos horizontes. Uma forma de reconhecimento da importância da educação escolar na vida dessas crianças pode ser observada nas avaliações que são feitas por elas.

De acordo com Martin e White (2005, p. 48), “é útil distinguir entre julgamentos de comportamento e avaliações de coisa, já que esta distinção permitiria ao analista perceber a prosódia avaliativa de um texto”. Contudo, Carvalho (2010, p. 119) salienta que,

mesmo realizações diretas, com marcadores explícitos do alvo da avaliação, podem ser lidas como híbridas, especialmente no caso da Apreciação de valor atribuído a algo, já que se pode ler um Julgamento implícito da capacidade que alguém tem de realizar ou de desempenhar determinada função macrofunções.

É o caso da avaliação feita em relação à professora e à diretora, que também pode ser lida como uma avaliação do desempenho que elas apresentam nas funções exercidas na escola.

As avaliações analisadas a seguir, fazem parte das notas retiradas do diário de bordo dos participantes do grupo focal e foram construídas por eles, todos os dias, no final dos encontros semanais realizados no Coletivo. É importante destacar que as notas são relatos sobre as atividades realizadas e que, nas orientações para sua construção, não são solicitadas as impressões dos participantes, mas eles deixam essas impressões e suas avaliações em seus textos.

(13) Eu gostei da aula e da professora. Foi muito legal.

(14) Hoje eu fiz uma aula diferente.

(15) Hoje a minha aula foi muito legal com a professora X. Eu achei a aula muito legal e eu espero que continue assim.

- (16) Hoje tive uma aula diferente com a professora X. Ela é muito boa. Acho que vou gostar dela. Foi muito boa a aula. Gostei muito.
- (17) Foi muito legal.
- (18) Hoje a aula no Coletivo foi muito legal. Todo mundo se divertiu. A gente também pintou uns desenhos. Foi muito, quer dizer, sempre é legal.
- (19) Hoje meu dia foi bom. Li muito, escrevi e desenhei e pinte.
- (20) Meu dia foi ótimo.
- (21) Hoje eu fiz um texto e pinte muito. Fiz uma redação. Hoje foi um dia especial.

Os processos mentais realizados pelos verbos “gostei”, “achei”, “acho”, em (13), (15) e (16), apresentam bons sentimentos em relação às atividades desenvolvidas no Coletivo. De acordo com Martin e White (2005), o Afeto é um recurso semântico que usamos para expressar as emoções no discurso. O participante identificado como a fonte da emoção é um participante consciente ou representado como sendo consciente, enquanto o fenômeno que provoca a emoção pode ser um participante de qualquer natureza. É uma avaliação pautada no sentimento dos falantes, relacionada às respostas emocionais (tristeza, irritação, ansiedade, interesse ou chateação). Os bons sentimentos são afetos positivos e os maus sentimentos são afetos negativos e estão expressos direta ou indiretamente no discurso. Quando fala, em (13), “Eu gostei da aula e da professora”, a criança tem um afeto positivo, pois relata o bom sentimento que nutre pela aula e pela professora do Coletivo.

Os processos relacionais e os atributos que estão relacionados às atividades/aulas desenvolvidas no Coletivo também apresentam avaliações de afeto positivas, como podemos observar em (14)

Hoje eu fiz uma aula diferente; (15)Hoje a minha aula foi muito legal (...);(16) Hoje tive uma aula diferente (...); (18)Hoje a aula no Coletivo foi muito legal (...) Foi muito, quer dizer, sempre é legal.

Martin e Rose (2003) ainda reagrupam o Afeto em três subcategorias:

- o Afeto de Infelicidade/felicidade evoca os significados relacionados à infelicidade ou à felicidade que compreendem as reações emocionais internas de alegria ou tristeza: (13) *Eu gostei da aula e da professora;*
- o Afeto de Insegurança/segurança compreende nossos sentimentos de paz e ansiedade com relação ao ambiente que nos rodeia: (17)*Foi muito legal.* ; (14)*Hoje eu fiz uma aula diferente;*
- o Afeto de Insatisfação/satisfação compreende os sentimentos de realização de metas e frustração: (18) *Foi muito, quer dizer, sempre é legal.*

O Afeto ainda pode ser subcategorizado em *realis* (avaliação no momento em que o evento está acontecendo): (15) *Hoje a minha aula foi muito legal* com a professora X; e *irrealis* (avaliação sobre um evento futuro): (15) Eu achei a aula muito legal e **eu espero que continue assim**. Nesse sentido, observa-se que há um desejo de que a aula seja “muito legal”, o que significa que há uma expectativa em relação à escola por parte dos adolescentes.

## Considerações finais

Por um lado, considera-se relevante destacar, à guisa de conclusão, que “a relação entre os significados do discurso

– acional/ relacional, representacional e identificacional – é dialética, ou seja, cada qual internaliza traços de outros, sem se reduzirem a um”, como bem observam Ramalho e Resende (2011, p. 112). Nessa perspectiva, representações linguístico-discursivas, através de traços semânticos, lexicais e gramaticais de textos, podem realizar simultaneamente os três momentos de ordens de discurso, ou seja, discursos, gêneros e estilos. Por outro lado, deve-se ressaltar a “avaliação” com um recurso constante e bastante significativo nos textos/discursos das crianças e dos adolescentes que fizeram parte do grupo focal.

Resulta que a avaliação, um recurso ligado à função interpessoal, encontra-se também relacionada a estilos particulares, nas instâncias dos discursos (como representações particulares) e a gêneros (textos como ação). Nas entrevistas e no grupo focal, as crianças e os adolescentes, mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem, sobretudo, pela situação em que se encontram (por serem insubordinadas e/ou pela própria condição de marginalidade advinda da pobreza) com relação às escolas regulares que frequentam, fazem uma avaliação positiva do ambiente escolar, através do uso de adjetivos como “bons”, “legais”, “elegantes”, “grandes” e “bonitos”. Como bem observa Almeida (2010, p. 111):

Parafraseando Martin (2000), quando expressamos a atitude não estamos fazendo apenas comentários sobre o mundo. Estamos expressando nossos valores e opiniões sobre as coisas, as pessoas, enfim, sobre o mundo. E fazemos isso com a intenção de se obter uma resposta de solidariedade por parte do nosso interlocutor.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, no contexto da pesquisa levada a cabo, as avaliações expressas por atitudes evidenciam a representação que as crianças e os adolescentes têm dos dois estabelecimentos que frequentam. Os resultados

alcançados sugerem que o espaço escolar alternativo (Coletivo da Cidade) parece constituir um dos contextos mais propícios para o fortalecimento da postura crítica que desabrocha na infância e floresce na adolescência. Isso, porque ali se trata de uma instituição acolhedora, que tem como objetivo propiciar, sobretudo, que o direito à palavra seja assegurado. A partir da reflexão do cotidiano e de suas vivências, o grupo focal nos permitiu observar, ainda, que tanto a escola regular quanto o Coletivo da Cidade constituem espaços alternativos, paralelos ao espaço familiar, que significam para crianças e adolescentes uma oportunidade de construção de suas identidades, além de representar um cenário que contribui, através de práticas transformadoras, para o afastamento da condição de vulnerabilidade social resultante do fenômeno da pobreza.



## CAPÍTULO 13

# A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL NA VOZ DE ADOLESCENTES (DES) FAVORECIDOS<sup>65</sup>

*Denize Elena Garcia da Silva  
Ana Claudia Camargo Carvalho*

### Introdução

Origens da redução da maioridade penal no contexto brasileiro

A solução para a violência é a redução da maioridade?

Origens da redução da maioridade penal no contexto brasileiro

Uma proposta teórica multidisciplinar

Procedimentos metodológicos

Os dados em cena

Considerações finais

### Introdução

A partir do(s) sentido(s) de privação de liberdade na visão de dois grupos de adolescentes, este capítulo objetiva discutir a atual proposta de redução da maioridade penal. A intenção subjacente é questionar em que medida a redução da

---

65 O texto encontra-se publicado, em sua primeira versão, na **Revista de Estudos da Linguagem** – Belo Horizonte: UFMG, v. 26, n. 3, p. 729 – 755, 2016.

maioridade penal pode-se configurar como um recurso (des) favorável diante da encruzilhada de violências que intersectam tantos problemas sociais no Brasil. O estudo envolve dados empíricos, colhidos através de oficinas de trabalho, bem como por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas em dois ambientes institucionais relativamente opostos. Trata-se de duas instituições públicas que, embora sejam guiadas pelos mesmos princípios legais no que concerne à educação, configuram-se distantes em seus respectivos regimentos internos. Ambas, apesar de contemplarem a Carta Constitucional de 1988 (art. 227) e, sobretudo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), afastam-se em termos jurídicos no seguinte: uma, encontra-se regida por medidas socioeducativas, que visam à educação como método de reintegração social diante de transgressões infracionais de jovens adolescentes, enquanto a outra se orienta por um regimento interno que visa à educação com disciplina para aquisição de saberes e ampliação de conhecimentos.

Como pontos balizadores para iniciar o estudo ora apresentado, traçamos um breve panorama histórico das leis que envolvem o tema da maioridade penal para, em seguida, apresentarmos uma análise crítica de significados que perpassam o tema da maioridade penal, a começar pelas pistas linguístico-discursivas identificadas em textos escritos, produzidos por adolescentes em situação de reclusão, alocados em uma Unidade de Internação próxima à capital federal. Perfilamos o discurso do jovem privado de liberdade com a voz de outro grupo de adolescentes, colhida por meio de entrevistas semiestruturadas, junto a alunos do Colégio Militar de Brasília. O passaporte teórico-metodológico do trabalho é a Análise de Discurso Crítica (ADC), na proposta de Fairclough (2003, 2010), para quem linguagem e sociedade encontram-se interconectadas dialeticamente.

Ressalte-se que a redução da maioridade penal tem sido motivo de uma série de debates com intensas discussões, tanto nas

diversas camadas da sociedade brasileira como um todo, quanto no meio jurídico e no campo político de maneiras específicas. Tais discussões tornam-se cada vez mais acirradas, sobretudo, no momento atual em que culmina a polêmica diante da proposta de redução da maioria, dentro do Código Penal brasileiro, de 18 (dezoito) anos para 16 (dezesseis) anos de idade.<sup>66</sup>

Este capítulo encontra-se dividido em quatro partes, além da presente introdução, bem como das considerações finais. Na primeira, traçamos um percurso histórico a respeito da maioria penal no Brasil. A segunda seção envolve um arrazoado em torno do questionamento da redução da maioria como solução para a violência. Trata-se de uma reflexão crítica, balizada em dados documentais do passado, bem como em vozes de adolescentes, o que se configura nos dados empíricos do presente. Na terceira seção, apresentamos a base teórica do estudo, seguida da explicação dos procedimentos metodológicos concernentes ao tratamento dos dados empíricos selecionados, como forma de explicitar, de maneira objetiva, as ponderações que respaldam nossas reflexões analíticas. Na última seção, apresentamos os resultados da análise estabelecida em termos de um paralelo por contraste entre as vozes de dois grupos de adolescentes, o que é seguido pelas considerações finais.

## Origens da redução da maioria penal no contexto brasileiro

A maioria penal no Brasil se dá aos dezoito anos, segundo o artigo nº 228 da Constituição Federal de 1988, que reza serem penalmente inimputáveis os menores de dezoito

---

66 A discussão dessa pauta encontra-se no Senado, que ainda precisa decidir se aprova a proposta de emenda à Constituição (PEC).

anos, sujeitos às normas da legislação especial. O artigo da denominada “Constituição Cidadã”, em seu parágrafo nº 228, é reforçado pelo artigo nº 27 do Código Penal, mediante o qual os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial, o que se reflete no artigo nº 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, enquanto lei específica que trata do tema (Lei nº 8.069/90). De acordo com esses dispositivos legais, são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas na Lei Maior. Ressalte-se que, para os efeitos dessas leis que se complementam, deve ser considerada a idade do adolescente à data do ato infracional. Observe-se ainda, que, nesse sentido, a “Constituição Cidadã” recorre, por meio do critério etário, à presunção de inimputabilidade.

A redução da maioridade penal é um tema que segue em voga desde o Código Imperial, de modo específico, da fase do Império de 1830, que fixava a maioridade penal na idade de 14 anos. De acordo com o antigo Código, crianças entre 7 e 14 anos de idade, que cometiam crimes, eram submetidas a um critério biopsicológico e encaminhadas às casas de correção pelo tempo que o juiz encarregado do caso achasse apropriado, porém que não excedesse a idade de 17 anos, ou seja, o período de reclusão não poderia ser estendido após o réu completar dezessete anos (Código Criminal, 1830, art. 13).

Em 1927, pelo Código de Menores Mello Mattos, foi assegurada a imputabilidade para crianças e adolescentes de nacionalidade brasileira, que tivessem até 14 anos, eximindo-os de processo penal. Já os maiores de 14 e menores de 18 anos eram submetidos a um processo especial.

Em 1941, no governo Vargas, foi criado o Serviço Nacional de Assistência aos Menores – SAM – que conferia ao Estado poder para atuar junto a crianças e adolescentes desfavorecidos, considerados ‘desvalidos’ e ‘delinquentes’. Os ‘delinquentes’

infratores eram encaminhados para reformatórios ou casas de correção, enquanto os ‘desvalidos’ eram encaminhados para patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem.<sup>67</sup> Em 1964, no regime militar, o SAM foi substituído pela FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor). Em dezembro de 1940, com a promulgação do referido Código Penal, foi adotada como parâmetro a inimputabilidade dos menores de 18 anos. Em 1979, o Código de Menores Mello Mattos foi reformulado pela Lei nº 6.697 que visava à intervenção, por meio dos juizados de menores, aplicada a adolescentes com menos de 18 anos, os quais eram recolhidos em ‘internatos’. Nesse Código, era dado poder ao juiz para aplicar a medida de internação em qualquer caso, fosse para ‘menores em situação irregular’, ou para aqueles que cometessem ‘atos infracionais’. Com a ‘Constituição Cidadã’ de 1988, foi acrescentada a noção do ‘sujeito de direito’, tanto às crianças quanto aos adolescentes, além de consolidada a ideia de maioridade aos 18 anos.

Porém, foi a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/90), criado em 1990, que o tratamento de adolescentes em conflito com a lei tornou-se mais humanizado, ainda que permaneça a contradição entre ações socioeducativas e privação de liberdade. Nas palavras de Bazílio e Kramer (2003, p. 46), “como é possível pensar em processo educacional em estabelecimento cujo objetivo é precisamente a tutela, o controle dos tempos e dos corpos?”. Não obstante, à esteira da medida de reclusão de jovens infratores, ainda se atrela a busca da reinserção social dos mesmos, através de medidas ‘socioeducativas’, sendo a ‘privação de liberdade’ o último recurso dentre essas medidas.

---

67 O Código de Menores recebeu esse nome como forma de homenagem ao seu autor, o jurista Cândido de Albuquerque Mello Mattos, o primeiro juiz de adolescentes do país e o de mais longa permanência, de 1924 até 1934, ano de seu falecimento.

Como relação ao termo socioeducativo, observam Francischini e Campos (2005, p. 267), que “vários outros termos correlatos são empregados pela literatura para fazer referência a essa condição: reintegração social, ressocialização, ajustamento/adaptação, bem como reorganização da vida”.

O artigo nº 104 do ECA estabelece como penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, que se encontram sujeitos às medidas socioeducativas, ou seja, não respondem pela prática de crime ou contravenção penal, mas, sim, por terem cometido um ato infracional. Nessa perspectiva, crianças e adolescentes são considerados penalmente inimputáveis e recebem, dentro de limites específicos, as medidas socioeducativas. Em outras palavras, um ato de infração, que envolva menores de idade e corresponda a um caso contra a lei, ainda que ele venha a ser apurado depois de atingida a maioridade penal do(s) envolvido(s), o que importa é a idade do adolescente na data do cometimento do ato infracional.

## A solução para a violência é a redução da maioridade?

Identificar práticas sociais responsáveis pelo vínculo entre a violência atual no Brasil e a redução da maioridade nos leva a navegar rio acima na fronteira dos tempos. Isso, como forma de sugerir que a verdadeira causa de violência não está no menor infrator, mas, sim, no abandono do menor no cenário político brasileiro. Retomamos, aqui, uma realidade cruel e secular, cujas raízes mantêm a seiva amarga responsável pela manutenção da política da desigualdade no Brasil, com relação a crianças e adolescentes que vivem em situação de rua.

Iniciemos com uma breve retrospectiva a partir do desamparo de crianças, um tema preocupante, associado a uma realidade desde os tempos do Brasil Colônia. Em 2001, um relatório

publicado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) destaca um registro de 1893, acerca de um episódio que ilustra, já naquela época, a gravidade da situação de crianças carentes, deixada à própria sorte ao longo da história do Brasil. Vejamos.

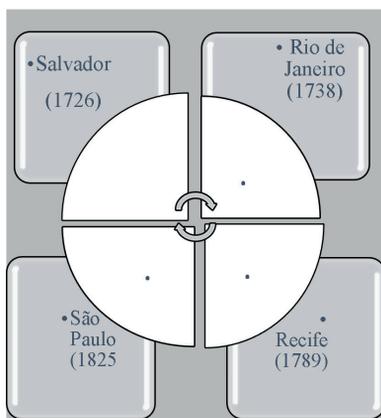
[...] uma autoridade pública, na Capitania do Rio de Janeiro, movida pela indignação ao encontrar crianças nas ruas, devoradas por cachorros e ratos, escreveu uma carta a Portugal solicitando um alvará para a criação de “casas para expostos”. Com base nesse registro, podemos afirmar que a assistência social, enquanto ação do Estado e iniciativa pública, se inicia no final do século XVII. É assim que nasce, em 1726, na Bahia, a primeira “casa dos expostos”, sendo que, no Rio de Janeiro, a criação data de 1738. Nessas casas havia uma espécie de roleta onde as crianças eram deixadas sem que se pudesse identificar quem as abandonava. (CONANDA, 2001, p. 15)

Com o propósito de complementar as informações do texto anterior, sobretudo, com relação ao tempo cronológico que marca o percurso histórico das denominadas ‘casas dos expostos’ no Brasil Colônia, sugerimos, a seguir, uma visualização da roleta que existia na entrada dos conventos de freiras, caracterizados como ‘Casas de Misericórdia’. A Figura 1– Roda do tempo nas metrópoles – envolve o ano de surgimento das primeiras instituições de caridade, instaladas nas quatro principais cidades do Brasil na época do império, enquanto a Figura 2 – O ato velado da entrega na “roleta” – permite antever o início da situação desfavorecida do menor abandonado.<sup>68</sup>

---

68 A ação voluntária e secreta de depósito do recém-nascido para o acolhimento nas Casas de Misericórdia correspondia à herança da tradição de países europeus (Portugal e Itália), sobretudo, para manter no anonimato mães solteiras, bem como filhos bastardos. *Vide* Fonte (2004) e Silva (2015, p. 81).

Figura 1 – Roda do tempo nas metrópoles Figura 2: O ato velado da entrega na “roleta”



Fonte: Criação das Autoras



Fonte: Charge colhida no Google <sup>69</sup>

A humanização, revestida pela caridade como forma de solidariedade aos menos assistidos, começou a tomar força no âmbito da igreja católica, através das denominadas ‘Casas de Misericórdia’, que recebiam apoio econômico da esfera pública, bem como privada. Parece que, com a chegada da idade da razão (7 anos), as crianças eram transferidas para internatos, tanto de meninas quanto de meninos, sob a direção de freiras e de padres respectivamente. Não obstante, como já discutido por Silva (2015),

Resulta que, nesse meio filantrópico de beneficência pública, as crianças abandonadas eram educadas para o trabalho produtivo e encaminhadas para servirem às famílias burguesas. Nesse contexto, proliferaram no Brasil asilos de meninos e de meninas, que permaneciam acolhidos até o final da adolescência. (SILVA, 2015, p. 81)

Com relação às acepções subjacentes à temática do acolhimento de menores, conforme destacado acima, um breve

<sup>69</sup> Acesso ao banco de imagens do Google em 10 de junho de 2016.

recorrido histórico permite-nos identificar a sobreposição de camadas e camadas de sentido(s) nos termos ‘casas de misericórdia’, ‘asilos de meninos e meninas’, ‘abrigo para menores desamparados’ até chegar a ‘lares’, para denominar aqueles espaços de acolhimento e, ao mesmo tempo, mitigar a condição de orfandade dos abrigados, cujo destino somava-se ao dos filhos de famílias pobres. Desprovidos não só de recursos econômicos, mas também de recursos intelectuais e preceitos morais suficientes para a preparação dos filhos para a vida adulta, famílias da classe operária, bem como camponeses em situação de pobreza, encaminhavam seus filhos aos cuidados das instituições beneficentes. Pode-se afirmar que, diferente da realidade atual, existia naquela época alguma preocupação com o destino dos filhos. Assim é que aos órfãos abandonados na roleta juntavam-se crianças e adolescentes carentes.

Porém, em meados dos anos 40, aquelas instituições beneficentes não já não recebiam apoio econômico da esfera pública. A manutenção dos Lares dependia de iniciativas privadas, o que teria levado seus dirigentes à formação não só educacional, mas também profissional dos jovens adolescentes, voltada para ofícios de sapataria, alvenaria, horticultura, bem como jardinagem, para os meninos. As meninas eram educadas para tarefas domésticas, não só de manutenção do lar, mas também instruídas para produção de trabalhos manuais, como bordados, tapeçarias, bem como utensílios de cozinha, os quais costumavam ser colocados para exposição e vendas, o que cobria, possivelmente, pequenas despesas do educandário.

Embora tal formação paralela favorecesse a cada jovem em termos de rumos de suas vidas após o lar, onde eram mantidos somente até a idade de 18 anos, por volta de 1949, na era Vargas, parece que, por uma questão de ‘justiça social’, os lares de meninos e meninas deixaram de cumprir a finalidade de acolhida. Pode-se ponderar que a chegada dos tempos de práticas intervencionistas, bem como disciplinadores, coincide com a entrada no contexto

brasileiro de uma categorização discriminatória para adolescentes. Trata-se dos considerados ‘delinquentes’, procedentes não da ‘roda dos expostos’, mas provenientes, em sua maior parte, da família operária e da família pobre. Sem o teto dos Lares, bem como da família de origem, adolescentes brasileiros se viram jogados na rua, abandonados à própria sorte.

Ponderamos, aqui, em favor do timbre pungente que ecoa nas vozes desfavorecidas, mas que nossa sociedade prefere ignorar. Além disso, acreditamos que a problemática em torno da redução da maioria penal está diretamente ligada ao clamor da opinião pública de parte da sociedade, face ao crescimento de casos de violência nas grandes metrópoles, nas cidades interioranas do país, bem como no meio rural.

Nesse sentido, parece que a solução encontrada por parte da sociedade brasileira é o incentivo à redução da idade penal de 18 anos para 16 anos. Porém, cabe, aqui, uma reflexão. Será que essa decisão – que implica aumentar a medida do tempo de privação da liberdade de uma faixa jovem da população em situação de risco – contribuirá para a diminuição dos índices de violência?; ou se será apenas mais uma lei que entrará em vigor sem eficácia, já que o Estado deveria, junto com a sociedade, trabalhar de forma preventiva, e não somente punitiva, para assegurar a reinserção social do jovem em conflito com a lei, bem como fazer valer os direitos fundamentais positivados na Carta Magna? Cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo nº 227, reiterado nos artigos 3 e 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente, de direito à vida, à educação, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, assegura à criança e ao adolescente, por lei ou por ações concretas, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Tudo isso para colocar a criança ou o adolescente em condições de liberdade e de dignidade.

Consideramos que a legislação atual não é a razão maior do aumento da criminalidade. Tal situação se deve, sim, à falta de políticas públicas eficazes para minimizar os problemas de falta de estrutura familiar, bem como a falta de investimentos na grande área da Educação. Como já discutido em Silva (2011, p. 110), para as classes sociais menos favorecidas, as dificuldades de acesso a programas de educação, lazer e cultura, ao lado da ausência da segurança familiar, são fatores que vêm levando crianças, adolescentes, jovens e adultos à prática de violência e ao uso de drogas. A propósito, a desestruturação na base da família constitui fator que nossa sociedade não consegue debelar, como se pode observar no diálogo apresentado a seguir.<sup>70</sup>

(Bartimeu) – Como as droga atrapaia tudinho, moça. Eu tô/tô./... *té* a saí, já tô com guerra/, já... *tamém...* já/, guerra com meu padrasto *mermo*.<sup>71</sup>

(Pesquisadora) Com quem?...

(Bartimeu) Meu ex-padrasto. Tô com guerra com ele.

(Pesquisadora) – Então... você hoje, com treze anos de idade, está me falando que você acha muito difícil sair...ser solto [da Unidade]?

(Bartimeu) – Ó::, eu saio..., aí eu tenho medo dele [padrasto] me *matá!*...Eu não vou *tê* como *saí* por causa da droga!

(Pesquisadora) – Mas você está em guerra? Com esse padrasto?... Essa guerra veio porque ele foi morar com a sua mãe?

(Bartimeu) – É::...ele bateu na minha mãe!... Eu ia *matá* ele *dento* de casa, mas... direto, *cando...*/ não tava *tenu...* *corage...*/ aí, comecei a tomar *Roupinal*/ ...aí, eu peguei um *revólve* e subi lá *pra* cima, lá..., dei três tiro nele.

---

70 Trata-se de parte de uma entrevista, realizada por uma das autoras, com um menino de 13 anos de idade, que se encontra em situação temporária de reclusão em uma unidade socioeducativa. Por razões de ordem ética, o nome Bartimeu (colhido na Bíblia), substitui o nome verdadeiro do adolescente, o que será explanado mais adiante na seção metodológica.

71 O termo 'guerra', que corresponde a uma gíria comum entre os adolescentes, concerne a brigas de qualquer natureza, muitas vezes, com ameaça de morte

(Pesquisadora) – Sério?! Mas esses tiros acertaram o seu padrasto?  
(Bartimeu) – *Acertô* não, moça. Falaram que *acertô* no braço, mas eu acho que *nem...*[ruídos]....

Com base nos excertos destacado acima, pode-se afirmar que o caminho mais viável para manter a salvo crianças e adolescentes de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, além do vício das drogas, é a valorização da educação pública, em horário integral, o que poderá constituir a âncora por excelência para impedir a situação de perdas, tanto de adolescentes quanto de crianças que se afogam nas águas lamacentas do mundo do crime. Trata-se de uma questão social de caráter emergencial no contexto brasileiro. Ressalte-se que, em países em que o Estado privilegia a educação com um maior investimento e fiscalização, como é o caso da Finlândia, o índice de criminalidade que envolve crianças e adolescentes é baixíssimo. Isso não ocorre no Brasil, onde o investimento apropriado na área educacional, desde os primeiros anos da educação escolar básica deveria configurar o caminho mais imediato para salvar a infância e a adolescência, duas camadas significativas da população, que continuam à deriva, em situação de abandono, sem direito a ter direito à própria vida, como é o caso recente de Ítalo, um menino de dez anos de idade.

O pequeno Ítalo, cuja infância foi ceifada recentemente por um tiro da polícia, que o flagrou dirigindo um carro roubado, retrata o drama social que assola nossa sociedade.<sup>72</sup> A breve crônica de vida dessa criança, fruto de uma família desestruturada, começa já no berço.

*./../ Ítalo foi criado pela avó materna até os 8 anos. Era um menino arisco e hiperativo, mas frequentava a escola. Em 2013, depois de sair da cadeia, a mãe o levou consigo e com um novo namorado*

---

72 Matéria completa, assinada pelos jornalistas Eduardo Gonçalves e João Campos, publicada na Revista VEJA, p. 70-71, ano 49, nº 24, 15.07.2016.

para viver no litoral. Começou um período turbulento. Ele foi recolhido duas vezes em abrigos para crianças em Peruíbe, onde tentavam tratá-lo com calmantes. Em seguida, Ítalo voltou à capital com a mãe. Não quis mais ir à escola. Passou a viver na rua, a dormir sob viadutos e a praticar furtos. /.../

(GONÇALVES; CAMPOS, 2016, p. 71)

Com base na matéria jornalística destacada anteriormente, podemos afirmar que os fatos constituem as evidências que mais corroboram com relação a um erro de magnitude agravante que devasta a sociedade brasileira: exclusão social dos menos favorecidos pela vida. Em poucas palavras, a morte prematura de Ítalo constitui uma prova viva de que a solução para a violência não está na redução da maioria penal, mas, sim, na solidariedade da justiça e inclusão social em favor dos que nascem e vivem em situação de exclusão. Retomamos, aqui, as palavras de Silva (2015),

O conceito de exclusão, conforme já discutido em Silva (2008), encontra-se em paralelo, por oposição ou contraste, aos conceitos de coesão social, uma vez que a exclusão implica o rompimento de vínculos sociais. Decorre, pois, dessa ruptura, a ameaça constante de um conjunto de fatores sociais e políticos que fazem de um adolescente, em situação de pobreza, uma identidade social e individual perdida nas ruas, hoje. E, no amanhã, um adulto a mais sem cidadania, cujo futuro encontra-se hipotecado na nota promissória da exclusão social pelo passado de políticas públicas malogradas, bem como pelas falhas do presente. (SILVA, 2015, p. 86)

O que parece reforçar e naturalizar cada vez mais a exclusão do outro no imaginário social, como será apontado mais adiante na seção analítica, encontra-se, ainda que de maneira parcial, na discussão sobre a redução da maioria penal, o que deveria seguir em linha paralela com a busca imediata da prevenção por meio da educação escolar integral. Se antes eram asilos de meninos e de

meninas em situação de orfandade, hoje, são meninos e meninas em situação de rua, abandonados à própria sorte por suas famílias de origem, e que são recolhidos e mantidos, temporariamente, em abrigos ‘especializados’, o que equivale a um ‘encarceramento’, ainda que disfarçado na medida de internação compulsória, em espaços onde se tornam escassas as mãos caridosas que educam e resgatam vidas.

Resulta que, atualmente, nas mãos que aplicam calmantes, por ordens médicas, encontram-se práticas de ‘acolhida’ pelo injurioso ‘controle de corpos’. Trata-se, entre todas as medidas coercitivas, a mais a ultrajante em termos de privação da liberdade, uma vez que se afasta totalmente do princípio da educação para libertar com vistas à reintegração na sociedade de crianças e adolescentes em conflito com a lei. A proposta que tramita na casa parlamentar, conforme mencionado anteriormente, configura tão somente uma medida paliativa, pela intenção de se amenizar a criminalidade, mas não soluciona o que consideramos um erro social de magnitude agravante, tema que será discutido na seção apresentada a seguir.

## Origens da redução da maioria penal no contexto brasileiro

Esta seção é dedicada à explanação do embasamento teórico que baliza os caminhos do estudo ora apresentado, bem como às etapas e aos passos metodológicos seguidos em termos de seleção e análise dos dados empíricos da pesquisa.

## Uma proposta teórica multidisciplinar

A base teórica que ancora as ideias lançadas e discutidas no presente capítulo advém da análise textual voltada para a

pesquisa social crítica, nos moldes de Fairclough (2010, 2003, 2002). Desde a perspectiva dos estudos críticos do discurso, podemos observar a possibilidade de mudança social, conforme enfatiza Fairclough (2003), cuja proposta, no âmago dos estudos críticos do discurso, destaca a necessidade de combater práticas sociais de opressão e discriminação voltadas para minorias. Considerada uma das facetas mais novas da Linguística, a Análise de Discurso Crítica (ADC) conjuga níveis sociais e de linguagem, com ênfase na dimensão social do discurso, plano que faz da língua um contrato social.

A ADC constitui uma proposta teórica multidisciplinar, uma vez que incentiva o linguista a conjugar construtos teóricos da interioridade da linguagem (estrutura), associados à superfície de textos (orais e escritos), os quais, na esteira do pensamento de Koch (2010), são sempre enfocados como eventos comunicativos. A propósito, entre as ferramentas conceituais, aqui utilizadas como parâmetros teóricos básicos, consideramos fundamental a noção de discurso como prática social (FAIRCLOUGH, 2001), a de texto como mensagem (HALLIDAY, 1994), bem como a noção da linguagem como manancial de poder. Nos termos de Halliday (2003, p.4), entre todos os sistemas semióticos humanos (físico, biológico e social), “a linguagem é a principal fonte de poder”.<sup>73</sup> Nessa perspectiva, consideramos o linguístico no interior do social, mediante o enfoque analítico no nível das representações discursivas, as quais constituem uma espécie de interface entre o social e o linguístico (SILVA, 2009).

A dimensão associada ao nível das representações discursivas, que fazem da língua um contrato social, encontra-se relacionada aos estudos dos significados da linguagem. Fairclough (2003), em seu diálogo com a proposta hallidayana

---

73 Trad. livre : *Of all human semiotic systems, language is the greatest source of power.*

das macrofunções, sugere que um texto, além de envolver simultaneamente as funções ideacional, interpessoal (identitária e relacional) e textual, pode ser focado sob o prisma de três tipos de significados da linguagem, ou seja, como *ação* (por meio de um gênero), como *representação* (por meio de um discurso) e como *identificação* (por meio de um estilo), que são os três elementos de ordens de discurso. De acordo com a proposta fairclougheana, cada ordem de discurso envolve gêneros textuais característicos, que articulam discursos e estilos de maneira relativamente estável num dado contexto social, histórico e cultural.

Os modos de agir (significados acionais), os modos de representar (significados representacionais), bem como os modos de ser (significados identificacionais), nada mais são que práticas sociais que se configuram, respectivamente, como ‘parte da ação’ nas representações que, por sua vez, sempre formam parte de práticas sociais e na constituição de modos particulares de ser (identidades sociais pessoais). De acordo com Fairclough (2003), os elementos de ordens do discurso – gêneros, discursos e estilos – diferem de elementos que remetem à interioridade do sistema linguístico (sentenças, sintagmas nominais, bem como sintagmas verbais).

## Procedimentos metodológicos

Na chancela da proposta de Fairclough (2003), assumimos, desde o ponto de vista teórico-metodológico, um princípio que reiteramos nos seguintes termos: uma pesquisa para ser útil deve-se revestir de uma prática social transformadora. Trata-se, aqui, da escolha que de caminhos para uma pesquisa de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa), o que envolve o engajamento máximo do pesquisador com os participantes envolvidos no estudo. Isso, porque a compreensão do objeto de análise – no caso, vozes de adolescentes frente à redução da

maioridade penal no Brasil –, é construída a partir de múltiplas realidades, desde o (des)conhecimento do passado até o presente, sobretudo, por parte dos adolescentes, colaboradores, ainda que indiretamente, deste estudo.

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos listados a seguir encontram-se balizados por uma metodologia voltada para a pesquisa social de caráter multidisciplinário, de acordo com os passos metodológicos sugeridos por Fairclough (2010, p. 235), cujas ideias remetem ao Realismo Crítico do filósofo Bhaskar (1998).<sup>74</sup> A proposta fairclougheana envolve, inicialmente, quatro estágios, conforme sumarizamos a seguir.<sup>75</sup>

Estágio 1 – Focalizar um erro socialmente grave (*wrong social*), em seu aspecto semiótico.

Estágio 2 – Identificar obstáculos concernentes ao erro socialmente grave.

Estágio 3 – Considerar se a ordem social ‘necessita’ desse erro social.

Estágio 4 – Identificar possíveis formas de ultrapassar os obstáculos.

Como modo de focalizar o que consideramos como um erro socialmente agravante – a redução da maioridade penal – e mostrar o que identificamos como obstáculos, ou seja, práticas discursivas que consideramos como barreiras que represam e

---

74 Para maior compreensão da proposta teórica “Realismo Crítico”, formulada por Bhaskar, sugerimos a leitura de uma obra recente, assinada por Barros (2015): *Realismo crítico e emancipação humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso*.

75 Trad. livre: Stage 1- Focus upon a social wrong, in its semiotic aspect. Stage 2 – Identify obstacles to addressing the social wrong. Stage 3- Consider whether the social order ‘needs’ the social wrong. Stage 4 – Identify possible ways past obstacles. (FAIRCLOUGH, 2010, p. 235).

inundam de lama o cenário social, deixando, no rastro das práticas naturalizadas, uma visão errônea da situação de adolescentes (des) favorecidos no atual contexto brasileiro. Para dar forma a nossas reflexões analíticas, realizamos uma pesquisa de campo em duas instituições, com práticas sociais diferenciadas. De um lado, uma Unidade de Internação que envolve práticas socioeducativas e, de outro, um estabelecimento educacional destinado, pelo menos em princípio, à formação militar, o que envolve disciplina e práticas de distribuição de saberes.

A faixa etária dos adolescentes investigados vai de 12 a 17 anos. Através de entrevistas semiestruturadas, buscou-se a voz, bem como as opiniões dos socioeducandos da Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) para tecer um paralelo, por oposição ou contraste, com a voz de estudantes do Colégio Militar de Brasília, a respeito do tema 'redução da maioria penal'. A partir dos dados selecionados, levou-se a cabo uma análise linguístico-discursiva de textos (orais e escritos) produzidos por adolescentes pertencentes às respectivas instituições. Cabe, aqui, esclarecer que os adolescentes da UISM são apresentados com pseudônimos que evocam os evangelistas. Tal escolha se encontra, por um lado, em conformidade com o que é exigido pelo ECA, no que concerne a segredo de justiça e, por outro, pelo propósito de valorizar a voz, bem como as experiências pessoais de adolescentes em situação de reclusão e, de certa forma, oprimidos e até mesmo rejeitados pela sociedade. Além disso, trata-se, também, de uma postura ética das autoras. Da mesma forma, correspondem a nomes bíblicos os pseudônimos dos adolescentes entrevistados, pertencentes à EMB, mas em consonância com pessoas seguidoras das leis, tais como cobradores de impostos, bem como figuras abastadas em termos de riqueza material.

As atividades realizadas nas duas instituições selecionadas configuram-se como pesquisa-ação, o que envolve cooperação e engajamento do pesquisador durante o trabalho de campo, de

acordo com os moldes propostos no projeto “Meu nome, minha identidade: das práticas discursivas aos eventos de letramento voltados para adolescentes e idosos” (CNPq/DGP).<sup>76</sup> Ressalte-se que a UISM, enquanto unidade socioeducativa visa à reinserção na sociedade de jovens em conflito com a lei, ao passo que o CMB visa à formação integral de jovens a caminho de uma cidadania plena.

## Os dados em cena

Buscou-se, já de início, como mencionado anteriormente, um paralelo por contraste, mediante a comparação do discurso daqueles que estão acolhidos na Unidade de Internação, com a dos alunos do Colégio Militar, com o propósito de aproximar a opinião de adolescentes em relação ao espaço social do qual fazem parte e, sobretudo, do contexto de situação que ocupam. Os jovens colaboradores, que permitiram transformar seus depoimentos em dados aqui apresentados, apesar de terem em comum o viés educacional nos respectivos contextos de situação, encontram-se distantes, a começar pela natureza do trabalho desenvolvido nas respectivas instituições.

A propósito, com referência à educação, esse parece ser o campo propício para que ocorra uma transformação interior dos socioeducandos, com vistas a acarretar uma mudança nas suas práticas sociais. Acreditar na possibilidade de uma mudança social evoca o pensamento de Fairclough (2003, p. 160), para quem os sujeitos ‘não são apenas preposicionados na forma como eles

---

76 O referido projeto faz parte do Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades (REDLAD-Brasil), liderado por Silva desde 2006 até 2017. A REDLAD-Brasil integra um projeto internacional mais amplo: Rede Latino-americana de Análise de Discurso Crítica sobre a Pobreza, que envolve setes países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, República Dominicana e Venezuela.

participam de eventos sociais e de textos, eles também são agentes sociais'. Em poucas palavras, é condição primordial que sejam trabalhados 'os valores físico, mental, moral, espiritual e social', como reza o Eca, para que seja despertada uma nova mentalidade não só no socioeducando, mas também nos estudantes favorecidos em termos de contexto educacional. Ponderamos que, a partir daí, os adolescentes poderão ter uma nova visão de mundo, o que acena para processos benéficos de (re)educação rumo ao alcance de uma cidadania plena.

Nesta subseção, destacamos fragmentos de textos produzidos por adolescentes em situação de reclusão na UISM, assim como excertos de entrevistas orais obtidas junto a estudantes do CMB. Trata-se de textos escritos, elaborados como atividade prática, concernente a aulas de português, ministradas por uma das autoras deste estudo.<sup>77</sup> Foram produzidos 20 textos escritos por socioeducandos, o que foi colocado em contraste com entrevistas realizadas com 15 alunos do CMB.

Por uma questão de recorte metodológico, selecionamos para a análise fragmentos correspondentes a três textos produzidos por adolescentes da UISM, bem como excertos de três entrevistas realizadas com adolescentes do CMB. Isso, porque naquela unidade foram unânimes as respostas contra a redução da maioria penal, em contraste com as opiniões da mesma última em favor da efetivação do dispositivo. Ressalte-se que a digitação dos textos escritos encontra-se, na íntegra, em consonância com a fala original dos adolescentes entrevistados, ou seja, sem correções gramaticais, o que remete ao pensamento

---

77 A convite da diretora da UISM, e com a autorização da juíza para a realização do trabalho de pesquisa de campo, a autora ministrou aulas de redação na referida instituição, ocasião que nos chamou atenção pelo fato de não haver contato direto com um grupo de adolescentes detentos em um espaço convencional de sala de aula. A interação com cada jovem era individual, na biblioteca da unidade de internação, e sempre sob a guarda de um policial.

de Foucault (1972, p. 97-98), para quem a relação entre a fala e seu contexto verbal e situacional costuma não ser transparente. Sempre de acordo com Foucault, o contexto afeta o que é dito ou escrito e a interpretação varia de uma formação discursiva para outra. Por isso, faz-se necessário manter as vozes originais, plasmadas em língua escrita por adolescentes que se encontram no contexto da UISM.

O primeiro excerto selecionado para análise concerne à opinião de um socioeducando. Vejamos.

- (1) *A redução da maioria penal é um assunto muito complicado, por mais que a maioria da população seja a favor, muitas pessoas também são contra porque elas sabem o grande erro que a sociedade está cometendo, achando que reduzindo a maioria penal a criminalidade irá diminuir, muito pelo contrário, as coisas só iram piorar cada vez mais. Ao inves de jovens e adolescentes, nos teremos crianças cada vez menores nas unidades de internação, jovens de 16 e 17 anos presos nas penitenciarias com adultos de 30,40,50 anos, a super lotação dos presídios, o sofrimento das mães que perderão os filhos cada vez mais cedo, e a sociedade que no futuro um dia se arrependera por ter sido a favor de uma grande tragédia.*<sup>78</sup>

(UISM, Redação de Lucas, 16a)

Observe-se que no discurso do socioeducando são enumeradas, em forma de gradação, as razões pelas quais ele não concorda com a redução da maioria penal. Para ele, a criminalidade não diminuirá, pois crianças cada vez mais novas serão aliciadas para o crime e, conseqüentemente, serão

---

78 Decidiu-se manter a forma original dos textos produzidos pelos socioeducandos colaboradores da pesquisa.

apreendidas cada vez mais cedo. Além disso, adolescentes ficarão, nesse caso, presos com homens, já adultos, de 30, 40, 50 anos em presídios superlotados. Seu posicionamento deve-se ao contexto de internação em que está inserido e à sua vivência.

Cabe, aqui, mencionar que os argumentos mais recorrentes nos textos dos socioeducandos, relativos à posição contrária à redução, foram o aliciamento de crianças cada vez mais novas e a superlotação dos presídios, porque até que sejam construídas unidades de internação para os adolescentes, eles ficarão, nesse caso, presos com pessoas mais velhas. Nessa esteira de reflexão, recorreremos ao pensamento de Indursky (2003, p. 115), para quem “estamos face ao trabalho do discurso sobre o discurso, do trabalho dos sentidos sobre os sentidos”, o que nos remete à noção da relação dialética entre discurso e estrutura social de Fairclough (2001). Nesse sentido, o linguista britânico assevera que o discurso constitui uma prática social, tanto de representação quanto de significação do mundo, o que contribui para a construção de identidades sociais, bem como para a manutenção ou para a transformação de relações sociais e sistemas de crenças.

Dessa forma, observa-se que há um pedido e uma recomendação para que não ocorra a redução da maioridade penal pelo fato de que, para o socioeducando, a situação dos mesmos, bem como daqueles estão fora do presídio, vai-se transformar em um caos.

A seguir, apresentamos para reflexão analítica outro fragmento de texto produzido por mais um socioeducando.

- (2) *A redução da maioridade penal, na minha opinião é como tampar o sol com a peneira. Colocar jovens como nós que estamos em fase de formação de opinião própria e de princípios em sistema prisional pra maiores é loucura. Nós precisamos de educação, oportunidades e ensino. Na papuda os jovens aprenderão oque? A ser um bandido de verdade? Jogar um*

*adolescente na papuda que cometeu um erro, as vezes sem pensar, ou por nescecidade, ou até por ignorância, só o deixará mais ignorante. O infrator precisa de educação para abrir seus olhos para a realidade e perceber que pode ser bem sucedido de forma legal. Eu falo por experiência própria que o ensino resgata vidas da criminalidade, muda pensamentos e perspectivas. O governo não vai solucionar o problema da criminalidade cometida pelos adolescentes reduzindo a maioridade penal de 18 para 16 anos. Ele vai simplesmente fugir desse problema, e se livrar de nós. Eles querem se livrar de nós. Eles não acreditam ou não querem acreditar na nossa capacidade de vencer.*

(UISM, Redação de Matheus, 17a)

De acordo com o excerto (2) em destaque, o adolescente vê na educação uma forma de mudança para sua vida e para a vida dos outros socioeducandos. Para ele, se houver a redução da maioridade penal, os adolescentes serão levados para a Papuda (presídio do Distrito Federal) e lá aprenderão, com os adultos, a serem ‘bandidos’ de verdade. A educação que eles receberão será, na visão do adolescente, a da ‘escola do crime’. O discurso do socioeducando significa uma voz que pede socorro. Em sua argumentação, Matheus utiliza a modalização de forma veemente quando afirma: *o governo não vai solucionar o problema da criminalidade cometida pelos adolescentes, reduzindo a maioridade penal de 18 para 16 anos*. Isso, para explicar o enunciado de é como tampar o sol com a *peneira*. Dessa forma, a nova lei serviria como medida paliativa e não como a solução do problema. Necessário se faz observar o sentimento de exclusão quando relata: *eles querem se livrar de nós. Eles não acreditam ou não querem acreditar na nossa capacidade de vencer*. Pode-se afirmar que se trata de uma voz que clama pelo olhar de crédito da sociedade no que ele pode vir a ser, em lugar de vigiar e, apenas, punir. O excerto apresentado a seguir corrobora esse sentimento dos que vivem em situação de reclusão.

- (3) *Isso não iria mudar nada na mente dos adolescentes, aucontrário, iria deixar os adolescentes mais idignados con a vida, o sistema acha que essas coisas que eles fazem vai regenerar os adolescentes, tirar as maldades da rua, mais eles nem imaginam que cada vez mais os adolescentes ficam com a mente mais evoluída para o crime.*

(UISM, Redação de Marcos, 17a)

Observe-se que, em (3), as palavras do socioeducando trazem à tona a revolta já existente no seu interior. Em seu discurso, há um enfrentamento com o sistema, com as leis, com a sociedade. Para Marcos, a redução da maioridade penal só agravaria o sentimento de revolta. Além disso, não há outra forma de aquisição de conhecimentos senão a da prática do crime. Pode-se identificar, aqui, um caso típico da falácia da reeducação social dentro das Unidades. O sistema parece não oferecer subsídios eficazes para que haja mudanças de pensamento, nem tampouco de comportamento, como explicitado no enunciado *mais eles nem imaginam que cada vez mais os adolescentes ficam com a mente mais evoluída para o crime*. Pode-se sugerir que a mudança da mente, na concepção de Marcos, não corresponde à educação, ou mesmo, no caso, à sua própria recuperação.

Por outro lado, a ideia de redução da maioridade penal, para os alunos do CMB deve ser levada a cabo.

- (4) *Na lei... E eu acho que... se reduzi a maioridade penal/ acho que a criminalidade diminui!*

(CMB, Entrevista semiestruturada de José de Arimateia, 16a)

Diferente das vozes destacadas nos três primeiros excertos, a fala do estudante do CMB retrata a posição favorável à aplicação da lei de redução de maioridade penal, o que vai na contramão

do discurso dos socioeducandos. Para José de Arimateia, cuja voz ecoa a opinião de parte da sociedade brasileira abastada, a criminalidade irá diminuir se for aprovado o projeto de lei em tramitação. Abaixo, pode ser observado mais um fragmento a favor da redução da maioria penal. Vejamos.

- (5) *Eu acho que... supercerto, porque se o menor, ele tem a capacidade de cometer um crime hediondo, que a gente vê na TV, que a gente tá acostumado a ver, ele tem muito bem a capacidade de ir pruma prisão, de ir pruma cadeia porque ele tem que dá conta do que ele faz! Claro que tem desvio de caráter, desvio de personalidade, mas eu acho que a gente tinha que dá conta dos nossos atos independentemente da nossa idade!*

(CMB, Entrevista semiestruturada de Zaqueu, 15a)

Pode-se inferir que, na fala de Zaqueu, há uma exaltação à redução da maioria penal com o uso do prefixo -super. Para ele, um adolescente infrator tem consciência dos atos cometidos e, assim, deve ser apreendido e ser responsabilizado como adulto. Por isso, utiliza a expressão *dar conta em ele dá conta do que ele faz e dá conta dos nossos atos independentemente da idade*. Em termos hallidayanos, o processo relacional *ter*, em contraste com o processo mental de *ver*, aponta para o que deveria ser feito, na percepção da ‘gramática da experiência’ do adolescente, mas não o é.<sup>79</sup> Cabe destacar que, nas entrevistas aos alunos da CMB, o argumento que mais apareceu para que seja efetivada a redução

---

79 A função ideacional – enquanto componente principal do significado no sistema linguístico – consiste, em parte, na expressão do conteúdo, A “gramática da experiência” do falante/escritor conforme sugerem (Halliday e Matthiessen, 2004, p. 173), concerne ao mundo exterior, físico (do fazer), ao mundo das relações abstratas (do ser), bem como ao mundo interior do sentir, ou seja, o mundo da consciência que pode ser expressado, ainda que em parte, por verbos de natureza mental, como é o caso de *ver*, processo que pertence à esfera do mundo cognitivo e não à esfera do mundo físico.

da maioria penal foi a consciência do adolescente que comete o ato infracional, como se pode observar a seguir.

- (6) *Eu sou a favor porque, pra mim, lugar de bandido é na cadeia porque pra ele tem uma ressocialização e não continuar cometendo crimes na sociedade, ele tem que ter uma reclusão. E um jovem, um adolescente de 16, 17 anos, ele tem a mesma consciência de que vai cometer um crime, que vai fazer um homicídio, que vai é:: fazer um roubo, ele tem a mesma consciência do que um de dezoito, um de dezenove. E por isso, eu sou a favor da maioria penal.*

(CMB, Entrevista semiestruturada de Levi, 16 a)

Para Levi, o adolescente infrator possui discernimento para saber o que se deve ou não ser feito. Nessa perspectiva, como explanado no excerto (6), se o adolescente tem consciência do que é certo ou errado, e sabe que não deve cometer crimes, trata-se de um transgressor consciente de seu ato de violação, razão pela qual deveria ser penalizado de acordo com a lei, pagando, assim, seus devidos impostos (morais).

Em contrapartida, os socioeducandos defendem a não redução da maioria, pois têm plena consciência do tempo que terão seus corpos apreendidos, através das medidas socioeducativas, vislumbradas pelo controle tutelar em favor da liberdade de seres sociais, que conformam a sociedade integrada dentro dos valores morais idealizados para uma elite.

Eis, aqui, o dilema da ‘privação de liberdade’ que representa o último recurso dentre essas medidas. Observe-se, ainda, que os adolescentes em situação de reclusão sentem na carne que tal redução os aproxima da forma mais aguda do instrumento de punição prevista no Código Penal, sobretudo, porque são penas mais duras em extensão tanto moral quanto na linha do tempo do controle tutelar.

Os estudantes beneficiados por um processo de educação de qualidade no CMB têm prospecção de futuro e se preocupam com interferências de ameaças, que nesse caso, partem dos que cometem infrações. Já os socioeducandos, preocupam-se com o presente, mas também com um futuro próximo, de quando saírem da Unidade, porque, por falta de um devido resgate de suas identidades perdidas, bem como de um tratamento voltado para a mudança de comportamento, poderão ser considerados reincidentes de acordo com o sistema legal.

## Considerações finais

Apesar de se tratar de dois tipos de dados diferentes, tanto em termos de gêneros, bem como de modalidade, redação (discurso escrito) e entrevista (discurso oral), pôde-se chegar à ideia de ‘textos como ação’, conforme sugere Fairclough (2003). Após análise comparativa dos discursos dos adolescentes das duas instituições, identificaram-se representações discursivas que equivalem a pontos-de-vista antagônicos. De um lado, os que defendem a redução da maioria penal, ou seja, os estudantes do CMB, que parecem demonstrar a preocupação em alijar, do seu meio social, o crime e, conseqüentemente, os adolescentes infratores que os cometem. Para aqueles, esses devem pagar pelos delitos cometidos, uma vez que os desfavorecidos supostamente têm consciência de seus atos. Ponderamos, aqui, que esse pensamento encontra-se latente na memória social, sobretudo, na atual conjuntura. A partir do momento em que os infratores forem julgados pelo Código Penal ficarão mais tempo presos (maioria penal) e assim, aos favorecidos, representantes, no caso, da voz da sociedade, será garantida uma relativa segurança.

À guisa de conclusão, pode-se ponderar que o Estado, em vários momentos, não cumpre o seu papel de mantenedor da

educação, nem tampouco tem assegurado, de maneira efetiva, o direito de famílias disfuncionais e desamparadas colocarem filhos em creches ou em escolas com ensino fundamental. Faltam investimentos governamentais, bem como manutenção de escolas preparadas, para oferecer educação de qualidade. Esses parecem ser os motivos para o aumento do número de infratores adolescentes oriundos, em sua maioria, de famílias desestruturadas, hoje, reduzidas a grupos monoparentais, formados apenas pela mãe e pelos filhos – frutos de união acidentalmente efêmera – conforme já registrado em Silva (2015, p. 91) fadados a

identidades sociais e individuais perdidas nas ruas devido às iniquidades geradas pelo estigma da discriminação, resultante do despreparo coletivo de uma sociedade que não se encontra humanamente letrada para a leitura de palavras tais como solidariedade justiça social.

Os primeiros resultados do estudo significam uma contribuição para futuras pesquisas multidisciplinares, que possam corroborar na abertura de caminhos rumo à igualdade de direitos, bem como ao resgate de cidadanias perdidas já na infância e na adolescência, a começar pela prevenção, por meio de um refinamento, em termos legais, do conceito de educação, sobretudo, diante do contraste de posicionamento dos jovens quanto à privação da liberdade, no que concerne à legislação específica sobre o tema da punição.

## CAPÍTULO 14

# CEILÂNDIA RETRATADA NOS JORNAIS: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO MIDIÁTICO<sup>80</sup>

*Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo  
Denize Elena Garcia da Silva*

Introdução  
Fundamentação teórica  
A cidade de Ceilândia  
Procedimentos metodológicos  
Análise das vozes nos textos  
Considerações finais

### Introdução

O objetivo deste capítulo é descrever e interpretar textos que circulam na mídia e que trazem informações sobre Ceilândia, cidade-satélite de Brasília. Tendo em vista que os discursos midiáticos são formadores de opinião e têm forte influência sob as pessoas (leitores/ouvintes/telespectadores/internautas) torna-se necessário estudos linguísticos que

---

80 Publicado originalmente em: CAMPÊLO, Sandra Rodrigues Sampaio; SILVA, Denize Elena Garcia. Ceilândia retratada nos jornais: análise crítica do discurso midiático. **Redcen**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2017.

contribuam e apontem os estratagemas da linguagem que transitam no espaço das informações jornalísticas. Observa-se que há uma exploração crucial da imagem negativa da cidade que se espalha como um lugar violento aos olhos da mídia. Não obstante os fatos configurem realidades marcadas pela violência, isso macula a comunidade local como um todo. Pode-se afirmar que tal discurso recai, principalmente, sobre jovens que vivem nessas cidades periféricas, em contextos de situação de risco o que já os expõem à exclusão social causada pela exclusão econômica.

O *corpus* deste trabalho é composto por textos recolhidos do portal Metrôpoles, durante o ano de 2016, com referência à cidade de Ceilândia. O primeiro passo do estudo busca identificar a temática recorrente nas reportagens que tratam do espaço analisado. A partir daí, o *corpus* foi lançado no programa *AntConc* para verificar os termos que sobressaiam e, em seguida, os grupos que circundam tais palavras. O capítulo encontra-se dividido em quatro seções: a primeira é destinada à fundamentação teórica; a segunda seção apresenta um breve relato sobre a cidade de Ceilândia para situar o leitor ao contexto do estudo; já a terceira é dedicada à descrição metodológica; e na quarta seção, são apresentadas a discussão e a análise dos dados. No final do capítulo, tecemos algumas considerações com base nos resultados alcançados na análise, bem como novos questionamentos para futuras pesquisas.

## Fundamentação teórica

Na fundamentação teórica, apresentamos três linhas de estudos que se cruzam na análise de dados: a Análise de Discurso Crítica (ADC), a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e o Sistema de Avaliatividade (SA). As práticas sociais e a linguagem constituem e interferem no sistema de uma sociedade. Os aspectos socio-históricos e culturais da vida humana são materializados,

primordialmente, em usos diversos da linguagem, enquanto as relações sociais são concretizadas nos usos distintos da língua, ou seja, nas práticas discursivas. A linguagem tem sido concebida como a responsável entre o homem e a sociedade.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) privilegia as interações sociais a partir da análise de textos. Norman Fairclough (2001) considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade individual. Tal ideia permite-nos repensar a linguagem como discurso, ou seja, uma prática ativa que altera o mundo e altera os indivíduos no mundo além de se configurar como fonte possível de (des)construir a estrutura social. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 91), “o discurso contribui para construção de identidades sociais, para a construção de relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças.” Esses efeitos construtivos correspondem, na esteira da proposta hallidayana, a três funções da linguagem e a dimensões de sentidos, acrescentada por Fairclough como linguagem identitária, relacional e ideacional.

Para Fairclough (2001, p. 22), qualquer evento discursivo é “considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social”. Portanto, a Análise de Discurso Crítica deve ocorrer sob três dimensões: dimensão textual, dimensão interpretativa (ou prática discursiva) e dimensão explicativa (ou prática social). A análise textual, primeira dimensão do quadro tridimensional fairclougheano, recorre à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1978, 1994) como principal referência teórico-metodológico para análise de texto.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta pelo estudioso britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday, constitui uma teoria do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico. Por um lado, como bem observa Gouveia (2009, p. 14), “trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê

de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso”. Por outro lado, Fairclough (2001) considera a LSF como “um valioso recurso para análise de discurso crítica”, uma vez que essa teoria “está profundamente preocupada com a relação entre a língua e outros elementos e aspectos da vida social”.

Na perspectiva da LSF, enquanto a função constitui uma propriedade fundamental da linguagem, a gramática pode ser compreendida como sistema de opções disponíveis na língua, sendo que o falante ou escritor realiza suas escolhas dentro desse sistema, sempre num contexto de situação social de fala ou de escrita, de modo que “um simples enunciado contextualizado, veiculado em uma oração, permite-nos aproximar do lado funcional da linguagem”, conforme já discutido em Silva (2009).

Halliday desenvolveu a LSF na intenção de se observar o sistema da língua e as suas funções de maneira simultânea, em poucas palavras, olhar para a língua de todos os modos possíveis. Na esteira do antropólogo Malinowski (1994), cujo foco de trabalho se volta para o lado social da linguagem humana; Halliday entende que o texto está inserido em dois contextos: de situação e de cultura. O contexto de situação se refere ao ambiente imediatamente ligado ao texto. Dependendo do contexto de situação em que o enunciado for usado, ele terá diferentes interpretações. O contexto de cultura está ligado à noção de propósito social e se refere às práticas culturais dos países, dos povos e às práticas institucionalizadas em contextos específicos tais como igrejas, escolas, comunidades, entre outras. Halliday (1994, p. 12) descreve o contexto de situação em três variáveis: Campo – que se refere à atividade, objetivo, finalidade nos qual os participantes estão envolvidos; Relações – que tratam dos participantes na situação, sejam eles falantes/ autor, ouvinte/ leitor, participante no texto ou distância social; e Modo – se refere à função que a linguagem exerce e o veículo utilizado.

Pensando nessas variáveis, Halliday (1994) traçou metafunções que descrevem a interioridade da linguagem, a saber:

ideacional, interpessoal e textual. Na metafunção ideacional, a língua representa nossas experiências cotidianas em relação ao mundo real: quem faz o quê, com quem e sob quais circunstâncias; e ao mundo interior de sua própria consciência, conforme lembra Silva (2003). Halliday (1994) distingue dois componentes dentro da metafunção ideacional: o significado experiencial – que se manifesta através do sistema de transitividade; e o significado lógico – que se constroem em forma de paratáticas e hipotáticas, e nas relações logicossemânticas.

Halliday (1994) estabelece também a metafunção interpessoal a qual identifica nossas relações com o outro, seja como interação (negociação) ou como marca de nossas identidades (posicionamento/avaliação) criando laços de envolvimento interpessoal. Nesse sistema, a oração é vista como troca de informações ou de bens e serviços. Na troca de informação, aquilo que é trocado é a própria linguagem enquanto na troca de bens e serviços, o indivíduo usa a linguagem para influenciar o comportamento de alguém. Já a metafunção textual é responsável pela estruturação linguística, importante na construção coesa e coerente dos textos. Segundo Ghio e Fernández (2008, p. 114), a metafunção textual gera recursos para apresentar no texto os significados interpessoal e ideacional como uma informação organizada que pode ser trocada pelo falante e pelo ouvinte.

## Sistema de Avaliatividade

Em 2005, Jim Martin e Peter White desenvolveram o Sistema de Avaliatividade<sup>81</sup> (*Appraisal System*), que concerne à metafunção interpessoal da linguagem. Os subsistemas da

---

81 Assumimos, no âmbito deste estudo, a terminologia Sistema de Avaliatividade para a tradução de *Appraisal System*, de acordo com Orlando Vian Jr (2009), um dos estudiosos brasileiros na área de avaliatividade.

avaliatividade compreendem: a atitude, ligada a sentimentos, a julgamentos bem como a apreciações que o falante faz em relação ao mundo que o cerca; o engajamento, que se refere à adesão ou não do autor ao dizer do outro; e a gradação, que tem a ver com a intensificação ou a mitigação dos significados manifestados nos outros dois subsistemas. Neste trabalho, será abordado apenas o subsistema do engajamento na análise dos textos<sup>82</sup>.

O engajamento compreende a articulação de vozes para expressar opiniões no discurso. Segundo Ninin e Bárbara (2013), o engajamento:

[...] se ocupa dos modos como a voz autoral posiciona-se em relação a outras vozes presentes no texto, procurando caracterizar diferentes perspectivas intersubjetivas disponíveis, ou seja, permitindo caracterizar o modo de adesão ou não do falante/escritor em relação às proposições no texto. (NININ; BARBARA, 2013, p. 129)

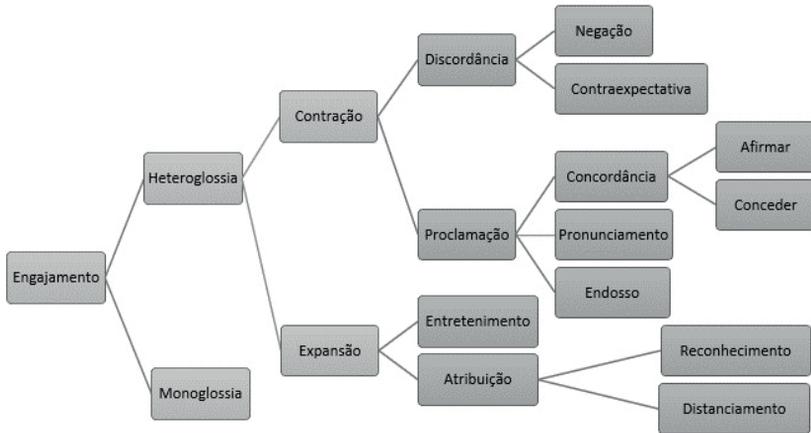
Através dos recursos léxico-gramaticais utilizados no texto, o Engajamento também é conhecido por “posicionamento dialógico”, pois percebe-se o posicionamento, alinhamento ou desalinhamento do autor em relação às posições apresentadas no texto.

O subsistema do engajamento se divide em: monoglossia e heteroglossia. Por meio da monoglossia, o autor/falante bloqueia qualquer alternativa de questionamento ao criar um efeito de verdade sobre o que diz. Já na heteroglossia, o autor/falante se posiciona de forma que sua voz é apenas mais uma entre outras posições correntes sobre determinado assunto. A Figura 2 ilustra o subsistema do Engajamento. Veja a figura a seguir.

---

82 Ainda que se reconheça que todos estes subsistemas constituem ferramentas relevantes para análise de texto, por questão de espaço, aqui será tratado apenas do engajamento.

Figura 2 - Subsistema do Engajamento



Fonte: Elaborado pela autora

Observe-se que a Figura acima destacada exhibe, a partir da heteroglossia, uma complexa rede correspondente ao potencial dialógico que pode ser realizado por meio de contração e expansão. Na contração, o autor restringe o espaço dialógico; enquanto na expansão esse espaço é ampliado com o auxílio de outras vozes, outras posições. A contração pode se manifestar por **discordância** “em que uma dada proposição ou voz é diretamente negada pelo produtor do texto”; ou por **proclamação**, quando “a posição do escritor/falante é realizada de forma indireta, restringindo-se o escopo de possibilidades dialógicas de uma proposição”, conforme sugerem Lima-Lopes; Vian Jr (2007, p. 378).

A expansão dialógica pode ser feita por meio do **entretenimento** quando a voz autoral representa uma proposição dentre outras diversas posições possíveis (eu penso...; eu acho...; é possível...); ou por **atribuição**, quando a proposição é fundamentada na subjetividade de uma voz externa. A atribuição pode ser feita por **reconhecimento**, o autor conversa com outras vozes em seu texto: X disse..., de acordo com Y...; ou por

**distanciamento**, quando a voz autoral se distancia explicitamente do discurso externo trazido para seu discurso: disseram-me que...; há rumores de que...

A seguir, enfocaremos a cidade de Ceilândia com o propósito de situar o contexto da pesquisa ora apresentada.

## A cidade de Ceilândia

No final da década de 50 e início dos anos 60, diversos trabalhadores vieram no para Brasília para ajudar a construir a sede da nova Capital do Brasil. Após a inauguração, uma boa parte desses operários decidiu permanecer na cidade na esperança de melhores condições de vida. Eram, então, trabalhadores que haviam saído de uma situação que os castigava em seus estados de origem; uma vez que muitos tinham vindo do Nordeste e fugiam da seca que assolava a região.

No estudo “Discursos da Exclusão na Geografia do Distrito Federal”, Tatagiba e Silva (2013) apontam que desde o início da construção da nova capital brasileira, ocorreram vários movimentos de afastamento desses trabalhadores do centro político-administrativo-judicial brasileiro.

O fato é que, ao longo da história do Distrito Federal, desde antes mesmo da inauguração de Brasília, os movimentos migratórios implicaram muitas ocupações espontâneas, ditas “invasões”, que, por sua vez, resultaram na oficialização pelo poder público de várias “cidades-satélites”. A concepção inicial subjacente à criação das novas cidades-satélites era a de afastar a pobreza do centro, ou seja, de Brasília. (TATAGIBA; SILVA, 2013, p. 130).

As pessoas nas vilas “viviam uma situação de insalubridade séria” e associada a essa condição “elas estariam invadindo a área do chamado ‘anel sanitário’, o que poria em risco as condições

de saneamento básico da nova capital”. Essa foi a justificativa encontrada pelo então governador do Distrito Federal para que se elaborasse um projeto de transferência das vilas que se formaram próximas à cidade do Núcleo Bandeirante, a antiga Cidade Livre. (TAVARES, 2009). O plano inicial da construção de Brasília não previu que “barracos” fossem erguidos próximos ao centro, ou seja, próximo ao Plano-Piloto. Por essa razão inclusive, foram surgindo as cidades-satélites<sup>83</sup>.

A cidade-satélite de Ceilândia fica situada a 26 quilômetros da Capital Federal do Brasil. A população está estimada em 489.351 habitantes. (CODEPLAN, 2015, p. 15). A cidade carrega o estigma da cidade violenta desde a metade dos anos 70 para os anos 80 quando o jornalista Mário Eugênio, na época, manchava a cidade de Ceilândia, apelidando alguns bairros com nomes depreciativos. O Setor P Sul, aos olhos da mídia, era conhecido por Caldeirão do Diabo, visto como um dos lugares mais perigosos da época. O Setor P Norte era a Tampa do Caldeirão. Setor O, recebeu a denominação jocosa de Vila do Cachorro Sentado. O Setor M Norte, o Planeta dos Macacos. O Setor QNL, Vila Chaparral<sup>84</sup>.

---

83 Cidade-satélite é o antigo nome que receberam anteriormente as atuais regiões administrativas localizadas no entorno de Brasília. Trata-se de unidades que não têm autonomia política e, por isso, são dirigidas por administradores nomeados pelo governador local. Originalmente, foram planejadas para serem núcleos urbanos e para funcionar como cidade-dormitório. Sendo assim, as cidades-satélites geralmente não têm indústrias e contam somente com serviços básicos de educação, saúde, comércio e lazer. (CAMPOS, 2009). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2256/o-que-e-uma-cidade-satelite>.

84 O planejamento da nova Capital Federal previu uma divisão de setores e quadras. “Os nomes dos setores foram baseados nos pontos cardeais, com referência na interseção do Eixo Rodoviário com o Monumental. A nomenclatura foi encurtada com siglas: Comércio Local Norte/Sul e Sudoeste (CLN/ CLS/ CLSW); Setor Comercial Norte/Sul (SCN/ SCS); Setor de Clubes Esportivos Norte/Sul (SCEN/ SCES)”. (NÓBILE, 2010) Esse formato de divisão se estendeu às cidades-satélites.

Esses apelidos marcaram e marcam até hoje o local. Houve uma “aceitação” passiva dessas caracterizações por parte da população. Parece que nunca se questionou se era correto ou não as expressões utilizadas pelo jornalista, talvez, por uma ingenuidade própria dos submissos que vivem em situação de pobreza.

Dessa forma, pode-se ponderar que a mídia (re)constrói e (re)produz um discurso violento que gira em torno da cidade até os dias de hoje. Em torno de 75% das reportagens<sup>85</sup> que veiculam na internet, relatam apenas os crimes e problemas diversos que ocorrem em Ceilândia. Tais resultados conduzem à construção de um cenário violento e impróprio para morar, o que gera transtornos também para moradores da comunidade que passam a ser vistos com desconfiança em outros lugares.

Ser da Ceilândia passa a ser, por si só, um motivo de desconfiança. É ser o “djense” – corruptela para Ceilandense tantas vezes escutada por este pesquisador nos últimos dois anos (“Ah, você vai pesquisar como a polícia lida com os djesens?”) –, indivíduo ao qual o senso comum imprime uma série de categorias discriminatórias. [...]. Interessante também é perceber como o discurso policial revela uma marginalidade dentro da marginalidade, sugerindo que os marginais da Ceilândia são mais marginais que os das áreas nobres da cidade. (BARBOSA, 2016, p. 56-57)

Em sala de aula, parece ser comum ouvir um fatídico discurso de: “a gente nasceu aqui, a gente não tem mais para onde ir”...; ou “a gente vai para as drogas, ou a gente vai para o roubo... a gente não tem futuro..”. Por que não tem futuro? Porque alguém disse que onde ele mora só tem bandido. Porque as outras pessoas também olham para ele como um criminoso. Morar

---

85 Os dados fazem parte da pesquisa de doutorado da autora cuja tese que está em andamento, tem como base o corpus documental, gerado exclusivamente da internet durante o ano de 2016.

em Ceilândia é sinônimo de rejeição e de desconfiança: “só tem ladrão”. O termo Ceilândia tornou-se pejorativo, depreciativo em enunciados correntes tais como: “você mora na Ceilândia?”; “por que não sai de lá?”; “você não tem medo de morar lá?”; “você quer ser uma professorinha da Ceilândia?” Não é de se estranhar quando muitas pessoas negam o lugar onde moram por medo de uma exposição vexatória a que estão sujeitos todos que moram nessa referida cidade-satélite.

A Nova QNL fica situada em uma linha entre Ceilândia e Taguatinga, passou a ser conhecida por “Tailândia” (uma contração dos nomes Taguatinga + Ceilândia). Por se tratar de uma antiga invasão dos moradores da Vila do Maestro, de classe social mais baixa e, no início da sua instalação, muito violenta (por isso chamada por Chaparral, designação adotada de um seriado de faroeste antigo da TV), os moradores de Taguatinga não veem o lugar como parte da cidade. Em contrapartida, a Nova QNL não quer ser definida como parte de Ceilândia. É mais um exemplo do estigma que marcou uma cidade na fala popular nos seguintes termos: “nada que vem de Ceilândia, presta”. Pode-se, aqui, ponderar que se trata de uma imagem de um cidade cujo perfil precisa ser reconstruído e desmistificado uma vez que corresponde hoje em dia a um berço de cultura que embala sonhos de progresso, haja vista o índice de crescimento populacional de trabalhadores que a destacam como uma das maiores cidades administrativas do DF.

## Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos são apresentados, a seguir, em três etapas: uma trata da Linguística de *corpus*; a segunda explora o *software AntConc*; enquanto a terceira envolve a seleção de dados empíricos que conformam o *corpus*. Ressalte-

se que a palavra *corpus* significa corpo, “conjunto de documentos, dados ou informações sobre determinada matéria”, de acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986).

Por sua vez, a Linguística de *corpus* explora a linguagem através “evidências empíricas” que se manifestam nos textos selecionados com o “propósito de servirem para uma pesquisa de uma língua ou variedade linguística”, conforme sugere Sardinha, (2000, p. 325). Cabe, aqui, mencionar que, na atualidade, são utilizados recursos computacionais que permitem uma leitura dos textos e reportam a palavras/ termos mantidos com relativa frequência em um dado *corpus* analisado.

Nos anos 60 [...] com a popularização dos computadores, foi possibilitado o acesso de mais pesquisadores ao processamento de linguagem natural e, concomitantemente, a sofisticação do equipamento permitiu a consecução de tarefas mais complexas, mais eficientemente, sem falar no aumento da capacidade de armazenamento e na introdução de novas mídias (fitas magnéticas, em vez de cartões *hollerith* perfurados etc.), as quais facilitaram a criação e manutenção de corpora em maior número. (SARDINHA, 2000, p. 327)

Por outro lado, comenta Zapparoli (2010), que a Linguística de *Corpus* constitui uma ciência empírica que utiliza o computador no armazenamento e no tratamento e análise dos fatos da língua em uso. A propósito, Sardinha (2000, p. 338) elenca elementos que são essenciais para formar um *corpus* adequado à pesquisa:

(a) a origem: Os dados devem ser autênticos; (b) o propósito: O corpus deve ter a finalidade de ser um objeto de estudo linguístico; (c) a composição: O conteúdo do corpus deve ser criteriosamente escolhido; (d) a formatação: Os dados do corpus devem ser legíveis por computador; (e) a representatividade: O corpus deve ser representativo de uma língua ou variedade e (f) a extensão: O corpus deve ser vasto para ser representativo.

Embora o passaporte metodológico básico do estudo ora apresentado seja a LSF como ferramenta de auxílio para a Análise de Discurso Crítica, todos os elementos acima foram observados quanto a seleção do *corpus* para este capítulo, o qual não atende ao item extensão, ainda que seja representativo pelo menos no contexto do presente estudo<sup>86</sup>. Buscou-se trabalhar com uma quantidade relativamente significativa de documentos para levar a cabo uma análise voltada para os dados mais representativos. Dentre os programas disponíveis voltados para a Linguística de *Corpus*, selecionamos o software *AntConc*, do qual nos ocuparemos a seguir, ainda que em uma breve descrição.

O *AntConc* é um programa concordanciador freeware<sup>87</sup>, desenvolvido por Laurence Anthony<sup>88</sup> e opera em qualquer ambiente *Windows*, bem como em *Macintosh OSX* e *Linux*. É utilizado para análise linguística de *corpus*. Neste trabalho, foi utilizado o *AntConc* versão 3.4.4w. Todos os textos coletados foram salvos em formato *.doc*, preservando os dados da reportagem, imagens e autor responsável pela matéria; e em formato *.txt* para ser lançado posteriormente no *AntConc*.

---

86 Cabe salientar que a Linguística de *Corpus* tem sido utilizado no Brasil mais voltada ao Processamento de Linguagem Natural, Lexicografia e à Linguística Computacional..

87 Software que, embora protegido por leis de direitos autorais, pode ser usado e distribuído gratuitamente; não pode, entretanto, ser revendido. (SAWAYA, 1999, p. 195)

88 O Dr. Laurence Anthony é professor na Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade de Waseda, Japão. Ele é ex-diretor do Centro de Educação em Língua Inglesa (CELESE) e é coordenador do programa de inglês técnico CELESE. É mestre em Linguística Aplicada da Universidade de Birmingham, no Reino Unido, e licenciado em física matemática pela Universidade de Manchester, Reino Unido. Fonte: <http://www.laurenceanthony.net/resume.html>. Acesso em 03 jul. 2017.

O primeiro passo foi utilizar a ferramenta *Word List* para verificar a frequência dos termos individualmente. Em seguida, utilizou-se o recurso *Clusters/N-Grams* para examinar as combinações associadas às palavras que mais se destacaram no *corpus*. Para complementar, recorreu-se às ferramentas *Concordance* e *File View*, para localizar o termo pesquisado dentro da frase ou no texto, respectivamente. O programa também permitiu fazer busca de grupos de palavras semelhantes, como por exemplo: polícia, polícias, PM, PMDF, PMs, policial, dentre outros grupos; e que se encontravam separados quando da busca no *Word List*. Esse recurso permitiu-nos averiguar, com mais precisão, os termos recorrentes que estavam associados à palavra Ceilândia; bem como destacar os recursos de Engajamento empregados no gênero textual jornalístico, o qual será, mais adiante, a base de discussão analítica.

## Apresentação do *Corpus*

Através do buscador Google<sup>89</sup>, foram recolhidos textos da mídia que trouxessem notícias e informações sobre a cidade “Ceilândia”. O resultado da busca apresentou um total de mais de três milhões de entradas para a referida palavra. Foram utilizados três filtros: 1) *web*; 2) qualquer conteúdo; 3) notícias recentes e mais relevantes. Isso, com a finalidade de restringir a busca que alcançou um número bastante representativo de 53 mil notações.

Observou-se que a cidade era destaque em três grandes jornais de circulação: Metrôpoles, portal totalmente digital com sede na Capital Federal; o Correio Braziliense, jornal de referência e com circulação impressa e virtual; e, por último, o G1, portal de notícias da empresa Globo de comunicações que tem circulação diária tanto

---

89 Disponível em: <https://www.google.com.br/>

na versão impressa como na modalidade televisiva. Como recorte sincrônico, decidiu-se selecionar somente reportagens do ano de 2016, uma vez que o trabalho de pesquisa teve início no referido ano. Cabe, aqui, ressaltar que para este capítulo serão analisados somente os textos do portal Metrôpoles que corresponde a 197 arquivos.

Quadro 1 – Resumo do corpus da pesquisa

Nº de textos	197
Palavras usadas na lista	46745
Palavras diferentes	6684

Fonte: elaborado pelas autoras

## Análise das vozes nos textos

Esta seção encontra-se dividida em três partes. A primeira é dedica análise preliminar dos dados expondo somente a temática dos assuntos abordados pelo jornal. Esse trabalho foi “manual”, uma vez que nenhum programa de computador lê o texto. A segunda, a que denomina-se aqui de análise intermediária rastreou-se as palavras nos textos com o auxílio do programa *AntConc* e estabeleceu-se um ranking decrescente conforme o aparecimento recorrente dessas palavras. A terceira parte é dedicada à análise profunda com base na teoria proposta por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), bem como uma discussão proposta por Fairclough (2001).

## Análise preliminar

O objetivo da análise preliminar realizada nos dados do *corpus* foi identificar a temática das reportagens examinadas. Nessa

fase, foi feita a tabulação dos assuntos postados nas reportagens. A temática relacionada a crimes permeia 62% dos noticiários publicados no portal Metrôpoles o que somados aos problemas com saúde, infraestrutura, desaparecidos, afogamento, acidentes, transporte e lixo; totalizam 75% dos discursos “negativos” veiculados pelo site. Nos assuntos diversos (25% do total) são ressaltados: a festa (O maior São João do Cerrado); o aniversário de Ceilândia; peças de teatros que estão em cartaz na cidade; artistas locais que fazem sucesso pelo país, como a rapper Thábata; o ceilandense Alysson que disputará o campeonato mundial de DJs no Chile; a garota Samantha que foi escolhida símbolo da campanha da ONU, dentre outras reportagens.

Observe-se que os crimes são de diversas naturezas: cárcere privado; comércio de animais; agressão à mulher; sequestro; bem como estupro, dentre outros. Os que mais se destacaram nas reportagens foram: roubos e assaltos (38%); homicídios/ tentativas (18%); tráfico de drogas (14%) e incêndios criminosos (6%). Ressalte-se, aqui, que essas porcentagens são baseadas apenas nas temáticas apresentadas pelo jornal e que fazem parte do *corpus* selecionado para este texto. Por outro lado, deve-se informar que não foram confirmados pela pesquisadora os referidos registros junto às delegacias de polícia locais.

Pelos resultados até agora levantados, é possível confirmar a presença substancial de discursos negativos associados à cidade de Ceilândia, os quais desprestigiam a comunidade e menosprezam aquele contexto social. Tais discursos ratificam a imagem de um lugar perigoso apresentado por Mário Eugênio ainda nos anos 80, como mencionado anteriormente; ou impróprio para morar, quando se destacam problemas na saúde, na educação, na infraestrutura, no transporte bem como na coleta de lixo.

## Análise intermediária

A partir desta análise, foi utilizado o programa *AntConc* que rastreou as informações contidas nos textos.

Quadro 2 – Palavras com maior frequência no corpus

RANK	FREQUÊNCIA	PALAVRA
1	604	Polícia / policia/ polícias/ policiais/ PM/ policial/ PCDF / PMDF/ PMS/ agentes/ corporação/ militares
2	554	CEILÂNDIA/ CEI
3	267	Drogas/ droga/ tráfico/ crack/ maconha/ cocaína/ entorpecentes/ entorpecente/ roupinol/ traficando/ traficante/ traficantes/ traficava/ usuários
4	224	NÃO
5	178	Adolescente/ adolescentes / menores / menor
6	143	Rouba / roubada/ roubadas/ roubado/ roubados/ roubam/ roubar/ roubaram/ roubarem/ roubava/ roubo/ roubos /receptação

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados do *corpus*

Desconsiderou-se do *ranking* os artigos, preposições e conjunções que não serão objetos de análise neste trabalho. A primeira palavra em destaque é “polícia” e seus sinônimos. Em segundo, vem a palavra “Ceilândia”. Como a busca realizada na internet foi através da palavra em questão, esperava-se que todos os textos trouxessem uma ou mais vezes o termo. Isso justifica a frequência elevada do termo Ceilândia.

Quanto ao termo “polícia”, foi adotado o procedimento de agregar as variações da palavra analisada, como o caso de polícia (ver quadro 2); ou grupos de hipônimos: em drogas, foram inseridas crack, maconha, cocaína, roupinol; bem como sinônimos: adolescente/ menor. Ainda no grupo “drogas” foram

acrescidas as palavras traficante e usuários; assim como em roubo, a palavra receptação; pois se trata de expressões que têm estreita relação em termos de campo semântico, ou seja, atrelam-se a significados correlatos.

As informações coletadas através do programa *AntConc* aproximaram-se da análise preliminar: drogas e roubos. Porém, os termos “policiais”, “não” e “adolescentes” foram também recorrentes nos textos. Nesta seção, será analisado somente o vocábulo “polícia” e seus correlatos. Para tanto, recorreu-se às ferramentas *Concordance* e *Clusters* para averiguar quais outros termos encontram-se próximos do referido termo. Com o *Concordance* foi possível localizar e analisar as palavras que mais se destacaram nos textos do jornal e suas linhas de concordância. Com o *Clusters* é possível verificar o termo pesquisado em combinação com duas ou mais palavras que ocorrem em determinada frequência. Na próxima seção, será apresentada uma análise mais profunda.

## A caminho da densidade analítica

Observe-se com o termo “polícia”, bem como seus correlatos, aparece diversas vezes precedido de segmentos estruturais tais como: “de acordo com”; “de acordo com informações da”; “segundo a” (61 ocorrências). Essas estruturas paralelas evocam vozes heteroglóssicas no texto. No sistema de avaliatividade, esse recurso encontra-se dentro do Engajamento, em termos de expansão dialógica, uma vez que o autor do texto amplia e compartilha as informações jornalísticas com vozes exteriores, nesse caso, a polícia é uma das fontes de reportagem. Trata-se de um tipo de expansão textual por *reconhecimento*, mediante o reconhecimento da voz de uma autoridade por parte do autor da matéria jornalística. Isso não se dá por acaso, uma vez que com

esse recurso o autor se ‘esquiva’ da responsabilidade do que está sendo afirmado. Observe os seguintes excertos:

- (1) *De acordo com a PMDF, o jovem já havia sido detido por nove delitos, entre eles, receptação, tráfico de drogas, roubos e furto.*
- (2) *Segundo a PCDF, o suspeito tinha a intenção de matar a vítima, de 41 anos, e, depois de atropelá-lo uma primeira vez, passou com o carro em cima dele de novo.*

Nos segmentos (1) *De acordo com a PMDF* e (2) *Segundo a PCDF*, temos a ocorrência de circunstâncias de ângulo, seguida de um relato em forma de paráfrase, ou seja, o discurso é apresentado com as palavras do autor do texto. Observa-se que a circunstância de ângulo é a fonte de informação citada ou relatada e está relacionada ao dizente nos processos verbais<sup>90</sup>. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

- (3) *O que chamou a atenção dos militares foi uma revelação feita por um dos menores, de acordo com a polícia, o rapaz afirmou que realizava os roubos montado a cavalo.*

Nesse fragmento (3), a circunstância de ângulo foi empregada para marcar a verbiagem do dizente do relato: *De acordo com a polícia, o rapaz afirmou [...]*. Trata-se de uma heteroglossia de expansão atribuição por reconhecimento dentro de outra heteroglossia de expansão atribuição por reconhecimento, ou seja, o policial também se exime da responsabilidade do que relata

---

90 Processos verbais são processos do dizer. As orações verbais são constituídas por: dizente (participante principal); processo verbal (processo que indica a fala); verbiagem (o que é dito); receptor (a quem é dito); alvo (o que ou quem é atingido pelo processo de dizer).

para atribuir a outrem (o rapaz [adolescente que foi apreendido]) a informação que segue. Observe o excerto a seguir:

- (4) *“Segundo ela, estava havia dois meses sem sair de sair (sic) de casa. Os moradores queriam linchar o agressor, mas não deixamos”, disse o policial.*

No excerto (4), há outro modelo de heteroglossia que recai no processo verbal: *disse*. O policial é o dizente do processo e a verbiagem vem em forma de citação<sup>91</sup>. O policial também recorre à ferramenta da expansão por reconhecimento para retratar a voz da vítima: *segundo ela*.

Outras vezes, a polícia aparece no texto apenas como receptor da verbiagem dos processos verbais.

- (5) *Vigilantes informaram à polícia que um veículo do modelo Polo, de cor preta, teria sido utilizado por três pessoas após o crime.*
- (6) *À polícia, a dupla disse que a discussão que resultou na morte começou porque eles teriam ido ao local para recuperar o celular da tia deles.*
- (7) *Ele disse aos policiais que havia comprado o veículo por R\$ 500.*

Observe-se nos excertos (4), (5) e (6) que informar é um dos processos verbais associados à polícia. Ela é receptora das informações dos crimes e ela é quem informa. Além de informar, a polícia costuma também explicar (8) ainda que de maneira relativa.

---

91 Nas orações verbais, é comum o papel da verbiagem ser realizado por outra oração [...]. A primeira oração será verbal, e a segunda poderá ser de qualquer outro tipo e terá seus componentes classificados normalmente. A oração que complementa o processo verbal poderá vir em forma de citação ou relato. (FUZER; CABRAL, 2014)

- (8) O sargento Bonina explica que ninguém foi autuado no domingo (28) porque as drogas não puderam ser associadas a ninguém em particular.
- (9) A Polícia Militar do DF informou que, apesar do aparato, não houve necessidade do emprego da tropa de choque, que permaneceu de prontidão próximo ao local.
- (10) A Polícia Militar informou que ninguém saiu ferido.
- (11) A polícia não informou quanto foi levado.

Nos excertos (8), (9), e (10), a polícia continua como fonte do jornal. Ao utilizar a expressão *a polícia militar informou que* ou *o sargento Bonina explica que*, o autor utiliza-se da heteroglossia, atribui reconhecimento à informação prestada e diminui a responsabilidade do que é noticiado. Nota-se, no entanto, que no excerto (11) há uma discordância de negação do conteúdo: *a polícia não informou*. Nesse caso, o autor contrai o espaço de discurso por meio de uma negação *não informou* restringindo, assim, outras vozes.

Os processos mais recorrentes ligados à polícia são os materiais<sup>92</sup>, do campo do agir: localizar, abordar, atuar, deter, encontrar, recuperar, perseguir, investigar, prender, começar, desarticular, deflagrar, destruir, apreender, identificar, abordar, chegar, realizar. Nas reportagens, o policial é, na maioria das vezes, o participante ator (agente), conforme ilustram os excertos apresentados a seguir.

- (12) A Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) apreendeu, em Ceilândia, um adolescente pela 10ª vez, nesta quarta-feira (20/7).

---

92 Processos materiais são processos do mundo exterior, ou seja, da experiência ‘externa’, do mundo das ações, do fazer, dos eventos. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

- (13) *Na casa do rapaz, a PMDF encontrou 32 porções de maconha já embaladas para a comercialização, além de uma balança de precisão.*
- (14) *Os militares patrulhavam a região quando viram o garoto em atitude suspeita.*
- (15) *Os policiais faziam ronda em frente à loja quando perceberam uma movimentação estranha no local.*

A recorrência de processos materiais associados à polícia revela a ação desses agentes públicos, afinal a sociedade espera que a polícia aja, como é mostrado nos excertos (12) e (13). Uma vez que o jornal trabalha com fatos, as ações dos policiais são posteriores aos crimes. Embora poucos casos (29 passagens no total), o portal do jornal Metrôpoles destaca algumas ações típicas da ação preventiva do policial: monitorar, patrulhar, fazer patrulhamento, fazer ronda, como em (14) e (15).

## Considerações finais

O *software AntConc* revelou uma constância da palavra “polícia” e de seus correlatos: policial, PMDF, PCDF, corporação, agentes; no discurso do jornal. O que nos permite afirmar que esses participantes são as principais fontes de informação do portal, pelo menos no gênero reportagem policial. Numa estrutura formada por uma circunstância de ângulo (excertos 1 e 2), são as vozes dos policiais que informam os fatos ocorridos seguidos por vezes de um relato, ou através de citações. Às vezes, os policiais também recorrem a vozes externas para expansão de suas vozes, como em (3) e (4). É o compartilhamento da responsabilidade nas informações prestadas no noticiário: de acordo com a polícia, o rapaz afirmou que[...] A mídia engaja outras vozes no seu discurso, e nesse caso, a principal voz é

dos policiais, para dar reconhecimento e credibilidade a suas informações.

Em termos de agência, pode-se afirmar que é bastante significativo o reforço da conduta policial no gênero reportagem. Por se tratar de informações *post factum*, os processos materiais revelam uma polícia ativa e que cumpre seu papel: prende, aborda, recupera, persegue. Esses resultados também nos levam a refletir, de um lado, sobre a valorização da criminalidade em detrimento do prestígio, bem como do valor, não só do profissional, mas também da corporação militar. Por outro lado, as reportagens do portal Metrópolis revelam um índice considerável da temática sobre violência na Ceilândia: roubos/assaltos, homicídios/ tentativa, drogas, estelionato, estupro, entre outros; e sobre problemas enfrentados pelos moradores: precariedade na saúde falta de infraestrutura; de transporte público; de saneamento básico.

Os resultados apresentados na análise apontam para uma reprodução contínua de noticiários, que foca em assuntos trágicos e que desprestigiam a cidade de Ceilândia. Os dados analisados confirmam uma tendência a enfatizar aspectos negativos relacionados à cidade de Ceilândia em oposição a histórias de sucesso de personagens locais, por exemplo. Observa-se que a prática de relatar tragédias sobre Ceilândia em noticiários de rádio, que ocorria nos anos 70/80, mantém-se ainda hoje, agora de forma escrita e pela internet. Isso reforça dia a dia a representação do espaço (Ceilândia) como um lugar inseguro para viver ou visitar. Futuros trabalhos poderão incluir a análise de outras funções avaliativas das vozes presentes nos textos, bem como a análise da ausência de outros processos relacionados ao termo “polícia”.



## Convenções de transcrição de dados orais

(Conforme Silva, 2001)

<b>Símbolo</b>	<b>Descrição</b>
:	alongamento de vogal
::	alongamento maior de vogal
/	parada brusca
[ ]	comentários do pesquisador
<i>Itálico</i>	expressões próprias da fala
...	pausa



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. *In*: VIAN JR., O. SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.). **A linguagem da avaliação em** língua portuguesa. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.
- ALTHUSSER, L. Ideology and ideological state apparatuses. *In*: ALTHUSSER, L. (ed.). **Lenin and philosophy and other essays**. London: New Left Books, 1971
- ATAÍDE, C. Uma abordagem sistêmico-funcional da categorial gramatical de sujeito. **Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 12, jul. 2013. ISSN 1980-8879. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1226>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAMBERG, M. Positioning between structure and performance. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 335-342, 1997.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text and Talk**, v. 28, n. 3, p. 377-396, 2008.
- BARBARA, L.; MACEDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para Análise de Discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.
- BARBOSA, L. C. **Cativando mentes e corações dos “guardiões da ceilândia”**: as representações sociais do 8º batalhão da PMDF. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2016.

- BARROS, D. E. C. **Argumentatividade no discurso parlamentar: do universo social feminino à gramática.** Tese de Doutorado em Linguística. Brasília: UB, 2008.
- BARROS, D.E.C.; SILVA, D.E.G. Práticas linguístico-discursivas sob a lupa da Análise de Discurso Crítica. **Gláuks – Revista de Letras e Artes**, Viçosa (MG), UFV, v. 8, n. 2, p. 124-147, 2008.
- BARROS, S. M. **Realismo crítico e emancipação humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, v. 11. (Linguagem e Sociedade).
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** Oxford: Blackwell, 1994.
- BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares.** Campinas, UNICAMP, 1985.
- BAUBOUR, R. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts.** London: Longman, 1995.
- BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BENASSI, M. V. B. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. v. 3, 2007. **Anais [...]**, Maringá, p. 1791-1799, 2009.
- BENNET-KASTOR, T. Repetition in Language Development. In: JOHNSTONE, B. (ed.) **Repetition in Discourse.** New Jersey: Ablex, 1994. p. 155-171. v.1.
- BERNARDEZ, E. **Introducción a la lingüística del texto.** Madrid: Esparsa Calpe, 1982.
- BESSA NETO, R. **A repetição lexical em textos narrativos orais e escritos.** 1991. 235 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

BHASKAR, R. **Learning procedures in arithmetic**: the principle of cognitive vigor. Yorktown Heights, N.Y.: International Business Machines Inc., Thomas J. Watson Research Center, 1986.

BHASKAR, R. Philosophy and Scientific Realism. *In*: ARCHER, M. *et al.* (ed.). **Critical Realism**: Essential Readings. London; New York: Routledge, 1998. p.16-47.

BHASKAR, R. **From science to emancipation**: alienation and the actuality of enlightenment. Sage Publications: New Delhi/London, 2002.

BHASKAR, R. **Reflections on Metareality**: transcendence, emancipation and every day life. A philosophy for the present. London: Routledge, 2012.

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. **Coleção das Leis do Império do Brasil CLBR** de 1830, p. 142, v. 1 pt. 1.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990.

BROWN, P.; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

BRYMAN, A. **Quantity and Quality in Social Research**. Londres: Unwin Hyman, 1988.

CABRAL S. R. S; FUZER, C; OLIONI, R. C. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional. **Revista Calidoscópico**, v. 9, n. 3, p. 188-197, set./dez. 2011.

CAMPÊLO, Sandra Rodrigues Sampaio. **Adolescência, pobreza e inclusão digital**: práticas discursivas e identidades (re)construídas no espaço virtual. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CAMPÊLO, Sandra Rodrigues Sampaio; SILVA, Denize Elena Garcia. Ceilândia retratada nos jornais: análise crítica do discurso midiático. **Redcen**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2017

CAMPOS, N. O que é cidade-satélite. **Revista Nova Escola**, jan. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2256/o-que-e-uma-cidade-satelite>. Acesso em: 22 jun. 2017.

- CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CÂNDIDO JR, A. **Discurso e identidade(s) de pessoas idosas**: das histórias de vida às práticas de letramento. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- CARONE, F. **Morfossintaxe**. São Paulo, SP: Ática, 1986.
- CARVALHO, A. C. **Reintegração dos presos por meio da educação a distância**. Brasília: Editora Ser, 2011.
- CARVALHO, A. C. C. **Práticas discursivas disciplinadoras voltadas para adolescentes**: uma perspectiva crítica. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- CARVALHO, G. A prosódia atitudinal: Apreciação e Julgamento em críticas de cinema. *In*: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 113-129.
- CASTILHO, A. C. A repetição no português falado. *In*: ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN EL CONGRESO INTERNACIONAL DE ALFAL, 10., México: Vera Cruz. (texto inédito, 14 páginas mimeo.), 1993.
- CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Editora Contexto, 1998.
- CASTILHO, A. T. Escrevendo gramáticas do português brasileiro no sé. XXI. *In*: RAMOS, C. M. A. *et al.* **Pelos caminhos da dialetologia e da sociolinguística**: entrelaçando saberes e vidas. Homenagem a Socorro Aragão. São Luís: EDUFMA, 2010. p. 207-223.
- CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing. *In*: TANNEN, D. (ed.) **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. New Jersey: Ablex, p. 35-53, 1982. (Advances in Discourse Processes, v. 9).
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. *In*: ZALUAR, A. (org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 87-121.

- CODEPLAN. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios**: Ceilândia – PDA 2015. Brasília: Codeplan, 2015.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Organização de textos e índices. Valdemar P. da Luz. 2.ed. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1994.
- COUTINHO, I. L. **Pontos de gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1973.
- COUTO, H. H. **Ecolinguística**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.
- COUTO, H. H. Ecolinguística. *In*: SILVA, D.E.G (ed.). **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 125-149, 2009.
- COUTO, H. H. Onomasiologia e semasiologia revisitadas pela ecolinguística. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 183, 2012.
- COUTO, H. H. O que vem a ser ecolinguística, afinal? **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 14, p. 275-312, 2013.
- DE FINA, A. **Analyzing narrative**: discourse and sociolinguistic perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- DE FINA, A. Positioning level 3: connecting local identity displays to macro social processes. **Narrative Inquiry**, Worcester, v. 23, n. 1, p. 40-61, 2013.
- DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. Analyzing narrative as practice. **Qualitative Research**, London, v. 8, n. 3, p. 379-387, 2008.
- DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **The handbook of narrative analysis**. London: John Wiley Blackwell and Sons, 2015.
- DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (ed.). **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- DURANTI, A.; GOODWIN, C. **Rethinking context**: language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- EAGLETON, T. **Ideologia**. São Paulo: Editora da UNESP; Boitempo Editorial, 1997.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2. ed. Londres: Continuum International Publishing Group, 2004.

FABRÍCIO, B. F.; BASTOS, L. C. Narrativas e identidades de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M. G.; BASTOS, C. R.; PEREIRA, T. C. (org.). **Discursos socioculturais em interação**: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 39-59.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Media Discourse**. London: Edward Arnold, 1995b

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**: the critical study of language. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2010.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93-107.

FERREGUETTI, K. **Significados existenciais no português brasileiro**: um estudo contrastivo em textos traduzidos e não traduzidos. Belo Horizonte: UFMG. 2011.

FERREIRA, A. B. D. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FILLOL, F. E MOUCHON, J. Allors cet événement s'est passé. Les elements organisateurs du récit oral. **Pratiques**, v. 17, p. 100-127, 1977.

FONTE, T. A. **No limiar da honra e da pobreza**: A infância desvalida e abandonada no Alto Minho. 2004. 528f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais, Portugal: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/887/1/tese%20DOUTORAMENTO.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FOUCAULT, M. A **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, 1972.

FOUCAULT, M. 'Whats is enlightenment?'. *In*: RABINOW, P. (ed.) **Michel Foucault: Essential Works**. v. 1 (Ethics). Harmonds: Penguin, 1994. p. 303-319.

FOWLER, R. *et al.* **Language and control**. London: Routledge, 1979.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Adolescentes em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. **Revista PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 3, p. 267-273, 2005.

FRANCHI, C. Creatividad y gramática. **Revista Lingüística**, Brasil, ALFAL, v. 12, p. 125-174, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2014.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Manual de Lingüística Sistémico Funcional: aplicaciones a la lengua española**. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2008.

GIVON, T. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GONÇALVES, E.; CAMPOS, J. I. **Revista Veja**, ano 49, n. 24, p. 70-71, 15 jul. 2016

GOODWIN, C. Audience diversity, participation and interpretation. **Text**, v. 6, n. 3, p. 283-316, 1986.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 13-47, jan-jun 2009.

GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. London: Lawrence and Wishart, 1971

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALL, S. Cultural identity and diaspora. *In*: RUTHERFORD, J. (ed.) **Identity**. Londres: Lawrence and Wishart, 1990. p. 222-237.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. Estructura y Function del Lenguaje. *In*: LYONS, J. (ed.) **Nuevos horizontes en la lingüística**. Ed. Cast. Madrid: Alianza, 1975, p.145-173.

HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. *In*: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos Metodológicos da Linguagem**. São Paulo: Global, 1978. p. 125-161.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

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

HALLIDAY, M. A. K. The notion of 'context' in language education. *In*: LE, T., MCCAUSLAND, M. (ed.). **Interaction and development**. University of Tasmania: Language Education, 1992. Proceedings of the International Conference, Vietnam, 1992.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to Functional Grammar**. 2<sup>nd</sup> ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. On Language and Linguistics. *In*: CONTINUUM, Jonathan Webster (ed.). **The Collected Works of M.A.K. Halliday**. New York: Equinox, 2003. v.3.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing**

**Experience through meaning: A language approach to cognition.** London / New York: Continuum. 1999.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Funcional Grammar.** 3<sup>rd</sup>. ed. New York: Oxford University Press, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Obras essenciais de M. A. K.** Compilado por Elsa Ghio; Federico Navarro; Annabelle Lukin. Santa Fe: Ediciones UNL, 2017.

HIGHTOWER, J. R. Some characteristics of parallel prose. *In*: EGEROD, S.; GLAHN, E. (ed.) **Studia serica Bernhard Karlgren dedicata.** Copenhagen: Ejnar Munksgaard, 1959. p. 60-91.

HOEY, M. **Patterns of lexis in text.** Oxford, Oxford University Press, 1991.

HOPPER, P.; TRAUGOT, E. **Grammaticalization.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993. (Textbooks in linguistics).

HYMES, D. H. The ethnography of speaking. *In*: GLADWIN, T.; STURTEVANT, W. (ed.) **Anthropology and Human Behavior.** Washington, DC: Anthropological Society of Washington, 1962. p. 13-53.

INDURSKY, F. Lula Lá: Estrutura e acontecimento. **Organon, Revista do Instituto de Letras da UFRGS,** Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 100-121, 2003.

ISHIDA, V. K. **Estatuto da criança e do adolescente:** doutrina e jurisprudência. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

ISHIKAWA, M. Inconicity in discourse: the case of repetition. **Text,** v. 11, n. 4, p. 553-580, 1981.

JANKS, H.; IVANIČ, R. CLA and emancipatory discourse. *In*: FAIRCLOUGH, N. (ed.) **Critical language awareness.** London and New York. Longman, 1992.

JOHNSTONE, B. An introduction. **Text,** v. 7, n. 3, p. 205-214, 1987.

JOHNSTONE, B. Paradigmatic structure and parallelistic discourse. *In*: JOHNSTONE, B. **Repetition in Arabic discourse:** paradigms, syntagms and the ecology of language. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 11-35.

- KLEIMAN, A. (org.) **Os significados de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. V. **O texto e construção dos sentidos**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *In*: LABOV, W. **Language in the Inner City**: studies in the black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396.
- LABOV, W. Field methods of the project on linguistic change and variation. *In*: BAUGH, J.; SHERZER, J. (ed.). **Language in use**. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 1984. p. 28-53.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. *In* HELM, J. (ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.
- LAUSBERG, H. **Linguística Românica**. 2. ed. Tradução M. Ehrhardt e M. Lisa Scherman. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.
- LESCHER, A. D. *et al.* **Crianças em situação de risco social**: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde. 2004. Disponível em: <http://www.projetoquixote.epm.br/publicacao.pdf>. Acesso em 12 jun. 2012.
- LIMA, L. R. **Processos Existenciais em Reportagens de Capa da Revista Superinteressante**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul: UFSM, 2013.
- LIMA-LOPES, R. E; VENTURA, C. S. M. A transitividade em português. **Direct Papers**, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, v. 55, p. 1-22, 2008.
- LIMA-LOPES, R. E.; VIAN JR, O. Resenha Martin, J. R e White, P. R. R. 2005. The language of evaluation: appraisal in english. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 371-381, 2007.
- LOBATO. L. M. P. Sobre a questão da influência ameríndia na formação do português do Brasil. *In*: SILVA, Denize Elena Garcia (org.). **Língua, gramática e discurso**. Goiânia: Cânone Editora, 2006. p. 54-86.
- LOPES, C. R. S. **A inserção de a gente no quadro pronominal do português**: percurso histórico. 1999. Tese (Doutorado em Língua

Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

LOPES, C. R. S. **A inserção de ‘a gente’ no quadro pronominal do português**. Frankfurt/Madri: Vervuert/Iberoamericana, 2003, v. 18, LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, I. **Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília, DF: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, I.; BATISTA, E. Interação, texto e contexto na alfabetização de adultos. **Letras e Letras**, v. 8, n. 1, p. 65-73, 1993

MARCUSCHI, L. A. **A repetição na língua falada: formas e funções**. Tese (Concurso para Professor Titular em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. 1992.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. *In*: KOCH, I. V. (org.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996. p. 95-129. (v. 6, Desenvolvimentos).

MARCUSCHI, L. A. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTELOTTA, M.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. O paradigma da gramaticalização. *In*: MARTELOTTA, M.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. (org.). **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 45-75.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. New york: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discouse: meaning beyond the clause**. 2<sup>nd</sup>. ed. Londres: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MENON, O. A agente: um processo de gramaticalização. *In*: SEMINÁRIOS DO GEL, 25., 1996, Taubaté. **Anais [...]** Estudos Linguísticos. Taubaté: UNITAU, 1996. p. 622-628.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias,**

métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106. (Lingua[gem]; 14).

MEY, J. L. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Tradução Ana C. Aguiar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001

MILLER, D.; GUTHIE, S. **Mulher, a mão que balança o berço rege o mundo**. Reivindicando a dignidade da mulher para construir coisas sadias. São Paulo: Publicações Transforma, 2015.

MONTALBANO-PHELPS, L. L. **Taking narrative risk**: the empowerment of abuse survivors. Maryland: University Press of America, 2004.

MOREIRA, K. C. A. **Discurso de adolescentes em situação de rua**: da ruptura familiar à exclusão. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MOREIRA, K. C. A. **Representações linguístico-discursivas pertinentes a crianças e adolescentes em situação de risco**: perspectivas para a inclusão educacional. 2013. 269 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NARO, A.; SCHERRE, M. M. Sobre as origens do português popular do Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 9, n. espec., p. 437-454, 2000.

NININ, M. O. G.; BARBARA, L. **Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de letras**, Campinas, p. 127-146, jan./jul. 2013. Trabalho de Linguística Aplicada.

NOBILE, I. Eixos, setores e quadras: entenda a racionalidade do Plano Piloto. **Uol, Notícias**. 2010. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/especial/2010/brasil-50-anos/2010/04/20/eixos-setores-e-quadras-entenda-a-racionalidade-do-plano-piloto.jhtm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

NORRICK, N. Functions of repetition in conversation. **Text**, v. 7, n. 3, p. 245-264, 1987.

- OCHS, E. Planned and unplanned discourse. *In*: GIVÓN, T. **Syntax and semantics**. New York: Academic Press, 1979. p. 51-80. v. 12.
- OLIVEIRA, M. **Repetição em diálogos: análise funcional da conversação**. Niterói, EDUF, 1988.
- ONG, W. **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**. Tradução Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura, 1987.
- PÊCHEUX, M. **Language, semantics and ideology**. London: Macmillan, 1982.
- PERINI, M. O papel da repetição no reconhecimento de sentenças. **Ensaio de Linguística**, v. 3, p. 111-123, 1980.
- PRETI, D. **A linguagem dos idosos: um estudo de análise da conversação**. São Paulo: Contexto, 1991.
- RAJAGOPALAN, K. Linguagem e identidade: *In*: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética**. São Paulo: Parábola, 2003.
- RAMALHO, V.C.V. S. **O discurso da imprensa brasileira sobre a invasão anglo-saxônica ao Iraque**. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. v. 1. (Linguagem e Sociedade)
- RAMOS, J. M. Hipótese para uma taxonomia das repetições o estilo falado. 1983. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 1983.
- RIBEIRO, J. **Rudimentos de filologia românica**. Rio de Janeiro: Ozon Editor, 1914.
- RIESSMAN, C. K. **Narrative analysis**. Newbury Park: Sage, 1993.
- SANTOS, G. R. SILVA, D. E. G. **Os efeitos da linguagem da internet no âmbito das línguas românicas**. Relatório PIBIC/UnB/CNPq, texto mimeo., 2016. 15 p.
- SARDINHA, T. B. Linguística de corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

SAWAYA, M. R. **Dicionário de informática e internet**. São Paulo: Nobel, 1999.

SAYER, A. Características-chave do Realismo crítico na prática: um breve resumo. Estudos de Sociologia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia**, Recife: UFPE, v. 6, n. 2, p. 7-32, 2000.

SCHIEFFELIN, B. B. Getting it together: an ethnographic approach to the development of communicative competent. *In*: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. (ed.). **Developmental pragmatics**. New York: Academic, 1979.

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Oxford: Blackwell, 1994.

SCOTT, M. **WordSmith Tools 5.0**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

SHEPERD, S. Grammaticalization and Discourse: Functions of Repetition. *In*: JOHNSTONE, B. (ed.). **Repetition in Discourse**. New Jersey: Ablex, 1994. p. 221-229. v. 1.

SILVA, D. E. G. **A oralidade no discurso narrativo escrito de adolescentes**. 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB, Brasília, 1991.

SILVA, D. E. G. **La oralidad en el discurso narrativo escrito de adolescentes mexicanos: el fenómeno lingüístico de la repetición**. Tese (Doutorado) – Universidade Nacional Autónoma de México, México, 1996.

SILVA, D. E. G. **A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SILVA, D. E. G. **Letramento, identidade e cidadania na terceira idade**. Brasília, DF: Projeto PIBIC/UnB, 2001b.

SILVA, D. E. G. A ética na pesquisa: reflexões sobre metodologia na coleta de dados. *In*: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. (org.). **Práticas de análise do discurso**. Brasília, DF: Plano, Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2003. p. 161-171.

SILVA, D. E.G. Gramática e contexto na perspectiva funcional do discurso. *In*: SILVA, D. E.G. *et al.*(org.). **Estudos de linguagem: inter-relações e perspectivas**. Campo Grande: MS: Ed. UFMS, p. 71-84, 2003.

SILVA, D. E. G. (org.). **Nas instâncias do discurso**: uma permeabilidade de fronteiras. Brasília: Editora UnB, 2005.

SILVA, D. E. G. (org.). **Língua, gramática e discurso**. Goiânia: Cànone Editora, 2006.

SILVA, D. E. G. Critical Discourse Analysis and the functional bases of language. *In*: BARBARA, L.; SARDINHA, T. B. (ed.). **Proceedings of The 33rd International Systemic Functional Congress**, PUCSP, São Paulo, 2007. Disponível em: [http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/45cda\\_silva\\_932-949](http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/45cda_silva_932-949). Acesso em 10 set. 2012.

SILVA, D. E. G. A pobreza no contexto brasileiro: da exclusão econômica e social à ruptura familiar. **Revista Discurso y Sociedad**, v. 2, n. 2, p. 265-296, 2008. Disponível em: <http://www.dissoc.org>. Acesso em 10 set. 2012.

SILVA, D. E. G. **Percursos filológicos**: nas trilhas das línguas românicas. Goiânia: Cànone Editora, 2008.

SILVA, D. E. G. Social Representations and Experiential Metafunction: Poverty and Media Discourse. *In*: INTERNACIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS: VOICES AROUND THE WORLD, 35., 2008, Sydney. **Proceedings** [...] Sydney: Macquarie University, v. 1. p. 100-105, 2008.

SILVA, D. E. G. Representações discursivas da pobreza e discriminação na mídia. *In*: SILVA, D. E. G. *et al.* (org.). **Discurso em questão**: representação, gênero, identidade e discriminação. Goiânia: Cànone Editorial, 2009. p. 63-74.

SILVA, D. E. G. Representações discursivas da pobreza e gramática. Documento de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. **DELTA**, PUCSP, v. 25, p. 721-731, 2009.

SILVA, D. E. G. **Meu nome, minha identidade**: das práticas discursivas aos eventos. de letramento voltados para adolescentes e idosos. Projeto de Pesquisa concluído (inédito). Brasília: Universidade de Brasília/UnB/PPGL, 2017.

SILVA, D. E. G. Representações em práticas discursivas midiáticas: alimento da pobreza “abstrata”. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE DISCURSO Y MEDIOS, El rol del discurso en los medios masivos

de comunicación, 1., 2011, Buenos Aires. **Actas** [...] Buenos Aires: UBA, v. 1, p. 11-31, 2011b.

SILVA, D. E. G. Estudos críticos do discurso no contexto brasileiro: por uma rede de transdisciplinaridade. **EUTOMIA Revista de Literatura e Linguística**, v. 5, p. 224-243, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/946/726>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA, D. E. G. Discursos do ecologismos e ecologia humana: caminhos entre etnografia crítica e ecolinguística. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 65-88, jan./jun. 2013a.

SILVA, D. E. G. A gramática da pobreza em práticas discursivas de atores sociais: uma perspectiva crítica. *In*: PINTO, J. P.; FABRÍCIO, B. F. (org.). **Exclusão social e micro resistência**: a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013b. p. 88-111.

SILVA, D. E. G. A política da desigualdade no Brasil: adolescentes em situação de rua. *In*: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015. p.79-93.

SILVA, D. E. G.; CARVALHO, A. C. A redução da maioria penal na voz de adolescentes (des)favorecidos. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 3, p. 729-755, 2016.

SILVA, D. E. G.; FREITAS-ESCÓRCIO, M. C. Política de identidades e desigualdades sociais: Pobreza no contexto brasileiro pós-ditadura. **Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso**, Buenos Aires: ALED, v. 15, n. 2, p. 219-238, 2015.

SILVA, D. E. G.; OLIVEIRA, F. C. M. Discurso racista como meio de interdição à educação: nas trilhas da mídia impressa. *In*: TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H.; POMPEU, J.C. (org.). **Estudos discursivos em diferentes perspectivas**: mídia, sociedade e direito. São Paulo: Terracota Editores, 2016. p. 65-79.

SILVA, D. E. G.; RAMALHO, V. Reflexões para uma abordagem crítica dos gêneros discursivos. **ALED – Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 8, n. 1, p. 19-40, 2008. Disponível em: <http://www.portalaled.com/es/reflex%C3%B5es-para-uma-abordagem-r%C3%ADtica-dos-g%C3%AAneros-discursivos>.

SILVA, D.E.G.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica: representações sociais na mídia. In: LARA, G. M.P. *et al.* (org.). **Análise do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a. p. 265-291.

SILVA, D. E. G.; RAMALHO, V. Discurso, imagem e texto verbal: uma perspectiva crítica da multimodalidade. **Revista Latino-americana de Estudos do Discurso**, v. 12, n. 1, p. 7-30, 2012.

SILVA, E. O. **Maioridade penal e pena de morte**, 2015. Disponível: <http://evanderoliveira.jusbrasil.com.br/artigos/152053511/maioridade-penal-e-pena-de-morte>. Acesso em: 26 maio 2016.

SOUSA, S. H. S. **O processo de formação das regiões administrativas do DF: representatividade e dependência**. 2014. 47 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública)-Universidade Cândido Mendes, Brasília: UCM, 2014.

SOUZA, V. G. **Discursos em conflito de catadores de materiais recicláveis: uma perspectiva crítica**. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

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

STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education**. London/ New York: Logman, 1995.

TANNEN, D. Oral and literate strategies in spoken and written narratives. **Language**, v. 58, n. 1, p. 1-21, 1982.

TANNEN, D. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: D. Olson *et al.* (ed.). **Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 124-147.

TANNEN, D. Repetition in conversation as spontaneous formulaicity. **Text**, v. 7, n. 3, p. 215-243, 1987.

TANNEN, D. **Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse**. New York: Cambridge University Press, 1989.

TANNEN, D. Introducing constructed dialogue in Greek and american conversational and literary narrative. In: COULMAS, F. (ed.). **Direct and reported speech**. Berlin: Mouton, 2007. p. 311-332.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.

TATAGIBA, A. B.; SILVA, D. E. G. Discursos da Exclusão na Geografia de Brasília-DF. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, 14, n. esp., 2013. 128-146. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9065/6798>.

TAVARES, B. L. **Na quebrada, a parceria é mais forte – Juventude hip hop**: relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal. 2009. 150 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2009.

TELES, G. M. **Drumond**: a estilística da repetição. Rio de Janeiro, José Olympio, 1970.

THOMAS, J. **Doing Critical Ethnography**. Londres: Sage Publication, v. 26, 1993.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Hodder Arnold Publications, 1996.

THOMPSON, J. B. **Ideology and modern culture**: critical social theory in the era of mass communication. Stanford: Stanford University Press, 1990

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995

TRAVAGLIA, L. C. Considerações sobre a repetição na língua oral e na conversação. **Letras & Letras**, v. 5, n. 1-2, p. 5-61, 1989.

TOBIAS, J. V. S. **Representações discursivas de atores sociais do curso de letras**: um estudo sócio-semântico. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.

TORRES MORAIS, M. A. C. R. Aspectos diacrônicos do sistema pronominal no português brasileiro. *In*: SILVA, Denize E. G. (org.). **Língua, gramática e discurso**. Goiânia: Cãnone Editora, 2006. p. 113-123.

TREVISAM, J. Recordar é preciso?. *In*: MELO, G. L.; DOMINGUES, A. R. **Conversas e memórias**: narrativas do envelhecer. São Paulo: Via Lettera, 2012.

- VAN DIJK, T. A. **Ideologia**: um enfoque multidisciplinário. Barcelona: Gedisa, 1999.
- VAN DICK, T. A. **Ideología**: una aproximacion multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.
- VAN DIJK, T. A. El discurso como interaccion en la sociedad. *In*: VAN DIJK, T. (comp.), **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa, 2001.
- VAN DIJK, T. A. **Racismo y discurso en América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- VAN DIJK, T. A. **Discourse and context**. A sociocognitive approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- VAN DIJK, T. A. **Discurso y poder**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- VAN LEEUWEN, T. A representação de atores sociais. *In*: PEDRO, Emília R. (org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho. 1997. cap. 5, p. 169-222.
- VIAN JR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & Carlos Editores, 2010.
- VOTRE, S. *et al.* (org.). **Gramaticalização no português do Brasil**: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 147-165.
- WEINRICH, H. Monde commenté, monde raconté. *In*: WEINRICH, H. **Les temps**. Paris: Éditions du Seuil, 1973. p. 25-65.
- ZAPPAROLI, Z. M. A Linguística de Corpus e o programa Wordsmith tools. **Linguística informática**, ago. 2010. Disponível em: <http://www.flch.usp.br/dl/li/x/?p=193>. Acesso em: 22 jun. 2017
- ZIMMERMAN, D.; WEIDER, D. L. Ethnomethodology and the problem of order: comment on Denzin. *In*: DOUGLAS, J. D. (ed.). **Understanding everyday life**: Toward the reconstruction of sociological knowledge. Chicago: Aldine, 1970. p. 285-298.



## DADOS DA AUTORA E COAUTORES/AS

**Denize Elena Garcia da Siva** é Doutora em Linguística Hispânica pela UNAM e professora/pesquisadora Colaboradora Plena na Universidade de Brasília, onde atua desde 1987. Em seus trabalhos de pesquisa e orientação, bem como publicações, conjuga Análise de Discurso Crítica (ADC) e Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). É fundadora do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO). É ex-presidente e, atualmente, sócia benemérita da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED), bem como vice-líder do Grupo de Pesquisa Discurso, Pobreza e Identidades (GP-CNPq/UnB). No momento atual, dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística dedica-se à pesquisa, em nível de doutorado, através do projeto “Discurso, gêneros e identidades: uma abordagem crítica de construções sociosemióticas” (2017/2020). E-mail: denizelena@gmail.com

**Alley Cândido Júnior** é professor titular no Colégio Militar de Brasília, onde leciona Língua Inglesa. É graduado em Letras Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2001), Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2004) e Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (2016). Realizou estágio de doutoramento na Georgetown University (2015-2016). Atualmente, dá continuidade, como voluntário, ao trabalho de alfabetização de idosos na Cidade Estrutural, espaço em que ele desenvolveu parte de sua pesquisa

de campo, durante seu doutoramento, ligada ao projeto – “Meu nome, minha identidade”: das práticas discursivas as eventos de letramentos voltados para adolescentes e pessoas idosas –, coordenado por sua orientadora, Profa. Denize Elena Garcia da Silva. Suas pesquisas encontram-se voltadas para os seguintes temas: identidades, representações sociais, histórias de vida e letramento/alfabetização de idosos em situação de vulnerabilidade social e econômica. E-mail: [alleycandido@gmail.com](mailto:alleycandido@gmail.com)

**Ana Cláudia Carvalho** é professora titular de língua portuguesa no Colégio Militar de Brasília (CMB), onde atua há 16 anos. Doutora em Linguística junto ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília (UnB); e Mestrado em Engenharia de Produção com ênfase em mídias e conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Autora do livro *Reintegração dos presos por meio da educação a distância*, publicado em 2011 pela Editora Ser. Atualmente, dedica-se à pesquisa dentro do projeto “Discurso, gêneros e identidades: uma abordagem crítica de construções sociosemióticas” (2017/2020) – coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Denize Elena Garcia da Silva (UnB/PPGL). [a.claudiac@yahoo.com.br](mailto:a.claudiac@yahoo.com.br)

**Edilan Kelma Nascimento Sousa** é licenciada em Letras: Português/Inglês e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB. Atualmente, dá continuidade, no doutorado, ao trabalho de alfabetização de idosos na Cidade Estrutural, espaço em que ele desenvolveu parte de sua pesquisa de campo, durante o curso de Mestrado, ligada ao projeto – “Meu nome, minha identidade”: das práticas discursivas as eventos de letramentos voltados para adolescentes e pessoas idosas –,

coordenado por sua orientadora, Profa. Denize Elena Garcia da Silva. Suas publicações poéticas envolvem oralidade/escritura, bem como leitura e coerência. É funcionária de carreira no Tribunal Superior Eleitoral desde 2010. E-mail: edilankelma@gmail.com.

**Kelly Cristina de Almeida Moreira** é Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília, onde realizou também o seu Mestrado. É membro do Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades (REDLAD) e professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF, Brasil). Atualmente coordena o projeto Remição de pena pela leitura, junto à Fundação Educacional de Brasília (DF). E-mail: kelly.kcam@gmail.com

**Marcus Vinicius Lunguinho** é Graduado em Letras – Língua Portuguesa e respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (1998 – 2002), Mestre em Linguística também pela Universidade de Brasília (2005) e Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (2011). Durante a Graduação, foi bolsista de Iniciação Científica, sob a supervisão de Denize Elena Garcia da Silva, no projeto *Letramento, identidade e cidadania na terceira idade*, desenvolvendo as pesquisas *Identidade e ideologia no letramento da terceira idade* (agosto de 2000 – julho de 2001) e *Mídia, identidade e ideologia no letramento da terceira idade* (agosto de 2001 – julho de 2002). Pela sua pesquisa *Identidade e ideologia no letramento da terceira idade*, recebeu o prêmio de melhor trabalho de Iniciação Científica na área de Linguística, no 7º Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília. No Doutorado, foi visitante no Departamento de Linguística e Filosofia do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Atualmente é professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

da Universidade de Brasília. Sua pesquisa se insere no quadro teórico da Teoria Gerativa em sua versão minimalista e se volta à descrição e à análise de fenômenos morfossintáticos e semânticos dos domínios verbal e nominal e de fenômenos que envolvem a articulação da sintaxe com a pragmática conversacional. E-mail: marcuslunguinho@gmail.com.

**Ricardo de Oliveira Leite** concluiu o curso de Letras Português e Respectivas Literaturas em maio de 2002, na Universidade de Brasília. Participou do PIBIC/UnB, dentro do projeto integrado de pesquisa-ação, coordenado pela Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva, voltado para o letramento na 3ª idade, no período de 01/08/2000 a 31/07/2001. Sua pesquisa-ação abarcou, de modo específico, atividades didático-pedagógicas, junto a funcionários técnicos do quadro a FUB. Em agosto de 2001, participou do 7º Congresso de Iniciação Científica da UnB com a apresentação dos resultados de seu trabalho “Relações de identidade, fortalecimento e enfraquecimento de práticas de letramento no ensino a estudantes da 3ª idade”. Atualmente trabalha como Coordenador de Tecnologia na Caixa Econômica Federal.

**Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo** é Mestre e Doutoranda em Linguística da Universidade de Brasília, área de concentração: Linguagem e Sociedade. Especialista em Língua Portuguesa (Ceub), Educação a Distância (SENAC) e Tecnologias na Educação (PUC/RJ). Formada em Letras pelo CEUB, é professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, há mais de vinte anos. Atualmente, é Multiplicadora do Núcleo de Tecnologia na Educação (NTE) de Ceilândia. E-mail: campelo.sandra@gmail.com.



