

Revista (Con)Textos Linguísticos

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Vitória - ES

Volume 14

| Número 29

| Ano 2020

Revista (Con)Textos Linguísticos

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514
Goiabeiras – Vitória - ES
CEP: 29075-910
Telefax: (27) 4009-2524
linguistica.ufes.br
periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con)Textos Linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 14, n. 29 (2020)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:
Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice-Reitor: Roney Pignaton da Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretora: Edinete Maria Rosa

Vice-Diretora: Leni Ribeiro Leite

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Subchefe: Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Gesieny Laurett Neves Damasceno

Coordenadora-Adjunta: Lilian Coutinho Yacovenco

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebeka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

Comissão Editorial

Pedro Henrique Witsch (Editor-gerente), Flávia Medeiros Álvaro Machado (Editora de Seção), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção), Mayara de Oliveira Nogueira (Editora de Texto).

Sumário

Apresentação

Comissão Editorial 8

O léxico da moda no universo português e brasileiro: um estudo comparativo

Vivian Orsi 13

***Phrasal verbs*, composicionalidade e idiomaticidade: um estudo de caso**

Natália Regina da Silva; Sandra Aparecida Faria de Almeida 29

A emergência da microconstrução *considerando que* na rede dos conectivos condicionais

Duílio Fabbri Júnior; Camila Gabriele da Cruz Clemente 49

Os verbos *botar* e *colocar* no falar de Fortaleza-CE

Aluiza Alves de Araújo; Cassio Murilio Alves de Lavor; Maria Lidiane de Sousa Pereira 65

A descrição linguística de [(X) Correr SN]_{Foc} no PB: uma discussão sobre construções de estrutura argumental à luz da GCBU

Roberto de Freitas Junior; Dennis da Silva Castanheira; Júlia Souza Agnese da Rocha; João Paulo da Silva Nascimento 84

A frequência e o processamento dos clíticos de 2SG: uma análise experimental com rastreador ocular

Thiago Laurentino de Oliveira 99

Uma introdução à história da gramática em língua portuguesa

Mariane Rezende Melazo; Leandro Silveira de Araujo 119

Junção e tradição discursiva na escrita infantil

Lúcia Regiane Lopes-Damasio 136

Construções de tópico marcado na escrita culta brasileira

Mônica Tavares Orsini 157

Comportamento variacionista da expressão pronominal *a gente* em textos escolares

Josenildo Barbosa Freire 171

Esquematicidade e emulação: refinando os conceitos de esquema de imagem e de metáfora primária a partir da abordagem ecológica de cognição e linguagem

Marcos Victor Pires Rodrigues; Ilana Souto de Medeiros; Paulo Henrique Duque 188

Acessando o significado social da palatalização /t, d/

Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória 208

A saliência cognitiva do Causativo da voz média em português Maria Claudete Lima.....	227
Discursividades da reforma da Previdência na rede virtual: uma trama de sujeitos e de sentidos Paula Souza Pereira, Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes.....	244
Tirem as crianças do sofá! Ressonâncias biopolíticas em discursos sobre o sedentarismo infantil Francisco Vieira da Silva.....	263
A argumentação quase lógica em uma conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos Max Silva da Rocha, Deywid Wagner de Melo.....	284
Plano de texto e produção escrita: a construção composicional de gêneros na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Lucas Cesar de Oliveira, Maria Eliete de Queiroz.....	299
Dispositivo de confissão e produção de subjetividades docentes Edileide Patrícia Câmara Lima, Nilsa Brito Ribeiro.....	320
Discursos sobre a sexualidade contemporânea no Brasil Claudemir Sousa.....	335
Lugares de enunciação: uma análise de relatos de sujeitos autorreferenciados gordos Virginia Barbosa Lucena Caetano, Luciana Iost Vinhas.....	355
A ironia como atividade política em interações on-line Girllayne Gleyka Bezerra dos Santos Marques, Kazue Saito Monteiro de Barros.....	366
A (re)construção dos referentes em memes verbos-visuais João Paulo Muniz da Silva, Suzana Leite Cortez.....	386
“É com alegria que colocamos em suas mãos”: uma análise semântico-enunciativa de professor nas introduções aos PCNs Lívia Cristina de Souza Sigliani, Adilson Ventura da Silva.....	406
Análise discursiva da estrutura correlativa “não -x, mas sim -y” e seu valor argumentativo em textos do gênero meme Daniele Cristina Campos, Maria Aparecida Lino Pauliukonis.....	424
O processo de organização intratópica em cartas de leitor de jornais paulistas do século XXI Eduardo Penhavel, Gabriela Andrade de Oliveira.....	443

Testes de proficiência como práticas sociais: o TOEFL ITP da ETS e o TESLLE da UFSM William Dubois, Patrícia Marcuzzo.....	464
O aprendizado de língua inglesa em contexto escolar na voz de estudantes do Ensino Médio Cleide Beatriz Tambosi Pisetta, Cyntia Bailer, Isabela Vieira Barbosa.....	486
Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos de português Ewerton Ávila dos Anjos Luna, Raquel Ferreira Gomes.....	507
Instrução ao Sósia em contexto de formação inicial de professores de Línguas Estrangeiras: abertura de caminhos e alternativas Francieli Freudenberger Martiny.....	524
Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas Cláudia Jotto Kawachi-Furlan, Vagno Vales Lacerda.....	543
A Pedagogia dos Multiletramentos e BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos Debora Liberato Arruda, Nágila Sousa Hissa.....	565
Percepções de filhos de imigrantes sobre o auxílio aos seus pais e familiares em um curso de português para estrangeiros: um estudo de caso Ana Clara Sales de Freitas, Yuki Mukai.....	584
Prática de ensino de Português como língua estrangeira: abordagem pragmática no ensino de prosódia Adriana Nascimento Bodolay.....	603
Curso de produção escrita em espanhol língua estrangeira na modalidade remota: um olhar para os desafios e superações Roana Rodrigues, Acassia dos Anjos Santos Rosa.....	623
Os significados atribuídos aos letramentos acadêmicos e às culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística por bolsistas vinculados ao PIBIC da UFC Francisco Rogiellyson da Silva Andrade, Janyele Gadelha de Lima, Júlio Araújo.....	639
Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita Gilson Costa Freire.....	659

A ação colaborativa no desenvolvimento da língua espanhola por aprendizes brasileiros de uma escola privada

Suzana Toniolo Linhati, Eduardo de Oliveira Dutra, Marília dos Santos Lima..... 681

***Black Mirror* como estratégia de Letramento Crítico: a narrativa fantástica do episódio *Urso Branco* aplicada ao ensino**

Marion Lucena Cavalcante, Lucas Matheus Silva Teixeira, Nukácia Meyre Silva Araújo..... 701

The effect of different pre-reading activities on pre-intermediate and advanced EFL students' reading comprehension

Tatiana Koerich Rondon, Lêda Maria Braga Tomitch..... 719

Novos letramentos e formação de professores de inglês: refletindo sobre letramentos digitais

Ana Karina de Oliveira Nascimento, Larissa Silva Santos..... 739

Materiais didáticos em Libras: memórias e histórias sobre o Convento da Penha

Arlene Batista da Silva, Ademar Miller Junior, Miriam Brito Simões..... 759

A orientação e a produção da monografia em discursos de professores

Crígina Cibelle Pereira..... 780

A construção argumentativa do dizer do aluno na produção textual escrita no ensino médio

Joseilda Alves de Oliveira, José Cezinaldo Rocha Bessa..... 801

Apresentação

O volume 14, número 29, da *Revista (Con)Textos Linguísticos* encerra as edições de 2020. Com temática livre, esta edição é composta por 43 artigos produzidos por autores de diferentes instituições nacionais; eles estão distribuídos nas três seções da revista: Estudos Analítico-descritivos; Texto e Discurso; Linguística Aplicada.

Em “O léxico da moda no universo português e brasileiro: um estudo comparativo”, Vivian Orsi (UNESP) apresenta um estudo da relação entre a moda e a Linguística, propondo reflexões sobre diferenças lexicais na nomeação de vestimentas e acessórios entre o português brasileiro e o português europeu. Em “*Phrasal verbs*, composicionalidade e idiomaticidade: um estudo de caso”, Natália Regina da Silva (UFJF) e Sandra Aparecida Faria de Almeida (UFJF) analisam noções de composicionalidade e de metaforicidade a partir de *phrasal verbs*, com base em dados coletados de um *corpus* de inglês americano. Em “A emergência da microconstrução *considerando que* na rede dos conectivos condicionais”, Duílio Fabbri Júnior e Camila Gabriele da Cruz Clemente, a partir da teoria da mudança linguística, apresentam os micropassos de mudanças construcionais e a construcionalização do conectivo condicional *considerando que* (verbo + “que”).

Em “Os verbos botar e colocar no falar de Fortaleza-CE”, Aluiza Alves de Araújo (UECE), Cassio Murílio Alves de Lavor (UECE) e Maria Lidiane de Sousa Pereira (UECE) analisam a atuação de fatores linguísticos e extralinguísticos sobre a realização dos verbos *botar* e *colocar* a partir de uma amostra do falar popular de Fortaleza, Ceará. Em “A descrição linguística de [(X) Correr SN]_{FOC} no PB: uma discussão sobre construções de estrutura argumental à luz da GCBU”, Roberto de Freitas Junior (UFRJ), Dennis da Silva Castanheira (UERJ), Júlia Souza Agnese da Rocha (UFRJ) e João Paulo da Silva Nascimento (UFRJ) apresentam um estudo sobre a rede de construções [(X) CORRER SN]_{FOC} no português do Brasil à luz da Gramática das Construções Baseada no Uso. Em “A frequência e o processamento dos clíticos de 2SG: uma análise experimental com rastreador ocular”, Thiago Laurentino de Oliveira (UFRJ) apresenta os resultados de um experimento de leitura de frases com rastreador ocular, a partir do qual analisou o processamento dos clíticos acusativos de 2ª pessoa do singular.

Em “Uma introdução à história da gramática em língua portuguesa”, Mariane Rezende Melazo (UFU) e Leandro Silveira de Araujo (UFU) identificam os instrumentos de gramatização da língua portuguesa, seu comportamento e características textuais e extratextuais com base no estudo do processo da produção gramatical dessa língua. Em “Junção e tradição discursiva na escrita infantil”, Lúcia Regiane Lopes-Damasio (UNESP) desenvolve uma abordagem descritivo-comparativa do funcionamento dos mecanismos de junção nas tradições discursivas relato de experiência e carta de

opinião, no modo escrito de enunciação. Em “Construções de tópico marcado na escrita culta brasileira: uma proposta tipológica”, Mônica Tavares Orsini (UFRJ) descreve estratégias de construção de tópico marcado presentes na escrita culta brasileira e propõe uma tipologia dessas construções.

Em “Comportamento variacionista da expressão pronominal *a gente* em textos escolares”, Josenildo Barbosa Freire (SEEC-RN) descreve e analisa, à luz da Teoria da Variação, o comportamento da expressão pronominal *a gente* em textos escritos produzidos por alunos de duas escolas da rede de ensino. Em “Esquematicidade e emulação: refinando os conceitos de esquema de imagem e de metáfora primária a partir da abordagem ecológica de cognição e linguagem”, Marcos Victor Pires Rodrigues (UFRN), Ilana Souto de Medeiros (UnP) e Paulo Henrique Duque (UFRN) propõem uma definição refinada que caracterize, à luz da abordagem ecológica de cognição e linguagem, os esquemas de imagem como emergentes de uma relação simbiótica entre organismo e ambiente. Em “Acessando o significado social da palatalização /t, d/”, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória (UFAL) apresenta um estudo de mensuração dos significados sociais associados ao processo de palatalização /t, d/ por estudantes universitários do agreste alagoano, a partir de seis parâmetros de julgamento social. Em “A saliência cognitiva do Causativo da voz média em português”, Maria Claudete Lima (UFC) analisa em que medida as construções médias se diferenciam quanto ao grau de saliência da causa.

Em “Discursividades da reforma da Previdência na rede virtual: uma trama de sujeitos e de sentidos”, Paula Souza Pereira (UESB) e Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UESB) analisam o funcionamento discursivo da Reforma da Previdência em mídias digitais, considerando as redes interdiscursivas e as formas de significação no ciberespaço. Em “Tirem as crianças do sofá! Ressonâncias biopolíticas em discursos sobre o sedentarismo infantil”, Francisco Vieira da Silva (UFERSA) investiga discursos acerca do sedentarismo infantil e analisa o funcionamento de estratégias biopolíticas que constroem um saber sobre a criança sedentária, intervindo sobre o corpo infantil. Em “A argumentação quase lógica em uma conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos”, Max Silva da Rocha (UFAL/UNEAL) e Deywid Wagner de Melo (UFAL) analisam o uso da argumentação quase lógica presente em um trecho da conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos.

Em “*Plano de texto* e produção escrita: a construção composicional de gêneros na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” Lucas Cesar de Oliveira (UERN) e Maria Eliete de Queiroz (UERN) investigam a abordagem do elemento *construção composicional/plano de texto* na BNCC de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com foco na produção escrita. Em “Dispositivo de confissão e produção de subjetividades docentes”, Edileide Patrícia Câmara Lima

(UNIFESSPA/SEMED Marabá-PA) e Nilsa Brito Ribeiro (UNIFESSPA) analisam como a confissão produz representações e subjetivações de professores no domínio de um programa nacional de formação docente. Em “Discursos sobre a sexualidade contemporânea no Brasil”, Claudemir Sousa (IFMA) analisa quatro enunciados brasileiros que circulam em diferentes materialidades discursivas e que têm como objeto a sexualidade.

Em “Lugares de enunciação: uma análise de relatos de sujeitos autorreferenciados gordos”, Virginia Barbosa Lucena Caetano (UFPE) e Luciana Iost Vinhas (UFPE) analisam relatos publicados em um blog, com base na Análise do Discurso materialista, evidenciando os efeitos de sentido que emergem a partir de depoimentos de sujeitos autorreferenciados gordos. Em “A ironia como atividade política em interações on-line”, Giryllayne Gleyka Bezerra dos Santos Marques (UFPE) e Kazue Saito Monteiro de Barros (UFPE) investigam como declarações de personalidades políticas são apropriadas de forma irônica em interações públicas na *web*. Em “A (re)construção dos referentes em memes verbos-visuais”, João Paulo Muniz da Silva (UFPE) e Suzana Leite Cortez (UFPE) discutem os modos de (re)construção dos referentes em memes verbos-visuais segundo uma perspectiva sociocognitivo-discursiva de texto e referenciação.

Em “‘É com alegria que colocamos em suas mãos’: uma análise semântico-enunciativa de professor nas introduções aos PCNs”, Livia Cristina de Souza Sigliani (UESB) e Adilson Ventura da Silva (UESB) analisam excertos das Introduções aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com intuito de investigar os sentidos de professor. Em “Análise discursiva da estrutura correlativa ‘não -x, mas sim -y’ e seu valor argumentativo em textos do gênero meme”, Daniele Cristina Campos (UFRJ) e Maria Aparecida Lino Pauliukonis (UFRJ) analisam, sob a ótica da Teoria Semiolinguística, a estrutura correlativa “não -x, mas sim -y” e o seu valor argumentativo em textos do gênero *meme*. Em “O processo de organização intratópica em cartas de leitor de jornais paulistas do século XXI”, Eduardo Penhavel (UNESP) e Gabriela Andrade de Oliveira (UNESP) analisam a organização intratópica de cartas de leitor publicadas em jornais paulistas no século XXI.

Em “Testes de proficiência como práticas sociais: o TOEFL ITP da ETS e o TESLLE da UFSM”, William Dubois (UFSM) e Patrícia Marcuzzo (UFSM) apresentam resultados parciais de uma análise de práticas sociais de testagem em Inglês para Fins Acadêmicos a partir de documentos e amostras oficiais. Em “O aprendizado de língua inglesa em contexto escolar na voz de estudantes do Ensino Médio”, Cleide Beatriz Tambosi Pisetta (FURB), Cyntia Bailer (FURB) e Isabela Vieira Barbosa (FURB) analisam atitudes de alunos do ensino médio de uma escola estadual de Santa Catarina sobre a língua inglesa. Em “Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos de português”, Ewerton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE) e Raquel Ferreira Gomes (UFRPE) analisam as propostas de trabalho a partir dos textos orais presentes em livros didáticos de língua

portuguesa.

Em “Instrução ao Sósia em contexto de formação inicial de professores de Línguas Estrangeiras: abertura de caminhos e alternativas”, Francieli Freudenberger Martiny (UFPB) descreve as modificações que ocorrem na interação promovida pela Instrução ao Sósia quando utilizada em contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Em “Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas”, Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (UFES) e Vagno Vales Lacerda (UFMG/UNEB) discutem perspectivas de futuros professores de língua inglesa sobre o uso de tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de línguas. Em “A Pedagogia dos Multiletramentos e BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos”, Debora Liberato Arruda (UECE) e Nágila Sousa Hissa (UECE) analisam o estreito diálogo que existe entre o texto da BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio e o manifesto programático da pedagogia dos multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres.

Em “Percepções de filhos de imigrantes sobre o auxílio aos seus pais e familiares em um curso de português para estrangeiros: um estudo de caso”, Ana Clara Sales de Freitas (UnB) e Yuki Mukai (UnB) identificam as percepções de dois filhos de imigrantes (um paquistanês e uma venezuelana) residentes em Brasília quanto à própria vivência no Brasil, língua de acolhimento e auxílio aos pais e responsáveis em sala de aulas de português como língua adicional. Em “Prática de ensino de Português como língua estrangeira: abordagem pragmática no ensino de prosódia”, Adriana Nascimento Bodolay (UFVJM) discute a relevância da incorporação de práticas que considerem a prosódia um componente de inserção cultural no ensino de Português como Língua Estrangeira e propõe um roteiro de atividade. Em “Curso de produção escrita em espanhol língua estrangeira na modalidade remota: um olhar para os desafios e superações”, Roana Rodrigues (UFS) e Acassia dos Anjos Santos Rosa (UFS) discutem as expectativas, desafios e superações na preparação, execução e avaliação de uma ação de extensão, na modalidade remota, do curso de produção escrita em língua espanhola, oferecido a estudantes da graduação em Letras com habilitação em Espanhol.

Em “Os significados atribuídos aos letramentos acadêmicos e às culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística por bolsistas vinculados ao PIBIC da UFC”, Francisco Rogiellyson da Silva Andrade (UFC), Janyele Gadelha de Lima (UFC) e Júlio Araújo (UFC) discutem a relação das culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística com aspectos ocultos dos letramentos acadêmicos a partir de entrevistas com bolsistas de Iniciação Científica. Em “Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita”, Gilson Costa Freire (UFRRJ) discute os limites entre norma-padrão, norma gramatical e norma culta, evidenciando convergências e divergências, como contribuição para a abordagem das práticas de escrita da sociedade letrada no eixo da Análise Linguística, previsto nas orientações

nacionais para a disciplina de Língua Portuguesa. Em “A ação colaborativa no desenvolvimento da língua espanhola por aprendizes brasileiros de uma escola privada”, Suzana Toniolo Linhati (UNIPAMPA), Eduardo de Oliveira Dutra (UNIPAMPA) e Marília dos Santos Lima (UNISINOS) analisam ocorrências de estratégias de mediação e de andamento oriundas de diálogos colaborativos de uma dupla de estudantes de língua espanhola.

Em “*Black Mirror* como estratégia de Letramento Crítico: a narrativa fantástica do episódio *Urso Branco* aplicada ao ensino”, Marion Lucena Cavalcante (UECE), Lucas Matheus Silva Teixeira (UECE) e Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE) analisam a narrativa fantástica do episódio *Urso Branco* da série *Black Mirror* ao propiciar o Letramento Crítico e apresentam uma proposta aplicada ao ensino. Em “The effect of different pre-reading activities on pre-intermediate and advanced EFL students’ reading comprehension”, Tatiana Koerich Rondon (UFSC) e Lêda Maria Braga Tomitch (UFSC) investigam os efeitos das atividades de pré-leitura *Redefinição Contextual* e *Organizador Gráfico* na compreensão leitora de alunos brasileiros de inglês dos níveis pré-intermediário e avançado. Em “Novos letramentos e formação de professores de inglês: refletindo sobre letramentos digitais”, Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS) e Larissa Silva Santos (UFS) investigam o entendimento de professores de inglês sobre novos letramentos e de que maneira estes fenômenos se atrelam ao ensino e à formação docente.

Em “Materiais didáticos em Libras: memórias e histórias sobre o Convento da Penha”, Arlene Batista da Silva (UFES), Ademar Miller Junior (UFES) e Miriam Brito Simões (UFES) descrevem e refletem sobre as diversas etapas de produção de material audiovisual em Libras para alunos surdos do Ensino Fundamental I. Em “A orientação e a produção da monografia em discursos de professores”, Crígina Cibelle Pereira (UERN) analisa discursos de professores sobre o processo de produção da monografia no Curso de Letras. Em “A construção argumentativa do dizer do aluno na produção textual escrita no ensino médio”, Joseilda Alves de Oliveira (UERN) e José Cezinaldo Rocha Bessa (UERN) apresentam resultados de uma intervenção didática voltada ao aprimoramento da capacidade argumentativa de alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública.

Na esperança de um novo ano melhor, desejamos que esta edição possa fomentar pesquisas no âmbito dos Estudos Linguísticos e promover o diálogo entre pesquisadores. Por fim, reforçamos o nosso agradecimento aos autores e aos avaliadores que contribuíram para a realização desta edição. Feliz 2021!

A Comissão Editorial

O léxico da moda no universo português e brasileiro: um estudo comparativo

The lexicon of fashion in the Portuguese and the Brazilian universe: a comparative study

Vivian Orsi¹

Resumo: A moda espelha a contínua mudança da época em que se insere e as roupas são usadas como um instrumento social para afirmar o status econômico e o próprio papel em sociedade. Desse modo, também o léxico que a ela se refere reproduz essas alterações. Neste artigo apresentamos, especificamente, o estudo da relação entre a moda e a Linguística ao propormos reflexões sobre as diferenças lexicais referentes à nomeação das vestimentas e acessórios em duas comunidades escolhidas: a brasileira e a portuguesa. Tendo como base a Lexicologia e a Lexicografia, com a pesquisa proposta a partir de um corpúsculo advindo das revistas *Vogue Brasil* e *Vogue Portugal*, com vistas à elaboração de um vocabulário, refletimos sobre as unidades lexicais adotadas e sobre as dissonâncias entre o português europeu e o brasileiro.

Palavras-chave: Léxico da moda. Português europeu. Português brasileiro. *Vogue Brasil*. *Vogue Portugal*.

Abstract: Fashion reflects the ongoing change of times in which it unfolds and clothes are used as a social way of showing financial status and one's role in society. Its lexicon is therefore very dynamic, as fashion itself. In this paper, we aim to present, precisely, the study of the relationship between fashion and Linguistics by proposing reflections on the lexical differences of the naming of clothes and accessories in two communities: the Brazilian and the Portuguese. Based on the Lexicology and the Lexicography, the research proposed from a corpus from the magazines *Vogue Brasil* and *Vogue Portugal*, intending to create a vocabulary, we reflect about the lexical units adopted and the dissonances between the European and the Brazilian Portuguese.

Keywords: Lexicon of fashion. European Portuguese. Brazilian Portuguese. *Vogue Brasil*. *Vogue Portugal*.

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Departamento de Letras Modernas, São José do Rio Preto, SP, Brasil. Endereço eletrônico: vivian.orsi@unesp.br.

Considerações iniciais

Neste artigo refletimos sobre a importância do conhecimento lexicológico, que tem como objeto de estudo o conjunto de palavras, ou seja, o léxico e sua categorização e estruturação. E, nesse contexto, pesquisamos o léxico da moda, com enfoque nas vestimentas e acessórios. Nossa justificativa se pauta na colocação de Wittmann, Pêgo e Santos (1995) sobre o fato de os estudos sobre línguas próximas não serem muito frequentes.

Faz-se necessário, primeiramente, traçarmos um percurso da moda e de sua formação no contexto português e brasileiro.

O uso da lexia, conforme destaca Vergani (2010), surgiu em 1482, sinalizando um tipo específico de vestuário. Apesar da pouca atenção dedicada ao léxico que se refere à moda, percebemos que, como colocado por Barthes (2005), “o vestuário humano é um assunto muito bonito de pesquisa ou de reflexão: é um fato completo em cujo estudo se recorre ao mesmo tempo à história, à economia, à etnologia e à tecnologia, podendo até ser uma linguística”. Vê-se, logo, que ela se firma como forma de comunicação, afetando a atitude da maioria das pessoas em relação a si mesmas e ao mundo (SVENDSEN, 2010).

Seu estabelecimento se deu de particular modo na França, com as transformações do Renascimento e com estímulo de um novo modo de conceber o mundo. O homem passou a ser o centro das reflexões, relegando a visão teocêntrica medieval anterior (ORSI; CARMO, 2015).

Ainda segundo Orsi e Carmo (2015), as cidades ganharam prosperidade e a burguesia gerou riqueza que despertou o gosto pelo luxo. Assim, a moda angariou força e suas mudanças foram socialmente mais sentidas. No final do século XVII, às mulheres burguesas foi atribuído o testemunho público do sucesso masculino, expressando-o por meio das roupas que usavam. O que foi tolhido do aspecto individual do homem foi dado ao vestuário feminino.

A produção do vestuário ao fim do século XVIII mostra as dificuldades encontradas por alfaiates e costureiras, o progresso dos maquinários e sua contribuição para o mercado têxtil. Nesse período, os alfaiates europeus tentavam usar formas geométricas e ideias de proporção e escalas, com a intenção de baratear o custo das peças.

O século XIX, conforme Brandini (2009), foi um momento de ruptura e adoção de novos valores. A moda se uniu à industrialização, o que propiciou sua difusão. Segundo Breward (1995), as inovações tecnológicas, a reorganização do comércio e a industrialização, ocorridas na modernidade, geraram mudanças profundas na concepção e expressão de moda na segunda metade do século XIX. A ideia de modernidade – simbolizando o futuro, o

progresso, o novo – motivou a disseminação do gosto pela moda, códigos sociais baseados na hierarquia do poder tradicional cederam lugar ao interesse de consumo da expressão de moda (ORSI, 2015).

No âmbito português, “De modo geral, a par das mudanças que ocorriam em todos os fatores da vida cotidiana, o traje e arte em Portugal, assim como outros fatores, refletem o internacionalismo das trocas e das divulgações das últimas novidades de todos os lados da Europa, principalmente França e Flandres” (FARIAS, p. 57, 2017).

Ainda,

Essencialmente imitativa, a moda portuguesa copiou os figurinos franceses nos começos do século XIV, e mais tarde, os ingleses, italianos e, sobretudo, borgonheses. Arcaizante, refletiu durante muito tempo a influência mulçumanda. Sofreu também o impacte das maneiras de vestir castelhana e aragonesa. (MARQUES, 1996, p. 466 *apud* FARIAS, 2017, p. 57)

Por isso, a história da moda de produção portuguesa é considerada recente e as primeiras referências de criação e publicações remontam ao início do século XX. Nesse momento, os ateliês de costura concentravam-se em Lisboa, com a confecção de roupas feitas sob medida. Conforme relata Gameiro (2017, p. 195), “Apesar de, pontualmente se verificarem pequenos avanços, que reflectiam o que se passava em Paris, em Portugal, o verdadeiro desenvolvimento da Moda só teve início em 1974, com o 25 de Abril e a instauração da democracia”.

No Brasil, até praticamente a chegada da família real portuguesa, em 1808, a moda em solo era uma tentativa de cópia do que era usado em Portugal, com momentos iniciais de influência da cultura indígena. E dessa forma prosseguiu, em particular com a proibição da instalação de indústrias de transformação pela coroa, que resvalou na não produção de itens de moda.

Assim, conforme Michetti (2012, p. 153), “a elite continuará a vestir-se com roupas vindas da Europa, ao passo que o restante da sociedade seguirá com seu uso de roupas feitas com as parcas matérias-primas disponíveis para esse efeito”. Para Chataignier (2010, 27), o trajeto dos tecidos que chegavam ao Brasil compreendia duas etapas: eram comprados em Portugal em lojas e vendidos no Brasil por mascates. Nesse momento, a Espanha era o grande modelo para a moda em boa parte da Europa, especialmente Portugal, e, por conseguinte, as elites das colônias espanholas e portuguesas das Américas. Já no fim do século XIX o modelo inspirador era o francês, para o universo feminino, e a Inglaterra, para o masculino.

No solo brasileiro, até meados da década de 80, antes da instituição dos cursos superiores de moda pelas escolas, o brasileiro que desejasse aprender sobre o assunto, ou o autodidata que desejasse aperfeiçoamento, eram obrigados a viajar ao além-mar, de onde não apenas vieram os primeiros artesãos trazidos pelos jesuítas em 1559, mas de onde continuaram a proceder os materiais, os métodos, a técnica e a tecnologia, e de quem nos habituamos e aprendemos a depender. (PIRES, 2002, p. 1)

Ao contrário daqui, foi somente na primeira década no século XXI a evidente evolução da Moda portuguesa com a implantação de cursos, licenciaturas e formações em Moda, em universidades públicas e escolas privadas, com a criação do Museu do Design e da Moda (MUDE), e o surgimento de dois importantes eventos: Moda Lisboa e Portugal Fashion.

Léxico da moda

O discurso da moda tem como elemento essencial o léxico, adotado para nomear novas peças, tendências, estilos e usos (ORSI; ALMEIDA, 2019). E na língua está, marcadamente, a expressão da moda, sobretudo em seu léxico. Segundo Svendsen (2010, p. 72), “o vestuário compreende um grande número de dialetos, sotaques, arcaísmos, palavras emprestadas e gírias”. Assim, utilizamos, na presente pesquisa, o embasamento da Lexicologia, que se define, para Orsi (2012, p. 164), como “a ciência que estuda as unidades lexicais de uma ou várias línguas, seja no que tange ao significado ou ao significante, isto é, o léxico em todos os seus aspectos”. Vemos ainda, segundo Casadei (2003), que a Lexicologia é o estudo do léxico, o que inclui a sua forma, a sua história, seu significado e seu uso.

Mostramos aqui o léxico relativo à moda e pensamos na possibilidade de elaborar verbetes ilustrados, com vistas à futura publicação de uma obra de consulta, que contemplem as variantes do PB e PE e, por esse motivo, é imprescindível também a contribuição da Lexicografia, ciência responsável por discutir os problemas teóricos e práticos relativos à elaboração e produção de dicionários (BIDERMAN, 2001b, p. 17).

Ambas, Lexicografia e Lexicologia, têm como objeto o estudo da palavra. Vale ressaltar que é notório que a adoção de *palavra* como sinônimo de unidade lexical ou lexia por nós utilizada tem como único propósito a não repetição do mesmo item, sabendo, contudo, que a sua noção se mantém como pré-científica.

Vemos que a moda tem uma particular importância nos nossos tempos e, em especial, nas línguas. Seu universo lexical é muito dinâmico e essa dinamicidade é característica das línguas naturais. E por essa razão, partimos da hipótese de que os itens lexicais referentes à

moda no PE e no PB são diferentes: eles se ligam diretamente ao ambiente em que foram cunhados e em que são usados. Como diremos mais adiante, apesar da grande quantidade de países que adotam a língua portuguesa, as diferenças culturais e línguas previamente existentes em cada um deles dão, a cada uma das variantes, características únicas. Sendo países de inúmeras diversidades, com culturas plurais e enraizadas em diferentes momentos da história mundial, as unidades lexicais se diferem perceptivelmente para referenciar os mesmos objetos da moda.

Para um exame lexicológico, pensando que as lexias são a matéria-prima com que a moda é delineada, partimos da concepção de Antunes (2012, p.22) que as “palavras têm a cor, o cheiro, o gosto da terra em que circulam, da casa em que habitam”, intencionando verificar as diferenças léxico-semânticas do vocabulário da moda em Portugal e no Brasil, apresentamos as diferenças de significado de algumas lexias. Devemos considerar que, apesar de a língua portuguesa ser falada em diversos países como Portugal, Ilha da Madeira, Guiné Bissau, Brasil e Angola, ela não é utilizada de maneira uniforme por todos esses países e falantes. Apesar da mesma origem, cada variante possui as suas características próprias que irão constituir a identidade daquele povo. Essas características específicas de cada variante derivam da influência de línguas nativas já existentes anteriormente, como a indígena, no caso do Brasil. O PE, arcaico, entra, em 1500, em contato com a língua indígena dos nativos e vai se sobrepondo a ela bem como também às línguas africanas, oriundas dos escravos e as italianas, holandesas, alemãs que vem com a chegada dos imigrantes europeus e cria a nossa variante brasileira.

Como lembra Biderman (2001a), com a Semana de Arte Moderna, em 1922, houve a proclamação da independência efetiva da cultura e da língua do Brasil em relação a Portugal. Para a autora, o léxico tem papel fundamental na estrutura e funcionamento da língua porque refere os conceitos linguísticos e extralinguísticos da cultura e da sociedade; por essa razão são bem grandes as diferenças lexicais entre o PE e o PB (BIDERMAN, 2001a, p. 969). Segundo ela, há ausência de equivalência vocabular por conta de dois fatores: a realidade física diversa e a especificidade cultural e histórica (BIDERMAN, 2001a, p. 973), o que gerou norma lexical e usos linguísticos diferentes.

Apesar de a língua ser o português, descreve Melo dos Santos (2014) que “O emprego da língua portuguesa em Portugal e no Brasil apresenta diversos aspectos, que fazem com que as distâncias lexicais e semânticas se tornem mais evidentes” (p. 8) e ainda, “Pode-se perceber que existem diferenças no português de Portugal e no português do Brasil, e que muitas

palavras de uso cotidiano em um país são desconhecidas ou raramente utilizadas em outro” (p. 7).

Considerações sobre a metodologia

Para refletir sobre as diferenças lexicais, recorreremos ao meio de comunicação que se popularizou nos séculos passados e que ainda, mesmo em suas versões digitais, continua influenciando e sendo um grande canal de divulgação, principalmente no mundo da moda: a revista.

Esse tipo de publicação surgiu, em 1667, na Alemanha, como sendo multitemática. A imprensa feminina apareceu no final do século XVII com a publicação semanal no jornal *Lady's Mercury* em Londres e passou a servir como um canal de expressão social, acompanhando as mudanças vivenciadas pelas mulheres da sociedade da época.

Já no século XIX, em 1892, em Nova Iorque, é lançado um pequeno folhetim de aproximadamente 30 páginas, destinado às mulheres da alta sociedade. Assim nasceu a revista *Vogue* que hoje alcança mais de 21 outros países. Com o seu lançamento, a moda se popularizou e, após ser adquirida pelo grupo Condé Nast Publications, passou a ser uma das revistas mais influentes sobre o assunto, tornando-se a “Bíblia da Moda” (MENEQUETE, 2012).

Enquanto a imprensa feminina se consolidava no exterior, no Brasil ela só se estabeleceu a partir da segunda metade do século XX, com a publicação da revista *Vogue Brasil*. A edição nacional surgiu em maio de 1975. Mesmo estando à época, sob a ditadura militar, com a censura da imprensa, leve avanço tecnológico, alta inflação e concentração de renda, a revista *Vogue* conseguiu atrair a atenção de um público disposto a adquirir alguma informação de moda (GUIDINI; ROSOLINO, 2013).

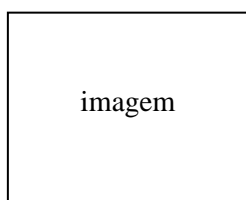
Em Portugal, como dito anteriormente, foi somente na primeira década no século XXI que se deu a efetivação da moda portuguesa, quando, especificamente em 2002, começou a ser publicada em versão lusitana a *Vogue Portugal*.

Tendo em vista a grande importância da revista ao tratar do universo complexo e vivo da moda, delimitamos *Vogue Portugal* e *Vogue Brasil*, em suas versões online, como nosso objeto e corpus. Foi escolhido o recorte temporal de dezembro de 2014 a maio de 2015, totalizando seis meses de publicação. Durante a coleta partindo do PE, ou seja, da revista *Vogue Portugal*, os itens que soavam estranhos ao uso brasileiro eram anotados e inseridos em fichas. Depois, foram buscados os correspondentes na *Vogue Brasil* e, assim, comparados ao PB, com posterior coleta de imagens.

Para dúvidas e cópulas de exclusão, foram usados, para manutenção do ambiente online, os dicionários *Aulete* e *Priberam*. O dicionário *Aulete*, segundo próprio site (http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=o_que_e), chegou à internet em outubro de 2008 na primeira versão web, o *idicionário Aulete*, com acesso livre na internet, sem download. Nele está o *Dicionário Caldas Aulete* em sua versão original, atualizada para o Brasil, com mais de 200 mil verbetes. Consta que há atualizações constantes e que nele está registrada a língua portuguesa, sem especificações. Já o *Priberam*, foi disponibilizado online pela primeira vez em 1996, tomando por base o *Novo Dicionário Lello da Língua Portuguesa*, editado em Portugal. Conforme Adorno (2018, p. 111): trata-se de “um dicionário inicialmente produzido apenas em Portugal”, ou seja, traz a língua essencialmente lusitana. Mas, para o usuário que deseja, é possível realizar a busca selecionando as opções de PE e PB, por meio da seleção de ícones que representam a bandeira dos dois países. Adotamos os dois para dirimir nossas pesquisas pois ambos contêm as especificidades do PB e do PE, com indicações das marcas de usos² lusitanismos ou brasilianismos.

Além da recolha dos itens lexicais, propusemos um vocabulário, contemplando a direção PB-PE. Voltamos o nosso olhar às diferenças lexicais existentes para nomear uma mesma peça de vestuário entre as línguas selecionadas. Foram encontrados, no recorte temporal selecionado, um total de 33 itens, dos quais apresentamos somente uma parte em virtude do espaço que seria requerido.

Para a estrutura dos verbetes, seguimos Bugueño Miranda (2019). A macroestrutura do verbete que propusemos incluiu a ordenação pela progressão alfabética, por percebermos ser um formato facilitador ao possível consulente, e uma imagem, retirada da internet³, para ilustração. Já a microestrutura do nosso verbete-modelo teve a seguinte configuração:



UNIDADE LEXICAL DO PB [informação morfossintática]:
“contextualização em PB” (fonte)

UNIDADE LEXICAL EQUIVALENTE DO PE [informação morfossintática]:
“contextualização em PE” (fonte)

² As marcas de uso, segundo Fajardo (1996-1997) são usadas para indicar particularidade de um uso e são usadas aqui como sinônimo de rubrica.

³ Todas as imagens trazidas advêm do Google imagens.

Como se vê, incluímos na sugestão de equivalente a *lexia* contemplada do PB como entrada, o correspondente no PE e exemplos que possam contextualizar o item e suas fontes. Tomamos tais indicações como suficientes para sanar possíveis dúvidas. Além disso, incluímos uma imagem ilustrativa para assegurar o entendimento do usuário, para mais rápida e efetiva compreensão ou curiosidade do consultor.

Advertimos que a escolha das palavras-entrada se deu exclusivamente em função da contextualização, ou seja, sugerimos como entrada dos verbetes a unidade léxica para a qual encontramos um exemplo possível de contextualizá-la, sem contabilizar o número de suas ocorrências.

Seguem alguns verbetes para demonstração. Neste artigo fazemos abaixo de cada um dos verbetes as considerações sobre semelhanças e diferenças entre as *lexias* coletadas do PE e do PB.



ANKLE BOOT [s.f/m]:

“Pense em saia de vinil combinada com top transparente, que deixava à mostra a lingerie, mais ankle boot da marca Alexandre Birman. Uau!”

(<http://voguemagazine.com/moda/gente/noticia/2016/09/isabeli-fontana-aposta-em-look-total-black-super-sexy-para-jantar-na-mfw.html>)

BOTIM [s. m.]:

Irreverente e audaz, como é a assinatura de Pugh, a coleção apresenta um modelo de **botim**, "Ascension", com recortes geométricos e plataforma, em cinco variações de cor, incluindo tons metálicos.

(http://www.vogue.pt/moda/acessorios/detalhe/melissa_x_gareth_pugh.html)

Neste primeiro verbete proposto tem-se *ankle boot*, anglicismo não dicionarizado. Seu uso mais frequente é no feminino (mais de 30 mil ocorrências, segundo o buscador Google, enquanto para o masculino, gira em torno de duas mil). No PE, a forma seria “botim”, de origem espanhola, segundo *Priberam*. Percebe-se que, no PB, optou-se pela forma emprestada do inglês. Conforme Orsi (2015, p. 3): “A difusão dos anglicismos no português pode ser resumida ao fato de que o inglês é considerado a língua das pessoas de sucesso, fácil e de maior eficácia que a língua portuguesa. Independente de como são pronunciadas, são unidades que mantêm na grafia a forma originária, como vemos em *ankle boots*”, muito comum em revistas brasileiras de moda, que tentam se assemelhar às bem sucedidas publicações em língua inglesa. Ao contrário do PB, o PE opta por uma *lexia* também emprestada, mas já incorporada à língua, para indicar bota com cano em torno do tornozelo.



CADARÇO [s.m.]:

[...]Com **cadarços** e parte interna totalmente dourado por fora, o novo modelo promete invadir os closets de nomes como Kendall Jenner e Gigi Hadid, fãs assumidas da marca, em breve. [...]

(<http://vogue.globo.com/moda/moda-news/noticia/2015/08/adidas-originals-lanca-versao-dourada-do-tenis-superstar-80s.html>)

ATACADOR [s.m.]:

A Nike e a Colette recriam os modelos NikeCourt Zoom Vapor 9 Tour e NikeCourt Tennis Classic, com apontamentos azuis: uma linha azul percorre a costura da sola que se ajusta perfeitamente ao tom azul dos **atacadores** e do símbolo da marca americana, para comemorar o regresso da emblemática tenista. [...]

(http://www.vogue.xl.pt/moda/acessorios/detalhe/nike_x_colette.html)

O item do PE “atacador” é dado como sinônimo de “cadarço” no PB pelo *Aulete* e *Priberam*. Não constando como lusitanismo em nenhum dos dois dicionários, apesar de ser estranho a um falante brasileiro e inclusive sinalizado como próprio de cada língua na enciclopédia livre *Wikipedia*. Nela vem bem marcado *cadarço*, com o link do PB, e *atacador*, com link do PE (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cadar%C3%A7o>).



COURO [s.m.]:

A bordo de uma saia de **couro** com recorte frontal combinada com t-shirt, a atriz e musa teen exibiu a silhueta curvilínea. [...]

(<http://vogue.globo.com/moda/gente/noticia/2015/03/demi-lovato-aposta-em-saia-de-couro-com-fenda-para-na-california.html>)

PELE [s.f.]:

Stan Smith’ por Raf Simons surge com quatro tipos de tratamento de **pele** e numa larga variedade de cores— desde os tons neutros aos amarelo e roxo vibrantes. Os modelos ‘Ozweego II’ e ‘Response Trail II’ ganham versões monocromáticas – a vermelho, preto e branco – e ainda surgem em silhuetas futurísticas, o ‘Response Trail Robot’ e ‘Ozweego Robot’.

(http://www.vogue.xl.pt/moda/acessorios/detalhe/2015_01_23_raf_simons_x_adidas.html)

No verbete acima tem-se “couro”, que é encontrado dicionarizado no *Priberam*, mas, para designar o material que se encontra mais desgastado ou em sapatos. No caso da utilização desse material em roupas há a preferência pela utilização de “pele” no PE. No dicionário *Aulete* aparecem como sinônimos couro e pele.



JEANS [s.m.]:

Ninguém discorda que jeans é um dos básicos do guarda-roupas, mas junte a ele outra peça em denim e a equação normalmente costuma ficar mais complicada para a maioria das pessoas. [...]

(<http://vogue.globo.com/Video/Moda/Dicas-Barbaras/noticia/2015/03/jeans-dos-pes-cabeca-no-novo-dicas-barbaras.html>)

GANGA [s.f.]:

[...] DIOR HOMME (Paris) - Kris Van Assche reinventa novamente o passado clássico da casa Dior. O ponto forte, uma vez mais, é a mistura ousada do clássico e do casual, onde Van Assche surpreende usando a **ganga** e a pele em looks mais conservadores. [...]

(http://www.vogue.xl.pt/moda/especiais/detalhe/editors_pick_menswear_por_dsection.html)

“Jeans” consta nos dois dicionários como calça de tecido resistente. Mas para o PE, usa-se “ganga” para as roupas produzidas em jeans. O item é relacionado ao tecido de ganga, parecido com o brim. No *Priberam*, encontra-se a especificação de que ganga é um tecido forte e apenas uma imagem de uma peça jeans no link do site, nada referindo à lexia “jeans”. No dicionário *Aulete*, “ganga” não aparece referido a jeans, apenas referenciando tecido de má qualidade.



MAIÔ [s.m.]:

Boas novas para as fãs da A.Brand: a grife lança nesta terça-feira (18.10) sua primeira linha de resort, batizada de Blue, com caftãs, biquínis, cangas, **maiôs**, vestidos e sandálias.

(<http://vogue.globo.com/moda/moda-news/noticia/2016/10/brand-lanca-sua-primeira-linha-de-resort.html>)

FATO DE BANHO [s.m.]:

Em poucas palavras se traduz este shopping: as últimas tendências de **fatos de banho** para mergulhar nas águas este verão, a menos de 50 euros.

(http://www.vogue.pt/moda/shopping/detalhe/ir_a_banhos)

Para “maiô”, galicismo já incorporado ao PB, no *Aulete* é um traje para banho de mar ou piscina. Em “fato”, nada consta sobre fato de banho. Já no *Priberam*, “maiô” é dado como indumentária para atividades como dança, natação ou ginástica (o que não consta no *Aulete*). Para “fato de banho” sim é indicada peça de roupa para tomar banho na praia ou na piscina.



MOLETOM [s.m.]:

“Não foram só os *Buggies* da Fendi que ganharam uma coleção de acessórios: o *charm* de Karlito, inspirado na figura do próprio Karl Lagerfeld, que também virou hit do *street style*, agora ganhou uma coleção-cápsula super divertida. Tem **moletom**, jeans, tênis, bolsa e até boné com aplicações de pele colorida”.

(<http://voguemagazine.com/moda/noticia/2015/05/fendi-lanca-colecao-capsula-para-la-de-divertida-inspirada-em-karl-lagerfeld.html>)

CAMISOLA [s.f.]:

“Por Laura e pela descontração de uns *mom jeans* e de uma **camisola** de malha Gucci. (<http://www.vogue.pt/paparazzi/lookbook/detalhe/-in-love>)

Para “moletom”, conforme *Aulete*, blusão de algodão, no *Priberam* registra-se tecido de lã ou algodão ou peça feita com esses tecidos. Para “camisola”, o segundo considera peça de roupa, geralmente com mangas, que se veste pela cabeça e que cobre o tronco. O primeiro dicionário apresenta como vestido ou roupa para dormir. Ou seja, pela consulta ao *Aulete* não se consegue depreender que é uma malha de manga longa – um moletom, somente um vestido.

SAPATILHA [s.f.]:

“As **sapatilhas** da grife britânica Charlotte Olympia que ela acaba de compartilhar em seu perfil no Instagram, na tarde desta terça-feira (23.01).”(<http://voguemagazine.com/moda/gente/noticia/2014/12/natal-feliz-valesca-popozuda-celebra-data-com-sapatilha-de-mais-de-r-37-mil.html>)



SABRINA [s.f.]:

Depois de ter divulgado a sua nova coleção ‘1001 Noites’, as Josefina Sal Azul Persa são a mais recente adição à mais luxuosa das viagens da marca portuguesa, assumindo-se como as mais caras **sabrinhas** do mundo. Inspirada nas fábulas do Médio Oriente antigo, a coleção conta ainda com outros três modelos: Babilónia, Jordânia e Pérsia.

(http://www.vogue.xl.pt/moda/noticias/detalhe/josefinas_sal_azul_persa.html)

“Sapatilha”, sapato flexível e macio, que toma seu modelo emprestado das profissionais do balé, conforme o *Aulete*. No *Priberam*, pode ser, além do sapato flexível, do calçado de bailarinos, como consta no *Aulete*, tênis esportivo, como indica a imagem do link no site, e que não aparece no *Aulete*. Já “sabrina”, sem registro no *Aulete*, consta no *Priberam* como sapato de sola fina e com abertura oval.



TERNO [s.m.]:

“Usar **terno** todos os dias é uma realidade para muitas mulheres, mas isso não precisa ser sinônimo de monotonia. [...]”

(<http://vogue.globo.com/Video/Moda/Dicas-Barbaras/noticia/2015/02/aprenda-tres-maneiras-de-atualizar-o-look-com-terno-no-dicas-barbaras.html>)

FATO [s.m.]:

O look chave da estação são os **fatos** e casacos lavados, parte da linha Dielmar Weekend Cotton, que surgem sem ombreiras e não-estruturados, sem construção interior. Os materiais eco-friendly, com primazia para o algodão 100% puro ou mesclado com linho ou seda, são ideais para ocasiões casuais e descontraídas, como pede a estação.

(http://www.vogue.xl.pt/colecoes/pret_a_porter/primavera_vera_o_2015/detalhe/dielmar_portugal_fashion_sprinkle.html)

O último verbete apresentado é “terno”. Para *Aulete*, peça do vestuário masculino composto de calça, paletó e colete. Para *Priberam*, com a marca de uso brasileiro, consta a mesma acepção do *Aulete*. “Fato”, no *Aulete*, está registrado como lusitanismo para terno e no *Priberam*, indumentária completa, com paletó, colete e calças. Vê-se, então, que só com as rubricas é possível entender que se refere ao PB ou ao PE.

Dentre outros itens do *córpus*, mas para as quais não trouxemos os verbetes devido ao limite de espaço, há unidades que apresentam pequenas diferenças morfológicas, sem alteração semântica. Um dos casos é “cinto de ligas”, que mantém a partícula “de” na variante europeia, porém, no Brasil essa partícula é substituída pelo hífen, indicando a união semântica, “cinta-liga”.

Há também “unissexo” no PE, enquanto no PB é usado “unissex”. Apesar de a diferença entre eles ser a última vogal, isso demonstra que houve, no caso da variante lusitana, somente a justaposição do prefixo “uni-” significando algo compartilhado, para ambos os sexos.

Curiosa também é a utilização do vocábulo “*passerelles*”. Apesar de ser possível a utilização de “passarela” e esta constar no dicionário *Priberam*, notamos que há uma preferência pelo uso do francês, sendo 10.500.000 resultados na busca pelo <https://www.google.pt/>. Enquanto no PB só há frequência da forma “passarela”.

Considerações finais

Pelos verbetes apresentados confirma-se que, apesar de a língua portuguesa ser falada em diversos países, não é utilizada de modo uniforme. Cada variante possui as suas características próprias que irão constituir a identidade daquele povo – ou seja, seu traço

definidor – “pois a identidade de um indivíduo tem vínculos com suas línguas e com o sentimento de pertença a determinado grupo humano [...]. A identidade, em última instância, não existe a priori, é formada e definida historicamente e é plural”, segundo Frosi (2013, p. 101).

Essa formação se dá pela consolidação do léxico. Conforme Villalva e Silvestre (2014), pode-se considerar que, dentro do léxico, o significado das palavras fundamentais encontra-se desde o século XIX relativamente estável. As inovações de cunho terminológico, por exemplo, aquelas relativas ao universo da moda como vimos aqui, seriam alargamentos semânticos.

Observamos que muitas lexias estão presentes do PB, afinal possuem a mesma origem e até acepções em comum. Porém, vemos que muitos itens lexicais encontrados são aqui menos usuais, “atacador” (PE) para “cadarço” (PB). Outra observação é a de que é comum encontrarmos diferenças semânticas para uma mesma lexia, como no caso de “couro” em PB e “couro” em PE, que indicam um produto final diferente. Elas significam coisas distintas, apesar de fazerem referência a um mesmo material.

Melo dos Santos (2014, p. 8) diz que:

Percebemos que a língua portuguesa, utilizada em textos escritos no padrão normativo nos dois países, não apresenta diferenças estrondosas; portanto, não chega a causar problemas danosos e irreparáveis de interpretação e compreensão, não atrapalhando, bloqueando, nem mesmo distanciando a comunicação existente entre eles.

No entanto, a simples leitura da revista *Vogue Portugal* ou a consulta a sites de lojas varejistas multinacionais com atividades nos territórios português e brasileiro como Zara (<https://www.zara.com/pt/> e <https://www.zara.com/br/>) nos mostra que pode sim haver problemas de compreensão em se tratando do vocabulário da moda e causar ruídos de comunicação, caso não haja imagens que possam esclarecer de que peça de vestuário se trata. Este trabalho, por meio do corpus advindo de revista atual de moda, reforça que “Os termos de vestuário confirmam a hipótese de divergência” (SOARES DA SILVA, 2016, p. 9) entre os PB e o PE. Ao contrário do que se dá, por exemplo, no âmbito lexical, com itens do universo do futebol, que, ainda segundo o retromencionado autor, sofre convergência.

É certo que a estrutura sobre a qual ambas estão apoiadas não deixa de ser única, mas na moda fica evidente o distanciamento léxico-semântico e se possa dizer que há duas línguas. Melo dos Santos (2014, p. 8) diz ainda que o “português do Brasil vai, com o tempo, apresentar um conjunto de características não encontráveis no português de Portugal, da

mesma maneira que o português, em diversas outras regiões do mundo, terá também características específicas”. Concluímos que ao menos no campo lexical, especialmente para nomear as vestimentas e os acessórios, já existem estabelecidas especificidades e outra língua divergente, o que torna o estudo comparativo do PE e do PB interessante e relevante no campo lexicológico.

Referências

- ADORNO, G. Visualizar, ler e compreender o dicionário Priberam: divisões políticas da língua no limiar do linguístico e do visual. **Línguas e Instrumentos linguísticos**, v. 42, p. 98-138, 2018.
- ANTUNES, I. **Território das palavras**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BARTHES, R. **Imagem e moda**. Vol. 3 São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BIDERMAN, M. T. C. O Português Brasileiro e o Português Europeu: Identidade e contrastes. **Revue belge de philologie et d'histoire**. Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde, Tome 79, fasc. 3. p. 963-975, 2001a.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- BRANDINI, V. Cultura de Consumo e Modernidade no Século XIX. **Signos do Consumo**, v. 1, p. 10-20, 2009.
- BREWARD, C. **The Culture of Fashion**. Manchester: Manchester University Press, 1995.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. (Orgs.). **Manual de (Meta)Lexicografia**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.
- CASADEI, F. **Lessico e Semantica**. Carocci, 2003.
- CHATAIGNIER, G. **História da Moda no Brasil**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.
- COVERI, L; FIORI, F. Le parole della moda e la carta stampata. *In*: CATRICALÀ, M. (Org.). **Per filo e per segno**. Soveria Mannelli: Rubettino, 2003.
- FAJARDO, A. Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la Lexicografía española. **Revista de Lexicografía**, v. 111, p. 31-57, 1996-1997.
- FARIAS, L. M. **O Traje e a Moda feminina na arte em Portugal nos séculos XIV e XV: características e representações**. 2017, 90 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Patrimônio) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017. Disponível em: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/85608/1/Tese%20Final%20completa-1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

FROSI, V. M. A identidade étnica e linguística do ítalo-brasileiro: sua constituição e reconstrução. **Signum**, Londrina, n. 16/2, p. 101-124, dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/14049/14015>. Acesso em: 22 set. 2020.

GAMEIRO, A. W. R. R. **A Moda e as Modistas em Portugal durante o Estado Novo** – As mudanças do pós-guerra (1945-1974). 2017, 587 f. Dissertação (Mestrado em Arte, Património e Teoria do Restauro) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/29933>. Acesso em: 16 jun. 2018.

GUIDINI, V.; ROSOLINO, M. J. A revista Vogue brasileira como precursora de novos modelos e conceitos de moda e sua relação com a crítica de moda. **Anagrama**, v. 6, n. 4, p. 1-11, abr. 2013.

MELO DOS SANTOS, C. R. Diferenças léxico-semânticas do português do Brasil e de Portugal. **Philologus**, Rio de Janeiro, ano 20, n. 59, p. 7-12, maio/ago. 2014.

MENEGUETE, A. **Vogue brasil e sua relação afetiva e emocional com a leitora**. 2012, 50 f. Especialização (Monografia em Especialista em Estética e Gestão de Moda) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moda/monografias/Andreia.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

MICHETTI, M. **Moda brasileira e mundialização: mercado mundial e trocas simbólicas**. 2012, 502 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/5383925/Moda_brasileira_e_mundializa%C3%A7%C3%A3o_me_rcado_mundial_e_trocas_simb%C3%B3licas_Tese_de_doutorado. Acesso em: 16 jun. 2018.

ORSI, V. A presença de empréstimos da língua inglesa na revista brasileira Glamour. *In*: 11º COLÓQUIO DE MODA, 11/8, 2015, Curitiba. **Anais do 11º Colóquio de Moda - 8ª Edição Internacional**. Curitiba, 2015. p. 1-10.

ORSI, V. Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras? *In*: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Ciências da Linguagem: O fazer científico?** Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 163-178.

ORSI, V.; CARMO, L. Itens lexicais neológicos e a moda: um estudo ilustrativo da revista L'Officiel Brasil. **Iara: Revista de Moda, Cultura e Arte**, v. 8, p. 64-74, 2015.

ORSI, V.; ALMEIDA, M. C. Moda e literatura no Brasil: considerações sobre o léxico do século XIX. **Caligrama**, v. 24, p. 193-207, 2019.

PIRES, D. B. A história dos cursos de design de moda no Brasil. **Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação**, São Paulo, ano VI, n. 9, p.1-13, 2002.

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. **Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do Português**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES DA SILVA, A. Sociolinguística cognitiva e o estudo da convergência/divergência entre o português europeu e o português brasileiro. *Veredas*, v. 10, p. 1-21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25230>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SVENDSEN, L. *Moda: uma filosofia*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

VERGANI, G. (Org.). *Dizionario della moda*. Milano: BCD, 2010.

WITTMANN, L; PÊGO; T; SANTOS, D. Português do Brasil e de Portugal: alguns contrastes. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, 11, 1995, Lisboa. *Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL/Colibri, 1995. p.465-487. Disponível em: <http://www.linguateca.pt/Diana/download/ap195b.ps>. Acesso em: 12 set. 2013.

Webgrafia

<http://www.aulete.com.br>

<https://dicionario.priberam.org/>

<https://www.vogue.pt/>

<https://vogue.globo.com/>

<https://www.google.com.br/>

<https://www.google.pt/>

Sobre a autora

Vivian Orsi (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-7892-1091>)

Doutora e mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); graduada em Letras pela mesma instituição. Realizou estágio de pós-doutorado na Università degli Studi di Torino. É professora do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto.

Recebido em junho de 2020.

Aprovado em setembro de 2020.

Phrasal verbs*, composicionalidade e idiomática: um estudo de caso

Phrasal verbs, compositionality and idiomaticity: a case study

Natália Regina da Silva¹

Sandra Aparecida Faria de Almeida²

Resumo: Este trabalho aborda os *phrasal verbs* à luz da Linguística Cognitiva (LANGACKER, 2008), no que tange a aspectos metonímicos e metafóricos (LAKOFF; JOHNSON, 1980). As noções de composicionalidade (FILLMORE, 1979; GOLDBERG, 1995, 2006; LANGACKER, 2008) e metaforicidade (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987; LAKOFF; TURNER, 1989) são analisadas com base nos dados coletados de um corpus de inglês americano (COCA, 2017). Demonstramos que alguns PVs retêm o significado de suas partes, enquanto outros PVs exibem significados que envolvem extensão semântica (GOLDBERG, 1995, 2006) por meio de projeções entre esquemas imagéticos (JOHNSON, 1987), integrando mais de uma ação ou evento, que só podem ser compreendidas em uma perspectiva discursiva e (inter)subjativa (TRAUGOTT; DASHER, 2005).

Palavras-chave: Linguística Cognitiva. Metáfora Conceptual. *Phrasal verbs*.

Abstract: This paper analyzes phrasal verbs within the theoretical framework of Cognitive Linguistics (LANGACKER, 2008) regarding the metonymic and metaphorical aspects of these constructions. Compositionality (FILLMORE, 1979; GOLDBERG, 1995, 2006; LANGACKER, 2008), and metaphoricity (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987; LAKOFF; TURNER, 1989) are discussed in view of the data collected from an American English corpus (COCA, 2017). We aim to illustrate that some PVs retain the individual meanings of their parts, whereas others convey meanings that involve semantic extension (GOLDBERG, 1995, 2006) by means of image schemas projections (JOHNSON, 1987), integrating more than one action or event, which can only be understood through a discursive and (inter)subjective perspective (TRAUGOTT; DASHER, 2005).

Keywords: Cognitive Linguistics. Conceptual Metaphor. Phrasal verbs.

Introdução

Apesar de haver discordâncias no que diz respeito à delimitação dos chamados *phrasal verbs* da língua inglesa, os gramáticos Quirk e Greenbaum (1973) entendem que os *phrasal verbs*, assim como os *phrasal-prepositional verbs* e os verbos preposicionados, formam a categoria dos chamados *multi-word verbs*, por serem compostos por um verbo principal seguido

* Este artigo é produto de uma dissertação de Mestrado.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Juiz de Fora, MG, Brasil. Endereço eletrônico: nataliainhan@gmail.com.

² Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Juiz de Fora, MG, Brasil. Endereço eletrônico: sandra.sf@gmail.com.

de uma ou mais partículas, como vemos a seguir. Neste trabalho, nos deteremos apenas à caracterização de *phrasal verbs*:

(1) The children were sitting down.

(2) Drink up (your milk) quickly.

Segundo os autores, a maioria das partículas são ou funcionam como advérbios de lugar. Além disso, eles destacam que, geralmente, a partícula não pode ser separada do verbo, embora isso possa acontecer caso elas sejam usadas como intensificadores ou perfectivos, ou caso se refiram à direção, como, por exemplo, na sentença *Go right on*. Dessa maneira, é possível argumentar que os PVs podem assumir usos mais ancorados em esquemas imagéticos e metafóricos (LAKOFF & JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987; LAKOFF & TURNER, 1989): se a partícula desempenha a função de intensificador, ela aumenta a quantidade ou a qualidade de alguma coisa, como demonstram, por exemplo, os PVs *go up*, quando em relação ao aumento de preços, e *pick up*, quando em relação ao aumento da força dos ventos; por outro lado, se ela desempenha a função de perfectivo, a perfectividade está relacionada a uma ação ou a um evento a ser realizado em sua totalidade ou completude, como seria o caso, por exemplo, dos PVs *shut up* e *eat up*.

Como ainda demonstram os autores, a preservação do sentido individual do verbo e da partícula é variável dentre os diferentes PVs. No caso dos PVs *come down* e *look up*, por exemplo, que, em determinados contextos, significam, respectivamente, “descer” e “olhar para cima”, o sentido individual das partes é preservado. Em construções como *give in* (“render-se”), *catch on* (“entender”) e *turn up* (“aparecer”), fica claro que o sentido da combinação verbo + partícula não pode ser previsto a partir dos sentidos isolados das partes que compõem o *phrasal verb*. Iremos argumentar, então, neste artigo, que os significados não composicionais, mais opacos, dessas construções só podem ser recuperados por meio de processos de extensão semântica (GOLDBERG, 1995, 2006)³, mapeados nas relações entre esquemas imagéticos, sejam por processos metonímicos ou metafóricos.

Leech e Svartvik (1975), por sua vez, argumentam que a maioria dos PVs é informal. Além disso, apontam para o fato de que, em alguns casos, PVs com objetos parecem ser similares a verbos seguidos de um sintagma preposicional, como vemos nos exemplos abaixo (LEECH; SVARTVIK, 1975, p. 264, grifo nosso):

(3) They ran over the bridge (= ‘crossed the bridge by running’). (verbo + preposição)

³ Segundo Goldberg (1995, 2006), a natureza das relações semânticas entre um sentido específico de uma construção e quaisquer extensões dele são capturadas por laços de polissemia. Por outro lado, quando duas construções se relacionam por meio de um mapeamento metafórico, evidenciam-se laços de extensão metafórica.

(4) They ran over the cat (= ‘knocked down and passed over’). (phrasal verb)

Com base nos exemplos acima, notamos que, diferentemente dos verbos preposicionados, os PVs podem integrar mais de um sentido ou ação: na primeira sentença apresentada, percebe-se que *run over*, como verbo preposicionado, exprime uma ideia de movimento ao longo da ponte, enquanto na segunda sentença, o PV em questão exibe essa mesma ideia de movimento associada à ideia de contato, o que resulta no atropelamento do animal, integrando, assim, mais de uma ação ao sentido da construção.

No que tange à idiomaticidade, Tagnin (2005) explica que quando o que é tido como convenção passa para o nível do significado, há a presença da idiomaticidade. Uma expressão é tida como idiomática quando seu significado não é transparente, ou seja, quando a soma do significado de cada uma de suas partes componentes não corresponde ao significado da expressão em sua totalidade. A autora conclui, dessa forma, que toda expressão idiomática é convencional, mas nem toda expressão convencional é idiomática.

A partir do que foi exposto acima, com base na visão da gramática tradicional, podemos perceber que as construções abordadas neste trabalho podem apresentar tanto sentidos mais básicos e literais, que podem ser recuperados pela soma de suas partes, quanto sentidos mais idiomáticos e metafóricos, que, conseqüentemente, não podem ser recuperados pela soma de suas partes. Pierozan (2015), nesse sentido, afirma que

[...] seus sentidos podem ser analisados como tendo diferentes graus de composicionalidade e idiomaticidade, os quais podem ser percebidos por uma escala que, de um lado, é representada por um nível mais composicional, de sentidos mais prototípicos e, do outro, um nível mais idiomático. Isso acontece porque a contribuição dos elementos que constituem os PVs ocorre em diferentes níveis. (PIEROZAN, 2015, p. 23)

Iremos argumentar, então, que os sentidos das combinações de PVs, em seus diferentes níveis de composicionalidade e idiomaticidade, formam um *continuum*, no qual sentidos mais prototípicos e composicionais se situam em um pólo de maior ancoragem dêitica (espacial e/ou temporal), e sentidos mais idiomáticos e menos composicionais se situam em um pólo de menor ancoragem dêitica, sendo mais dependentes de inferências por parte dos participantes da cena comunicativa, isto é, falante e ouvinte – em uma perspectiva (inter)subjativa (TRAUGOTT; DASHER, 2005) – calcadas em processos metonímicos e metafóricos.

Na tentativa de mapear a relação entre a forma e o significado linguístico dessas construções, iremos, na próxima seção, nos apoiar na Gramática das Construções que, em suas diferentes abordagens, reconhece as estruturas linguísticas como pareamentos entre forma e significado/função, conforme apresentado a seguir.

A Gramática das Construções

Para a Gramática das Construções (FILLMORE; KAY, 1999; GOLDBERG, 1996, 2005; LANGACKER, 2008), expressões linguísticas, sejam elas mais simples ou mais complexas, “constituem unidades simbólicas baseadas em correspondências entre forma e significado” (FERRARI, 2016, p. 129). Tal visão se apoia, dentre outros autores, no trabalho de Goldberg (1995, 2006) que postula serem as sentenças básicas da língua *construções* – pareamentos convencionalizados de forma e significado - que existem independentemente de verbos específicos. Em uma obra posterior, a autora postula que “qualquer padrão linguístico é reconhecido como uma construção, desde que algum aspecto de sua forma ou de sua função não seja estritamente previsível a partir de suas partes componentes ou de outras construções reconhecidamente existentes”⁴ (2006, p. 5).

Em *The What's X Doing Y? Construction*, Fillmore e Kay (1999) argumentam que tanto amostras de dados relativamente mais genéricas de uma língua quanto amostras altamente idiomáticas devem ser consideradas igualmente analisáveis à luz da gramática, que deve ser capaz de representar e descrever todo e qualquer tipo de construção gramatical, independentemente de seu grau de generalidade ou idiomaticidade. Os linguistas demonstram que o significado da construção WXDY está associado à totalidade de sua estrutura, e não a nenhum dos itens lexicais componentes em particular, indicando, assim, que a construção é um pareamento de forma e significado que pode apresentar muito mais do que um mero sentido composicional (FILLMORE; KAY, 1999).

É nesse sentido que a abordagem denominada Gramática das Construções, em seus diferentes modelos, atribui papel central às construções como sendo (i) organizadas ao longo de redes, (ii) convencionalizadas por serem compartilhadas por um grupo de falantes, e (iii) simbólicas pelo fato de serem signos, isto é, associações tipicamente arbitrárias de forma e significado (VAN TRIJP, 2013; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2014).

Em termos de composicionalidade, ponto central de nossa investigação, ALMEIDA (2010) aponta para o fato de que a perspectiva construcional reconhece o papel da composicionalidade em nível de construção e que “há que se observar a contribuição da construção para a criação de significado, que pode convergir ou divergir dos significados oferecidos pelos constituintes” (ALMEIDA, 2010, p. 24).

A fim de compreender os processos metonímicos e metafóricos envolvidos na rede conceptual de PVs, iremos discutir, a seguir, o conceito de metáfora, central para nossa análise.

⁴ Texto original: Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist”.

A visão cognitivista de metáfora

Para a semântica cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987; LAKOFF; TURNER, 1989), metáforas desempenham um papel central tanto em relação ao pensamento quanto em relação à linguagem, deixando, assim, de ser apenas “acessórios” a serem adicionados à língua de modo a embelezá-la, tal como propunha a perspectiva clássica de metáfora. Na perspectiva cognitivista, metáforas não só são vistas como integrantes da linguagem e do pensamento, mas também como um meio de experienciar o mundo (LAKOFF; JOHNSON, 1980). De acordo com Lakoff e Turner (1989), as metáforas são tão costumeiras que seu uso acontece de maneira inconsciente e automática, sem que ninguém perceba. De forma semelhante, Johnson (1987) reconhece que também a metonímia está ancorada em nossa experiência e estrutura não só nossa linguagem, como também nossos pensamentos, atitudes e ações.

Lakoff e Johnson (1980) propõem a Teoria da Metáfora Conceptual, segundo a qual “nosso sistema conceptual ordinário, a partir do qual pensamos e agimos, é basicamente metafórico por natureza” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 3, tradução nossa)⁵.

Um dos principais conceitos da Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980) é o conceito de domínio, uma vez que podemos associar diferentes metáforas a diferentes modos de compreender fenômenos particulares no mundo, como, por exemplo, quando dizemos que uma pessoa é fria ou calorosa, fazendo, dessa forma, uma associação entre afeto e temperatura, que pode ser entendida como uma projeção metafórica partindo de um domínio concreto (temperatura) em direção a um domínio abstrato (afeto) (FERRARI, 2016).

[...] a metáfora é, essencialmente, um mecanismo que envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro. Sendo assim, para cada metáfora, é possível identificar um domínio-fonte e um domínio-alvo. O domínio-fonte envolve propriedades físicas e áreas relativamente concretas da experiência, enquanto o domínio-alvo tende a ser mais abstrato. (FERRARI, 2016, p. 92)

Conforme discutem Lakoff e Turner (1989), para que se compreenda um domínio-alvo em termos de um domínio-fonte, é preciso ter um conhecimento apropriado deste último. Tomando como exemplo a metáfora conceptual VIDA É VIAGEM, os autores mostram que nosso entendimento da vida como sendo uma viagem é baseado em nosso conhecimento acerca de viagens, nas quais estão envolvidos viajantes, caminhos percorridos, pontos de origem, lugares

⁵ Texto original: “Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature”.

visitados, destinos (ou a falta deles), entre outros. Logo, para entender a relação entre vida e viagem, é preciso fazer a correspondência, consciente ou, mais provavelmente, inconsciente, entre o viajante e a pessoa vivendo a vida, a estrada viajada e o “percurso” da vida, o ponto de origem da viagem e o nascimento da pessoa em questão, e assim por diante. Essa correspondência é feita por meio de dois elementos: a estrutura do nosso conhecimento acerca de viagens e a nossa capacidade de mapear uma concepção de vida a partir desse conhecimento estruturado (LAKOFF; TURNER, 1989), o qual os autores vão chamar de “esquema”. São esses esquemas conceptuais que organizam o nosso conhecimento.

Assim sendo, nós entendemos e raciocinamos fazendo uso de nosso sistema conceptual, que inclui uma gama de estruturas, dentre as quais estão os esquemas e as metáforas. Uma vez que aprendemos um esquema e uma metáfora conceptual, ambos se tornam convencionalizados, o que faz com que seus usos se tornem automáticos, inconscientes e constantes.

Existem, ainda, as metáforas chamadas orientacionais, que dão uma orientação espacial a um dado conceito (LAKOFF; JOHNSON, 1980). A maioria dessas metáforas está relacionada a orientações espaciais: *up-down*, *in-out*, *front-back*, *on-off*, *deep-shallow*, *central-peripheral*. Lakoff e Johnson (1980) citam, como exemplo, a metáfora FELICIDADE É PARA CIMA, que leva a expressões do tipo “Estou me sentindo para cima hoje” (em inglês, “*I’m feeling up today*”), associando a noção de felicidade à posição ereta do corpo humano.

Destacam também que as orientações metafóricas não são arbitrárias, pois são fundamentadas em nossas experiências físicas e culturais. Desse modo, metáforas orientacionais podem variar de cultura para cultura. Ao buscar compreender os processos metonímicos e metafóricos que permeiam nosso pensamento e nossa linguagem, faz-se necessário identificar os esquemas imagéticos que dão suporte a tais processos, como veremos a seguir.

Esquemas Imagéticos

Os chamados esquemas imagéticos, de acordo com Lakoff (1987), a partir de estudos desenvolvidos previamente por Mark Johnson (1987), são estruturas de conhecimento que emergem diretamente de nossas experiências corporais pré-conceptuais, sendo, então, representações de experiências corporais em nossa interação com o mundo no qual nos encontramos, sejam essas experiências sensoriais ou perceptuais.

De acordo com Lakoff e Turner (1989), quando entendemos uma cena, nós naturalmente a estruturamos em termos de esquemas imagéticos elementares. Esses esquemas imagéticos

podem ser usados para estruturar tanto cenas físicas quanto domínios abstratos. Nesse sentido, preposições são os meios que a língua inglesa possui para expressar relações espaciais esquemáticas. Logo, o fato de que muitas metáforas permitem a compreensão de conceitos abstratos em termos de objetos físicos e relações espaciais nos possibilita utilizar esses esquemas imagéticos elementares de modo a estruturar domínios abstratos (LAKOFF & TURNER, 1989).

Em relação à orientação metafórica UP-DOWN, foco do estudo desenvolvido neste trabalho, podemos associá-la mais especificamente ao esquema imagético de mesmo nome, baseado na experiência perceptual ancorada no corpo, uma vez que nós, seres humanos, além de andarmos com o corpo em posição vertical, ereta, temos a cabeça acima do tronco e os pés como base (FERRARI, 2016).

Tal como salientado por Lakoff (1987), esquemas imagéticos fornecem evidências relevantes para sustentar a tese de que nosso raciocínio abstrato se baseia em nossas experiências corporais e decorre de projeções metafóricas partindo de um domínio concreto, de propriedades físicas, para um domínio abstrato. Isso implica dizer que “existem metáforas que mapeiam esquemas imagéticos em domínios abstratos, preservando sua lógica básica” e que “metáforas não são arbitrárias, mas sim motivadas por estruturas inerentes a experiências corporais cotidianas” (LAKOFF, 1987, p. 275, tradução nossa)⁶. A ponte entre metáforas e esquemas imagéticos deriva, dessa maneira, da ideia de que metáforas permitiriam que estruturas mais concretas e bem definidas de um domínio-fonte fossem projetadas para um domínio-alvo, de modo a estruturá-lo.

Para exemplificar esse processo de projeção metafórica, Lakoff (1987, p. 276) faz uso da noção de MORE IS UP; LESS IS DOWN, isto é, mais é para cima, menos é para baixo, com os seguintes exemplos (traduzidos aqui por nós)⁷:

- (5) A taxa de criminalidade continua *subindo*.
- (6) O número de livros publicados a cada ano continua *umentando*.
- (7) Aquelas ações *caíram* novamente.

Nas sentenças acima, temos verticalidade como domínio-fonte e quantidade como domínio-alvo. Para exercer a função de domínio-fonte para dada metáfora, um domínio deve, em primeiro lugar, ser compreendido de maneira independente da metáfora em si, como é o

⁶ Texto original: “There are metaphors mapping image schemas into abstract domains, preserving their basic logic.” e “The metaphors are not arbitrary but are themselves motivated by structures inhering in everyday bodily experience”.

⁷ Texto original: “The crime rate keeps *rising*. The number of books published each year keeps going *up*. That stock has *fallen* again.”

caso da noção de verticalidade, que é entendida primariamente, sem menção a metáforas, já que o esquema imagético CIMA-BAIXO estrutura todo o nosso funcionamento no que tange à gravidade (LAKOFF, 1987).

É importante destacar, no entanto, que apesar de muitas correlações estruturais em nossas experiências motivarem metáforas, nem todas o fazem. Quando há essa motivação, as metáforas parecem ser naturais, exatamente pelo fato de o pareamento entre o domínio-fonte e o domínio-alvo ser motivado por experiências, assim como os detalhes do mapeamento, como articulado por Lakoff (1987).

Metodologia

De modo a observar e analisar o comportamento de PVs em contextos reais de uso da língua inglesa, a metodologia desta investigação é pautada na Linguística de Corpus (TAGNIN, 2002; BERBER SARDINHA, 2000; McENERY; HARDIE, 2012), que se ocupa “da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (BERBER SARDINHA, 2000, p. 325). O corpus de estudo escolhido para ser utilizado em nossa análise de dados foi o COCA (*Corpus of Contemporary American English*), o maior corpus de língua inglesa disponível gratuitamente e o único corpus balanceado do inglês americano⁸.

Para a presente investigação, e por uma questão de espaço, serão colocados em relevo os PVs *come up*, que instancia a construção *[V+ up]*, e *put down*, que instancia a construção *[V+ down]*. Os referidos PVs acusam, respectivamente, 42.594 e 7.005 entradas na lista de ocorrências do COCA⁹. É importante destacar que esses números dizem respeito apenas às ocorrências em que o verbo aparece em sua forma não flexionada¹⁰.

Análise de dados

Iremos iniciar a análise propriamente dita com a construção *[V + up]*, aqui instanciada pelo PV *come up*.

⁸ Criado em 1990 por Mark Davies, o COCA é composto por mais de 1 bilhão de palavras, a adição mais recente de textos tendo sido finalizada em março de 2020.

⁹ Último acesso em 20/05/2020.

¹⁰ A forma não flexionada corresponde, além da forma infinitiva, às formas perfectiva e participial dos verbos irregulares.

A construção [V + up]:

De acordo com o dicionário *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English* (2006), *come up* e suas variações têm as seguintes acepções: 1) viajar de um lugar em direção a outro (geralmente de um lugar menor para um maior, ou em direção ao norte); 2) ir falar com alguém; 3) crescer/aparecer; 4) sol/lua: aparecer; 5) subir para a superfície (da água ou de outro líquido); 6) acontecer/aparecer (geralmente quando menos se espera); 7) acontecer em breve/ficar pronto em breve/aparecer em breve; 8) ser mencionado; 9) ser julgado em corte; 10) ganhar prêmio com bilhete de jogo; 11) aparecer em telas eletrônicas; 12) tornar-se; 13) ir para a universidade; 14) alcançar um nível mais alto; 15) sentir os efeitos de uma droga; 16) mover algo de uma posição/lugar inferior para uma superior.

Vejamos um primeiro exemplo do PV *come up*, tal como retirado do COCA, copiado e colado em tabela para melhor visualização:

Quadro 1 – Análise de dados -*come up* (1)

INFORMAÇÕES GERAIS	CONTEXTO EXPANDIDO
Date: 2017 (17-08-20) Title: On eve of solar eclipse, Oregon waits and wonders Source: NEWS: OregonLive.com	Jorge Torres, from Guadalajara, Mexico, arrived at the Northeast Salem Fred Meyer with his family of six on Sunday afternoon just minutes after the last pair of eclipse glasses had been snatched up. He said the family decided to <i>come up</i> to Oregon this weekend to experience the spectacle.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Neste trecho, que trata de um eclipse solar que pôde ser visto no estado norte-americano do Oregon em 2017, vemos que uma família mexicana viajou de Guadalajara até a cidade de Salem, capital do Oregon, para presenciar o fenômeno. Aqui, *come up* tem a primeira acepção trazida pelo dicionário, a de “viajar de um lugar em direção a outro (geralmente de um lugar menor para um maior, ou em direção ao norte)”. Uma vez que, em termos geográficos, os Estados Unidos ficam ao norte do México, ou seja, mais “acima”, podemos dizer que a composicionalidade se faz mais proeminentemente presente no sentido de *come up* no contexto em questão – o verbo *come*, por si só, já demonstra deslocamento, movimento, com sua acepção de “vir”, e a partícula *up*, em um de seus sentidos mais básicos e prototípicos (de ancoragem dêitico-espacial), já exprime a ideia de “mais alto”, “mais acima”, “para cima”.

Dessa forma, argumentamos que esse sentido da construção está mais próximo de ser um sentido mais concretamente entendido, a partir de pistas contextuais dêiticas, que ancoram a construção em um dado tempo "*Sunday afternoon*" e espaço "*Oregon*". A partícula *up*, por sua vez, indica a projeção entre os domínios conceptuais da horizontalidade e verticalidade, isto é, à medida que se avança, em uma plano concreto, em direção ao estado do Oregon, localizado

ao norte, avança-se também em direção a um ponto de referência que se localiza “mais para cima”, em uma escala ou trajetória vertical que só pode ser concebida em termos relativamente abstratos, apoiando-se, dessa forma, nos esquemas imagéticos de ESCALA – em termos de trajetória – e de ESPAÇO CIMA-BAIXO, considerando o sentido de viajar a ou visitar um lugar mais ao Norte de onde o interlocutor se encontra. Logo, tal ocorrência do PV *come up* estaria localizada no extremo de sentidos mais composicionais do *continuum*.

Analisemos, agora, a próxima ocorrência de *come up*:

Quadro 2 – Análise de dados -*come up* (2)

INFORMAÇÕES GERAIS	CONTEXTO EXPANDIDO
Date: 2017 (17-09-25) Title: Civil War buffs are in the line of fire Source: NEWS: The Boston Globe	At two recent events, at Marshfield Fair and at Fort Adams Park in Newport, R.I., the talk among reenactors is relentlessly apolitical -- at least, when it comes to 21st-century politics. They discuss everything from military tactics and logistics to the correct way to build a bonfire. The politicians most likely to <i>come up</i> in conversation are Abraham Lincoln and Jefferson Davis.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nesta passagem, vemos que o PV *come up* tem o sentido de “ser mencionado”, já que, no contexto da amostra de texto acima, os políticos norte-americanos mais prováveis de terem seus nomes mencionados em conversas são Abraham Lincoln e Jefferson Davis. Se levarmos em conta que tais nomes, ao serem mencionados, aparecem simbolicamente nas conversas, podemos dizer que o sentido mais básico da construção *come up* é, até certo ponto, preservado aqui, embora haja também uma relação metonímica PARTE PELO TODO subjacente – do nome pela pessoa referida – caracterizando novamente uma projeção entre elementos de um mesmo domínio, já que não são Abraham Lincoln e Jefferson Davis, enquanto pessoas (domínio-fonte), que aparecem nas conversas, mas sim seus nomes (mapeados no domínio-alvo), licenciando a metáfora IDEIAS SÃO OBJETOS, que se apoia nos esquemas imagéticos de ESPAÇO CIMA-BAIXO, de ESCALA, em termos de trajetória e também de CONTÊINER, em termos de superfície.

Tendo em vista o contexto da ocorrência acima, vemos, mais uma vez, que o caráter de *come up* não é inteiramente composicional, mesmo que o sentido da construção até possa ser recuperado por meio da decomposição das partes componentes. Assim, o sentido do PV tal como discutido acima também ocuparia uma posição mais afastada da extremidade composicional do *continuum* entre composicionalidade e idiomaticidade.

No exemplo abaixo, temos mais uma ocorrência de *come up*, em que, novamente, a construção assume um sentido não estritamente composicional:

Quadro 3 – Análise de dados *-come up* (3)

INFORMAÇÕES	CONTEXTO EXPANDIDO
<p>Gênero: SPOKEN Data: 2017 (17-12-01) Título: U.S. Diplomatic Difficulties; Pope's Rohingya Challenge; U.S. President To Meet Libyan PM At White House Friday; Catastrophic Human Suffering After Years Of War; South Korea: North Korean Missile Can Fonte: CNN NEWSROOM 1:00 AM EST</p>	<p>(...) As you mentioned, it's not only humanitarian supplies that are urgently needed but also commercial supplies that are urgently needed but also commercial supplies need to come in, particularly food, particularly fuel and medicine. So, one of the biggest concerns for us for the moment is to help ensuring that people have access to drinking water. The outbreak of cholera affecting close to a million people already today is to a big extent caused by the lack of access to safe water. People need to pump groundwater and therefore need fuel. The price of fuel has <i>come up</i> dramatically in certain places for the moment in Yemen.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

No contexto da ocorrência acima, *come up* tem o sentido de alcançar determinada posição ou nível, como elencado anteriormente a partir de nossas pesquisas nos dicionários consultados para este trabalho. Assim, com base no inventário de esquemas imagéticos proposto por Croft e Cruse (2004), associamos tal sentido da construção também aos esquemas de ESCALA, em termos de trajetória, e de ESPAÇO CIMA-BAIXO, já que, em se tratando de preço do combustível, é natural pensar em uma escala de variação numérica para cima e/ou para baixo.

Nesse sentido, a metáfora orientacional MAIS ESTÁ PARA CIMA, tal como definida por Lakoff e Johnson (1980), se faz presente na construção do sentido do PV *come up* no contexto em questão, uma vez que o preço do combustível sobe à medida que adições de valor ao montante inicial vão ocorrendo.

Em comparação com o primeiro exemplo discutido, nesse caso o uso da construção *come up* tem uma interpretação mais metafórica, visto que o “movimento” não se dá em uma escala espaço-temporal, deitivamente ancorada, mas em uma “escala” de preços, (re)construída subjetivamente por um conceptualizador. O movimento de preços é capturado pela metáfora orientacional MAIS ESTÁ PARA CIMA, com base nos esquemas imagéticos de ESPAÇO CIMA-BAIXO e de ESCALA, ativando-se, como domínio-fonte, a verticalidade do espaço físico, concebido de forma objetiva, em que objetos são situados em determinados pontos ou lugares ao longo de um eixo. Por sua vez, no domínio-alvo de quantidade, temos aqui a ativação do *frame* (FILLMORE, 1982) ou domínio (LANGACKER, 2008) ou MCI (LAKOFF, 1987) de combustíveis, em que “preços” é um dos elementos componentes desse *frame* (EF), que assume proeminência na cena descrita.

Além disso, com base nos estudos de Rudzka-Ostyn (2003), a partícula *up*, nesse caso, contribui para o sentido do todo ao indicar movimento para um valor superior. O deslocamento propriamente dito também pode ser resgatado por meio da presença do verbo *come* na

construção. Dessa forma, apesar de exibir traços de composicionalidade, o PV *come up* não se comporta de maneira totalmente composicional, já que há projeção metafórica entre os domínios da quantidade (domínio-alvo) e da verticalidade (domínio- fonte) na leitura de seu sentido.

Vejamos outra ocorrência de *come up* extraída da base de dados COCA, em que a construção exibe características não-composicionais:

Quadro 4 – Análise de dados –*come up* (4)

INFORMAÇÕES GERAIS	CONTEXTO EXPANDIDO
Date: 2017 (17-09-17) Title: Justin Verlander, Astros clinch AL West title Source: NEWS: The Detroit News	When the Astros traded for Justin Verlander less than three weeks ago, they envisioned days like this. # Verlander struck out 10 over seven innings in his first home start for Houston, Derek Fisher and Marwin Gonzalez homered in a big fifth inning and the Astros clinched the American League West with a 7-1 win over the Mariners on Sunday. # " The story is almost too good to be true, " manager A.J. Hinch said. " We trade for him for this exact reason to <i>come up</i> in big moments.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Neste excerto, que se refere ao, na época, recém-transferido arremessador de beisebol do Houston Astros, o PV *come up*, embora exiba seu sentido mais prototípico de “aparecer” – uma vez que a contratação do jogador se deu exatamente para que ele e suas qualidades técnicas aparecessem e viessem à tona “em grandes momentos do jogo” –, parece conceptualizar não só a ação de “aparecer”, como também, e ao mesmo tempo, a ação de “destacar-se”, adicionando, assim, conteúdo semântico à construção. Argumentamos, aqui, que a construção assume, em contexto, um valor mais metafórico, na medida em que percebemos um domínio-fonte, que, em termos concretos, estrutura o jogador, e um domínio-alvo, que estrutura o “troféu” ou “trunfo” a ser exibido ou usado em grandes momentos. Logo, associamos tal sentido da construção à metáfora MAIS ESTÁ PARA CIMA, no sentido de “o que está acima é mais visível, acessível e conhecido” (RUDZKA-OSTYN, 2003). Os esquemas de ESPAÇO CIMA-BAIXO, ESCALA, em termos de trajetória e de CONTÊINER, em termos de superfície, estruturam a metáfora, já que as estratégias postas em prática pelo respectivo jogador durante a resolução das situações devem ser visíveis no momento e espaço do jogo para aqueles que o assistem e o avaliam.

Por conta disso, o nível de composicionalidade de *come up* neste excerto não parece ser mais tão evidente, já que duas ações são integradas no sentido da construção. Se pensarmos no *continuum* de sentidos, o sentido da construção neste trecho estaria, então, mais afastado do pólo referente a sentidos básicos e composicionais.

Assim, com base nas ocorrências discutidas, notamos que é possível pensar nos sentidos vistos para o PV *come up* por meio de um gradiente que varia do mais composicional para o menos composicional ou mais idiomático, no qual teríamos a ocorrência 1 na extremidade mais composicional, as ocorrências 2 e 3 em uma zona de transição entre as extremidades, e a ocorrência 4 na extremidade mais idiomática (menos composicional). De modo a ilustrar tais achados, apresentamos, abaixo, uma representação em forma de gradiente para os sentidos anteriormente analisados de *come up*:

Quadro 5 – Níveis de gradiência do PV *come up*

+ composicional		+ idiomático	
<i>Come up to Oregon.</i>	<i>Come up in the conversation.</i>	<i>Come up dramatically.</i>	<i>“Come up in big moments.”</i>
Sentido prototípico	Sentido metonímico e metafórico	Sentido metafórico	Sentido metafórico

Fonte: Silva (2020).

A construção [V+ down]:

Assim como procedemos com a construção [V + up], apresentamos, agora, a análise do PV *put down*, escolhido para representar a construção [V + down]. No *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English* (2006), o PV *put down* apresenta as seguintes acepções: 1) aterrisar (avião); 2) criticar; 3) desembarcar (passageiros); 4) colocar (algo) sobre superfície inferior; 5) escrever, anotar; 6) fazer um depósito; 7) matar um animal; 8) interromper à força; 9) apresentar uma proposta para discussão.

Vejam os uma primeira ocorrência da construção:

Quadro 6 – Análise de dados -*put down* (1)

INFORMAÇÕES	CONTEXTO EXPANDIDO
<p>Gênero: ACADEMIC Data: 2015 Publicação: Winter2014, Vol. 51 Issue 4, p385-402. 18p. Título: HOW IS CONTEXTUALIZED SPELLING USED TO SUPPORT READING IN FIRST-GRADE CORE READING PROGRAMS? Autor: COOKE, NANCY L.; SLEE, JILL M.; YOUNG, CHERYL A.; Fonte: Reading Improvement</p>	<p>(...) As you show each word card, have children say the word, spell it, say it again, and spell it again. <i>Put down</i> the word card, but continue to hold up your hand as if holding the card. Have children mentally picture the word as they say and spell the word two more times.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

A ocorrência acima, retirada de um trabalho acadêmico, diz respeito à atividade contextualizada de soletrar como instrumento de apoio à leitura em turmas de primeira série. Desse modo, o PV *put down*, em tal contexto, tem o sentido de parar de segurar algo, tendo em vista que, em determinada etapa da atividade desenvolvida com os alunos, o professor segura

um cartão contendo uma palavra.

Assim, associamos a construção em questão aos esquemas imagéticos de ESPAÇO CIMA-BAIXO e de ESCALA, em termos de trajetória, já que o movimento vertical de cima para baixo está naturalmente presente na ação de parar de sustentar algo nas mãos. Além disso, com base nos sentidos elencados por Rudzka-Ostyn (2003) para a partícula *down*, assumimos que, no contexto do exemplo acima, *down* indica o movimento do objeto ao ter sua posição deslocada de um local mais elevado para um local mais baixo.

Nesse sentido, observamos que tanto o movimento da ação indicada pelo verbo *put* – colocar, pôr, guardar – quanto a direcionalidade de movimento indicada pela partícula *down* são preservados na construção, fazendo com que o PV *put down*, nesse contexto, licencie uma leitura mais composicional, de modo que não se verifica relação metafórica nem metonímica envolvida na construção de tal nuance de sentido, que se apoia em um contexto comunicativo instrucional, mapeado pelo uso de atos de fala diretivos.

Vejamos mais uma ocorrência de *put down*:

Quadro 7 – Análise de dados *-put down* (2)

INFORMAÇÕES	CONTEXTO EXPANDIDO
Gênero: ACADEMIC Data: 2015 Publicação: Spring2015, Vol. 81 Issue 3, p44-51. 8p. Título: "Going Visiting": Reflections on Study Visits as an Instructional Method for Foreign Students Autor: Mäntykangas, Arja; Fonte: Delta Kappa Gamma Bulletin	The students' reactions to the examination format, which consisted of a report contrasting the library system in the student's own country and the system in the Swedish libraries visited as an expert, were positive: " When we write a report, we can think and <i>put down</i> our own ideas." One of the students commented,

Fonte: elaborado pelas autoras.

No excerto acima, o qual analisa relatórios escritos por estudantes comparando o sistema bibliotecário de seus respectivos países ao sistema bibliotecário sueco, o PV *put down* é usado com o sentido de “escrever”, “anotar”, “pôr no papel” – tal como pode ser observado na oração *put down our own ideas*.

Dessa forma, associamos ao PV *put down* aqui os esquemas imagéticos de ESPAÇO CIMA-BAIXO e ESCALA, em termos de trajetória, levando em consideração o movimento feito ao se escrever algo e a direcionalidade desse movimento de escrita, já que, para Rudzka-Ostyn (2003), um dos sentidos da partícula *down* se refere ao próprio movimento intrínseco às ações de escrever e comer. Em termos de domínio-fonte, temos a verticalidade, e em termos de domínio-alvo, temos a quantidade (produzida).

Além disso, no contexto em questão, em que temos relatórios como domínio,

identificamos a metáfora ontológica IDEIAS SÃO OBJETOS e a relação metonímica PARTE PELO TODO, em que as ideias são representadas metonimicamente pela informação escrita. Sendo assim, temos uma nuance de sentido do PV *put down* de uso mais idiomático e, conseqüentemente, menos composicional.

Analisemos mais uma ocorrência de *put down*, retirada do COCA:

Quadro 8 – Análise de dados -*put down* (3)

INFORMAÇÕES	CONTEXTO EXPANDIDO
Gênero: SPOKEN Data: 2017 (17-10-09) Título: Nature, Nurture, And Our Evolving Debates About Gender Fonte: Hidden Brain 12:00 AM EST	(...) Damore said the media took his statements out of context. His point, he said, wasn't to <i>put down</i> women or discourage them from entering tech.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Neste excerto, o PV *put down* tem o sentido de criticar, dado que o contexto diz respeito ao ato de criticar as mulheres que fazem parte do ramo tecnológico ou de desencorajar aquelas que pretendem ingressar no mesmo. Sendo assim, associamos a construção aos esquemas de ESCALA, em termos de trajetória, de ESPAÇO CIMA-BAIXO e de FORÇA, em termos de força contrária.

Ainda segundo Rudzka-Ostyn (2003), um dos sentidos da partícula *down* se refere à redução de intensidade, qualidade, quantidade, tamanho, grau, valor, atividade, status ou força. Assim, levando em conta a ocorrência acima, a trajetória física, espacial, indicada pela partícula se dá em um domínio abstrato, apontando, no contexto em questão, para uma redução de valor, a qual é atribuída por uma força externa, isto é, por quem faz as críticas. Em termos de domínio-fonte, tem-se a verticalidade (descendente) e em termos de domínio-alvo, a qualidade (também descendente), projetados um no outro com a contribuição do esquema de FORÇA (contrária).

Além disso, podemos também relacionar a metáfora orientacional BAIXO STATUS ESTÁ PARA BAIXO ao sentido da partícula *down* nesse caso, considerando que, do ponto de vista de quem critica, se algo está ruim ou não está bom o suficiente, está abaixo da qualidade, do valor, e, conseqüentemente, do status esperados, por exemplo. Nesse domínio de relações de trabalho, podemos recuperar também a metáfora ontológica A SOCIEDADE É UM ORGANISMO – na qual a sociedade é tida como uma entidade suscetível ao sofrimento, ao adoecimento e à vitimização, assim como um organismo ou um ser animado (FELTES, 2007).

Dessa forma, com base na análise da ocorrência em questão, vemos que o PV *put down* já assume aqui um sentido mais metafórico.

Abaixo, temos mais uma ocorrência com o PV *put down*:

Quadro 9– Análise de dados –*put down* (4)

INFORMAÇÕES	CONTEXTO EXPANDIDO
<p>Gênero: MAGAZINE Data: 2017 (17-01-03) Título: Special Report: Inside the Sickening World of Puppy Mills Fonte: RollingStone.com</p>	<p>(...) In Pennsylvania, two breeders shot 80 Shih Tzus and cocker spaniels rather than provide veterinary care. (Many millers prefer small breeds now; they're popular in cities, sell for top dollar, and are cheaper to feed, house and ship.) In Kansas, a breeder had to <i>put down</i> 1,200 dogs after failing to inoculate them for distemper. #</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na ocorrência acima, que versa sobre criadores de cães, o PV *put down* tem o sentido de matar, sacrificar, abater, já que os profissionais, ao falharem em fornecer os cuidados necessários, abatem os animais doentes. Dessa maneira, levando em conta o contexto em questão, associamos a construção aos esquemas de ESPAÇO CIMA-BAIXO, ESCALA, em termos de trajetória, e de FORÇA, em termos de bloqueio, uma vez que há um bloqueio na vida desses animais, a qual é tirada, por uma força externa a eles, ou seja, pela ação de seus criadores.

Percebemos, também, que há uma relação metafórica entre tais esquemas no domínio da criação de animais, uma vez que o sentido do PV *put down*, no contexto acima, parece ter sua leitura guiada pelas metáforas orientacionais DOENÇA E MORTE ESTÃO PARA BAIXO e SER SUBMETIDO A CONTROLE OU FORÇA ESTÁ PARA BAIXO.

Assim, em termos de gradiência, a ocorrência 1, tal como vimos acima, estaria na extremidade mais composicional do gradiente, ao passo que as ocorrências 2, 3 e 4 *estariam* dispostas próximas à extremidade mais idiomática. Abaixo, temos representado o gradiente para tais sentidos de *put down*:

Quadro 10- Níveis de gradiência do PV *put down*

+ composicional		+ idiomático	
“Put down the word card.”	“Put down our own ideas.”	“Put women.” down	“Put down 1,200 dogs.”
Sentido prototípico.	Sentido metonímico e metafórico.	Sentido metafórico.	Sentido metafórico.

Fonte: Silva (2020).

Dessa forma, com base na análise implementada neste artigo, argumentamos que as construções $[V + up]$ e $[V + down]$, aqui instanciadas pelos PVs *come up* e *put down*, respectivamente, assume sentidos tanto composicionais quanto idiomáticos, evidenciando nuances de sentido que podem variar entre usos mais concretos, de ancoragem dêitico-espacial ou temporal, a usos mais abstratos, cuja extensão semântica pode ser explicada pelas relações

metonímicas ou metafóricas que a construção assume em diferentes contextos, codificando, no verbo frasal, mais de uma ação ou evento.

Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, analisar de maneira pontual a questão da composicionalidade dos verbos frasais *come up* e *put down* em seus diferentes sentidos e contextos. Utilizando ocorrências reais de uso das construções *[V+ up]* e *[V+ down]*, retiradas do COCA, defendemos a possibilidade de haver um *continuum* de sentidos em que se possa dispor as diferentes acepções de *come up* e *put down*, dando conta de possíveis aproximações e distanciamentos entre elas no que diz respeito à composicionalidade e/ou à idiomaticidade/metaforicidade nelas presentes.

Apesar de termos analisado apenas quatro ocorrências de cada PV devido ao espaço limitado, pudemos perceber que, embora em algumas ocorrências o sentido do PV em questão seja mais prototípico e concreto – isto é, mais composicional, já que o sentido do todo deriva dos sentidos individuais de suas partes –, há casos em que tanto aspectos de composicionalidade quanto aspectos de idiomaticidade parecem estar presentes.

Em outras palavras, apesar de traços de composicionalidade serem recuperados contextualmente por sua ancoragem dêitica, há também processos metonímicos ou mesmo metafóricos, que se estruturam intra e entre domínios conceituais, por relações de contiguidade ou de similaridade (LAKOFF & JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987; LAKOFF & TURNER, 1989). Acreditamos, porém, que a presença de traços de composicionalidade em construções que já apresentam aspectos de metaforicidade e idiomaticidade é natural, uma vez que a mudança de um estágio para o outro, isto é, do mais composicional para o menos composicional e mais idiomático, acontece de maneira gradativa e, sobretudo, calcada no contexto de uso, mapeado pelos participantes da cena comunicativa.

Além disso, argumentamos que os usos mais ancorados nas dêixis espacial ou temporal exibem uma única ação/evento e, dessa forma, têm uma interpretação mais orientacional, sendo construídos de forma mais objetiva. Os usos mais idiomáticos, por sua vez, integram mais de uma ação/evento, que só podem ser recuperados por relações de extensão semântica, seja por processos metonímicos ou metafóricos, revelando processos de maior (inter)subjetividade em sua conceptualização, licenciados na díade falante/interlocutor (TRAUGOTT; DASHER, 2005).

Assim, a construção *[V] + up* conceptualiza um movimento ao longo de uma escala, seja ela espacial, temporal, quantitativa ou qualitativa, ascendente, a exemplo de “Come up to

Oregon”, cujo significado prototípico (de ancoragem dêitico-espacial) constitui a base para os demais sentidos estendidos. Um segundo significado se caracteriza por um movimento, também ao longo de uma escala espacial, ou temporal, ou quantitativa ou qualitativa, ascendente, até um limite máximo ou total, como em “Come up in big moments”.

Já no caso da construção [V] + down, temos um significado constituído por um movimento ao longo de uma escala, seja ela espacial, temporal, quantitativa ou qualitativa, descendente, a exemplo de “Put down the word card”. Um segundo significado possível para a construção é o movimento ao longo de uma escala espacial, ou temporal, ou quantitativa ou qualitativa, descendente, até um limite mínimo ou zero, como em “Put down 1200 dogs”.

Referências

ALMEIDA, S. A. F. **Subjetividade e intersubjetividade**: as construções completivas epistêmicas em inglês. 2010. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BERBER SARDINHA, A. P. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

DAVIES, M. **The Corpus of Contemporary American English**: 1990. Disponível em: <http://corpus.byu.edu/coca/>. Acesso em: 17 de julho de 2018.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2016.

FILLMORE, C. J. Innocence: a second idealization for linguistics. **Proceedings of the 5th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**, 1979. p. 63-76.

FILLMORE, C. J.; KAY, P. Grammatical constructions and linguistic generalizations: the What's X doing Y? construction. **Language**, [S.l.], v. 75, n. 1, p. 1-33, 1999.

GOLDBERG, A. **Constructions**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. **Constructions at Work**: The nature of Generalization in Language. New York: OUP, 2006.

JOHNSON, M. **The Body in the Mind**: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.; TURNER, M. **More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor**. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

LANGACKER, R. **Cognitive Grammar: A Basic Introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.

LEECH, G.; SVARTVIK, J. **A Communicative Grammar of English**. Essex: Longman Group UK Limited, 1975.

McENERY, T.; HARDIE, A. 2012. **Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

OXFORD. **Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

OXFORD. **Oxford Basic English Dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

PIEROZAN, S. K. M. **A metaforicidade dos *phrasal verbs* constituídos por *up* e *down*: uma investigação sob a ótica da semântica cognitiva**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2015.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S. **A University Grammar of English**. Essex: Longman Group UK Limited, 1973.

RUDZKA-OSTYN, B. **Word Power: phrasal verbs and compounds**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

SILVA, N. R. **Os *phrasal verbs* sob uma perspectiva cognitivista: composicionalidade e metaforicidade**. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

TAGNIN, S. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas**. São Paulo: Disal, 2005.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and Constructional Changes**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

VAN TRIJP, R. A Comparison between Fluid Construction Grammar and Sign-Based Construction Grammar. **Constructions and Frames**, v. 5.1, p. 88-116, 2013.

Sobre as autoras

Natália Regina da Silva (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0841-7797>)

Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); bacharela em Letras-Tradução/Inglês pela mesma instituição.

Sandra Aparecida Faria de Almeida (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-1311-7510>)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestra em Letras-Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); graduada em Letras - Bacharelado em Tradução - Português/Inglês e em Letras - Licenciatura em Português, Inglês e Italiano pela mesma instituição. É professora do Curso de Letras - Bacharelado em Tradução e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF.

Recebido em julho de 2020.

Aprovado em setembro de 2020.

A emergência da microconstrução *considerando que* na rede dos conectivos condicionais

The emergence of the microconstruction *considerando que* on the network of the conditional connectives

Duílio Fabbri Júnior¹

Camila Gabriele da Cruz Clemente²

Resumo: Nos séculos XIX e XX, encontramos a microconstrução “considerando que” como conectivo condicional. Como hipótese, acreditamos que “considerando que” passou por um processo semelhante ao conectivo “supondo que”, uma vez que ambos partem da categoria dos verbos cognitivos e passam a integrar um dos subesquemas da rede dos conectivos condicionais, o subesquema [V_que], com novas formas e nova função (a condicional). Assim, também propomos que se trata de um caso de construcionalização. Como objetivo principal, pretendemos apresentar os micropassos de mudanças construcionais e a construcionalização do conectivo condicional “considerando que” (verbo + “que”). Para tanto, utilizamos especialmente a teoria da mudança linguística de Traugott e Trousdale (2013). Também nos amparamos em Dancygier (1998) e Dancygier e Sweetser (2005) em relação aos parâmetros da condicionalidade, e, ainda, nos estudos acerca dessa categoria pelo viés da abordagem construcional de Oliveira (2019a; 2019b). No total, foram encontradas 11 ocorrências, nos séculos XIX e XX, no *Corpus do Português*, em que “considerando que” atua como conectivo condicional.

Palavras-chave: Mudança construcional. Construcionalização. Construções condicionais. Conectivos condicionais.

Abstract: In the 19th and 20th centuries, we found the microconstruction “considerando que” as a conditional connective. Our hypothesis is that “considerando que” went through a process similar to the connective “supondo que”, since both start from the category of cognitive verbs and later, start to integrate one of the subschemas of the conditional connective network, the subschema [V_que], with new forms and a new function (the conditional). Thus, we believe this is a case of constructionalization. The main objective is to present the micro-steps of construction changes and the constructionalization of the conditional connective “considerando que” (verb + “que”). Due to it, we followed after Traugott and Trousdale’s (2013) theory of linguistic change. We also used Dancygier (1998) and Dancygier and Sweetser (2005) to check the parameters of conditionality, and Oliveira’s constructional studies (2019a; 2019b) about this category. In total, 11 occurrences were found, in the 19th and 20th centuries, in *Corpus do Português*, in which “considerando que” works as a conditional connective.

Keywords: Constructional change. Constructionalization. Conditional constructions. Conditional connectives.

¹ Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP, Brasil. Endereço eletrônico: juniorduilio@uol.com.br.

² Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, São Carlos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: camila_gabrieletl@hotmail.com.

Introdução

Há muito tempo, estudiosos dedicam atenção à formação de conectivos nas línguas. Já no trabalho de Meillet (1912), em relação ao processo de mudança do advérbio *magis*, do latim, à origem da conjunção adversativa “mas” no português, pelo viés da Gramaticalização, notamos que palavras de ligação, como os conectivos, sempre estiverem em processo de mudança. Atualmente, esse interesse ainda persiste entre os estudos da linguagem. Trabalhos mais recentes, como o de Moreira e Bispo (2017), sobre a expressão “na hora (em) que”, e de Oliveira (2019a), sobre o “supondo que”, nos mostram que conectivos emergem na língua a partir de construções já existentes.

De acordo com Longhin-Thomazi (2004, p.140), a combinação da partícula “que” com palavras de diferentes categorias é um processo produtivo e antigo no português. O subesquema [V_que], por exemplo, permite ao usuário da língua uma gama de possibilidades de preenchimento. Uma dessas possibilidades é a forma “considerando que”, objeto de estudo deste trabalho, composto a partir do verbo “considerar”, na forma gerúndio, mais a conjunção “que”. Ambas as construções³ já existiam na língua, mas passaram também a ser utilizadas juntas, como um *chunk*⁴, para elaborar sentido condicional.

Em relação à categoria condicional, essa é uma categoria com extrema complexidade, pois “os elementos usados para marcar a construção condicional apresentam graus de gramaticalização variados” devido “à natureza não discreta da categoria” e “aos diferentes padrões sintáticos sancionados pelo sistema condicional” (OLIVEIRA, 2019b, p. 6). Nesse sentido, vemos que a descrição da trajetória de mudança dessa categoria nos permite um entendimento da linguagem e sua dinamicidade. Mais especificamente, pretendemos contribuir para a descrição dos processos de mudança da língua a partir da categoria condicional, pela visão da abordagem construcional, que defende dois tipos de mudança: mudanças construcionais e construcionalização.

Para tanto, organizamos o artigo da seguinte maneira: nas duas próximas seções, apontamos e descrevemos alguns fundamentos teóricos sobre a teoria da mudança linguística com base em Traugott e Trousdale (2013), que seguem a abordagem construcional de língua, e sobre a categoria condicional, com autores como Dancygier (1998), Dancygier e Sweetser (2005) e Oliveira (2019a; 2019b), que propõem a interpretação da condicionalidade por

³ Conforme Traugott e Trousdale (2013), construções são pareamentos de forma e significado. São tidas por autores como Traugott e Trousdale (2013) e Rosário e Oliveira (2016) como as unidades básicas da língua.

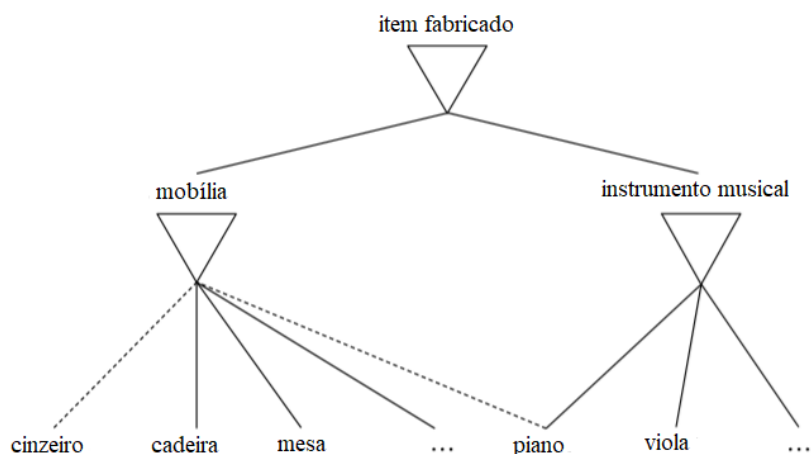
⁴ O processo de criar *chunks* é denominado *chunking*. Bybee (2010) e Traugott e Trousdale (2013) defendem que o uso, sempre em mesma ordem, de sequências linguísticas desencadeia o *chunking*. Em outras palavras, os usuários da língua repetem tanto determinadas sequências de construções que essas passam a ter um valor em conjunto, e não mais das partes.

aspectos da forma e do significado. Em seguida, mostramos a metodologia desta pesquisa, ou seja, os parâmetros de análise e como esta foi conduzida para, então, realizarmos a análise dos dados. Por fim, as “Considerações finais”, com os resultados encontrados, seguidas das “Referências”.

A teoria de Traugott e Trousdale (2013)

Nesse trabalho, assumimos a teoria da mudança linguística de Traugott e Trousdale (2013), que consideram a língua enquanto um sistema de construções, unidades linguísticas básicas, organizadas em redes construcionais interligadas, como mostra a figura 1:

Figura 1 - Rede de construções



Fonte: Adaptado de Traugott e Trousdale (2013, p. 10)

Como mostra a figura 1, o item ‘piano’, embora seja melhor representante da categoria “instrumento musical” (representado pela linha contínua), também possui características de móvel (menos representativo, representado pela linha tracejada). Assim, “piano” integra tanto a rede construcional de “móvel”, como a de “instrumento musical” ao mesmo tempo, por questão de herança múltipla. Portanto, os pesquisadores que se baseiam nessa abordagem não se dedicam apenas a itens individuais, pois, como já mencionado, cada item está interconectado. Há um olhar sobre o item em relação a um todo.

Para a abordagem construcional, todo o conhecimento que o usuário da língua possui sobre ela é considerado conhecimento sobre construções. Isso ocorre, pois Traugott e Trousdale (2013) definem “construção” como todo pareamento linguístico de forma e significado. Logo, não há distinção, e muito menos discriminação, quanto a itens gramaticais e lexicais. Ambos são estudados pelas Gramáticas de Construções. Para melhor

compreendermos o que seriam as construções, na figura 2, abaixo, colocamos a proposta de Croft (2001, p.18), traduzida por Rosário e Oliveira (2016, p. 240).

Figura 2 - A estrutura da construção



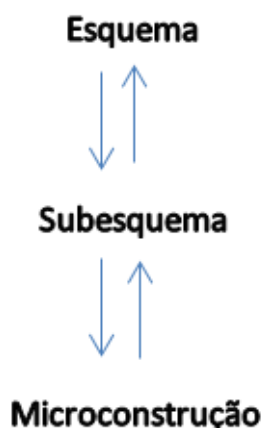
Fonte: Rosário e Oliveira (2016, p. 240)

Na figura 2 vemos que uma construção se estrutura pelo elo de correspondência simbólica de forma e de significado: a forma é composta por propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas; e o significado, por propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais. A construção, então, pode ser representada por $[[F] \leftrightarrow [S]]$ ⁵ (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), sendo “F” para forma e “S” para significado.

Em relação às redes, as construções se encontram em diferentes níveis construcionais (Figura 3). O nível mais geral e abstrato, denominado esquema, ou então, em um nível intermediário, subesquema, e por fim, um nível mais específico, microconstrução. Entretanto, tais posições não são estáticas, pois a língua é um sistema dinâmico, que se adapta às necessidades de seus usuários. Em outras palavras, as redes construcionais estão em constante mudança devido às pressões de uso.

⁵ $[[F] \leftrightarrow [M]]$ construction (whether micro- or schema level) (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). “F” para *form* e “M” para *meaning*.

Figura 3 - Níveis hierárquicos das construções conforme Traugott e Trousdale (2013)



Fonte: Elaboração própria.

Para aferir as mudanças linguísticas, Traugott e Trousdale (2013) propõem observar os graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade das construções. Segundo Traugott e Trousdale (2013), geralmente as mudanças são acompanhadas de aumento na produtividade e na esquematicidade, e diminuição na composicionalidade.

No tocante à produtividade, uma construção é considerada produtiva quando apresenta alta frequência *type* ou/e *token* — frequência de tipo e frequência de ocorrência, respectivamente, conforme Rosário e Oliveira (2016, p. 245). O número dos diferentes exemplares de uma construção corresponde a sua frequência tipo, enquanto a frequência *token* refere-se ao número de vezes que os *types* aparecem no uso da língua. “Considerando que”, por exemplo, apresenta apenas uma frequência *type*: [considerando_que [oração finita]]. Ou ainda, “considerando que” é um dos *types* do subesquema [V_que], assim como “supondo que”, “dado que” etc., propostos por Oliveira (2019b). Em relação à frequência *token*, “considerando que” foi utilizada com valor condicional em apenas 11 ocorrências⁶, ou seja, se realizou em um número de 11 *tokens* no *corpus* analisado, um número que corresponde à baixa frequência *token*. Assim, podemos dizer que “considerando que” é uma construção com baixa produtividade na rede dos conectivos condicionais nos séculos XIX e XX.

Para descrever o grau de esquematicidade das construções, além dos níveis construcionais serem marcados por diferentes graus de esquematicidade (esquema, subesquema e microconstrução), é possível observar também esse parâmetro no preenchimento do *slot*, ou seja, na própria forma da construção. Quanto menos esquemática uma construção, menos possibilidades de preenchimento de *slot* ela possui. Por exemplo, a expressão idiomática “acabar em pizza”, com sentido de “permanecer tudo do jeito que está”,

⁶ Das 201 ocorrências do Corpus do Português, apenas 11 apresentam valor condicional nos séculos XIX e XX e, portanto, foram coletadas.

possui seu *slot* totalmente preenchido, sem possibilidade de alteração de suas partes (não podemos dizer “acabar em sopa” ou “acabar em lanche”, pois não terá o mesmo significado na língua), é considerada uma construção menos esquemática. Assim também ocorre com a construção “considerando que”, nosso objeto de investigação, que possui apenas a possibilidade de preenchimento do verbo “considerar” na forma gerúndio “considerando” + a conjunção “que”, e então, é considerada uma construção menos esquemática.

Em contrapartida, em um nível totalmente esquemático, há construções que possuem todas as suas partes com possibilidade de preenchimento, como [SNloc], que pode ser “uma menina lá”, “o negócio lá”, “o carro ali” etc, e assim, é considerada uma construção altamente esquemática. Há também um nível intermediário de esquematicidade, como a construção [Xmente], que é mais ou menos esquemática, pois possui uma parte alterável “X”, que pode ser preenchida por um adjetivo, e por uma parte fixa “mente”, formando construções como “desesperadamente”, “rapidamente” etc.

No quesito composicionalidade, Traugott e Trousdale (2013, p. 19) afirmam que essa pode ser pensada tanto no âmbito semântico, como no sintático. Isto é, uma construção é considerada mais composicional quando possui características semânticas e/ou sintáticas de suas partes, enquanto em uma menos composicional, a semântica e/ou a sintaxe de suas partes não correspondem com sua totalidade. Em suma, podemos dizer que a composicionalidade varia de acordo com o grau de relação entre forma e significado. Rosário e Oliveira (2016, p.246) classificam os conectivos “todavia” e “embora” como construções menos composicionais, uma vez que já não se consegue verificar seus aspectos originários.

Traugott e Trousdale (2013) explanam sobre dois tipos de mudança: i) *mudança construcional*, quando ocorrem mudanças em construções já existentes, em apenas um plano: ou da forma ou do significado; ii) *construcionalização*, que resulta na emergência de uma nova construção, pois afeta, concomitantemente, propriedades semânticas e formais das construções. Em ambos os processos estão envolvidos neanálise⁷, isto é, novas interpretações ou associações contextuais (BYBEE, 2010), e/ou analogização, quando o usuário da língua cria uma nova construção espelhada em outra já existente. Esses processos serão mostrados na seção de análise dos dados, mais adiante, no decorrer do texto.

⁷ De acordo com Traugott e Trousdale (2013), o usuário da língua cria novos pareamentos de forma e/ou de significados a partir da neanálise de construções já existentes.

As construções condicionais

De acordo com Dancygier (1998), as construções condicionais são compostas por uma oração condicionante, também chamada *prótase*, e uma oração condicionada, também chamada de *apódose*, representadas pela estrutura sintática “se p, q” (DANCYGIER, 1998).

Embora o conectivo *se* seja o núcleo prototípico da categoria, Neves (2000) e Oliveira (2009; 2014; 2019b) mostram que é possível que a categoria condicional seja expressa por uma grande variedade de conectivos, tais como, “supondo que”, “desde que”, “dado que”, “somente se”, “salvo se”, “exceto se”, “a menos que”, “sem que”, “uma vez que”, “caso”, entre outros, alguns listados no quadro (1) abaixo.

Quadro 1 - Subesquemas e microconstruções condicionais

Subesquemas	Microconstruções
[V que]	dado que, posto que, supondo que, considerando que
[ADV que]	contanto que
[PREP que]	desde que, sem que
[ADV se]	somente se, exceto se, só se
[PREP N PREP]	no caso de
[PREP N PREP que]	na condição de que, na eventualidade de que
[PREP NEG COP que]	a não ser que
[PREP ADV que]	a menos que

Fonte: Adaptado de Oliveira (2019b, p. 15).

No quadro (1) acima se encontram apenas alguns dos subesquemas instanciados pelo esquema condicional, altamente produtivo na língua, já que sanciona um alto número de construções hierarquicamente inferiores, como algumas exemplificações vistas no quadro (1), e, ainda outros que não foram apontados. Oliveira (2019b) apresenta o *slot* a seguir como representação do esquema condicional:

[[CON] ORAÇÃOj] [condição]⁸

Ao considerar os níveis hierárquicos das redes construcionais, temos a construção acima no mais alto nível esquemático e abstrato da língua, pois essa pode ser preenchida de

⁸ “[CON] ORAÇÃOj] refere-se a forma da construção condicional e [condição] representa, de modo mais esquemático, o significado condicional” (OLIVEIRA, 2019, p. 15); e “j” é a variável para se referir a oração.

várias formas e sanciona uma vasta variedade de construções nos níveis de subesquemas e microconstruções.

Segundo Oliveira (2019b), todas as construções listadas no quadro (1) podem trabalhar no estabelecimento da condicionalidade, de alguma maneira. Alguns deles contribuem mais para os traços condicionais, enquanto outros necessitam recorrer à ajuda de aspectos pragmáticos.

Dancygier (1998) propõe os seguintes parâmetros para que se reconheçam as construções condicionais em qualquer língua. Com eles, vemos que o significado condicional não depende exclusivamente de um único elemento. Ele é a soma das cinco contribuições em conjunto, o que o caracteriza como pareamento de forma e significado, consoante à teoria de Traugott e Trousdale (2013). Vejamos:

1) Causalidade: diz respeito à relação de causalidade não preenchida existente entre p e q, que pode ser interpretada em quatro domínios cognitivos distintos, sendo esses, o de conteúdo, o epistêmico, o ato de fala e o metatextual (DANCYGIER; SWEETESER, 2005). Desses, temos a maior percepção de causa no domínio de conteúdo, e o domínio mais intersubjetivo, o metatextual, com causalidade quase que imperceptível.

2) Não assertividade: de acordo com Dancygier (1998), a não assertividade é um traço básico das condicionais, pois toda construção condicional apresenta suposições, que não podem ser tidas como reais. Portanto, seu conteúdo será sempre não assertivo.

3) Predição: a capacidade das construções condicionais de criar situações hipotéticas em um tempo futuro.

4) Postura epistêmica: nas condicionais, o usuário da língua faz uma dissociação mental em relação à informação da prótase, podendo assumir, assim, postura epistêmica neutra, quando não demonstra crença nem descrença, ou negativa, quando sinaliza acreditar na impossibilidade da proposição. Em ambas as posturas, notamos um distanciamento do usuário da língua perante o enunciado.

5) Espaços mentais: as construções condicionais funcionam como criadoras de espaços mentais hipotéticos, distintos do espaço realidade. Ao observar a estrutura “se p, q”,

temos que “p” é um espaço temporário criado para validar “q”, e “q” é o espaço mental criado a partir de “q”.

A partir desses parâmetros podemos verificar se “considerando que” integra a rede dos conectivos condicionais e qual seu grau de pertencimento à categoria, pois conforme Oliveira (2019, p. 375), “quanto mais o significado depender de aspectos contextuais, mais periférica e distante do núcleo prototípico será a construção”. Isto é, quanto mais a construção “considerando que” recorrer ao contexto para estabelecer condicionalidade, mais distante do núcleo da categoria condicional estará.

Metodologia

Primeiramente, fizemos acesso na aba “Gênero / Histórico” *Corpus do Português* (DAVIES; FERREIRA, 2006), composto por mais de 45 milhões de palavras de textos falados e escritos, com a possibilidade de busca de dados pelas variedades do Português Brasileiro ou Europeu, pelos séculos XIV ao XX, pelo tipo textual, além de apontar a frequência de uso.

No campo de busca, buscamos por “considerando que”. Das 201 ocorrências, foram encontradas apenas 11 ocorrências nos seguintes critérios: i) possuir o conectivo “considerando que”, ii) apresentar os parâmetros da condicionalidade de Dancygier (1998), iii) ter ocorrido no século XIX ou XX⁹.

Após a coleta, verificamos se os micropassos de mudanças expostos em Oliveira (2019a) também ocorriam com a construção “considerando que”, pois como já dito, nossa hipótese é de que “considerando que” sofreu neanálise por analogização ao “supondo que”.

Para confirmar sua condicionalidade, utilizamos os parâmetros de Dancygier (1998) — não assertividade, causalidade, predição, espaços mentais e postura epistêmica. Por fim, iniciamos a descrição do processo de emergência da microconstrução “considerando que” na rede dos conectivos condicionais.

O surgimento da microconstrução *considerando que* na rede dos conectivos condicionais

Primeiramente, para entendermos o conectivo “considerando que”, vemos que esse é composto por um verbo cognitivo, “considerar”, com valor semântico de “levar algo em conta/ considerar algo como possível”, conforme vemos a seguir:

⁹ Apenas a partir do século XIX que a microconstrução “considerando que” passa a integrar a rede dos conectivos condicionais.

(1) As autoridades da Flórida Eua estão **considerando** medidas para dificultar a obtenção de licença para dirigir por adolescentes de 16 anos. Um estudo mostrou que os motoristas de 16 anos são o grupo mais perigoso em as ruas. (19N:Br:Folha)

Na ocorrência acima, vemos que “considerar” relaciona-se com o sujeito da oração principal, “as autoridades da Flórida Eua”. São elas que estão considerando algo, nesse caso, “as medidas para dificultar a obtenção de licença para dirigir por adolescentes de 16 anos”. Desse modo, temos ainda propriedades verbais: “considerando” como uma forma conjugada do verbo “considerar”.

Porém, no caso (2), temos uma tênue mudança na semântica de “considerar”, utilizado com um valor modal, muito próximo de verbos como “crer” e “acreditar”:

(2) Mesmo assim manteve-se inabalável, **considerando ser** a sua atitude a única viável. (19Ac:Pt:Enc)

Nesse caso, “considerando” é utilizado com uma forma não finita, “ser”, o que demonstra que ainda possui aspectos da categoria verbal, mas, se distancia um pouco de seu sentido original. Em (2), o “considerando ser a sua atitude a única viável” atua como uma crença do sujeito da oração. Abaixo, em (3), vemos que “considerando” também é utilizado para denotar o julgamento de um sujeito, entretanto, não mais um sujeito gramatical:

(3) Este é um projeto de desenvolvimento entre o Estado e o BID, que veio de antes do Governo Arraes, mas que ele deu prosseguimento. Na realidade, o projeto é fruto de workshops realizados entre trabalhadores, empresários e os governos do Estado e Federal, coordenado pelo Ministério da Fazenda. Agora está em fase de negociação e acredito que começa a ser implantado a partir de 98. São R\$ 240 milhões. Trata-se de um programa interessante. É lamentável que seja apenas para a Zona da Mata. Mas, **considerando que** maior miséria está mesmo nesta região, sem dúvida não se pode dizer que este não é um passo importante. (19Or:Br:Intrv:Com)

Na ocorrência (3), vemos que o usuário da língua insere seu julgamento no discurso: ser considerada a região de maior miséria é uma crença do usuário da língua. Não há mais um sujeito gramatical que concorda com a conjugação “considerando que”, pois o sujeito passa a

ser o enunciador que marca sua posição¹⁰ perante o evento descrito: negativa, geralmente marcada pelo emprego do pretérito, ou neutra, como visto em (3) com o uso do presente “está”.

A partir daí, podemos dizer que “considerando que” começa a funcionar como conectivo condicional. Além da perda do sujeito gramatical, “considerando que” também desempenha papel de modificação entre as duas construções: toda a informação introduzida por ele passa a ser lida como não factual, que é crucial para sua reanálise enquanto conectivo condicional. Como há uma relação de dependência entre as duas construções, ambas são tidas como não factuais. Verifica-se, então, que “considerando que” atua como marcador de não assertividade, outro aspecto da categoria condicional.

Além da marcação de não assertividade, é possível perceber outro traço condicional em “considerando que”: a capacidade de predição, ou seja, a capacidade que a condicional tem de fazer uma possível previsão futura sobre algo relacionado à construção matriz, como ocorre em (4):

(4) **Considerando que** o nicho ecológico de uma espécie, ou seja, a sua identidade ecológica (como vive, o que come, do que precisa, em que ambiente vive...) seja de alguma forma sobreposto pelo nicho de outra espécie, **haverá competição entre elas** e a intensidade desta competição depende do grau de sobreposição dos nichos. (19Ac:Br:Enc)

Em (4), “haverá competição entre elas” é uma situação pensada pelo usuário da língua como um possível resultado se acontecer o que está descrito na construção matriz, que “o nicho ecológico de uma espécie seja de alguma forma sobreposto pelo nicho de outra espécie”. O emprego de “haverá” mostra claramente que se trata de algo referente ao futuro, uma vez que foi empregado no futuro do presente.

Ademais, nas ocorrências (3) e (4), mostradas acima, notamos que as construções introduzidas por “considerando que” são responsáveis por criar espaços mentais hipotéticos, ou seja, são elas que projetam o espaço mental hipotético da apódose. Assim, as apódoses não podem ser consideradas verdadeiras, mas são apenas suposições da mente humana, elaboradas para configurar o sentido condicional. Tal característica não é vista nas ocorrências (1) e (2), o que atesta que a construção “considerando que” ainda não funcionava como conectivo condicional.

¹⁰ Referente ao parâmetro postura epistêmica, de Dancygier (1998).

No tocante à causalidade, vemos que “considerando que” consegue ser interpretado nos quatro domínios cognitivos propostos por Sweetser e Dancygier (2005). Na ocorrência (4), temos um exemplo do domínio de conteúdo, o tipo mais básico da condicionalidade, conforme Oliveira e Hirata-Vale (2017). Em (4), a prótase “considerando que o nicho ecológico de uma espécie” seria a causa do enunciado na apódose, “competição entre elas”. Ou seja, a realização da informação da prótase causaria a realização da informação da apódose. Assim, observa-se uma forte relação de causalidade entre os eventos de p e q.

Embora o domínio de conteúdo seja o mais frequente na interpretação das construções com “considerando que”, também está presente o domínio epistêmico. Nesse, a apódose funciona como uma conclusão elaborada a partir da prótase.

(5) Renan Schmidt, DJ, produtor e webdesigner: **Considerando que cada vez mais casas têm um computador** - tecnologia de alta performance cada vez mais acessível para a classe média - e os meios virtuais de produção musical (softsynths, samplers virtuais, seqüenciadores, etc) estão cada vez mais evoluídos, **porque a produção musical eletrônica ainda engatinha no Brasil?** (19Or:Br:Intrv:Web)

Na ocorrência (5), podemos fazer a seguinte leitura: “considerando que cada vez mais casas têm um computador (então) porque a produção musical eletrônica ainda engatinha no Brasil?”. O usuário da língua usa a prótase como base para poder concluir o que dirá na apódose. Ainda é possível visualizar um sentido de causa entre p e q, embora mais fraco do que no domínio de conteúdo.

Caminhando para domínios mais abstratos, nos dados coletados “considerando que” se mostrou pouco frequente nos domínios de ato de fala e metatextual, os quais não estabelecem relação de causa tão aparente, uma vez que dependem mais do contexto para seu entendimento, como mostram as ocorrências (6) e (7), a seguir:

(6) **Considerando que um silo auto pode custar 500.000 contos**, o polivalente desportivo outro tanto, tal como o recinto de feiras e exposições, sendo do campo da ficção financeira o custo dos restantes equipamentos, como pensa o Sr. Candidato pagar tudo isso, continuando a pagar a VICEG, o complexo das piscinas municipais, o salário dos funcionários da Câmara e dos autarcas (incluindo o seu) e as restantes promessas que irá certamente fazer durante a campanha eleitoral (19N:Pt:Beira)

(7) As ambiguidades estimadas absorverão parte dos erros, devido aos erros do satélite e do receptor, **considerando que tais erros sejam constantes**. (19Ac:Br:Lac:Thes)

Em (6), observamos que o ato de fala dito na apódose, “como pensa o Sr. Candidato pagar tudo isso” é elaborado após a informação da prótase “considerando que um silo auto pode custar 500.000 contos, o polivalente desportivo outro tanto, tal como o recinto de feiras e exposições, sendo do campo da ficção financeira o custo dos restantes equipamentos”. Não parece haver relação de dependência entre p e q, mas o usuário da língua considerou relevante a enunciação do conteúdo da prótase para seu discurso. Há certa polidez em relação ao discurso, pois o usuário da língua não quer se mostrar tão invasivo e utiliza uma estratégia, a prótase, para amenizar isso. Temos, então, uma condicional de ato de fala.

Já em (7), temos um exemplo de metatextual, o domínio mais abstrato de todos, já que ao ler “considerando que tais erros sejam constantes” não conseguimos identificar de quais erros se tratam. Tal fato acontece, pois, a construção introduzida por “considerando que” funciona como retomada de algo já dito anteriormente, que, nesse caso, “tais erros” são “erros do satélite e do receptor”, como consta na apódose.

Assim, nas 11 ocorrências coletadas nos séculos XIX e XX, vemos que há relação de causalidade entre as construções ligadas por “considerando que”. Então, podemos dizer que “considerando que” atua como conectivo, mais especificamente, como conectivo condicional, assumindo um significado mais procedural.

Diante da discussão até aqui proposta, vemos que a microconstrução “considerando que” enquanto conectivo condicional passa a atuar diferentemente de seu uso como verbo cognitivo, conforme ocorrência a seguir:

(8) Uma de elas envolve dois juízes: Dr Neri: pago a o dr Franklin indeferimento a o pedido de prisão preventiva 25.000,00. A sindicância está **considerando que** o dr. Franklin é o juiz titular de a 21ª Vara Criminal, Frankklin Belfort Neto. (19N:Br:Folha)

Em (8), percebemos um uso diferente do significado procedural que emergiu no século XIX (“considerando que” enquanto conectivo condicional). Em (8), vemos que há um sujeito gramatical, “a sindicância” que concorda com “está considerando”, fato que não ocorre com o uso condicional de “considerando que”, analisados acima. Ademais, percebemos em (8) uma flexão verbal, “está considerando”, o que também não ocorre em “considerando que” com significado condicional, uma vez que assume forma fixa, ligando sua forma no gerúndio ao

complementizador “que”. Por fim, o verbo “considerar”, em “considerando que”, perde suas propriedades verbais, e passa a apresentar, a partir do século XIX, em sua forma gerúndio + o complementizador “que”, também o valor de conectivo condicional, além de ser uma flexão de seu verbo cognitivo, como o da ocorrência em (8).

Portanto, defendemos que há um processo de construcionalização gramatical, isto é, há o surgimento de um novo pareamento de forma e significado na rede dos conectivos condicionais, mais especificamente, “considerando que” passa a ser mais uma microconstrução do subesquema condicional [V_que]. Esse subesquema, conforme Oliveira (2019), já sancionava a microconstrução “supondo que”. Acreditamos, então, que “considerando que” foi atraído para o subesquema [V_que] por analogia ao seu membro mais frequente (BYBEE, 2010), “supondo que”¹¹ e também passou por todo o processo de construcionalização, como “supondo que”. Em outras palavras, ocorre neoanálise, no qual os traços semânticos de “considerar” são reinterpretados, via extensão metafórica, para funcionar com significado condicional.

Com o processo de mudança, notamos que a microconstrução “considerando que” perde sua composicionalidade, normal no decorrer do processo de construcionalização. Embora seja composta pelo verbo “considerando” + complementizador “que”, não é a simples soma de suas partes que faz com que ela funcione como conectivo condicional. Há fatores pragmáticos e morfossintáticos que, em conjunto, estabelecem sua função condicional.

Mesmo como microconstrução do subesquema [V_que] condicional, ainda é possível encontrar “considerando que”, mas não como um *chunk*, como integrante da rede dos verbos cognitivos. Porém, quando considerado verbo, temos “considerando” separadamente da conjunção “que”, enquanto como conectivo condicional, observamos “considerando que” como um *chunk*, que possui significado condicional, conforme propomos a seguir:

$$[[\text{considerando_que [oração finita]}] \leftrightarrow [\text{condição}]]^{12}$$

Tal fato evidencia o conceito básico da teoria da mudança linguística da abordagem construcional: a gradualidade da língua, isto é, sua organização em redes de construções interligadas e o grau de pertencimento dos membros em relação às redes.

¹¹ “Supor” e “considerar” são verbos cognitivos, com natureza hipotética.

¹² “[considerando_que [oração finita]]” é a forma; “condição” é seu significado; e a seta (\leftrightarrow), o pareamento dos dois.

Considerações finais

Ao analisar os parâmetros da condicionalidade de Dancygier (1998), confirmamos que essa integra a rede construcional dos conectivos condicionais e ainda, notamos que a microconstrução “considerando que” é mais próxima do núcleo condicional, uma vez que necessita recorrer ao contexto raras vezes para estabelecer a os traços condicionais, sendo seu comportamento bem parecido com o prototípico “se”.

Com a análise diacrônica e com a teoria construcional aqui assumida, podemos dizer que a microconstrução “considerando que” sofreu micropassos de mudanças que levaram a sua construcionalização. Consoante à teoria de Traugott e Trousdale (2013), houve perda na composicionalidade da construção que passou pelo processo de mudança.

Embora não tenha sido este o objetivo desse trabalho, podemos ainda acrescentar uma descrição construcional do conectivo “considerando que”: esse se encontra no nível esquemático de microconstrução, sendo uma construção menos composicional e pouco produtiva para o contexto condicional.

Contudo, as contribuições desse trabalho não se restringem apenas aos estudos da categoria condicional. Esperamos também que esse trabalho possa contribuir para o entendimento da língua enquanto um sistema de redes interligadas que se reconfiguram constantemente, devido à emergência de construções, como o conectivo “considerando que” aqui analisado, ou às construções que caem em desuso.

Referências

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CROFT, W. **Radical construction grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DANCYGIER, B. **Conditionals and predication**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DANCYGIER, B.; SWEETSER, E. **Mental spaces in grammar: conditional constructions**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. **Corpus do Português**. 2006. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 11 jun. 2020.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

OLIVEIRA, T. P.; HIRATA-VALE, F. B. M.; SILVA, C. F. Construções insubordinadas no português do Brasil: completivas e condicionais em análise. **Revista Odisséia**, v. 2, p. 25, 2017.

OLIVEIRA, T. P. A construção [[supondo_que]CON. **Estudos Linguísticos**; São Paulo, v. 48, n. 1, p. 370-83, 2019a.

OLIVEIRA, T. P. A construção condicional em português. **Revista de Letras**, v. 2, n. 38, 2019b.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n. 2, p. 233-59, 2016.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and Construcional Change**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Sobre os autores

Duílio Fabbri Júnior (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-9408-7754>)

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio sanduíche na Université de Toulouse II; mestre em Comunicação e Mercado pela Faculdade Cásper Líbero (FCL); graduado em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). É professor no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Camila Gabriele da Cruz Clemente (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-0709-6888>)

Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); mestra em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); licenciada em Letras – Português/Inglês pela mesma instituição.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

Os verbos *botar* e *colocar* no falar de Fortaleza-CE*

The verbs *botar* and *colocar* in the speech of Fortaleza-CE

Aluiza Alves de Araújo¹

Cassio Murílio Alves de Lavor²

Maria Lidianne de Sousa Pereira³

Resumo: Com base na Sociolinguística variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), esta pesquisa aborda a variação no uso dos verbos *botar* e *colocar*, no sentido de *introduzir* um objeto/pessoa, *pôr dentro*, *enfiar*, *meter*, *inserir*, *tomar* e *engolir*, em amostra do falar popular de Fortaleza – CE. Nosso objetivo é analisar a atuação de fatores linguísticos e/ou extralinguísticos sobre a realização dos verbos *botar* e *colocar*. Para tanto, selecionamos 72 inquéritos do tipo Diálogo entre Informante e Documentador (DID) provenientes do Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR). Com o auxílio do programa de análises estatísticas GoldVarb X, estudamos um total de 846 ocorrências dos verbos em análise. Do número total de casos, o GoldVarb X mostrou que o verbo *botar* é usado com uma frequência maior (84%) que o verbo *colocar* (16%). Além disso, os resultados indicam que o *fator cotidiano*, da *variável tópico discursivo*, condiciona a realização do verbo *botar* em ocorrência com *colocar*. A partir desses resultados, concluímos que, na amostra desta pesquisa, os verbos *botar* e *colocar* são usados pelos informantes em maior ou menor proporção e são devidamente condicionados por uma variável externa ao sistema linguístico, isto é, pelo *tópico discursivo*.

Palavras-chave: Sociolinguística Variacionista. Falar de Fortaleza. *Botar* e *colocar*.

Abstract: Based on the variationist sociolinguistics (WEINREICH; LABOV; HERZOG 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), this research addresses the variation in the use of the verbs *botar* and *colocar*, in the sense of introducing an object/person, *putting in*, *to insert*, *to take* and *to swallow*, in sample of the popular speech of Fortaleza - CE. Our goal is to analyze the performance of linguistic and/or extra-linguistic factors on the realization of the verbs *botar* and *colocar*. For that, we selected 72 Diálogo Entre Informante e Documentador (DID) surveys from the Norma Oral do Português Popular de Fortaleza Project (NORPOFOR). With the aid of the GoldVarb X statistical analysis program, we studied a total of 846 occurrences of the verbs under analysis. Of the total number of cases, GoldVarb X showed that the verb *botar* is used much more frequently (84%) than the verb *colocar* (16%). In addition, the results indicate that the *daily factor*, of the *discursive topic variable*, conditions the realization of the verb *botar* in occurrence with *colocar*. From these results, we conclude that, in the sample of this research, the verbs *botar* and *colocar* are used by the informants to a greater or lesser extent and are properly conditioned by a variable external to the linguistic system, that is, by the *discursive topic*.

Keywords: Variationist Sociolinguistics. Speech of Fortaleza. *Botar* and *colocar*.

* Esta pesquisa foi desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE), coordenado pela Profa. Dra. Aluiza Alves de Araújo, docente vinculada à Linha 2 – Multilinguagem, Cognição e Interação – do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA).

¹ Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Línguas e Literaturas, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: aluizazinha@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: murilolavor_rh@hotmail.com.

³ Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Bolsista da CAPES. Endereço eletrônico: lidianep.sousa@gmail.com.

Introdução

Ao longo de mais de meio século, a Sociolinguística Variacionista defende princípios teóricos e analíticos que promovem o estudo – sempre com base em dados reais de linguagem em uso – dos mecanismos subjacentes aos mais diversos processos de variação e mudança linguística. Para tanto, os estudiosos vinculados a esse campo do conhecimento assumem, antes de qualquer coisa, que a variação e a mudança linguística são processos inerentes a toda e qualquer língua natural (LABOV, 1978; 2008 [1972]; MOLLICA, 2003).

Entende-se, ainda, que a variação e a mudança linguística são processos motivados não somente por fatores linguísticos, mas também, por fatores externos à língua enquanto sistema. Logo, uma das principais tarefas dos variacionistas é identificar e compreender o modo como determinados fatores atuam sobre os mais diversos fenômenos de variação e mudança linguística.

A busca por explicações para esses fenômenos tem como um dos resultados a construção de um rico acervo de pesquisas sobre fenômenos linguísticos variáveis em diferentes níveis de análise linguística (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, discursivo etc.) e em diferentes pontos do Brasil. Essas pesquisas proporcionam um ‘retrato’ sociolinguístico mais próximo à realidade do português do Brasil (doravante PB) e por meio do qual é possível trabalhar no sentido de desconstruir a ideia de uma língua homogênea ou caótica.

Tencionando ampliar a visão da Sociolinguística sobre os fenômenos variáveis que constituem o PB, esta pesquisa aborda a variação entre os verbos *botar* e *colocar* em amostra da variedade popular falada em Fortaleza-CE a partir de uma amostra extraída do banco de dados Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (doravante NORPOFOR)⁴. A partir disso, objetivamos analisar quais fatores linguísticos e extralinguísticos condicionam a realização dos verbos em foco, na amostra deste trabalho.

Sobre a alternância entre os verbos *botar* e *colocar*, no falar fortalezense, destacamos os excertos 01 e 02, localizados na amostra desta pesquisa.

(01) ele comprou um revólver calibre trinta e dois... ele *botou*... balas de outro calibre no revólver dele... (DID 22, NORPOFOR)⁵.

(02) eu era muito conhecido pela polícia... e eles me prometiam... que eu ao completar dezoito anos... eles iriam me *coloca::r.* no presídio... (DID 22, NORPOFOR).

⁴ Para a constituição do Projeto NORPOFOR, Araújo (2007) utiliza o termo norma popular na acepção entendida por Bagno (2003): variedades linguísticas relacionadas a falantes sem escolaridade superior completa, com pouca ou nenhuma escolarização (BAGNO, 2003, p. 59).

⁵ DID (Diálogo entre Informante e Documentador) é o tipo de registro; o número 22 é o número do inquérito; NORPOFOR é o banco de dados com o qual trabalhamos (ARAÚJO, 2010).

Os excertos (01) e (02) apresentam um fenômeno de variação linguística, pois, como vemos, um mesmo falante pode usar, em um mesmo contexto, tanto a variante⁶ *botar* como a variante *colocar* com o mesmo significado referencial, mas com distintos ‘valores sociais’. Sobre esse último aspecto, cabe explicar que entendemos a variação entre os verbos *botar* e *colocar*, no falar de Fortaleza, como um fenômeno que ocorre harmoniosamente, independente de *status* social, escolaridade, sexo e localidade do informante. No entanto, é preciso considerar que existe uma atribuição de valores sociais ao verbo *colocar*, como sendo o ‘correto’, e ao verbo *botar*, como sendo ‘errado’, pelo senso comum⁷. Todavia, as chamadas Gramáticas Tradicionais (doravante GT’s) (cf. BECHARA, 2015; FERREIRA, 2003; ROCHA LIMA, 1992) e dicionários (cf. BECHARA⁸, 2011; LUFT, 2006; XIMENES, 2000) não fazem nenhum tipo de menção aos valores sociais atribuídos a esses verbos.

Constatada a alternância entre os verbos *botar* e *colocar* no falar da capital cearense, é tarefa nossa investigar, com base em dados reais de linguagem em uso, como esse fenômeno se manifesta. Assim, procuramos lançar luz aos seguintes questionamentos:

- O verbo *botar* é mais frequente que o verbo *colocar* em amostra de fala popular fortalezense?
- Quais fatores linguísticos (*traço semântico e animacidade do objeto, (in) determinação do sujeito e papel do falante*) e/ou extralinguísticos (*sexo, faixa etária, escolaridade e tópico discursivo*) favorecem o uso de *botar* em coocorrência com *colocar*?
- A alternância entre os verbos *botar* e *colocar*, na amostra examinada, compreende um processo de variação linguística estável ou há indícios de mudança em curso?⁹

⁶ Chamamos de variantes as formas individuais que “disputam” a expressão da variável (LABOV, 2008 [1972]).

⁷ O senso comum, segundo Fonseca (2002, p. 10), “surge instintivo, espontâneo, subjetivo, acrítico, permeado pelas opiniões, emoções e valores de quem o produz” [...]. Quanto às constatações feitas por nós acerca dos valores sociais atribuídos aos verbos estudados, pontuamos que elas foram construídas, basicamente, por meio de diálogos e questionamentos informais feitos aos nossos colegas de profissão, alunos em sala de aula e demais pessoas em nosso cotidiano.

⁸ *BOTAR* – “lançar fora, expelir, colocar, pôr, meter, vestir, calçar, pôr ovos, desovar, atribuir, imputar, preparar, arranjar, deitar, estender, tocar de leve, encostar, pôr dentro, introduzir, enfiar, lançar fora, vomitar, estabelecer, montar, guardar, depositar, enviar, postar, lançar-se, atirar-se, pôr-se de viagem, deslocar-se, ir-se” (BECHARA, 2011, p. 227).

COLOCAR- “pôr sobre si mesmo ou sobre o outro, pôr, depositar, posicionar, assumir uma posição, ocupar seu lugar, situar em hierarquia (esportiva, social, moral), trazer à consideração num debate ou numa votação, empregar (-se), acomodar-se, instalar-se”. (BECHARA, 2011, p. 322).

⁹ Para esta pesquisa, entendemos a variante *colocar* como padrão e *botar* como não padrão. Além disso, entendemos que as variantes padrão são, grosso modo, as formas que mais se aproximam das variedades cultas da língua. Por outro lado, as variantes não padrão costumam se afastar dessas variedades, conforme Coelho et al. (2015).

Além desta introdução, em que apresentamos e delimitamos o tema, o objetivo e os questionamentos da pesquisa, este artigo é constituído por mais quatro seções. Assim, na próxima seção, apresentamos, ainda que brevemente, alguns dos principais achados de outras pesquisas variacionistas acerca do fenômeno estudado aqui. Depois disso, abordamos, na seção da metodologia, o *corpus*; a amostra analisada; as variáveis testadas; as hipóteses da pesquisa dentre outros pontos. Temos, também, a seção dedicada à análise e discussão dos resultados e fechamos este artigo com as considerações finais.

Estudos variacionistas sobre os verbos *botar* e *colocar* no Português do Brasil

Barreto, Oliveira e Lacerda (2012) estudaram os verbos *botar* e *colocar*, com sentido de *pôr*, usando dois *corpora*: o Projeto Mineirês e o Projeto Norma Urbana Culta (doravante NURC). As autoras analisaram uma amostra de fala na qual foram localizadas 225 ocorrências de *botar* e *colocar*. Os informantes da pesquisa foram estratificados segundo o *sexo* (masculino e feminino) e a *localidade* (Rio de Janeiro e Minas Gerais). Ao lado dessas variáveis, Barreto, Oliveira e Lacerda (2012) controlaram as variáveis *indeterminação do sujeito do verbo*; *parte (ou não) de locução verbal*; *termo seguinte ao verbo*; *papel do falante* e *uso do verbo*.

Os resultados iniciais demonstraram que o programa selecionou 111 ocorrências, para o verbo *botar*, e 114, para *colocar*, o que significa que ambas as variantes são usadas quase igualmente na amostra analisada. Como relevantes para o verbo *botar*, foram selecionadas as variáveis *posição inicial ocupada pelo verbo na sentença* (0,943)¹⁰; *localidade do falante Rio de Janeiro* (0,819); *determinação do sujeito do verbo* (0,620) e o *sexo feminino* (0,584).

O segundo trabalho que consideramos sobre os verbos *botar* e *colocar* é o estudo de Carmo e Araújo (2015), que também analisou as variantes analisadas por nós no sentido de *pôr*, usando informantes do Projeto Português Oral Culto de Fortaleza (PORCUFORT)¹¹. Foi selecionada uma amostra constituída por 35 informantes, estratificados em *sexo* e *faixa etária*. As variáveis controladas foram: *sexo do falante*; *tipo de registro*; *papel do falante*; *sentido do verbo*; *indeterminação do sujeito do verbo*; *locução verbal*; *tipo de sequência* e *tempo verbal*.

Com o programa GoldVarb X¹², foram analisadas estatisticamente 302 ocorrências do

¹⁰ Os números entre parêntese indicam os pesos relativos obtidos.

¹¹ Esse banco de dados foi constituído sob os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista (LABOV, 2008 [1972]; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) para servir como fonte de dados de diversos estudos linguísticos e de descrição da variedade culta fortalezense (CARMO; ARAÚJO, 2015).

¹² O GoldVarb X foi desenvolvido para auxiliar as análises estatísticas dos dados coletados pelo pesquisador variacionista, constituindo-se numa versão mais atualizada do Varbrul para o ambiente *Windows*. Em síntese, é um conjunto de programas computacionais para análise estatística de dados linguísticos (SCHERRE, 2012). Para maiores informações sobre o GoldVarb X, visitar a página disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

fenômeno estudado: 172, para *botar*, e 130, para *colocar*. Na primeira rodada, foi detectados nocautes¹³ na variável *tempo verbal*, mais precisamente nos fatores *futuro do presente do subjuntivo*, *imperativo afirmativo* e *futuro do pretérito do indicativo*. Desprezados os nocautes e realizada uma segunda rodada, o programa analisou 296 ocorrências: 167, para *botar* (56,40%) e 129, para *colocar* (43,60%). O programa apontou como estatisticamente pertinentes as variáveis *sexo*, *sentido do verbo* e *tempo verbal*, nessa mesma ordem de importância, como favorecedoras do verbo *botar*.

Entre os *tempos verbais*, o que mais favorece o verbo *botar* é o *presente do subjuntivo* (0,706). Os tempos *pretérito imperfeito do indicativo* (0,644), *pretérito perfeito do indicativo* (0,592) e o *presente do indicativo* (0,549) também se comportaram como aliados da regra, embora este último esteja próximo ao ponto neutro (0,50). O *gerúndio* (0,512) age de forma praticamente neutra, enquanto o *particípio* (0,071) e o *infinitivo* (0,489) atuam como inibidores do uso de *botar*.

A variável apontada como a segunda favorecedora do verbo *botar*, para a pesquisa de Carmo e Araújo (2015), foi o *sentido do verbo*, apontando o *traço + concreto* (0,567) como o único aliado do verbo *botar*, enquanto o *traço + abstrato* (0,425) inibe o uso dessa mesma forma variante. A variável *sexo* – última selecionada no estudo – apontou o *sexo masculino* (0,558), ainda que discretamente, como aliado do verbo *botar*, enquanto o *sexo feminino* (0,435) se comportou como inibidor da realização dessa forma variante.

Na pesquisa de Lavor, Araújo e Viana (2018) foi realizada, primeiramente, uma rodada ternária, *botar x colocar x pôr*, e, em seguida, os pesquisadores decidiram fazer uma rodada binária, *botar x colocar*. Essa pesquisa utilizou dados extraídos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)¹⁴, em que os informantes são estratificados em *sexo*, *faixa etária* e *localidade*, selecionando cidades e capitais de três estados nordestinos: *Alagoas* (Arapiraca, Santana do Ipanema e Maceió), *Ceará* (Camocim, Canindé, Crateús, Crato, Iguatu, Ipu, Limoeiro do Norte, Quixeramobim, Russas, Sobral, Tauá e Fortaleza) e *Piauí* (Canto do Buriti, Corrente, Picos, Piripiri e Teresina).

A referida pesquisa controlou as variáveis extralinguísticas *sexo* (masculino e feminino)

¹³ Nocaute é uma terminologia de análise do GoldVarb X usada em todos os programas da série Varbrul. O nocaute significa “que, num dado momento da análise, [a ocorrência de uma dada variante em função de um determinado fator] corresponde a uma frequência de 0% ou 100% para um dos valores da variável dependente” (GUY; ZILLES, 2007, p. 158). Em outras palavras, os nocautes são as indicações de fatores ou grupos de fatores que se configuram como categóricos, ou seja, as variantes não competem com base nesses fatores ou grupos de fatores indicados.

¹⁴ O ALiB surgiu com o objetivo de mapear o falar brasileiro, a partir de dados colhidos, *in loco*, nos 250 pontos de inquérito, distribuídos pelas cinco regiões do país. Na realização desta empreitada, foram percorridos 257.851 quilômetros, de acordo com Cardoso e Mota (2012), e foram entrevistados 1.100 informantes. Trata-se, portanto, do maior e mais atual *corpus* do português falado do qual temos notícia.

e *faixa etária* (faixa I, 18 a 30 anos, e faixa II, 45 a 60 anos). Lavor, Araújo e Viana (2018) estudaram, também, a variável *forma verbal* (*presente, pretérito e demais formas encontradas*) e *tipo de questionário* (QFF - *Questionário Fonético-Fonológico*; QSL - *Questionário Semântico-Lexical* e QMS - *Questionário Morfossintático, Questões de Prosódia, Discurso Semidirigidos e Perguntas Metalinguísticas*).

Para o estudo de Lavor, Araújo e Viana (2018), foi selecionada uma amostra composta por 84 informantes: 42 mulheres e 42 homens, igualmente distribuídos por cada cidade controlada dos estados de *Alagoas, Ceará e Piauí*. Na primeira rodada ternária¹⁵, o programa detectou a presença de 4 nocautes (1, na *variável localidade* e 3, na *variável tipo de questionário*, com 100% das ocorrências para o verbo *botar*). Ao todo, foram analisadas um total de 351 (42,2%) ocorrências para *colocar*, 353 (42,5%) para *botar* e 127 (15,3%) para *pôr*. Os resultados estatísticos apontaram o *sexo masculino* (47,3%) com a maior frequência para o verbo *botar* nos três estados pesquisados. O verbo *colocar* (47,7%) é mais frequente no *sexo feminino* e o verbo *pôr* não foi selecionado. Ainda nessa rodada ternária, o programa revelou a *faixa etária II* (55,3%) com a maior frequência para o verbo *botar*.

O programa selecionou as cidades de *Limoeiro do Norte-CE* (69,2%); *Quixeramobim-CE* (66,7%); *Camocim-CE* (64,3%) e *Santana do Ipanema-AL* (64,1%), com as maiores frequências para o verbo *botar*. No que se refere às capitais, o verbo *botar* foi mais produtivo na capital *Teresina-PI* (60,8%), seguido de *Fortaleza - CE* (59,1%). Diferentemente das demais cidades, em *Piripiri-PI*, as três variantes se comportaram em termos de frequência da mesma maneira, ocorrendo um empate: *botar* (33,3%), *colocar* (33,3%) e *pôr* (33,3%). Para a variável *forma verbal*, a maior frequência (46,9%) para o verbo *botar* com o tempo *pretérito*. Quanto à variável *tipo de questionário*, o uso do verbo *botar* no *Questionário Morfossintático - QMS* foi o mais frequente com 46,4%.

Na segunda parte da pesquisa de Lavor, Araújo e Viana (2018), foi criado outro grupo de fatores *faixa etária x localidade* e contou com uma rodada binária para *botar* e *colocar*. Nessa parte do estudo, os pesquisadores obtiveram 704 ocorrências: 353 (50,11%), para *botar*, e 351 (49,9%), para *colocar*, tendo sido registrado um nocaute no fator *perguntas metalinguísticas*. A variável *sexo x faixa etária* foi selecionada como relevante para a aplicação do verbo *botar* tendo os *homens* (0,775) e as *mulheres* (0,638) da *faixa etária II* (os mais velhos) como únicos aliados da regra; já o verbo *colocar* foi o mais empregado entre as *mulheres* (0,436), mesmo não se comportando como favorecedor. A variável *faixa etária II* (0,650) foi

¹⁵ Para essa rodada ternária com os verbos *botar x colocar x pôr*, devido aos repetitivos nocautes na variante *pôr*, o programa não apresentou os pesos relativos.

selecionada como a única que beneficia a variante *botar*. Quanto à *faixa etária I* (de 18 a 30 anos), os autores pressupõem que os informantes usam mais o verbo *colocar* (35,10 %) que *botar*.

A terceira variável selecionada pelo programa, isto é, a variável *localidade*, apresentou *Camocim-CE* (0,819), como a localidade que favorece o uso de *botar*, já a cidade de *Arapiraca-AL* (0,233), aparece como o fator que menos privilegia este verbo. Entre as capitais, *Teresina-PI* (0,710) é a maior aliada da variante *botar*, já *Maceió - AL* (0,493) é a que mais inibe o seu uso e é a que mais emprega a forma *colocar*, com uma frequência de 46,80%.

A literatura apresentada, nesta seção, evidenciou que a variável extralinguística *sexo* foi selecionada como favorecedora do verbo *botar* nas três pesquisas consideradas (BARRETO; OLIVEIRA; LACERDA, 2012; CARMO; ARAÚJO, 2015; LAVOR; ARAÚJO; VIANA, 2018), tendo os *homens* como beneficiadores e as mulheres como inibidoras do verbo *botar*. Ou seja, nas amostras das pesquisas de Barreto, Oliveira e Lacerda (2012); Carmo e Araújo (2015) e Lavor, Araújo e Viana (2018) os *homens* tendem a usar mais o verbo *botar* enquanto as *mulheres* preferem o verbo *colocar* – exceto na cidade do Rio de Janeiro, em que as mulheres preferem o verbo *botar* (cf. Barreto, Oliveira e Lacerda, 2012). O fator *localidade* também se mostrou relevante, ao ser selecionada em duas das três pesquisas apresentadas (BARRETO; OLIVEIRA; LACERDA, 2012; LAVOR; ARAÚJO; VIANA, 2018). Para todos os efeitos, as três pesquisas comentadas, ainda que brevemente, mostram que o verbo *botar* se consolidou como o mais frequente, independente da *localidade*.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, pautamos nossa abordagem nos postulados teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]; TARALLO, 1985; MOLLICA; BRAGA, 2003; GUY; ZILLES, 2007). Logo, este estudo é de caráter descritivo e quantitativo e, para sua realização, seguimos, basicamente, os seguintes procedimentos: i) delimitação da amostra; ii) audição dos inquéritos selecionados no projeto NORPOFOR; iii) coleta de dados; iv) definição dos grupos de fatores; v) codificação dos dados; vi) quantificação e análise a partir dos resultados fornecidos pelo GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Sobre o corpus da pesquisa

Para este estudo, optamos por trabalhar com o banco de dados do Projeto NORPOFOR, por ser representativo do falar popular fortalezense e, também, por ser o banco de dados mais

atual que temos sobre o falar popular da capital cearense. Embora esse *corpus* apresente três formas de registro (Diálogo Entre Informante e Documentador (DID); Diálogo entre Dois Informantes; (D2) e Elocução Formal (EF)), selecionamos para este trabalho somente inquéritos do tipo DID por ser esse o “tipo de registro que apresenta o maior número de informantes (44 homens e 41 mulheres)”. Além disso, o DID “possui maior média de duração em todo o *corpus*: 57min. 03seg. (cinquenta e sete minutos e três segundos)” (ARAÚJO; VIANA; PEREIRA, 2018, p. 48-49). Ademais, no tipo de registro DID, há menos sobreposição de vozes, pois o entrevistador quase não intervém durante a entrevista e entrevistado é convidado a narrar experiências pessoais. Esse segundo aspecto, sobretudo, tende a fazer com que o informante esqueça que está sendo gravado, “deixando, sempre que possível, de prestar atenção à própria fala” (ARAÚJO; VIANA; PEREIRA, 2018, p. 47-48). Esse comportamento torna a fala dos informantes mais próxima daquela usada em seu cotidiano com amigos e familiares, caracterizando, assim, o chamado *vernáculo* (LABOV, 2008 [1972]).

Segundo Araújo (2011), o banco de dados NORPOFOR foi idealizado para suprir a inexistência de um *corpus* constituído sobre o falar popular dos fortalezenses e que representasse essa variedade linguística do ponto de vista quantitativo, controlando as variáveis extralinguísticas *sexo, faixa etária, escolaridade e tipo de registro*. A coleta para formar esse banco de dados foi realizada entre agosto de 2003 a julho de 2006. O NORPOFOR é formado por 198 entrevistas com informantes nascidos e residentes em Fortaleza e que nunca se ausentaram da capital cearense por um período superior a dois anos, fato esse que neutraliza a interferência dos falares de outras regiões (ARAÚJO, 2011). Do total das entrevistas, 86 delas compreendem os inquéritos do tipo DID; a partir deste universo, selecionamos os inquéritos que formaram a amostra analisada aqui.

A amostra e as hipóteses da pesquisa

Após ouvirmos todas as entrevistas do tipo DID disponíveis do acervo sonoro do projeto NORPOFOR, escolhemos 72 para comporem a amostra desta pesquisa. Isso nos fornece 4 (quatro) informantes por célula e garante uma amostra totalmente equilibrada dentro do que este estudo propõe (GUY; ZILLES, 2007). Cabe destacar que, das 87 entrevistas do tipo de registro DID, apenas 15 entrevistas não foram selecionadas. Tais inquéritos foram descartados não por falta de ocorrências dos verbos em análise, mas sim, porque intentamos formar células homogêneas, o que não seria possível usando todos os inquéritos do tipo DID disponíveis no NORPOFOR.

No Quadro 1, apresentamos a estratificação dos informantes selecionados para a

pesquisa, conforme o controle das variáveis extralinguísticas *sexo*, *faixa etária* e *escolaridade*:

Quadro 1 – Distribuição dos informantes na amostra desta pesquisa

Tipo de registro	Sexo					
	Homem			Mulher		
	DID			DID		
Escolaridade/Faixa etária	0 – 4	5 – 8	9 - 11	0 – 4	5 – 8	9 – 11
15 a 25 anos	4	4	4	4	4	4
26 a 49 anos	4	4	4	4	4	4
50 em diante	4	4	4	4	4	4
Total de informantes por célula	12	12	12	12	12	12
Total da amostra	72					

Fonte: elaborado pelos autores com base em Araújo, Viana e Pereira (2018).

Conforme os dados do Quadro 1, temos: 24 informantes da faixa etária de *15 a 25 anos*; 24 informantes da faixa etária de *26 a 49 anos*; 24 informantes da faixa etária *a partir dos 50 anos*; sexo: *homens* (36 informantes) e *mulheres* (36 informantes); escolaridade: 24 informantes de *0 a 4 anos*; 24 informantes de *5 a 8 anos*; 24 informantes de *9 a 11 anos*.

O fato de nossa amostra ser constituída por 4 (quatro) informantes por célula nos aproxima bastante do modelo quantitativo proposto por Labov (2008 [1972]), com 5 (cinco) informantes por célula. No caso desta pesquisa, o número de 4 (quatro) informantes por célula garantiu que a nossa amostra fosse suficientemente representativa da variedade estudada (GUY; ZILLES, 2007).

Em consonância com os aspectos já mencionados, é pertinente destacar que, durante a audição na íntegra de todos os inquéritos do tipo DID, constatamos a diversidade de sentidos oferecidos pelos verbos *botar* e *colocar* na fala dos informantes do NORPOFOR. Isso fez com que entendêssemos que seria preciso um estudo que contemplasse outros sentidos para os verbos analisados aqui, diferenciando-se das pesquisas que nos servem como norteadoras e que foram comentados anteriormente (BARRETO; OLIVEIRA; LACERDA, 2012; CARMO; ARAÚJO, 2015; LAVOR; ARAÚJO; VIANA, 2018) haja vista essas pesquisas terem trabalhado apenas com o sentido de *pôr* para os verbos *botar* e *colocar*, deixando de lado todas as outras possibilidades semânticas do verbo.

Esse fato nos motivou a fazer um mapeamento dos sentidos desses verbos, a fim de entendermos como eles se comportam quando assumem outros significados – procedimento ainda não realizado no Brasil. Assim, optamos por realizar esta pesquisa, usando os verbos *botar* e *colocar* com o sentido de *introduzir objeto/pessoa*, *pôr dentro*, *enfiar*, *meter*, *inserir*, *tomar* e *engolir*, conforme mencionado na introdução.

A partir do projeto NORPOFOR, definimos as variáveis extralinguísticas controladas nesta pesquisa (*sexo*: masculino e feminino; *faixa etária*: I, 15 a 25 anos, II, 26 a 49 anos, III, a

partir dos 50 anos; *escolaridade*: 0-4, 5-8 e 9-11). Acrescentamos ao grupo das variáveis extralinguísticas a variável *tópico discursivo* (trabalho, recordações, relacionamentos, religião, cotidiano, vida escolar, lazer e outros) entendendo, conforme Marcuschi (1991), que as conversações sociais iniciam-se com o tópico que motivou o encontro, ou seja, o tópico é a base para o início de uma interação.

Em conformidade com o que já sinalizamos, as variáveis linguísticas controladas neste trabalho foram selecionadas, sobretudo, a partir das pesquisas de Barreto, Oliveira e Lacerda (2012), Carmo e Araújo (2015) e Lavor, Araújo e Viana (2018). Assim, analisamos sobre os verbos *botar* e *colocar*, as variáveis *traço semântico e animacidade do objeto* (+animado e +humano, +animado e – humano, – animado e +concreto, – animado e – concreto)¹⁶; (*in*) *determinação do sujeito* (Determinado pelo contexto, Genérico) e *papel do falante* (agente, paciente, experienciador, beneficiário).

Essa tomada de posição metodológica nos possibilitou a formulação de algumas hipóteses iniciais que foram devidamente testadas, podendo ser refutadas ou confirmadas pelos dados analisados. Essas hipóteses, é salutar destacar, foram levantadas conforme os questionamentos elencados na introdução deste artigo. De modo mais preciso, ao analisar a variação dos verbos *botar* e *colocar* – no sentido de *introduzir objeto/pessoa, pôr dentro, enfiar, meter, inserir, tomar e engolir* – em amostra do falar popular de Fortaleza, lançamos mão das seguintes hipóteses iniciais: (i) a variante *botar* é mais frequente que *colocar*, na amostra desta pesquisa; (ii) os informantes do sexo masculino favorecem a realização de *botar*, ao contrário das mulheres que beneficiam *colocar*; (iii) os falantes mais velhos privilegiam o uso de *botar* em detrimento dos mais jovens que favorecem *colocar*; (iv) a faixa etária II (de 26 a 49 anos) privilegia *colocar*; (v) os informantes menos escolarizados (*escolaridade* de 0 a 4 anos) favorecem a realização de *botar*, ao contrário dos mais escolarizados (*escolaridade* de 9 a 11) anos; (vi) o fator sujeito determinado pelo contexto favorece o verbo *botar*; (vii) a sentença em que o sintagma nominal é +animado e +humano beneficia a realização de *botar*; (viii) quando o falante exerce o papel de beneficiário, a realização do verbo *botar* é favorecida; (ix) dentre os tópicos discursivos, o fator trabalho favorece o verbo *botar*, ao contrário do fator escola, que inibe o uso desse verbo e (x) a alternância do verbo *botar* e *colocar* representa, na amostra deste estudo, um caso de variação estável.

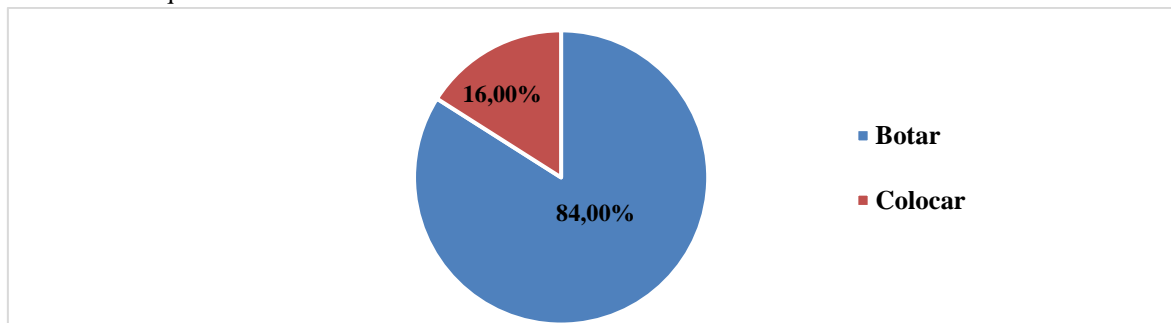
¹⁶ Para definirmos essa variável, buscamos amparo nos estudos iniciados em 1963 por Benard Pottier (POTTIER, 1968, 1970, 1972, *apud* LOPES, 1997).

Apresentação e discussão dos resultados

Na primeira rodada de análise estatística, o GoldVarb X apontou a presença de 5 (cinco) nocautes: 4 (quatro) no grupo de fatores *tópico discursivo* (1, no fator + *animado* e – *humano*; 1, no fator *lazer*; 1, no fator *vida* e 1, no fator *escolar*), com 100% das ocorrências (2) para o verbo *botar*; 1 (um) nocaute no grupo *traço semântico e animacidade do objeto*, com 100% das ocorrências (2) para o verbo *botar*.

Resolvemos desprezar os nocautes e realizar uma segunda rodada. Após a retirada dos nocautes, o programa apresentou um total de 131 ocorrências dos verbos em análise: 110, para *botar* (84%) e 21 (16%), para *colocar*, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1- Frequência de uso dos verbos *botar* e *colocar* na amostra analisada



Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados do Gráfico 1 mostram que, com uma frequência de 84%, o verbo *botar* é, na amostra desta pesquisa, o mais usado quando o sentido materializado pelo verbo é *introduzir objeto* ou *pessoa, pôr dentro, enfiar, meter, inserir, tomar, engolir*. Esses resultados confirmam, portanto, a hipótese que levantamos inicialmente para o comportamento das variantes estudadas. Afinal, esperávamos que a variante *botar*, tida como não padrão, ocorresse com uma frequência maior que a variante padrão, nesse caso, o verbo *colocar*. Sobre essa assertiva, lembramos que, dentre os estudiosos da linguagem, nos parece consenso a ideia segundo a qual as variedades populares, frequentemente, se mostram mais sensíveis ao uso de variantes tidas como não padronizadas (BORTONI-RICARDO, 2004; LUCCHESI, 2012, FARACO; ZILLES, 2017).

Com isso, não estamos sugerindo, em instância alguma, que as variantes não padrão são exclusividade das variedades populares, tampouco, compreendemos que nelas não é possível registrar o uso de formas variantes tidas como padrão. Na verdade, o que temos aqui é uma questão de frequência de uso das formas variantes. Assim, conforme já nos referimos, diversos estudos sociolinguísticos indicam que a frequência de uso de formas não padronizadas tende a ser maior em variedades populares.

As explicações para isso possuem correlação com diversas questões, sobretudo sociais. Dentre elas, cabe destacar que, uma vez compreendidas as variedades populares como aquelas usadas por sujeitos com pouca ou nenhuma escolarização e em situações com pouca formalidade, é natural esperar que o menor contato com a escola proporcione uma menor familiarização com formas linguísticas prestigiadas socialmente e tidas como padrão. Assim, nos parece natural esperar que, quanto menor for o contato dos informantes com o modelo de língua priorizado nas escolas, maiores são as chances ou tendências de esses sujeitos usarem formas que se distanciam do padrão normativo, como no caso do verbo *botar*. Em contrapartida, quanto maior for o tempo de contato dos indivíduos com o modelo de língua prestigiado pela escola, maiores são as chances de eles usarem formas linguísticas mais próximas do padrão normativo, no caso deste estudo, o verbo *colocar*.

Dito isso, ressaltamos que, após a retirada dos nocautes, o GoldVarb X revelou, com *input*¹⁷ de 0,866 e *significance*¹⁸ igual a 0,007 que, para essa rodada, a variável *tópico discursivo* é a única relevante estatisticamente para o uso do verbo *botar*. Diante desse resultado, optamos por apresentar não apenas os resultados estatísticos obtidos para a variável *tópico discursivo*, mas, também, para as variáveis sociais *sexo*, *faixa etária* e *escolaridade*, ainda que apenas em termos de frequências de uso. Essa decisão levou em consideração o fato de essas variáveis serem, historicamente, reconhecidas como de grande importância para os estudos variacionistas.

Sobre os resultados obtidos para a variável *tópico discursivo*, vejamos os dados da Tabela 1:

Tabela 1- Atuação da variável *tópico discursivo* sobre o verbo *botar* na amostra analisada

Fatores	Aplic./Total	%	PR ¹⁹
Cotidiano	36/38	94,7%	0,736
Recordações	35/42	83,3%	0,437
Religião	4/6	66,7%	0,237
Trabalho	12/21	57,1%	0,172

Input 0,866

significance = 0,007

Fonte: elaborada pelos autores.

¹⁷ O *input* consiste no “nível geral de uso de um determinado valor da variável dependente” (GUY; ZILLES, 2007, p. 238).

¹⁸ O nível de *significance* pode ser considerado a margem de erro de uma pesquisa. A margem utilizada pelo Varbrul é de 5% (*threshold*, 05), o que representa o grau de confiabilidade dos resultados: “se o nível de significância for acima deste valor, previamente arbitrado, os resultados não são considerados estatisticamente significativos” (SCHERRE, 1993, p. 27).

¹⁹ Abreviatura para *Peso Relativo* das variáveis, em que $PR < 0,5$, $PR = 0,5$ e $PR > 0,5$ indicam, respectivamente, desfavorecimento, neutralidade e favorecimento de um fator em relação à variante escolhida como aplicação da regra.

Sobre o controle da variável *tópico discursivo*, é importante explicar, conforme Pinheiro (2005), que esse grupo de fatores compreende uma categoria de base textual e interacional. É de cunho textual porque se relaciona com o plano global de organização do texto, e interacional por ser uma categoria que permite aos interlocutores atribuírem propriedades específicas a ele, conforme suas práticas interacionais. Os resultados desta pesquisa mostram que o fator *cotidiano* (0,736) é o único aliado do verbo *botar*, enquanto os fatores *recordações* (0,437), *religião* (0,237) e *trabalho* (0,172) inibem a realização desse mesmo verbo. O fator *trabalho* (0,172), além de se apresentar como inibidor do verbo *botar*, pode nos levar a cogitar que, quando o informante está falando de situações que denotam ações profissionais ou de emprego, ele usa o verbo *colocar* em detrimento do verbo *botar*. Concluímos que a hipótese de que, dentre os *tópicos discursivos*, o fator *trabalho* favorece o verbo *botar*, ao contrário do fator *escola*, que inibe o uso desse verbo, foi refutada. Afinal, como apresentado, o tópico *escola* não foi selecionado e o tópico *trabalho* inibe o verbo *botar*.

A seguir, apresentamos os resultados, em termos de percentual de uso, obtidos para as variáveis sociais *sexo*, *faixa etária* e *escolaridade*.

Tabela 2- Número de ocorrências e frequências da variável *sexo* para o verbo *botar*, na amostra analisada

	Masculino		Feminino		Total de ocorrências/ frequência de uso	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Botar	67	83,8%	43	84,3%	110	84,0%
Colocar	13	16,2%	08	15,7%	21	16,0%
Total de ocorrências	80	61,10%	51	38,9%	131	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

Uma das primeiras referências sobre a correlação entre variação linguística e o *sexo* dos indivíduos é Fischer (1958). Em seu trabalho clássico, Fischer (1958) analisou o falar de crianças residentes em uma pequena aldeia da Inglaterra e estratificadas em duas faixas etárias distintas: I: de 3 a 6 anos e II: 7 a 10 anos. O autor analisou a variação na pronúncia do sufixo inglês *-ing*, formador de gerúndio (*walking*, *talking*), e concluiu que a pronúncia velar, caracterizada pelo obstáculo de sua pronúncia ser formada pela aproximação ou contato da língua com o palato mole, era mais frequente entre mulheres.

A variável *sexo*, mesmo não se apresentando como relevante pelo programa estatístico para nossa pesquisa, revelou dados interessantes. Ou seja, a partir dos percentuais de uso obtidos para a variável *sexo*, verificamos que as mulheres apresentam uma frequência de uso

para o verbo *botar* (84,3%) maior que a frequência de uso obtida para os homens (83,8%), apesar de a diferença entre homens e mulheres não ser expressiva.

Os resultados apresentados refutam, em parte, nossa hipótese inicial de que os homens favorecem o verbo *botar* e as mulheres beneficiam o *colocar*, pois os números mostraram que ambos os sexos usam o verbo *botar*, praticamente, com a mesma frequência de uso. Conforme os dados, o verbo *colocar* (16,2%), mesmo com pouca expressividade, foi mais frequente entre os homens.

A seguir, apresentamos as frequências de uso fornecidas pelo programa para a variável *faixa etária*.

Tabela 3- Número de ocorrências e frequências da variável *faixa etária* para o verbo *botar* na amostra analisada

Faixa etária	Botar		Colocar		Total de Ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
I (15 a 25)	33	82,5%	7	17,5%	40	30,5%
II (26 a 49)	36	83,7%	7	16,5%	43	32,8%
III (+de 50)	41	85,4%	7	14,6%	48	36,6%
Total de ocorrências	110	84%	21	16%	131	100%

Fonte: elaborada pelos autores.

Os dados da Tabela 3 mostram que o verbo *botar* é o mais frequente em todas as faixas etárias. De acordo com esses números, existe, ainda que discretamente, uma frequência de uso crescente para o verbo *botar*, conforme aumenta o nível de escolarização do informante.

As frequências de uso obtidas aqui mostram que os informantes mais velhos são os que mais usam o verbo *botar* (85,4%), seguidos dos adultos (83,7%). De acordo com Labov (2008), existe uma tendência de os indivíduos de maior idade preferirem formas mais conservadoras, enquanto os mais jovens preferem as formas mais inovadoras. Para esta pesquisa, consideramos o verbo *botar* como inovador, o que implica dizer que, os resultados deste estudo, não estão em consonância com o pensamento clássico de Labov (2008 [1972]).

Importante destacar, ainda, que a faixa etária é apontada pelos estudos variacionistas como uma variável extralinguística de grande relevância, uma vez que ela pode fornecer dados sobre o grau de estabilidade da variável linguística em estudo, indicando se o fenômeno estudado compreender um caso de variação estável ou se aponta uma mudança em progresso.

De acordo com os percentuais de uso obtidos para as variantes *botar* e *colocar*, os falantes mais jovens são os que menos usam o verbo *botar* (82,5%) e, ao mesmo tempo, os que mais usam o verbo *colocar* (17,5%), o que corrobora nossa hipótese inicial para a consideração da *faixa etária*. Para Freitag (2005, p. 106), “a faixa etária é uma variável extremamente complexa, pois a ela estão relacionados outros aspectos sociais, tais como rede de relações

sociais, mercado de trabalho e escolarização”.

A seguir, apresentamos os resultados para a variável *escolaridade*, um outro grupo de fatores de grande relevância para as pesquisas variacionistas, uma vez que estudos apontam que essa variável atua frequentemente sobre as escolhas linguísticas dos falantes.

Tabela 4- Número de ocorrências e frequências da variável escolaridade para o verbo *botar* na amostra analisada

Escolaridade	<i>Botar</i>		<i>Colocar</i>		Total de Ocorrências	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0 a 4 anos	45	83,3%	9	16,7%	54	41,2%
5 a 8 anos	41	85,4%	7	14,6%	48	36,6%
9 a 11 anos	24	82,8%	5	17,2%	29	22,1%
Total de ocorrências	110	84%	21	16%	131	100%

Fonte: elaborada pelo autor

As frequências de uso apresentadas na Tabela 4 mostram que, na amostra desta pesquisa, os informantes menos escolarizados são os que mais empregam o verbo *botar*. Logo, os menos escolarizados (0 a 4 anos) usam o verbo *botar* (83,3%) com maior frequência do que os informantes mais (9 a 11 anos) escolarizados (82,8%). No entanto, foram os informantes com escolarização de 5 a 8 anos os que apresentaram a maior frequência de uso de *botar* (85,4%). Com relação ao verbo *colocar* (17,2%), verificamos que os mais escolarizados são os que mais frequentemente usam esse verbo.

Conforme pontuamos anteriormente, o controle da variável *escolaridade* é muito recorrente na sociolinguística e, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), o contato do informante com a escola, assim como a qualidade desse contato, influenciam seu repertório linguístico. Nessa lógica, os indivíduos que têm mais tempo de escolarização, normalmente, estão em contato mais fortemente com as formas variantes de prestígio, enquanto os que não frequentam a escola, às vezes, nem mesmo chegam a ter contato com as formas variantes que gozam de prestígio social.

Considerações finais

Nesta pesquisa, analisamos o comportamento variável dos verbos *botar* e *colocar* em amostra de linguagem popular falada em Fortaleza. Nosso objetivo foi analisar, a partir de dados reais de linguagem em uso, quais fatores linguísticos e extralinguísticos condicionam o uso do verbo *botar* em coocorrência com *colocar* na amostra analisada. Nosso esforço de pesquisa ancorou-se na compreensão basilar de que, em amostra de linguagem popular da capital cearense, os verbos *botar* e *colocar* compreendem um fenômeno de variação linguística.

Partindo desse reconhecimento, formulamos, tal como explicamos logo de início, alguns questionamentos aos quais procuramos lançar alguma luz com esta pesquisa: O verbo *botar* é mais frequente que o verbo *colocar* em amostra do NORPOFOR?; quais fatores linguísticos (*traço semântico e animacidade do objeto, determinação do sujeito e papel do falante*) e/ou extralinguísticos (*sexo, faixa etária, escolaridade e tópico discursivo*) condicionam de modo favorável ou não o uso de *botar* e *colocar*?; a alternância entre os verbos *botar* e *colocar*, na amostra examinada, compreende um processo de variação linguística estável ou há indícios de mudança em curso?

Sobre a primeira questão, os dados analisados mostraram que, na amostra desta pesquisa, o verbo *botar* (84,0 %) ocorre de maneira bem mais frequente que o verbo *colocar* (16,0%). Quanto ao segundo questionamento, os resultados apontaram que é estatisticamente pertinente para a realização de *botar*, a variável *tópico discursivo*, com o fator cotidiano favorecendo de modo bastante expressivo (0,736), a realização do verbo *botar*. No que concerne à terceira e última questão levantada, não nos parece cabível afirmar que, na amostra desta pesquisa, o comportamento dos verbos *botar* e *colocar* figura como um fenômeno de variação estável ou se apresenta indícios de mudança em curso, tendo em vista que a variável *faixa etária* não foi selecionada como pertinente para o fenômeno em estudo.

Referências

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-47.
- ARAÚJO, A. A. **As vogais médias pretônicas no falar popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista**. 2007. 152 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3597>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- ARAÚJO, A. A. O projeto norma oral do português popular de Fortaleza - NORPOFOR. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUISTICA E FILOSOFIA, 15, 2011, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF. **Anais...**, v. 15, n. 5. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 835-845. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_1/72.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.
- ARAÚJO, A. A. O abaixamento da pretônica /o/ no falar popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUISTICA E FILOSOFIA, 14, 2010, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF. **Anais...**, v. 14, n. 2, t. 2. Rio de Janeiro: Instituto de Letras da UERJ, 2010. p. 1203-1214. Disponível em: www.filologia.org.br/xiv_cnlftomo_2/1203-1214.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.
- ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. M.; PEREIRA, M. L. S. O banco de dados NORPOFOR. In: ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. M.; PEREIRA, M. L. S. (Orgs.). **Fotografias Sociolinguísticas do falar de Fortaleza – CE**. Fortaleza: Ed. UECE, 2018. p. 15-65.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BARRETO, K. H.; OLIVEIRA, N. F.; LACERDA, P. F. A. A variação dos verbos colocar e botar na modalidade oral. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, Anápolis, v. 4, n. 1, jan./jun., 2012. Disponível em: www.unucseh.ueg.br/vialitterae. Acesso em: 1 dez. 2013.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BECHARA, E. **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CARDOSO, S. A.; MOTA, J. A. Projeto Atlas linguístico do Brasil: Antecedentes e Estágio Atual. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 855-870, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n3/a06v56n3.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

CARMO, D. L.; ARAÚJO, A. A. Os verbos *botar* e *colocar* no falar culto de Fortaleza: uma fotografia Sociolinguística. **Web-Revista Sociodialeto**, Campo Grande, v. 6, n. 16, p. 282-297, jul. 2015. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/21/18112015102622.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

COELHO, I. L.; GORSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. H. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

FERREIRA, M. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo, FTD, 2003.

FISHER, J. L. Social influences on the choice of linguistic variant. **Word**, New York, n. 14, p. 47-56, 1958. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/fischer1958.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAG, Raquel Mister ko. Idade: uma variável sociolinguística complexa. **Línguas e Letras**, Santa Catarina, v. 6, n. 11, p.105-121. 2005. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/875/740>. Acesso em: 02 maio 2020.

GUY, G. R.; ZILLES, A. M. **Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Editoria Parábola, 2007.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.57-81.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAVOR, C. M. A.; ARAÚJO, A. A.; VIANA, R. B. M. Uma fotografia sociolinguística dos verbos botar, colocar e pôr em Alagoas, Ceará e Piauí a partir de dados do ALiB. **Polifonia**, Cuiabá, v. 25, n. 37.2, p. 171-310, jan./abril, 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/6111/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. 15. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MOLLICA, M. C. A relevância das variáveis não linguísticas. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 27-31.

PINHEIRO, C. L. **Estratégias textuais-interativas: a articulação tópica**. Maceió: Edufal, 2005.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONT, S. A.; SMITH, E. **Goldvarb X - A multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref. Acesso em: 10 jun. 2017.

SCHERRE, M. M. P. **Introdução ao Pacote VARBRUL para microcomputadores**. Brasília: UNB, 1993.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

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

XIMENES, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Reform. São Paulo: Ediouro, 2000.

Sobre os autores

Aluiza Alves de Araújo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2166-0852>)

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Letras pela mesma instituição. É professora do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Cassio Murilio Alves de Lavor (Orcid iD: <https://orcid.org/000-0002-5228.6042>)

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); licenciado em Letras pela mesma instituição. É professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Maria Lidiane de Sousa Pereira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0048-1321>)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestre em Linguística Aplicada pela UECE; graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Bolsista da CAPES. É professora do Curso de Graduação em Letras/Língua Portuguesa da URCA - Unidade Descentralizada de Missão Velha.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

A descrição linguística de [(X) Correr SN]_{Foc} no PB: uma discussão sobre construções de estrutura argumental à luz da GCBU

The linguistic description of [(X) Correr SN]_{Foc} in BP: a discussion on argument structure constructions in the light of BUCG

Roberto de Freitas Junior.¹
Dennis da Silva Castanheira²
Júlia Souza Agnese da Rocha³
João Paulo da Silva Nascimento⁴

Resumo: O artigo apresenta um estudo sobre a rede de construções [(X) CORRER SN]_{FOC} no Português do Brasil (PB) à luz da Gramática das Construções Baseada no Uso (GCBU), modelo que coaduna pressupostos teóricos desenvolvidos no âmbito da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Assim, pretende-se apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a construção de estrutura argumental [(X)VSN]_{FOC} em que configura a realização da construção <CORRER> no *slot* correspondente ao seu item verbal. Defendemos que além do caráter de focalização da construção herdada pelo padrão mais abstrato [(X)VSN]_{FOC}, é possível argumentar a favor da existência de subpadrões, em nível mais baixo da rede construcional [(X) CORRER SN]_{FOC} que guardam suas próprias informações de forma e sentido.

Palavras-chave: Estrutura argumental. Gramática de Construções Baseada no Uso. Português do Brasil.

Abstract: The article presents a study on the construction network [(X) CORRER SN]_{FOC} in Brazilian Portuguese in the light of the Usage-Based Construction Grammar (UBCG), a theoretical model which supports assumptions developed within the scope of Usage-Based Functional Linguistics (LFCU). Thus, it is intended to present the results of a research on the argument structure construction [(X) VSN]_{FOC} in which the lexical construction <CORRER> emerge in the slot corresponding to the verbal item of this shema. We argue that besides the focalization role inherited by the most abstract schema [(X) VSN]_{FOC} it is possible to argue for the existence of lower-level constructions in the [(X) CORRER SN]_{FOC} network which still hold proper meaning/functional information.

Keywords: Argument Structure. Usage-Based Construction Grammar. Brazilian Portuguese.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Letras-Libras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: robertofrei@letras.ufrj.br.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: dennisscastanheira@gmail.com.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: juliarochajulia@gmail.com.

⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: jpnascimento@letras.ufrj.br.

Introdução

O presente artigo visa a apresentação dos resultados de uma pesquisa à luz da Gramática das Construções Baseada no Uso, doravante GCBU (GOLDBERG, 2006; HILPERT, 2014; PEREK, 2015; BYBEE, 2008; 2010), cujo objetivo foi descrever e analisar as construções (CxN)⁵ de estrutura argumental da rede construcional [(X) CORRER SN]_{FOC} no Português do Brasil (PB), relacionadas à produção de orações como as a seguir:

- A. *Naquela época, corria uma investigação contra a presidência da república e*
- B. *Naquela época, corriam boatos contra a presidência da república*⁶.

O trabalho consiste em uma investigação que acontece a partir da análise de dados do século XX e XXI que instanciam tais esquemas, retirados do conjunto de textos da aba NOW (*News On the Web*) do *Corpus* do Português (<https://www.corpusdoportugues.org/>), do ano de 2018.

Dessa forma, serão apresentadas, descritas e analisadas microconstruções (microCxNs), identificadas a partir da análise qualitativa e empiricamente orientada dos dados. Trata-se, assim, por um lado, de uma pesquisa de natureza *bottom-up*, na medida em que busca generalizações a partir da identificação do conhecimento linguístico refletido no uso do falante e que reflete o armazenamento de construções linguísticas mais abstratas na gramática do PB.

Por outro lado, ao mesmo tempo, a pesquisa tem por objetivo proporcionar uma discussão *top-down* sobre os padrões, já que discute a associação de [(X) CORRER SN]_{FOC} a um padrão mais abstrato, a saber, a CxN [(X)VSN]_{FOC} e seu papel relacionado à focalização no PB (cf. FREITAS Jr; ALONSO, 2016; FREITAS Jr; MARQUES, inédito). Nesse sentido, as microCxNs instanciadas a partir da generalização [(X)VSN]_{FOC} guardariam as informações de forma desse padrão mais geral, além das suas informações de sentido. Tais informações de sentido são relacionadas, entre outros aspectos, ao papel semântico [-Agente] de seu SN e ao papel pragmático-discursivo de focalização ligado à (re)introdução de referentes de maior novidade no curso discursivo, ou de destaque do conjunto do evento oracional veiculado pela CxN.

⁵ Embora a literatura sobre Gramática das Construções apresente uma gama de termos referentes aos pareamentos em função de suas relações hierárquicas, níveis de abstração etc., neste trabalho estamos adotando uma maneira mais própria e livre para tal referência.

⁶ Embora a pesquisa seja baseada na análise de dados reais de uso da língua, esses são exemplos artificialmente criados, meramente ilustrativos, para fins da apresentação de nosso objeto de investigação.

O que pretendemos no presente artigo é apresentar uma descrição do que parece ser psicologicamente mais realístico sobre o que seja o conhecimento linguístico dos falantes do PB em vista dos padrões apresentados. Por se tratar de uma investigação que segue o modelo da GCBU, defendemos a possibilidade de armazenamento mais independente de subpadrões ligados à microCxN [(X) CORRER SN]_{FOC}. Dessa forma, pretende-se apresentar o resultado de uma análise sobre os construtos que instanciam tal microCxN e que mostram, na verdade, evidências a favor da existência de subpadrões, que apresentam papel funcional e de sentido próprios, ligados ao padrão [(X) CORRER SN]_{FOC}.

Nossas proposições referem-se, ainda, aos processos cognitivos de domínio geral que tanto dão forma à estrutura linguística quanto subvencionam fenômenos relativos à interação entre CxNs em uma dada sincronia. Falamos aqui, por exemplo, da categorização, a capacidade cognitiva que garante a abstração, a generalização de esquemas, a partir de diferentes níveis de experiências com o uso da língua.

Assim, consideramos que a identificação de CxNs mais específicas e em níveis mais baixos da rede construcional de estrutura argumental [(X) CORRER SN]_{FOC} seja reflexo do papel da redundância e da memória rica na formação da gramática internalizada, do *constructicon*, um princípio teórico basilar para o entendimento da GCBU.

Fundamentação teórica

A LFCU assume que a representação cognitiva de uma língua é formada a partir do uso, sendo então a gramática a organização cognitiva da experiência com a linguagem (BYBEE, 2006). Essa corrente trata dos fenômenos linguísticos com base no entendimento de que discurso e gramática são componentes interligados e de que a experiência com a língua forma a gramática, graças à atuação de princípios cognitivos de domínio geral, como a categorização, já aqui mencionada, e a capacidade de analogização.

Para a pesquisa em questão, a partir dos pressupostos teóricos da LFCU, foi utilizado o modelo da GCBU. Segundo essa abordagem, o conhecimento linguístico é formado por uma rede cognitiva de construções gramaticais, as quais são compreendidas como pareamentos forma-sentido, unidades linguísticas que possuem informações fonológicas e morfossintáticas próprias associadas a informações semânticas, pragmáticas e discursivas específicas.

Assim, em nível cognitivo, uma construção é uma representação mental formada a partir do contato, da experiência, com dados linguísticos que compartilham uma associação de forma a um determinado sentido ou função específica na língua. A partir do papel exercido pelos

processos cognitivos de domínio geral, tais representações são estabelecidas por associações e abstrações, apoiadas pela natureza e capacidade de nossa memória.

Além dos processos de associação e abstração que definem as representações que constituem a gramática, a GCBU ainda assume a frequência de uso como um fator que explica como dados linguísticos muito utilizados em determinada comunidade podem se referir à internalização mais independente, mais emancipada, de determinados padrões.

O *constructicon* se configura em uma rede ampla de pareamentos forma-sentido muitas vezes gerais, abstratos e resultantes do processo de categorização, aqui exemplificados pelo padrão [(X)VSN]_{FOC}. Entretanto, também é formado por unidades estocadas na gramática de modo mais independente graças ao papel da força da frequência de formas que instanciam tais unidades no nível do uso. É o que defendemos ocorrer com os padrões [(X) CORRER SN]_{FOC}: além dos processos de associação e abstração que levam a sua formação, o número de ocorrências de orações com SN posposto em PB com o verbo <CORRER> é tão alto, que defendemos acontecer, em alinhamento com os pressupostos da GCBU, o armazenamento emancipado de microCxNs ligadas ao padrão [(X) CORRER SN]_{FOC}. Pelo papel exercido pela frequência, esses padrões passam a ser produzidos e processados de modo menos custoso, uma vantagem decorrente também de outros processos cognitivos de domínio geral, como o *chunking*⁷ e memória rica para a formação da gramática (cf. BYBEE, 2010).

Em suma, na visão da GCBU, a gramática é formada por um conjunto de construções, cujas instanciações são identificadas no uso, refletindo o conhecimento linguístico armazenado na mente do falante. Devido ao papel exercido pela frequência com que determinadas formas emergem em contextos específicos de uso, um determinado dado linguístico não será necessariamente resultado da criatividade linguística decorrente do armazenamento e acesso de algum padrão mais geral e abstrato, mas poderá ser compreendido como gerado a partir de uma forma armazenada emancipadamente. Esta forma é, portanto, uma unidade de conhecimento linguístico integrante da gramática internalizada, porém ligada ao padrão mais geral, embora apresentando características de forma e/ou função próprias.

Sem dúvidas, esse é um ponto importante para nossa pesquisa, pois questionamos se os padrões a serem descritos aqui não poderiam ser tratados como formas, de certo modo, independentes, dado que emergem com certa frequência no *corpus* por nós utilizado e aparentemente com determinações específicas de sentido. Os dados por nós analisados não seriam, portanto, propriamente instanciações geradas diretamente a partir do conhecimento do

⁷ Segundo Bybee (2016 [2010], p. 26), *chunking* é “o processo pelo qual sequências de unidades que são usadas juntas se combinam para formar unidades mais complexas”.

padrão mais geral e abstrato [(X)VSN]_{FOC}, mas a partir da microCxN [(X) CORRER SN]_{FOC}, especificamente a partir de subpadrões ligados a ela.

Ainda, aspectos muito importantes para nossa investigação são os conceitos de coerção, compatibilidade e enriquecimento semântico no contexto de discussão sobre CxNs de estrutura argumental (PEREK, 2015) e sobre os quais passamos a tratar.

Em relação à coerção, o conceito aponta para o uso de um determinado verbo em uma dada construção, na qual *a priori* não seria semanticamente e/ou sintaticamente mais esperado. Ainda assim, o item acaba se adequando às restrições sintático-semânticas da construção, embora as informações de forma/sentido do verbo possam ser preservadas, mesmo que parcialmente, compondo a leitura final do constructo. A coerção, portanto, trata-se de um fenômeno ligado à criatividade linguística e possível formação de novos usos.

O conceito de enriquecimento semântico está ligado ao ajuste semântico-sintático de determinado item verbal a uma dada construção. Segundo Perek (2015), nesse caso, informações semânticas da CxN atuam na produção do sentido, em detrimento da própria grade semântica do verbo, quando menos congruente com a grade temática da CxN. Os conceitos de coerção e enriquecimento semântico se correlacionam na medida em que há contribuições de significado tanto do verbo quanto da CxN, apesar de a contribuição do verbo poder não ser completamente ajustada ao seu enquadre semântico prototípico. Por coerção, ainda assim, a fusão do uso do verbo na CxN de estrutura argumental é possível.

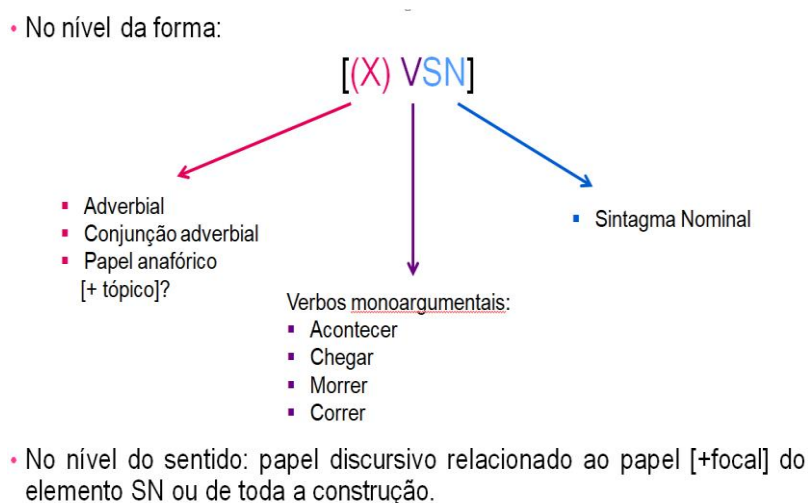
A compatibilidade semântica, por sua vez, aponta para o papel de maior congruência de sentido entre os papéis participantes dos argumentos do verbo e os dos argumentos da construção argumental. O Princípio de Coerência Semântica, apresentado em Goldberg (1995, p. 50), aponta para tal, ao prever, a partir de princípios relacionados à categorização, a possibilidade de casos de ajuste mais convergentes entre os sentidos/papéis semânticos dos itens relacionados ao verbo e à CxN de estrutura argumental em questão.

Em suma, a maior ou menor probabilidade de ocorrência de um determinado verbo em determinada CxN estará diretamente relacionada às restrições sintático-semânticas impostas pela CxN e às informações semânticas e de sentido relacionadas aos papéis participantes do verbo. Nesse sentido, o conceito de compatibilidade semântica tem natureza inversamente proporcional ao de enriquecimento semântico por prever a maior congruência semântica entre verbos e CxNs de estrutura argumental.

Tais questões são importantes para discutirmos o papel dos padrões [(X) CORRER SN]_{FOC} e sua suposta relação com o esquema mais abstrato [(X)VSN]_{FOC}, caracterizado pelo Esquema 1, abaixo e desenvolvido em Freitas Jr. e Alonso (2016), Freitas Jr. e Marques (2019)

e em Freitas Jr. e Marques (inédito). Segundo esses trabalhos, o padrão [(X)VSN]_{FOC} trata-se de uma estrutura monoargumental do PB, em nível mais alto de uma rede de construções que abarcaria microCxNs monoargumentais com papel de sentido, entre outros aspectos, relacionado à informatividade, em particular, à focalização. Na sequência apresentamos sua descrição:

Figura 1 - Descrição de [(X) V SN]Foc



Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito aos seus aspectos de forma, prototipicamente, o esquema apresentaria um verbo seguido de um SN [-Agente]/[-Animado] e pode ser encabeçado por um elemento (X), de natureza dêitica/anafórica, com frequência, um adverbial. No nível do sentido, além da natureza semântica do SN, ainda seria característica da CxN seu papel de foco informacional, pragmaticamente ligado ao status informacional do SN, de maior novidade, ou à apresentação de um evento, em forma de bloco informativo, no nível do discurso.

O esquema abarcaria, então, microCxNs que majoritariamente apresentariam itens verbais de grade temática monoargumental cujo SN é [-Agente]. Teríamos o contexto de maior compatibilidade semântica entre a CxN [(X)VSN]_{FOC} e os itens verbais mais passíveis de configurarem no *slot* V, se o papel semântico de seu único participante for [-Agente].

Por outro lado, apesar das restrições sintático-semânticas previstas pela CxN [(X)VSN]_{FOC}, a análise dos dados sincrônicos do PB mostrou a possibilidade de emergência de itens verbais monoargumentais, cujas grades temáticas prototípicas preveem SN [+Agente]/[+Animado] figurando no *slot* V da CxN [(X)VSN]_{FOC}, caso do verbo <CORRER>. Tal fato está relacionado diretamente ao conceito de enriquecimento semântico, por revelar a

manutenção da atuação do papel de sentido da CxN [(X)VSN]_{FOC}, no que tange à focalização, identificado nas microCxNs ligadas ao padrão [(X) CORRER SN]_{FOC}.

Apesar do item <CORRER> não representar, prototipicamente, o item mais prováveis de ocorrer nesta CxN, devido ao papel semântico [+Agente] de seu único argumento, ele ocorre, apresentando uma gama de subesquemas ligados à microCxN [(X) CORRER SN]_{FOC}.

Neste contexto, os padrões por nós observados refletem o papel de focalização previsto por [(X)VSN]_{FOC} e se adequam às restrições semânticas referentes ao papel temático de seu SN, por se comportarem com baixo valor de agentividade. Ademais, vale citar, identificamos que estes se tratam de padrões de sentidos relativamente próprios e que revelam seu caráter de emancipação na rede de construções de [(X)VSN]_{FOC}.

Hipóteses

A partir dos pressupostos teóricos estabelecidos, podemos direcionar quais as hipóteses da pesquisa em relação ao nosso objeto de estudo, que são:

- a) A microCxN [(X) CORRER SN]_{FOC} seria um pareamento forma/sentido pertencente à rede do esquema de focalização do PB, [(X)VSN]_{FOC}, guardando características morfossintáticas e funcionais deste padrão; e
- b) A possibilidade de identificação, pelo mapeamento sincrônico de dados reais que instanciam [(X) CORRER SN]_{FOC}, outros pareamentos, subesquemas, com maior grau de idiomatidade e emancipação e em nível mais baixo da rede.

Metodologia

Para esta pesquisa, coletamos dados do PB do ano de 2018 dados do *Corpus do Português*, especificamente da entrada NOW. Como o *corpus* apresenta muitos dados, a coleta foi feita a partir de orações VS (verbo-sujeito), que contivessem as formas <correr>, <corre> e <correu> e que foram objetos de análise qualitativa e quantitativa. Foram excluídos dados que não eram do PB, dados no padrão moargumental SV e idiomatismos⁸.

Um *insight* particular desta pesquisa foi o da possibilidade de identificação de padrões com sentidos mais especializados a partir de análise qualitativa, de grupos de dados de natureza comum, o que de fato ocorreu. Assim, propusemos representações para usos que, segundo o que sugeriram os dados, refletem o conhecimento construcional armazenado na mente do falante do PB.

⁸ Apenas um padrão idiomatizado será trabalhado nessa pesquisa.

Assim, pesquisamos a relação da CxN verbal <CORRER> em interação com a CxN de estrutura argumental [(X)VSN]_{FOC}, buscando identificar a existência de padrões microconstrucionais de uma suposta rede construcional [(X) CORRER SN]_{FOC}. Mais especificamente, pretendíamos analisar as características de forma dos possíveis pareamentos identificados, em relação (i) aos argumentos da CxN e dos papéis participantes do verbo e (ii) a presença, natureza e papel do elemento configurando o *slot* (X). Além disso, identificamos e analisamos possíveis características de sentido dos dados, observando a informatividade do SN e sua relação com o papel de focalização da CxN.

Foram coletados e analisados 125 dados e identificados oito microCxNs, definidas a partir da restrição semântica do SN em cada. Eles foram separados por grupos de mesma natureza de sentido, o que nos levou aos nossos primeiros resultados. Observamos as características semânticas dos SNs, procurando identificar sua informatividade – novo ou dado – e como essa relação implicaria no aspecto [+focal] da construção: se a focalização recairia sob o SN ou sob o conjunto oracional. Analisamos ainda a existência e possível papel anafórico do *slot* (X), possivelmente, conforme apontam estudos anteriores, preenchido por um sintagma de função adverbial.

Análise e discussão de dados

Após a coleta e análise dos dados, foram identificadas oito microCxNs da rede [(X) CORRER SN]_{FOC}, as quais foram definidas a partir da restrição semântica do SN em cada padrão e distribuídas de (a – h):

(a) [(X) CORRER SN]_(DESLOCAMENTO FÍSICO [+ANIMADO])

Essa microCxN chama atenção, visto ser a única que não mantém as características prototípicas de SN [-AGT] da CxN base [(X)VSN]_{FOC}. O exemplo (1) abaixo ilustra tal característica:

- (1) “Alto, forte e de gesto corajoso, se posiciona bem atrás. Com um alto grau de concentração, digno de um defensor de o Calcio, a alma é dividida. Giancarlo González corre para a área oposta, longe de seu habitat natural, se infiltra entre dois zagueiros de energia tão fortes quanto ele e se eleva. # O cronômetro para em a Costa Rica. O ponteiro marca 2: 26 segundos e Pipo se levanta. Logo atrás de ele **corre Celso Borges**, mas Pipo está em a bola. [...]”.

O SN em questão é [+animado] e [+agentivo], o que vai de encontro com as características do SN prototípico de [(X)VSN]_{FOC}. Entretanto, o SN ‘Celso Borges’ é um

elemento de menor grau de recuperabilidade discursiva e, por coerção, é, portanto, mais focalizado, tal como previsto pela CxN. O papel de função deste padrão é, assim, aqui referenciado como função de DESLOCAMENTO FÍSICO [+ANIMADO], dadas suas características de deslocamento de um SN [+Agente] e [+Animado].

(b) [(X) CORRER SN_(DESLOCAMENTO FÍSICO [-ANIMADO])]

A microCxN de deslocamento físico [-Animado] foi ainda dividida entre dois padrões: [+metafórico] e [-metaforico], sendo o padrão [+metafórico] aquele que restringe semanticamente o SN a ter caráter hereditário, mais especificamente da propagação de uma característica familiar por meio de uma metáfora, e o padrão [-metaforico] – aquele cujo SN é um referente inanimado. Os exemplos (2) e (3) ilustram tais casos, respectivamente.

- (2) “Ele não é meu filho... Não pode ser!”, falará o comerciante. ‘Afe, Dodô, claro que é, cara de um focinho de o outro! Até o jeitinho de andar, olhe bem! Nessas veias **corre o sangue de a família Falcão**, o sangue talentoso como o de Beto Falcão, minha maior inspiração’, dirá Gorete.”
- (3) “Perdemos bilhões de reais e dezenas de milhares de vidas a cada ano porque nosso transporte está baseado em rodovias. Rodovias caindo aos pedaços. Na África, pasmem, já **corre um trem de alta velocidade** ligando Tangerang a Casablanca a 320 quilômetros por hora. E em o Brasil, que não leva isto a sério, nós temos uma empresa estatal para tratar de um trem bala que nunca saiu de o papel”.

Nesses padrões, é possível dizer que ocorre enriquecimento semântico da construção mais abstrata [(X)VSN]_{FOC}, uma vez que o verbo <CORRER>, que talvez não fosse candidato a figurar nessa CxN é incorporado à construção sem perder sua característica de movimento, mas adequando semanticamente seu SN ao novo padrão, com manutenção das características de sentido da CxN base.

(c) [(X) CORRER SN_{DESLOCAMENTO METÁFORICO DE TEMPO}]

A microCxN em questão restringe o SN a ter um caráter semântico de característica de tempo, como mostra o exemplo a seguir:

- (4) "Talvez eles tenham tido um pouco mais de explosão, mas também é certo que não colocamos o pneu dianteiro novo. Temos essa carta para amanhã ", anunciou. # Mais discreto a o longo de o dia, Márquez também se mostrou positivo, mas ressaltou que ainda tem de melhorar. # " Estamos felizes o bastante com a forma como **correu esse primeiro dia em o Catar** em geral ", afirmou. " Na verdade, a pista mudou em comparação com o teste e agora temos de adaptar o acerto de a moto para podermos fazer os pneus trabalharem bem".

A característica principal do padrão diz respeito à restrição de que o SN, como visto, retome a ideia de tempo. É interessante ressaltar que na análise da informatividade dessas microCxNs todos os dados apresentaram a focalização da construção com o SN sendo um novo referente no fluxo discursivo e, portanto, com maior grau de saliência informacional. A baixa pressuposição do item implica na sua maior focalização no contexto discurso que o compõe.

(d) [(X) CORRER SN_(DESLOCAMENTO DE INFORMAÇÃO)]

Nesta microCxN, o SN é recorrentemente um item lexical de natureza informacional como, *'boato'*, *'notícia'*, *'fofoca'*, *'informação'*, conforme (5):

- (5) “A situação evidencia um descontentamento de o grupo com a comissão técnica, especialmente o treinador Jorge Sampaoli, que teve muito destaque comandando o Chile recentemente. Nas redes sociais, **corre um boato de que o técnico poderia nem dirigir mais a seleção diante de a Nigéria**, em o jogo decisivo e derradeiro para os argentinos em o Mundial. Áudio causa polêmica”

Novamente, notamos a natureza focalizadora da construção, na medida em que os eventos em questão são apresentados como blocos informativos de natureza mais proeminente no nível do discurso. Uma característica relacionada à focalização de [(X)VSN]_{FOC} é a da possibilidade de que ela ocorra ou no SN ou no conjunto oracional.

(e) [(X) CORRER SN_(DESLOCAMENTO PROCESSUAL)]

A microCxN [(X) CORRER SN_(DESLOCAMENTO PROCESSUAL)] se refere ao deslocamento de tempo de um SN que denota um evento ou um processo. Tal padrão foi ainda subdividido em dois micropadrões: [deslocamento processual [+pontual]] e [deslocamento processual [-pontual]], como vemos em (e1 e e2), sendo:

(e1) deslocamento processual [+pontual] – quando a CxN se refere a um evento ou processo que ocorre pontualmente no tempo, como em:

- (6) “Os brasileiros que sonham em ficar milionários terão uma chance extra em o dia 31 de março, quando **corre o sorteio de a Dupla de Páscoa**. O prêmio, estimado em R\$ 20 milhões, não acumula e será sorteado em Canela, em a Serra gaúcha. [...]”

(e2) deslocamento processual [-pontual] – quando se refere a eventos ou processos que ocorrem por um longo período de tempo ou por um tempo não determinado, como em:

- (7) “Em abril, a Justiça havia prorrogado por a quarta vez o prazo para que a Samarco, suas controladoras e o Ministério Público Federal fechassem acordo para um plano de reparação. Enquanto a negociação não era concluída, as duas ações estavam suspensas. O prazo para que se chegasse a um consenso terminava hoje. Paralelamente, **corre em a Justiça processo criminal que acusa 22 executivos de Samarco, Vale, BHP e uma consultoria de homicídio com dolo eventual** (quando se assume o risco de matar).”

Sobre essa CxN, é importante observar que grande parte dos dados trata de processos jurídicos, tendo poucas exceções que não sejam de eventos desse tipo. Nos dois casos, observamos certo papel de novidade dos referentes em questão.

(f) [(X) CORRER SN_(EXISTENCIAL)]

Este padrão apresenta no nível do sentido certo caráter existencial:

- (8) “[...] O ministério de a saúde e agricultura, deveriam parar de blá, blá, blá e de uma vez por todas proibirem o uso de tanto agrotóxicos. é como o tratamento de o câncer, se têm a cura não sabemos, pois **corre muito dinheiro** aí”.

Nesse exemplo, identificamos o sentido convencionalizado de “existência” deste padrão associado ao sentido de movimento do verbo <CORRER>. Vale notar, ainda, o caráter de proeminência da informação veiculada frente o discurso anterior.

(g) [(X) CORRER SN_(AVALIATIVO)]

Trata-se tal padrão de uma construção idiomatizada e que restringe, portanto, a substituição do SN por outro de mesma categoria semântica. Nessas construções, conforme o exemplo a seguir, temos um *chunk*, o qual implica em uma leitura em bloco/não composicional da construção:

- (9) “Conversei hoje com doutor Zanin. Ele disse que ontem **correu tudo bem**. O presidente chegou muito bem aqui. O presidente foi bem tratado, foi respeitado. Chegou cansado, obviamente, porque ele estava há dois dias dormindo pouco ou quase não dormindo. Disse também que o Lula foi colocado em instalações que são dignas e que ele estava bem. Tranquilo, mas cansado, disse a senadora.”

A leitura não composicional, em bloco, de ‘*correu tudo bem*’ aponta para o sentido resultativo positivo do evento referido anteriormente. A entrada do “comentário” ‘*correu tudo bem*’ no nível do discurso se relaciona com a porção discursiva anterior, trazendo forte carga de expectativa e fala a favor de sua característica de informação mais focalizada. Novamente, a focalização se comporta como um fator de sentido relacionado à CxN mais abstrata

[(X)VSN]_{FOC} herdado também por esse idiomatismo, tal como ocorrera nas demais microCxNs aqui apresentadas.

Vale destacar que, na perspectiva da GCBU, são previstas possibilidades construcionais diversas, de natureza [+/- lexical/gramatical], [+/- abstratas], [+/- idiomatizadas] de modo que poderíamos aqui listar muitas outras construções idiomatizadas relacionadas ao padrão [(X) CORRER SN]_{FOC}. De fato, essa seria uma possibilidade de aprofundamento da presente investigação, mas os dados até então analisados nos permitiram a identificação de *a priori* apenas do idiomatismo ‘*correr tudo bem*’ e suas variações. Sabemos que no *continuum* de possibilidades de construções, ligadas todas a uma mesma rede construcional, muitos idiomatismos poderão ainda ser identificados.

(h) [(X) CORRER SN_(DESLOCAMENTO METÁFORICO DE SENSAÇÃO)]

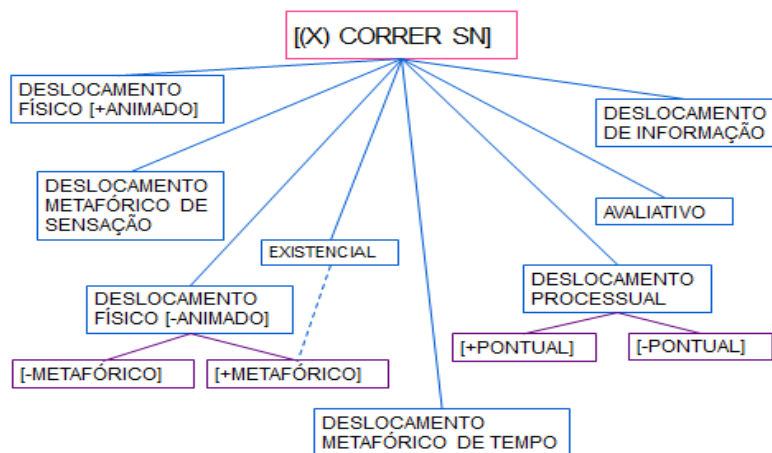
Este padrão restringe semanticamente o SN para que esse tenha um caráter de sensação física, tal como verificável no exemplo (11):

(10) “**Correu um tremor** no fio do lombo do João e da Merandolina”.

Nesse exemplo, identificamos a saliência discursiva veiculada pela experiência de sensação destacada, se considerarmos o contexto discursivo maior.

Diante da delimitação das microCxNs relacionadas ao padrão [(X) CORRER SN]_{FOC}, apresentamos no Esquema 2 uma proposta de distribuição dessas microCxNs em rede e de acordo com suas características de sentido:

Figura 2 - Rede construcional [(X) CORRER SN]_{Foc}



Fonte: elaboração própria.

Em relação à análise do SN, do elemento (X) e da focalização, podemos dizer que os resultados confirmaram nossas hipóteses sobre a relação do padrão [(X) CORRER SN]_{FOC} e [(X)VSN]_{FOC}. Ao analisar o SN, procurando verificar seu maior/menor caráter de novidade e como essa informação implicaria no aspecto funcional de focalização da construção, observamos que 85,6% dos dados apresentaram SNs novos, ou seja, aqueles que não foram mencionados em nenhum momento anterior no texto. Essa porcentagem contribui para a confirmação de nossas hipóteses, dada a associação de SNs novos ao caráter [+FOCO].

Quanto ao elemento que ocupa o *slot* (X) desses padrões, os resultados da análise também corroboraram nossas hipóteses. De fato, 76% dos dados apresentaram o *slot* preenchido, com elementos de caráter anafórico, o que contribuiu para os resultados em relação à focalização, já que a informação seguida do elemento (X) tendeu a carregar maior caráter de novidade ou proeminência discursiva. Dos 125 dados, todos apresentaram caráter de focalização, sendo 48,2% com foco no evento veiculado pelo dado e 51,8% com focalização do SN.

Em suma, podemos dizer que nossas hipóteses foram confirmadas, visto que as instanciações da microCnx [(X) CORRER SN]_{FOC} apresentaram, em sua maioria, características de forma e sentido correspondentes à da construção base [(X)VSN]_{FOC}: os fatores que contribuiriam para a focalização de evento ou do SN se verificaram nas microCxNs. Entretanto, há de se ressaltar a identificação também da formação de microCxNs, com sentidos mais especializados, fato relacionado, principalmente, à restrição semântica dos SNs.

Considerações finais

Apresentamos um estudo sobre as construções [(X) CORRER SN]_{FOC} no PB à luz da GCBU. Com a pesquisa, identificamos suas relações de herança com a CxN mais abstrata [(X)VSN]_{FOC}, no que tange ao seu papel discursivo-pragmático relacionado ao papel da focalização de SNs e/ou de evento. Ainda, identificamos subpadrões que guardam suas próprias características funcionais e de sentido. Tais subpadrões foram identificados a partir da análise das restrições semânticas relacionadas aos SNs observados e da frequência com que esses grupos se apresentaram no *corpus*. Defendemos, assim, que se tratam de padrões armazenados de modo mais independente no *constructicon* desses falantes do PB, fato relacionado às tendências colocacionais observadas e à frequência com que ocorreram tais dados.

Tais achados contribuem, assim, para a discussão sobre a GCBU, no âmbito dos estudos de CxNs de estrutura argumental, em particular, no que diz respeito aos conceitos de coerção, enriquecimento e compatibilidade semântica, tão caros ao modelo.

Referências

BYBEE, J. From usage to grammar: the mind's response to repetition. **Language**, v. 82, n. 4, p. 711-733, dez. 2006.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. New York: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, J. Usage-based theory and exemplar representations of constructions. *In*: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (Eds.). **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 47-69.

FREITAS Jr., R.; ALONSO, K. S. B. Representação de Redes Construcionais: o caso de [(X)VSN]foc no PB. **Revista Linguística**, volume especial, p. I, 2016.

FREITAS Jr., R.; MARQUES, P. M. Sobre links e herança construcional: uma revisão à luz da interrelação entre as construções núcleo-complemento, transitiva básica e monoargumental inacusativa. **Revista Soletras**, v. 37, p. 204-223, 2019.

FREITAS Jr., R.; MARQUES, P. M. Uma visão construcional da ordem verbo-sujeito como estratégia de focalização no português do Brasil. **Revista Linguística**, volume especial, no prelo.

GOLDBERG, A. E. **Constructions: A construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Cambridge: University Press, 2006.

HILPERT, M. **Construction Grammar and its application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd. 2014.

PEREK, F. **Argument Structure in Usage-Based Construction Grammar**. Experimental and corpus-based perspectives. Amsterdam: John Benjamins. 2015.

Sobre os autores

Roberto de Freitas Junior (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2166-0852>)

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); graduado em Letras - Português/Inglês pela mesma instituição, com especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É professor no Departamento de Letras-Libras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ.

Dennis da Silva Castanheira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9092-5936>)

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestre em Letras pela UFRJ; licenciado em Letras - Português/Literaturas pela mesma instituição. É professor na Faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Júlia Souza Agenese da Rocha (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3353-5442>)

Graduanda em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

João Paulo da Silva Nascimento (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8392-4265>)

Graduando em Letras - Português/Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em setembro de 2020.

A frequência e o processamento dos clíticos de 2SG: uma análise experimental com rastreador ocular

Frequency and processing of 2SG clitics:
an experimental analysis with eye tracker

Thiago Laurentino de Oliveira¹

Resumo: Neste estudo, apresento os resultados de um experimento de leitura de frases com rastreador ocular, através do qual analisei o processamento dos clíticos acusativos de 2ª pessoa do singular. Os objetivos desta investigação eram observar como falantes do português brasileiro processam a referência ao interlocutor a partir dos clíticos *te*, *lhe* e *o/a* e verificar se a percepção desses pronomes é influenciada pelas diferenças existentes na frequência de uso. Como referencial teórico, adoto os pressupostos da Linguística Centrada no Uso (BYBEE, 2007; DIVJAK; CALDWELL-HARRIS, 2015). Os resultados sustentam a hipótese de correlação entre uso e cognição: o clítico *te*, que é o pronome mais frequentemente encontrado nos dados de *corpora*, foi a forma que demandou menor custo de processamento aos participantes durante a tarefa experimental.

Palavras-chave: Clíticos acusativos. 2ª pessoa do singular. Rastreamento ocular. Frequência de uso. Pronomes pessoais.

Abstract: In this paper, I present the results of a sentence reading experiment with an eye tracker, through which I analyzed the processing of 2nd person singular accusative clitics. The aims of this investigation were to observe how Brazilian Portuguese speakers process the reference to listener from pronouns *te*, *lhe* and *o/a* (you-accusative 2SG) and to verify if the perception of these pronouns is influenced by existing differences in frequency of use. As a theoretical framework, I adopt the assumptions of Usage-Based Linguistics (BYBEE, 2007; DIVJAK; CALDWELL-HARRIS, 2015). The results support the hypothesis of correlation between use and cognition: clitic *te*, which is the pronoun most frequently found in corpora data, was the form that demanded the lowest processing cost from participants during the experimental task.

Keywords: Accusative clitics. 2nd person singular. Eye tracking. Frequency of use. Personal pronouns.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: thiagolaurentino@letras.ufrj.br.

Introdução

Neste trabalho, apresento os resultados de um experimento de leitura de frases com rastreador ocular², através do qual busquei analisar o processamento dos clíticos pronominais de referência à 2ª pessoa do singular (doravante, 2SG) na função de objeto direto. Refiro-me, especificamente, às formas *te*, *lhe* e *o/a*, exemplificados nas frases em (01):

(01)

- a. A Maria disse que *te* encontrou no mercado.
- b. A Maria disse que *lhe* encontrou no mercado.
- c. A Maria disse que *o/a* encontrou no mercado.

A possibilidade de alternância entre esses clíticos no PB atual é resultante de um processo de convergência de paradigmas pronominais diferentes ao longo da história do português (CAMARA Jr., 1985; WILLIAMS, 1994). O clítico *te* constitui um resquício do sistema de flexão casual do latim, língua na qual correspondia ao pronome *tu* no caso acusativo e estabelecia referência à 2SG. Já os clíticos *o/a* e *lhe* derivam das formas acusativa e dativa do demonstrativo latino *ille* e se tornam, em português, pronomes de referência à 3ª pessoa do singular (3SG), relacionados ao pronome pessoal *ele/ela*. Com a gramaticalização e difusão de *você* (< *Vossa Mercê*) no sistema pronominal do português, esses clíticos passam a poder estabelecer também referência à 2SG (cf. LOPES *et al.*, 2018).

Os estudos sobre o tema realizados nos últimos anos apontam que as origens distintas desses clíticos influenciam os seus usos e, principalmente, a sua distribuição nos *corpora* analisados. Apesar da difusão de *você* como principal estratégia de 2SG na posição de sujeito, verifica-se a sobrevivência do clítico *te* nas posições de complemento verbal, registrando expressiva frequência de uso (cf. MACHADO, 2011; OLIVEIRA SILVA, 2011; SOUZA, 2014). Já os clíticos *lhe* e *o/a* apresentam frequências oscilantes nas amostras e seus usos estão geralmente correlacionados com a variedade dialetal dos informantes, a modalidade da língua e com o grau de formalidade da situação comunicativa (cf. CAMARGO Jr., 2007; ALMEIDA, 2009).

A partir desses resultados, majoritariamente baseados em análise de *corpora*, levanto dois problemas: como falantes do PB devem processar enunciados em que os clíticos *te*, *lhe* e *o/a* estejam presentes, atuando na referência à 2SG? As diferentes frequências de uso desses

² Os resultados do experimento apresentado neste artigo fazem parte da tese de Oliveira (2018).

pronomes influenciam o acesso à informação de 2SG? Diante desses questionamentos, proponho como objetivos deste trabalho (i) aprofundar as análises acerca dos clíticos de 2SG no PB, utilizando uma abordagem experimental, ainda pouco explorada nas investigações sobre o tema, e (ii) discutir sobre a relação entre gramática, uso e percepção linguística, destacando o modo como tal relação pode ser verificada no fenômeno em pauta.

Para a viabilização dos objetivos delineados, adotarei como aparato teórico a Linguística Centrada no Uso, com destaque para os trabalhos que tratam da frequência de uso e do processo de enraizamento (BYBEE, 2007; DIVJAK; CALDWELL-HARRIS, 2015). Desses pressupostos gerais, elaboro as seguintes hipóteses, a serem testadas no experimento: (i) os pronomes *te*, *lhe* e *o/a* não são processados da mesma maneira, sendo o clítico *te* a estratégia mais eficiente no acesso à informação de 2SG; (ii) a diferença no processamento é reflexo das frequências de uso distintas, pois as formas linguísticas mais frequentes são acessadas mais facilmente pelos falantes, com menor custo cognitivo envolvido. Sendo assim, assumo, nesta análise, o pressuposto segundo o qual as construções gramaticais armazenadas na mente dos usuários da língua são direta e constantemente influenciadas pela experiência linguística concreta dos falantes.

Estruturo este artigo em seis seções, incluindo a introdução. Na segunda seção, revisito os resultados de algumas pesquisas que analisaram os clíticos de 2SG em dados de *corpora* do PB, evidenciando as diferenças atestadas nas frequências de uso. Na terceira seção, apresento brevemente os postulados teóricos que advogam o impacto da frequência de uso nas representações linguísticas dos falantes. Descrevo o desenho do experimento de leitura de frases com rastreamento ocular elaborado para analisar o processamento dos clíticos de 2SG na quarta seção. Reporto, na penúltima seção, os principais resultados obtidos, analisando-os à luz dos pressupostos e hipóteses da pesquisa. Por fim, sublinho as contribuições mais relevantes da investigação, tecendo as palavras finais do artigo.

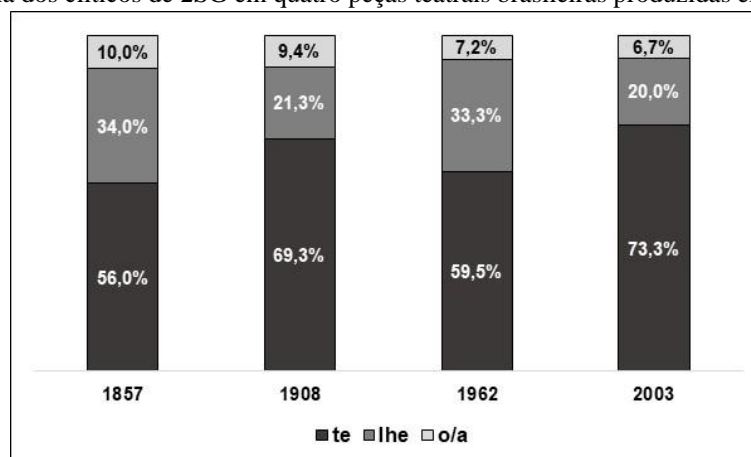
A frequência dos clíticos de 2SG em dados de *corpora*

As pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos acerca dos clíticos pronominais de 2SG no PB se inserem majoritariamente no quadro teórico da sociolinguística variacionista. Tais investigações exploram os clíticos *te*, *lhe* e *o/a* tanto de uma perspectiva diacrônica quanto de uma perspectiva sincrônica. As análises diacrônicas mapeiam as frequências de uso atestadas em *corpora* ao longo do tempo, observando como a difusão de *você* no sujeito repercute na complementação verbal de 2SG. Já os estudos sincrônicos, além de registrar a distribuição das variantes nas amostras, relacionam os usos dos pronomes a fatores linguísticos e sociais.

Menciono, nas próximas linhas, algumas dessas pesquisas, destacando os dados de frequência que elas registram acerca dos clíticos em discussão.

No plano diacrônico, destaco a tese de Machado (2011), que investigou o comportamento das formas de tratamento ao interlocutor em peças teatrais brasileiras e portuguesas escritas entre os séculos XIX e XX. O foco principal da autora era as mudanças pronominais ocorridas na posição de sujeito, mas ela também registra os usos verificados em outros contextos morfossintáticos. Das 29 peças analisadas, 14 foram escritas por brasileiros e eram ambientadas no Rio de Janeiro. Nas 14 obras brasileiras, Machado (2011) encontrou 1052 dados de formas pronominais de 2SG em posição de complemento verbal, sendo 752 ocorrências de clíticos de 2SG. Desse conjunto de dados, 43,6% (328 oco.) correspondiam ao clítico *te*, 39,5% (297 oco.), ao clítico *lhe* e 16,9% (127 oco.), ao clítico *o/a*.

Figura 1 - Frequência dos clíticos de 2SG em quatro peças teatrais brasileiras produzidas em sincronias distintas



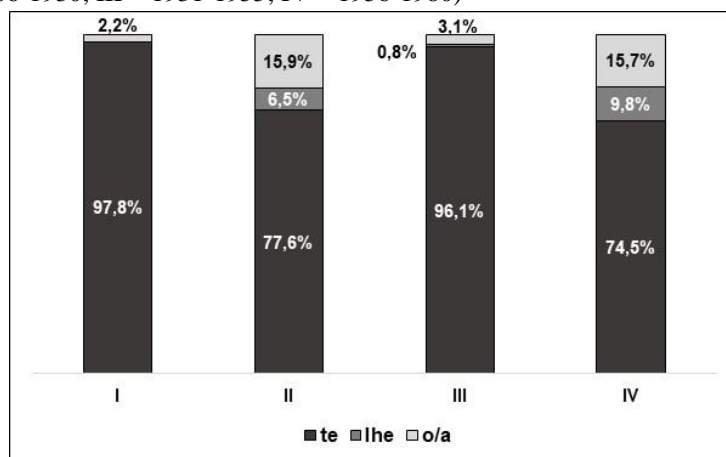
Fonte: elaborado pelo autor, com base em Machado (2011, p. 152)

A partir dos dados apresentados por Machado (2011, p. 152), elaborei a figura 1, na qual destaco as frequências dos clíticos analisados em peças teatrais escritas em momentos distintos da diacronia estudada pela autora: meados do século XIX (*Demônio familiar*, de José de Alencar), início do século XX (*Quebranto*, de Coelho Neto), meados do século XX (*Toda donzela tem um pai que é uma fera*, Gláucio Gill) e início do século XXI (*Síndromes*, de Maria Carmen Barbosa e Miguel Falabella). Como se pode notar, o clítico *te* prevalece, em todas as peças, sobre os demais, correspondendo a 56% dos dados de 1857 (107/191 oco.), 69,3% de 1908 (52/75 oco.), 59,5% de 1962 (25/42 oco.) e 73,3% das ocorrências de 2003 (22/30 oco.). Outro fato a ressaltar é a ordenação das frequências das variantes, visto que *te* sempre aparece em primeiro lugar, seguido por *lhe*; *o/a* é a forma clítica menos frequente nas quatro obras destacadas. Ao comentar os dados de complemento verbal, Machado observa que

O alçamento de *você* à posição de principal [...] estratégia pronominal de referência à segunda pessoa do discurso gera um aumento nos índices de usos dos pronomes oblíquos e possessivos de 3ª pessoa. Todavia, mesmo com o “desaparecimento” em algumas décadas do século XX, de *tu* na função de sujeito, observa-se a permanência, principalmente, do pronome oblíquo átono *te* [...]. Tal fato ilustra a conservação das formas de P2 e a possível associação destas a *você* para a designação de um mesmo interlocutor por um determinado falante. (MACHADO, 2011, p. 224)

Ainda na perspectiva diacrônica, cito a dissertação de Souza (2014), que mapeou as formas variantes de 2SG na posição de acusativo em cartas pessoais escritas por residentes na cidade do Rio de Janeiro, entre 1880 e 1980. A autora coletou 433 ocorrências de pronomes acusativos de 2SG, sendo 337 dados de *te*, 40 de *o/a* e 17 de *lhe* (4%). Essas ocorrências evidenciam a predominância de *te* também na escrita epistolar. Na figura 2, apresento a distribuição dos dados de clíticos na diacronia investigada por Souza (2014):

Figura 2 - Frequência dos clíticos de 2SG em cartas pessoais brasileiras de quatro recortes temporais diferentes (I = 1880-1905; II = 1906-1930; III = 1931-1955; IV = 1956-1980)

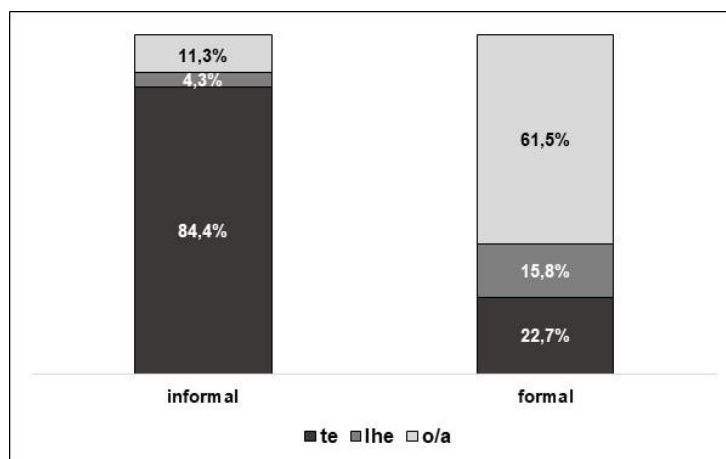


Fonte: elaborado pelo autor, a partir dos dados de Souza (2014)

Evidencia-se, mais uma vez, que a alta frequência de ocorrência da forma clítica *te* não se restringe a uma sincronia específica, visto que essa variante predomina em todos os recortes cronológicos analisados por Souza (2014). Cabe ressaltar, entretanto, que, nos dados das cartas pessoais, a frequência do clítico *lhe* foi muito baixa em comparação com *te* e mesmo com *o/a*: enquanto nas peças teatrais (figura 1) essa variante oscila entre 20% e 30%, nas cartas seus percentuais não ultrapassam 10%. De modo geral, vemos que as pesquisas diacrônicas revelam uma expressiva utilização de *te* em textos dos séculos XIX e XX frente aos outros clíticos, mesmo em um contexto de mudança, em que a forma nominativa *tu* torna-se de uso bastante restrito, dando lugar à forma *você*, principalmente na posição de sujeito.

Em relação às pesquisas sobre o tema no plano sincrônico, aponto a dissertação de Camargo Jr. (2007). O autor analisou as formas pronominais acusativas de 2SG em produções textuais de alunos do segundo segmento do ensino fundamental de um colégio da rede privada da cidade de São Paulo. Para estimular a utilização de pronomes de 2SG, Camargo Jr. (2007) pediu aos alunos que escrevessem uma carta em duas modalidades discursivas – formal e informal. O pesquisador obteve 1.524 ocorrências de objeto direto de 2SG, sendo 595 dados da modalidade formal (39%) e 929 da modalidade informal (61%). Os clíticos foram majoritários nas produções informais (83,2%).

Figura 3 - Frequência dos clíticos de 2SG em redações de estudantes paulistanos do ensino fundamental durante tarefa escolar



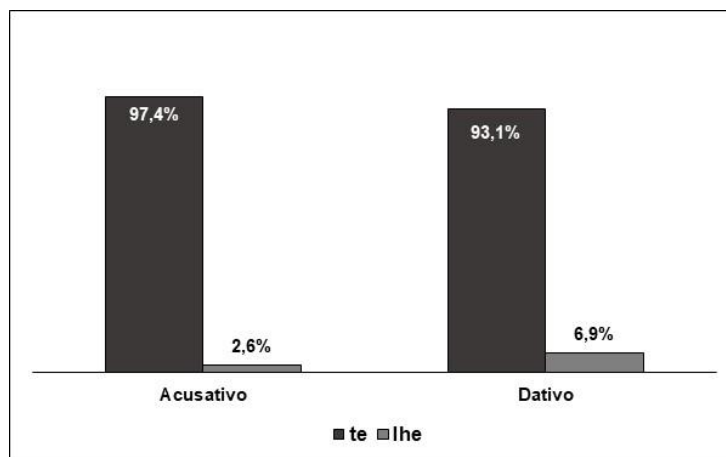
Fonte: elaborado pelo autor, com base em Camargo Jr. (2007, p. 50; 65)

Reuni na figura 3 as frequências dos dados de formas clíticas de 2SG que Camargo Jr. (2007) encontrou nas redações dos alunos, dividindo-as segundo a variável modalidade discursiva, controlada pelo autor. Percebe-se que, embora os três clíticos tenham ocorrido nos textos das duas modalidades, suas frequências se diferenciam consideravelmente. Nos textos informais, prevaleceu o uso de *te*, enquanto nos textos formais *o/a* foi majoritário. A forma *lhe* foi a variante menos utilizada nas duas modalidades. Os resultados sugerem uma influência significativa do tipo de registro sobre o uso das formas pronominais, sobretudo no que se refere ao clítico *o/a*. É digno de nota, contudo, o registro do clítico *te* na modalidade formal: correspondendo a 22,7% dos dados (56/247 oco.), essa frequência ilustra a “força” de uso do pronome, presente em uma tarefa de produção escrita escolar.

Em sua dissertação, Oliveira Silva (2011) também analisou sincronicamente as formas clíticas de 2SG. Baseada em roteiros de cinema cujas histórias se passavam nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, a autora encontrou um total de 445 dados de formas pronominais com referência ao interlocutor, sendo 186 ocorrências na posição de acusativo e

259 na posição de dativo. Os pronomes clíticos correspondem a 386 dados, representando, pois, a maior parcela do conjunto.

Figura 4 - Frequência dos clíticos de 2SG em roteiros de cinema segundo o contexto sintático de complementação



Fonte: elaborado pelo autor, com base em Oliveira Silva (2011, p. 27)

Na figura 4, insiro apenas as ocorrências de clíticos de 2SG levantadas por Oliveira Silva (2011). A forma *te* também foi a estratégia predominante nessa amostra: como ilustram as frequências, a variante registrou índices acima dos 90% em ambas as posições sintáticas. O clítico *lhe* foi bem menos frequente, correspondendo a 2,6% na posição acusativa e 6,9% na posição dativa. A ausência do clítico *o/a* na figura 4 deve-se ao fato de Oliveira Silva (2011) não ter contabilizado nenhum dado dessa variante nos roteiros analisados.

Em suma, procurei demonstrar brevemente, nesta seção, os principais resultados de algumas pesquisas sociolinguísticas que investigaram os clíticos *te*, *lhe* e *o/a* em dados do PB. Todas essas pesquisas evidenciam, de algum modo, um mesmo fato: a constante e expressiva frequência do clítico *te*, seja nas amostras diacrônicas, seja nas amostras sincrônicas. Diante disso, levanto a seguinte questão: quais são as consequências da alta frequência de uso do clítico *te* na posição de complemento verbal para a representação pronominal de 2SG?

Pressupostos teóricos: a frequência de uso na cognição linguística

Como arcabouço teórico deste trabalho, adoto os pressupostos da Linguística Centrada no Uso. Segundo Martelotta (2011), a Linguística Centrada no Uso (Trad. ing. ‘Usage-Based Linguistics’) é “um tipo de abordagem que [...] considera haver uma relação estreita entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem delas nos contextos reais de comunicação” (p. 55-56). Na análise da relação entre estrutura e uso, os estudiosos dessa abordagem examinam, também, o papel da cognição humana nesse processo. Segundo o mesmo autor,

Nessa perspectiva, são levados em conta, na análise das línguas, aspectos relacionados a restrições cognitivas que incluem a captação de dados da experiência, sua compreensão e seu armazenamento na memória, assim como aspectos associados à capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão adequada desses dados. (MARTELOTTA, 2011, p. 56)

Dentro da referida abordagem, uma peça-chave nas pesquisas centradas no uso é a aferição da frequência das construções linguísticas. Há décadas, diferentes linguistas (sobretudo aqueles filiados à perspectiva funcionalista e cognitivista) têm se dedicado a descrever e analisar a relação entre frequência de uso e estruturas linguísticas, tentando compreender como as diferenças de frequência moldam/afetam o conhecimento gramatical dos usuários da língua. De acordo com Divjak e Caldwell-Harris,

Na psicolinguística e na linguística cognitiva, frequência geralmente se refere ao número de vezes que uma unidade específica da língua (como um fonema, palavra ou sintagma) ocorre em um ambiente especificado. A frequência é normalmente usada em um sentido relativo, para categorizar alguns estímulos como sendo mais ou menos predominantes no ambiente do que outros estímulos. (DIVJAK; CALDWELL-HARRIS, 2015, p. 54, *tradução minha*)³

No que se refere à razão pela qual as formas linguísticas apresentam distribuições diferenciadas nos textos, ou seja, por que algumas palavras/construções são mais frequentemente encontradas do que outras, cito Bybee (2007). A linguista, que é uma das principais referências sobre o tema, afirma que os itens linguísticos se tornam frequentes por diferentes motivos, sendo alguns deles os seguintes: (i) a questão sobre o que as pessoas querem falar, ou seja, o conteúdo da mensagem; (ii) o modo como os falantes estruturam o discurso deles, já que os padrões discursivos são convencionalizados na gramática; (iii) a generalidade/flexibilidade do significado veiculado, pois itens com significados mais gerais e abstratos podem ocorrer em mais contextos discursivos diferentes. Nesse sentido, a autora sintetiza que

[...] a resposta para a questão de se a frequência é uma causa ou um efeito é complexa. Por um lado, a frequência é apenas uma contagem, um padrão observável nos textos, o que é certamente um efeito. Por outro lado, a frequência ou repetição de experiências tem um impacto nas representações

³ Na versão original, em inglês: “Within psycholinguistics and cognitive linguistics, frequency most often refers to the number of times a particular chunk of language (such as a phoneme, word, or phrase) occurs in a specified environment. Frequency is typically used in a relative sense, to categorize some stimuli as being more or less prevalent in the environment than other stimuli”.

cognitivas e, dessa maneira, torna-se uma causa [...]”⁴. (BYBEE, 2007, p. 18, *tradução minha*)

Sobre esse tópico, Divjak e Caldwell-Harris (2015) também tecem algumas breves considerações, destacando que a frequência de ocorrência das palavras é condicionada por um conjunto de características específicas. Segundo elas, palavras de alta frequência possuem um comprimento mais curto, exprimem significação concreta em vez de abstrata, são mais facilmente imagináveis e seriam adquiridas em uma fase mais precoce da aquisição. As autoras mencionam ainda evidências experimentais de que parte do efeito de frequência é causado pela experiência real dos falantes.

Ao examinar os efeitos da frequência sobre a língua, Bybee e outros pesquisadores costumam distinguir dois grandes modos de contabilizar a frequência de uso dos itens linguísticos. Esses dois modos são rotulados pela autora como frequência de ocorrência (*token frequency*) e frequência de tipo (*type frequency*), descritos por ela da seguinte maneira:

A frequência de ocorrência conta o número de vezes que uma unidade aparece no texto em questão. Qualquer unidade específica, como uma consoante particular [s], uma sílaba [ba], uma palavra *cachorro* ou *o*, uma locução *dar um tempo* ou até mesmo uma frase como *Sua torrada apareceu* pode ter uma frequência de ocorrência. A frequência de tipo é uma espécie de contagem muito diferente. Somente padrões da língua têm frequência de tipo, porque isso se refere a quantos itens distintos são representados pelo padrão. (BYBEE, 2007, p. 9, *tradução minha*)⁵

Mais do que uma mera divisão metodológica, esses dois modos distintos de contagem se revelam, em vários estudos, como importantes ferramentas analíticas, pois evidenciam os diferentes efeitos da frequência na cognição. Tendo em vista os propósitos deste artigo, focalizarei apenas os efeitos relacionados à frequência de ocorrência, descrita e analisada nos estudos sociolinguísticos sobre os clíticos de 2SG. Bybee (2007) destaca três principais efeitos decorrentes da alta frequência de ocorrência: o Efeito de Conservação (*Conserving Effect*), o Efeito de Redução (*Reducing Effect*) e a Autonomia (*Autonomy*). Assumindo que o Efeito de Conservação e a Autonomia são mais salientes na expressão pronominal de 2SG, comento, a seguir, esses efeitos em termos conceituais.

⁴ Em inglês: “the answer to the question of whether frequency is a cause or an effect is complex. On the one hand, frequency is just a tally, a pattern observable in texts, which is of course an effect. On the other hand, frequency or repetition of experiences has an impact on cognitive representations and in this way becomes a cause”.

⁵ Em inglês: “Token frequency counts the number of times a unit appears in running text. Any specific unit, such as particular consonant [s], a syllable [ba], a word *dog* or *the*, a phrase *take a break*, or even a sentence such as *Your toast popped up* can have a token frequency. Type frequency is a very different sort of count. Only patterns of language have type frequency, because this refers to how many distinct items are represented by the pattern”.

O Efeito de Conservação está intimamente relacionado à dimensão cognitiva das formas linguísticas. Segundo Bybee (2007), o uso continuamente repetido de itens e construções fortalece as representações mnemônicas deles, tornando-os mais acessíveis. Como consequência dessa representação constantemente reforçada, verifica-se que as formas de alta frequência de uso são mais resistentes a processos de mudança linguística, sendo conservadas na gramática. Além disso, o Efeito de Conservação interage com o processo cognitivo que Langacker (1987) denominou de enraizamento (*entrenchment*):

Todo uso de uma estrutura tem um impacto positivo sobre o seu grau de enraizamento, enquanto períodos prolongados de desuso têm um impacto negativo. Com o uso repetido, uma nova estrutura se torna progressivamente enraizada, a ponto de se tornar uma unidade; além disso, as unidades são enraizadas de maneira variável, dependendo da frequência de sua ocorrência.” (LANGACKER, 1987, p. 59 *apud* DIVJAK; CALDWELL-HARRIS, 2015, p. 60, *tradução minha*)⁶

Analisando a caracterização de enraizamento apresentada por Langacker, Divjak e Caldwell-Harris (2015) ressaltam que a visão do autor sublinha o papel que tal processo cognitivo desempenha na representação, relacionando-o ao armazenamento e organização de estruturas no inventário mental dos falantes. Em outras palavras, afirma-se, de um lado, que o aumento da frequência de ocorrência aprofunda o enraizamento das formas linguísticas; de outro, que o aumento do enraizamento pode gerar diferenças qualitativas na representação, a ponto de gerar *unicização*, isto é, a criação de unidades na memória. Por essa razão, tanto o Efeito de Conservação quanto o enraizamento têm implicações diretas para a percepção dos falantes: devido à representação fortalecida na memória, desencadeada pela repetição de uso, o acesso a formas de alta frequência demanda um esforço cognitivo menor, que se reflete no processamento mais rápido, fácil e preciso das estruturas mais frequentes.

Quanto à Autonomia, Bybee (2007, p. 13) comenta que ela seria o terceiro efeito da frequência de ocorrência, embora também possa ser considerada um caso extremo do Efeito de Conservação. A lógica subjacente à questão da Autonomia é que “quando palavras (ou locuções) são altamente frequentes, elas podem ser acessadas independentemente dos itens relacionados e, portanto, não estão tão interconectadas na rede” (BYBEE, 2007, p. 13-14). Tomando por base exemplos da morfologia flexional, a autora resalta que tal efeito, além de levar à resistência à mudança, permite ainda que formas de alta frequência sirvam de base para

⁶ “Every use of a structure has a positive impact on its degree of entrenchment, whereas extended periods of disuse have a negative impact. With repeated use, a novel structure becomes progressively entrenched, to the point of becoming a unit; moreover, units are variably entrenched depending on the frequency of their occurrence”.

reformulações dentro de um paradigma, levando, em casos extremos, à supleção. A título de ilustração, ela menciona o caso da forma de passado *went*, que se desvinculou do verbo *wend* e se tornou o passado do verbo *go*.

Relacionando os pressupostos brevemente pontuados nesta seção com os resultados das pesquisas empíricas resenhadas na seção anterior, podemos afirmar, por hipótese, que a alta frequência de uso do clítico *te*, atestada nos dados de *corpora*, desencadeia o Efeito de Conservação (e mesmo a Autonomia) desse pronome na gramática do PB. Sendo assim, defendo que a representação dessa forma linguística estaria mais arraigada na mente dos falantes, fato que a torna mais acessível na memória e, conseqüentemente, menos custosa de ser processada, em comparação com os clíticos *lhe* e *o/a*.

A fim de pôr à prova essas hipóteses, elaborei e apliquei um experimento de leitura de frases com rastreamento ocular, cuja metodologia descrevo na próxima seção.

Metodologia experimental: rastreando evidências

As pesquisas experimentais que adotam a técnica do rastreamento ocular (*eye-tracking*) partem do pressuposto de que “os movimentos dos olhos reflectem eventuais dificuldades sentidas pelo leitor durante o processamento da informação linguística” (LUEGI; COSTA; FARIA, 2009, p. 63). Dentro dessa lógica, acredita-se que “ao direcionar o olhar para um determinado ponto, o sujeito direciona também seus recursos cognitivos a ele com vistas a processar informações nele contidas ou a ele relacionadas. (FORSTER, 2017, p. 623). Sendo assim, optei por construir um experimento com rastreador ocular, com o intuito de verificar se o tipo de clítico de 2SG afeta significativamente o processamento de frases durante a leitura.

Design experimental

O experimento possui um *design* do tipo 3, em que foi manipulado como variável independente o *tipo de clítico*, com três níveis: *te*, *lhe* ou *o/a*. Cada nível da variável independente correspondia, portanto, a uma condição experimental. As variáveis dependentes foram os tempos e o número de fixações oculares (dos clíticos, do conjunto ‘clítico-verbo’ e das frases inteiras) e os índices de respostas às perguntas interpretativas. No quadro 1, reproduzo um conjunto de frases experimentais que integravam o experimento, junto com a questão interpretativa a elas associada.

Quadro 1 – Exemplo de frases experimentais utilizadas na tarefa

Frases experimentais:

Clítico te

Paulo garantiu para Aline na frente de Ana: eu já *te* indiquei ao cargo.

Questão interpretativa: Paulo já indicou Aline ao cargo? SIM NÃO

Clítico lhe

Paulo garantiu para Aline na frente de Ana: eu já *lhe* indiquei ao cargo.

Questão interpretativa: Paulo já indicou Aline ao cargo? SIM NÃO

Clítico o/a

Paulo garantiu para Aline na frente de Ana: eu *a* indiquei para o cargo⁷.

Questão interpretativa: Paulo indicou Aline para o cargo? SIM NÃO

Fonte: elaborado pelo autor.

Materiais

Elaborei 30 enunciados experimentais, sendo 10 estímulos para cada condição. Organizei esses estímulos em três conjuntos, formados por 10 itens experimentais (5 enunciados x 2 clíticos diferentes) e 20 itens distratores. Os participantes foram divididos igualmente entre os conjuntos. Cada conjunto apresentava um par diferente de pronomes: conjunto 1 – *te* e *lhe*; conjunto 2 – *lhe* e *o/a*; conjunto 3 – *te* e *o/a*. A configuração *within-subjects* possibilitou que todos os participantes fossem expostos às mesmas frases, em que a principal diferença era o tipo de clítico.

As frases experimentais eram compostas por duas orações (cf. Quadro 1). A primeira, uma oração matriz, continha três nomes próprios e um verbo comunicativo – “Paulo”, “Aline” e “Ana”. Além de introduzir referentes com traço [+humano], essa sentença criava uma situação de interação dialógica, necessária para o estudo dos clíticos de 2SG. A segunda sentença era uma oração completiva, em que apareciam dois pronomes pessoais: “eu”, que, na situação, se referia ao sintagma nominal sujeito da primeira sentença (no Quadro 1, “Paulo”), e um dos clíticos analisados (*te*, *lhe* ou *o/a*), relacionado ao sintagma preposicionado da primeira sentença (“para Aline”), destinatário da mensagem.

Os itens experimentais e distratores foram inseridos em *slides* de apresentação do aplicativo *PowerPoint*, com fundo branco e tamanho 25,4cm x 19,05cm. Em seguida, eles foram salvos um a um na extensão pdf e importados pelo programa *TOBII Studio 2.3.2*. Os estímulos eram exibidos de modo semialeatório (nenhum participante iniciava a tarefa visualizando um enunciado experimental e nem via, consecutivamente, dois enunciados desse tipo).

⁷ As frases experimentais com o clítico *o/a* apresentam alguns ajustes para compensar a diferença gráfica quanto ao número de caracteres que existe entre os pronomes analisados.

Participantes

Participaram do experimento 30 alunos da UFRJ, 5 deles do sexo masculino, nativos do estado do Rio de Janeiro e com média de idade de 23 anos. Todos possuíam ensino superior (completo ou em andamento) e eram, majoritariamente (28), dos cursos de Letras, à exceção de um participante de Odontologia e outro de Artes Visuais. Todos os alunos participaram voluntariamente, tendo lido e assinado previamente o termo de consentimento livre e esclarecido. Posteriormente, eles receberam certificado de participação por e-mail.

Procedimento

Apliquei o experimento no Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX)⁸ da Faculdade de Letras da UFRJ. Antes de iniciar o experimento de fato, os participantes calibravam o olhar ao rastreador, recebiam as instruções de realização da tarefa e cumpriam um pequeno treino. Os voluntários liam as sentenças que apareciam automaticamente na tela do computador, gastando o tempo necessário para a compreensão das frases. Em seguida, eles deviam responder à pergunta interpretativa, relacionada com a frase lida. A pergunta permanecia em tela por 5 segundos, desaparecendo em seguida. Para responder, os participantes fixavam o olhar em uma das opções de resposta, “sim e “não”, situadas abaixo da pergunta. Cada sujeito levou, em média, 7 minutos para concluir a tarefa.

As frases eram exibidas em um monitor de 23”, acoplado ao aparelho de rastreamento ocular *TOBII Studio 2.3.2*. Os estímulos apareciam na tela em cor preta, com fundo branco escritos com fonte *Courier New*, tamanho 14, centralizado, ocupando uma única linha. Todas as frases (experimentais e distratores) tinham a mesma extensão: 24 sílabas na primeira frase e 11 sílabas na pergunta interpretativa.

Hipóteses e previsões

Assumo, neste trabalho, a hipótese geral da Linguística Centrada no Uso, segundo a qual as estruturas linguísticas armazenadas na mente dos falantes são continuamente influenciadas, modificadas ou reforçadas pela experiência concreta destes com a língua. Como hipótese específica da pesquisa, proponho que as diferentes frequências de uso dos clíticos de 2SG afetam distintamente o processamento desses pronomes, haja vista os diferentes níveis de enraizamento dessas formas na memória dos falantes.

⁸ Agradeço imensamente ao Professor Marcus Maia, coordenador do LAPEX, por viabilizar e supervisionar a aplicação do experimento.

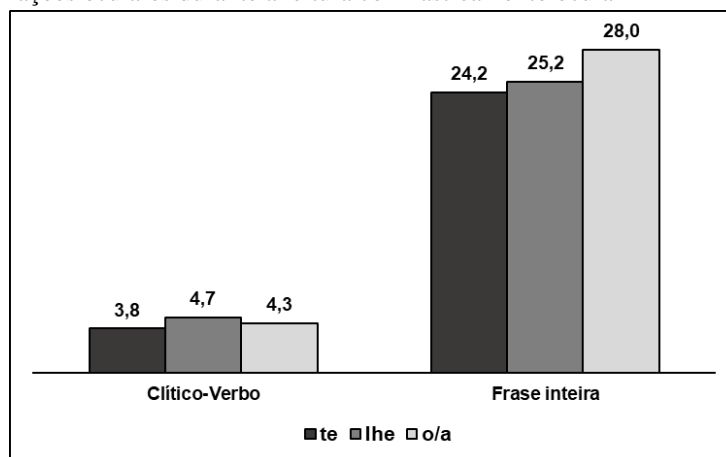
Dessas hipóteses, derivam as seguintes previsões acerca do comportamento dos participantes no experimento: (i) as frases com *te* serão fixadas em menor número e por menos tempo, além de ativarem com mais eficácia a informação de 2SG; (ii) as frases com *lhe* serão fixadas em maior número e por mais tempo (em comparação com as frases contendo *te*), embora também ativem a informação de 2SG eficientemente; (iii) as frases com o clítico *o/a* irão registrar o maior número e os maiores tempos de fixação do olhar, além de dificultarem a ativação da informação de 2SG.

Resultados

Reporto, a seguir, os seguintes resultados: (i) o número de fixações oculares no conjunto ‘clítico-verbo’ e na frase inteira, apresentado em média de ocorrências; (ii) os tempos de leitura do conjunto ‘clítico-verbo’ e da frase inteira, mensurados em milésimos de segundo; (iii) os índices de interpretação da informação de 2SG, extraídos das respostas às questões interpretativas.

A figura 5 exhibe os resultados da média de fixações do olhar capturadas na área em que aparecia o conjunto ‘clítico-verbo’ e na frase inteira. Nas barras à esquerda, vemos que o conjunto ‘te+verbo’ foi o que computou o menor número de fixações, com média de 3,8. Já o conjunto ‘o/a+verbo’ registrou uma média de 4,3 fixações. O conjunto ‘lhe+verbo’ apresenta o número mais alto de fixações, com média de 4,7. Ao considerar as médias de leitura da frase inteira, nas barras à direita, percebemos que as frases com o clítico *o/a* registraram o maior valor médio de fixações (28,0); por outro lado, as frases com *te* contabilizaram a menor média de fixações (24,2), seguidas das frases com *lhe* (média de 25,2 fixações).

Figura 5 - Média de fixações oculares durante a leitura com rastreamento ocular

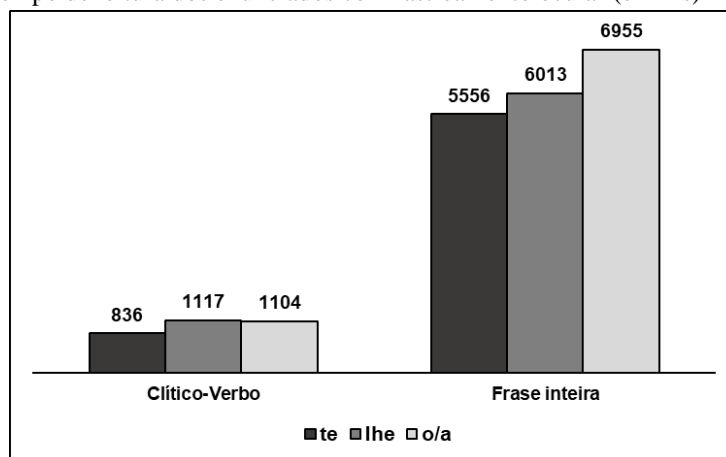


Fonte: elaborado pelo autor.

Para verificar a significância estatística das diferenças observadas entre as médias, realizou-se uma análise de variância (ANOVA) por sujeito, com base no *tipo de clítico*. A ANOVA apontou efeito principal do tipo de clítico, tanto para as diferenças nas médias do conjunto ‘clítico-verbo’ ($F(2,198) = 4,01$ $p < 0,05$), quanto nas médias da frase inteira ($F(2,198) = 3,11$ $p < 0,05$). Em relação ao conjunto ‘clítico-verbo’, houve diferença significativa entre as médias *te+verbo* e *lhe+verbo* ($t(99) = 3,04$ $p < 0,01$); nas comparações entre *o/a+verbo* e *te+verbo* ($t(99) = 1,53$ $p > 0,05$) e *o/a+verbo* e *lhe+verbo* ($t(99) = 1,25$ $p > 0,05$), as diferenças não foram significativas. Quanto às médias da frase inteira, houve diferença significativa entre ‘frases com *te*’ e ‘frases com *o/a*’ ($t(99) = 2,50$ $p < 0,05$), ao passo que as diferenças nas médias dos pares ‘frases com *te*’ e ‘frases com *lhe*’ ($t(99) = 0,59$ $p > 0,05$) e ‘frases com *lhe*’ e ‘frases com *o/a*’ ($t(99) = 1,73$ $p > 0,05$) não foram estatisticamente significativas.

A média de tempo de leitura, outra variável dependente controlada com o auxílio do rastreador ocular, aparece na figura 6. Analisando as barras à esquerda da figura, nota-se que as fixações no conjunto ‘*te+verbo*’ registraram o menor tempo médio de leitura (836ms). Quanto aos conjuntos ‘*lhe+verbo*’ e ‘*o/a+verbo*’, percebem-se tempos médios de leitura mais elevados (1117ms e 1104ms, respectivamente). Nas barras à direita da figura 6, vemos que o tempo médio de leitura das frases com *te* foi de 5556ms, o menor tempo em relação às frases com *lhe* (6013ms) e com *o/a* (6955 ms). Essas diferenças demonstram que os participantes fixaram o olhar por menos tempo quando encontravam no conjunto ‘clítico-verbo’ o pronome *te*, sugerindo que esse pronome era acessado mais rapidamente durante o processamento da leitura. Além disso, a presença de *te* nas frases parece ter facilitado também o processamento integral da frase, demandando menor esforço cognitivo.

Figura 6 – Média de tempo de leitura dos enunciados com rastreamento ocular (em ms)

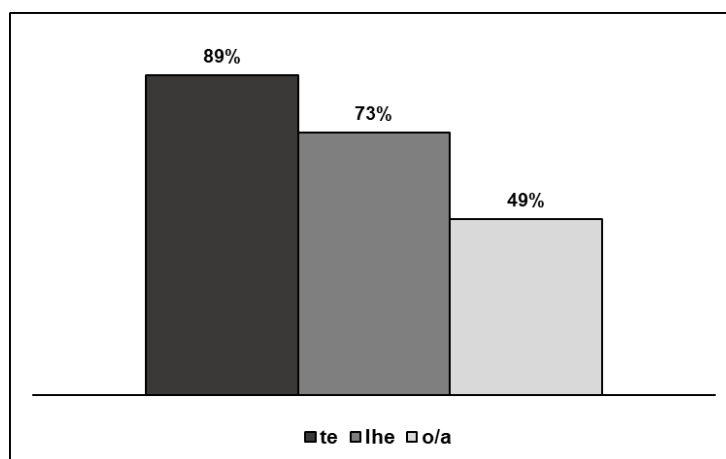


Fonte: elaborado pelo autor.

Realizando a ANOVA, verificou-se que houve efeito principal do tipo de clítico sobre os tempos de leitura do conjunto ‘clítico+verbo’ ($F(2,198) = 7,68 p < 0,001$) e da frase inteira ($F(2,198) = 6,77 p < 0,01$). A diferença entre as médias de tempo de leitura de ‘te+verbo’ e os demais conjuntos foi significativa (te-lhe: $t(99) = 3,90 p < 0,001$; te-o/a: $t(99) = 3,41 p < 0,001$); porém, o mesmo não ocorreu entre as médias de ‘lhe+verbo’ e ‘o/a+verbo’ ($t(99) = 0,14 p > 0,05$). Na análise estatística das médias de leitura da frase inteira, foram significativas as diferenças envolvendo as frases com o/a (te-o/a: $t(99) = 3,80 p < 0,001$; lhe-o/a: $t(99) = 2,25 p < 0,05$), mas não houve significância na diferença entre os tempos de leitura das frases com *te* e com *lhe* ($t(99) = 1,22 p > 0,05$).

A figura 7 apresenta o resultado do índice de interpretação da informação de 2SG, obtido a partir da resposta dada pelos participantes às questões interpretativas que apareciam após as frases com os clíticos. Verificamos que a condição envolvendo o clítico *te* foi a que mais conduziu os participantes à interpretação da informação de 2SG, (89% das respostas). Em segundo lugar, aparece a condição com o clítico *lhe*, cujo percentual de interpretação da informação de 2SG foi de 73%. A condição com o clítico *o/a* foi a que menos propiciou a interpretação de 2SG, com índice de 49%.

Figura 7 - Índice de interpretação da informação de 2SG



Fonte: elaborado pelo autor.

Para avaliar estatisticamente se as diferenças entre as condições eram significativas, utilizou-se o teste de qui-quadrado. Os resultados do teste sinalizaram que todas as diferenças entre os índices são significativas (te-lhe: $\chi^2 = 8,31, p < 0,01$; te-o/a: $\chi^2 = 37,40, p < 0,001$; lhe-o/a: $\chi^2 = 12,10, p < 0,001$).

Discussão

Os resultados encontrados a partir do estudo com rastreador ocular vão na direção das hipóteses levantadas para este trabalho. De modo geral, o comportamento distinto dos participantes durante a tarefa evidencia a existência de diferenças na percepção dos clíticos *te*, *lhe* e *o/a* em termos do processamento da informação de 2SG. Tais diferenças parecem estar diretamente relacionadas com a frequência de uso desses pronomes, como pretendo argumentar nesta breve discussão dos dados experimentais.

As frases do teste que continham *te*, o clítico apontado como o mais frequente por vários estudos baseados em *corpora*, foram as que exigiram dos participantes menor esforço cognitivo, verificado tanto pelas médias de fixação do olhar (3,8 na região do clítico e 24,2 na frase inteira) quanto de tempo de leitura (836ms na região do clítico e 5556ms na frase inteira). Interessantemente, o maior índice de interpretação da informação da 2SG também foi registrado nas frases com *te* (89%). Esses dados salientam a eficiência do clítico *te* para acessar a informação de 2SG na memória dos falantes.

Por outro lado, nota-se que os participantes apresentaram uma performance bastante diferente diante dos clíticos *lhe* e *o/a*. Em relação às frases com o clítico *lhe*, as médias de fixação e de tempo de leitura da frase inteira não foram significativamente mais altas do que nas frases com *te*. No entanto, houve diferenças estatisticamente relevantes na análise do conjunto ‘clítico-verbo’ (média de 4,7 fixações oculares e de 1117ms de tempo de leitura), o que significa que a presença do clítico *lhe* nas frases exigiram maior esforço cognitivo dos participantes para acessar esse pronome. Além disso, o índice de interpretação da informação da 2SG (73%) nas frases com *lhe*, embora tenha sido alto, também foi significativamente inferior ao mesmo índice obtido nas frases com *te*.

As frases com o pronome *o/a* registraram, em média, 28 fixações oculares (significativamente maior do que nas frases com *te*) e 6955ms de tempo de leitura (significativamente maior do que nas frases com *te* e *lhe*). A área onde aparecia esse clítico também demandou maior tempo médio de leitura (1104ms), comparativamente com o clítico *te*. Soma-se a isso o fato de que o índice de interpretação da informação de 2SG nas frases com *o/a* foi de 49%, o mais baixo dentre as três condições controladas no estudo.

Desse modo, as evidências experimentais parecem sustentar a hipótese de que a alta frequência de uso do clítico *te* desencadeou o Efeito de Conservação desse pronome, nos termos de Bybee (2007), no sistema pronominal do PB. Logo, a representação dessa forma pronominal está mais enraizada na mente dos falantes e, conseqüentemente, é mais facilmente acessada na

memória e envolve menos custo de processamento, como ilustram os dados obtidos durante a leitura de frases com rastreamento ocular.

Palavras finais

Este trabalho traz contribuições relevantes para a área de estudos sobre o sistema pronominal do português brasileiro, visto que focaliza os clíticos de 2SG (pouco estudados, em comparação com os clíticos de 3SG) utilizando a metodologia experimental (pouco aplicada nas análises dos pronomes com referência ao interlocutor). Do ponto de vista teórico, os resultados oferecem evidências favoráveis ao pressuposto da Linguística Centrada no Uso, segundo o qual a experiência concreta dos falantes com a linguagem influencia direta e continuamente a representação das unidades linguísticas armazenadas na memória. Desse modo, as análises dos clíticos sugerem uma estreita correlação entre uso e percepção, sobretudo no que tange à forma *te*: além de ser a estratégia amplamente utilizada pelos falantes do PB, o clítico *te* revela-se como o mais eficiente no processamento da informação de 2SG.

A fim de enfatizar a importância da correlação entre uso e cognição, encerro citando Bybee (2007). Ao destacar o papel da frequência para o Efeito de Conservação, a autora afirma que “palavras que são fortes na memória e fáceis de acessar provavelmente não serão substituídas por novas formas criadas com o padrão regular”⁹ (BYBEE, 2007, p. 271). Dito de outro modo, a linguista assinala que “exemplares de construções altamente enraizados com itens lexicais particulares podem continuar a ser usados, mesmo que novos padrões produtivos tenham se tornado correntes na língua”¹⁰ (BYBEE, 2007, p. 277).

Aplicando essa explicação ao sistema pronominal de 2SG, em que a forma *você* parece se impor sobre *tu*, pode-se propor que, apesar da difusão de *você* no PB, demonstrada por inúmeras pesquisas, *te* continuará a ser a principal forma de 2SG como complemento. A razão disso seria a elevada frequência do clítico nas construções verbo-pronominais, que gera o seu enraizamento na representação mental, conservando-o mesmo após a emergência de *você*.

Referências

ALMEIDA, G. de S. **Quem te viu quem lhe vê**: a expressão do objeto acusativo de referência à segunda pessoa na fala de Salvador. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10995>.

⁹ “Words that are strong in memory and easy to access are not likely to be replaced by new forms created with the regular pattern”.

¹⁰ “highly entrenched examples of constructions with particular lexical items can continue to be used even though new productive patterns have become current in the language”.

BYBEE, J. **Frequency of use and the organization of language**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

CAMARA Jr., J. M. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CAMARGO Jr., A. R. **A realização do objeto direto em referência ao interlocutor**. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-03032008-114747/pt-br.php>.

DIVJAK, D.; CALDWELL-HARRIS, C. L. Frequency and entrenchment. *In*: DABROWSKA, E; DIVJAK, D. (Eds.). **Handbook of Cognitive Linguistics**. Berlim/Boston: De Gruyter Mouton, 2015. p. 53-75.

FORSTER, R. Aspectos da utilização do rastreamento ocular na pesquisa psicolinguística. **DELTA**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 609-644, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445095461720767529>.

LOPES, C. R. dos S. *et al.* A reorganização no sistema pronominal de 2a. pessoa na história do português brasileiro: outras relações gramaticais. *In*: LOPES, C. R. dos S. (Coord.). **Mudança sintática das classes de palavra: perspectiva funcionalista; história do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 142-185.

LUEGI, P.; COSTA, A.; FARIA, I. H. Analisando os comportamentos oculares durante a leitura. **Linguística**, v. 5, n. 1, p. 62-80, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4424/3196>.

MACHADO, A. C. M. **As formas de tratamento no teatro brasileiro e português dos séculos XIX e XX**. 2011. 217 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MARTELOTTA, M. E. **Mudança Linguística**. Uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, T. L. **Língua e percepção: O Processamento dos clíticos com referência ao interlocutor no Português Brasileiro**. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1qamg9vOzB0LAINZ1ecuowHNR7Calq8w0/view?usp=sharing>

OLIVEIRA SILVA, D. **A expressão pronominal do acusativo e do dativo na segunda pessoa no português brasileiro: análise de roteiros cinematográficos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Românica) – Eberhard-Karls Universität Tübingen, Tübingen, 2011.

SOUZA, C. D. **Eu te amo, eu lhe adoro, eu quero você**: a variação das formas de acusativo de 2ª pessoa em cartas pessoais (1880-1980). 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:

<http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/3-mestrado/dissertacoes/2014/3-SouzaCD.pdf>.

WILLIAMS, E. B. **Do latim ao português**: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

Sobre o autor

Thiago Laurentino de Oliveira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9537-5264>)

Doutor e mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); bacharel e licenciado em Letras - Português/Literaturas pela mesma instituição. É professor adjunto do Departamento de Letras Vernáculas (Setor de Língua Portuguesa) da Faculdade de Letras da UFRJ.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

Uma introdução à história da gramática em língua portuguesa

An introduction to the history of grammar in Portuguese

Mariane Rezende Melazo¹
Leandro Silveira de Araujo²

Resumo: Orientados pelo conceito de norma linguística e suas manifestações (COSERIU, 1962; ALÉONG, 2011), voltamo-nos ao estudo do processo da produção gramatical da língua portuguesa a fim de identificar os instrumentos de gramatização desse idioma, seu comportamento e características textuais e extratextuais. Para tanto, recorreremos ao acervo online de bibliotecas de centros universitários no Brasil, Portugal, Angola e Moçambique compondo um corpus de 161 gramáticas. Entre outros, foi possível observar que, apesar de o início da produção de gramáticas dar-se em Portugal e se restringir ao país até início do século XIX, o Brasil apresenta-se como principal produtor de gramáticas desde o Séc. XIX. Por sua vez, os países africanos parecem estar ainda hoje à margem na produção gramaticógrafa da língua portuguesa. A pouca representatividade da autoria feminina e a pouco expressividade da abordagem descritiva na gramática escolar foram outros dados que nos ajudaram a refletir sobre a normatização da língua portuguesa e caminhos futuros para os estudos gramaticais. Essas e outras informações evidenciam que, além de esboçar os caminhos da gramaticografia do português, este estudo abre portas para abordagens futuras que permitam entender ainda mais como de deu o processo de normatização do português e quais demandas vigoram atualmente.

Palavras-chave: Norma linguística. Língua portuguesa. Gramaticografia. Historiografia linguística.

Abstract: Guided by the concept of linguistic norm and its manifestations (COSERIU, 1962; ALÉONG, 2011), we turn to the study of the process of grammatical production of the Portuguese language in order to identify the grammatical instruments of that language, their behavior and textual and extratextual characteristics. To do so, we used the online collection of libraries from university centers in Brazil, Portugal, Angola and Mozambique, composing a corpus of 161 grammars. Among others, it was possible to observe that, despite the beginning of grammar production taking place in Portugal and being restricted to the country until the beginning of the 19th century, Brazil has been the main producer of grammars since the 19th century. However, African countries still seem to be on the sidelines today in the grammatical production of the Portuguese language. The low representativeness of female authorship and the low expressiveness of a descriptive approach in school grammar were other data that helped us to reflect on the standardization of the Portuguese language and future paths for grammatical studies. This and other information shows that, in addition to sketching the paths of Portuguese grammar, this study opens doors for future approaches that allow us to understand even more how the Portuguese standardization process took place and what demands are currently in force.

Keywords: Linguistic norm. Portuguese. Gramaticography. Linguistic historiography.

¹ Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia, MG, Brasil. Foi bolsita CNPq de Iniciação Científica. Endereço eletrônico: marianemelazo@hotmail.com.

² Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia, MG, Brasil. Endereço eletrônico: araujoleandrosilveira@gmail.com.

Língua, norma e gramatização

A língua possui caráter social e compartilha com o indivíduo todos os momentos de sua experiência de vida. Ao nascer, o ser humano recebe um nome e é imediatamente inserido em uma comunidade específica de fala, a qual servirá de alicerce para as experiências futuras, a formação de vínculos sociais e afetivos, além de moldar sua visão de mundo. Como resultado da capacidade sociocognitiva do indivíduo na aquisição da linguagem, o falante revela-se um poliglota da própria língua, sendo capaz por si só de diferenciar o que cabe em um momento específico ou não (BAGNO, 2014).

Essa habilidade relaciona-se diretamente com o conceito de norma linguística, pois, conforme nos explica Coseriu (1962), essa norma configura-se como

[...] un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales, y varía según la comunidad. Dentro de la misma comunidad lingüística nacional y dentro del mismo sistema funcional pueden comprobarse varias normas (lenguaje familiar, lenguaje popular, lengua literaria, lenguaje elevado, lenguaje vulgar, etcétera) (COSERIU, 1962, p. 98)³

A norma seria então um conjunto de realizações concretas e de caráter coletivo da língua. Ao enunciar, os sujeitos se orientam e reproduzem normas socialmente instituídas – entendidas como um sistema de regras negociado em sociedade. Dessa forma, o conceito traz em si uma realização coletiva, de tradição e de repetição de modelos anteriores, desfavorecendo o que é individual ao falante (COSERIU, 1962). Assim, a língua não somente interfere no meio social, mas também é formatada por ele, instaurando uma relação recíproca (BAGNO, 2014).

Aléong (2011) explica que não há somente uma norma única, mas inúmeras em função de todas as coerções possíveis:

Nesta concepção de sociedade [heterogênea], as normas sociais ou regras do comportamento são variadas e relativas. Variadas porque os agrupamentos constitutivos da sociedade também são variados, e relativas porque os juízos de valor só têm significação em relação ao grupo ou ao conjunto de referência no qual se situam os indivíduos. (ALÉONG, 2011, p. 145)

³ Tradução nossa: “um sistema de realizações obrigatórias, de imposições sociais e culturais, e que varia conforme a comunidade. Dentro da mesma comunidade linguística nacional e dentro do mesmo sistema funcional podem ser comprovadas varias normas (linguagem familiar, linguagem popular, língua literária, linguagem elevada, linguagem vulgar etc)” (COSERIU, 1962, p. 98).

No entanto, o termo ‘norma’ envolve outros sentidos em nossa sociedade. Talvez o mais habitual atrelado a ela corresponda ao traço normativo que pode assumir. Desse modo, opõem-se a ‘norma normal’ à ‘norma normativa’. Esta última seria um “ideal definido por julgamentos de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente por parte das pessoas interessada”. Por sua vez, a ‘norma normal’ seria definida “no sentido matemático de frequência real dos comportamentos observados” (ALEONG, 2011, p. 257). Desse modo, o que é ‘normal’ comporta o costume, o que é habitual e comum em uma comunidade de fala. Já o sentido de normativo liga-se diretamente ao de regras decretadas, remetendo a um sistema ideal de valores que determina o que é imposto dentro da comunidade.

É nesse amplo cenário de discussão que envolve a relação do homem com a linguagem em forma de instrumentos normativos (gramáticas) é que se insere a proposta deste trabalho, de identificar quais são e como foram compostas as gramáticas da língua portuguesa ao longo da história. Isso para refletirmos sobre o modelo normativo ao que a gramaticografia lusófona mais se aproximou no decorrer do tempo.

Em outros termos, o presente estudo fundamenta-se na compilação de gramáticas da língua portuguesa com o propósito de conhecer as características gerais que configuram o processo de gramatização nessa língua, destacando seu processo de construção ao longo do tempo, a circulação entre países falantes de português, algumas nuances da produção gramatical e sua aproximação ao ensino. Nesse sentido, a discussão aqui levantada ocorre no bojo do estudo da norma linguística, na relação língua e sociedade.

Mais pontualmente, foram objetivos deste estudo (i) identificar instrumentos de gramatização da língua portuguesa ao longo da história; (ii) descrever características dos instrumentos de gramatização da língua portuguesa; (iii) categorizar os instrumentos de gramatização em momento histórico, origem geográfica, referencial teórico-metodológico, objetivo etc; (iv) delinear a gramaticografia da língua portuguesa. Desse modo, além de identificar e discutir distintos tipos de gramática, nossos dados ajudam a compreender e a delinear o processo gramaticográfico e o modo gradativo como se deu entre o século XVI, quando se iniciou em Portugal, até a atualidade.

Antes de nos dirigirmos à análise dos dados, é importante explicarmos que, nos termos de Auroux (2014), denomina-se de ‘gramatização’ o processo de descrever e instrumentar uma língua compondo seu saber metalinguístico, encontrando sua materialidade em dois pilares: a gramática e o dicionário. Neste trabalho, voltamos nosso olhar às gramáticas.

Como veremos, a gênese dos registros gramaticais e do surgimento de normas prescritas para o estudo da língua portuguesa encontra-se na obra de Fernão de Oliveira:

Grammatica da Lingoagem Portuguesa, publicada em Portugal, no ano de 1536. Já no Brasil, a primeira publicação de uma gramática escrita por um brasileiro deu-se apenas no início do século XIX, em 1816, com o trabalho de Ignacio Felizardo Fortes, intitulado *Arte de Grammatica Portugueza*⁴. Contudo, com o decorrer dos séculos, fica nítida a expansão da produção desse conteúdo instrutivo, adquirindo novos comportamentos e características, conforme discutimos nos parágrafos seguintes.

A compilação de um *corpus* da gramaticografia da língua portuguesa

Este estudo iniciou com a compilação de um *corpus* de manuais gramaticais presentes nas principais instituições de ensino e pesquisa de países falantes de língua portuguesa, sendo eles: Brasil, Portugal, Angola e Moçambique. A escolha das instituições esteve diretamente ligada ao acesso ao acervo *online* disponível e/ou ao tamanho do centro acadêmico. No Brasil, foram consultados os acervos de 11 bibliotecas universitárias (UFU, Unicamp, Unesp, USP, UFRJ, UFMG, UFBA, UNB, UFSC) e outras duas grandes bibliotecas do Rio de Janeiro (Real Gabinete Português e Biblioteca Nacional Brasileira). Em Portugal, foram investigados os acervos das Universidades de Lisboa e Coimbra, além da Biblioteca Nacional de Portugal. Na Angola, nosso intuito inicial era a consulta ao acervo da universidade Agostinho Neto, maior centro universitário do país. Contudo, a instituição não conta com um acervo *online* de fácil acesso remoto, de modo que nossas atenções se voltaram para a Universidade Jean Piaget, onde os resultados encontrados foram mínimos. Em Moçambique, foram analisados os acervos da Universidade Eduardo Mondlane e da Biblioteca Nacional.

Ao todo, foram consultadas 19 bibliotecas físicas, com acesso remoto às informações bibliográficas do acervo. Além dessas bases de dados, outras plataformas *online* foram consultadas a fim de levantarmos o máximo possível de material, como é o caso do *books.google.com*, *achirve.org*, *hathitrust.org*, etc.

Em todas as buscas aos acervos, usamos as palavras-chave: “manual”, “gramática”, “compêndio”, “língua”, “portuguesa”, “português”, “norma”. Ao todo, foram catalogadas 161 publicações, separadas em duas planilhas. A primeira correspondeu ao registro das especificações textuais e extratextuais do material. Assim, conforme representa em parte a Figura 1, essa tabela foi dividida em 12 seções (i. código do item, ii. nome do autor, iii. origem do autor, iv. nome da gramática, v. páginas totais, vi. ano da primeira publicação, vii. ano da edição consultada, viii. cidade de publicação, ix. editora, x. acessibilidade ao texto, xi.

⁴ Em 1806 o brasileiro António de Moraes Silva publica, em Portugal, o *Epitome da grammatica da lingua portugueza*, que poderia ser considerada a primeira obra brasileira se desconsideramos o local de publicação.

tipo de gramática, xii. gênero/sexo do autor). Na segunda planilha, identificamos os acervos em que cada gramática foi encontrada, isso para refletirmos sobre a circulação dos manuais.

Figura 1 - Da disposição dos dados

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Código	Autor	Origem (país)	Gramática (nome)	Páginas (total)	Ano de publicação (1 edição)	Ano edição (consultado)	Cidade (publicação)	Editora	Acesso
2	GLP001	Maria Helena de Moura Neves	Brasil	Gramática de usos do português	1008	2000	2011 [2 ed.]	São Paulo	Ed. UNESP	Total
3	GLP002	Ataliba Teixeira de Castilho, et al	Brasil	Gramática do Português falado (Vol. 8)	3913	1991	(2003) [2 ed.]	São Paulo	Ed. UNICAMP	Parcial
4	GLP003	Marcos Bagno	Brasil	Gramática pedagógica do português brasileiro	1053	2011	2011	São Paulo	Parábola	Total
5	GLP004	Evanildo Bechara	Brasil	Moderna gramática portuguesa	575	1961	2009 [37 ed.]	Rio de Janeiro	Companhia Editora Nacional	Total
6	GLP005	Mário Alberto Perini	Brasil	Gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa	254	1975	1975 [1 ed.]	Belo Horizonte	Vigília	Parcial
7	GLP005	Mário Alberto Perini	Brasil	Gramática descritiva do português	388	1995	2005 [4 ed.]	São Paulo	Ática	Total
8	GLP006	Ataliba Teixeira de Castilho	Brasil	Nova gramática do português brasileiro	768	R\$2,010.00	2012	São Paulo	Contexto	Total
9	GLP007	Maria Helena Mira Mateus; Ana Maria Brito; Inês Duarte et al.	Portugal	Gramática da língua portuguesa	1127	1983	2003 [5 ed.]	Lisboa	Caminho	Total
10	GLP008	Celso Ferreira da Cunha	Brasil	Gramática da língua portuguesa	655	1979	1980 [2 ed.]	Rio de Janeiro	Fename	Nulo
11	GLP009	Celso Ferreira da Cunha	Brasil	Gramática de base	370	1981	1981 [2 ed.]	Rio de Janeiro	Fename	Nulo

Fonte: corpus compilado pelos autores.

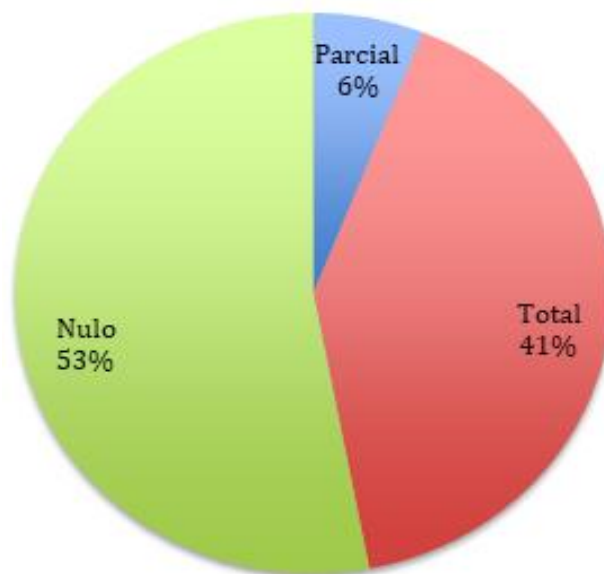
Concluída a busca e a identificação desses materiais nos respectivos acervos eletrônicos, iniciamos a procura pelas versões impressas ou digitalizadas desses manuais a fim de garantirmos a acessibilidade ao texto. Esse objetivo se deu com o fim de alcançarmos uma análise mais consistente, além de permitir a composição de um *corpus* para futuros estudos sobre a gramaticografia da língua portuguesa. Considerando a acessibilidade ao texto, os itens compilados foram divididos em:

- Acesso total: manual que permite o acesso completo ao texto, seja eletrônico ou fisicamente.
- Acesso parcial: manual que apenas permite o acesso a partes do texto, seja de um capítulo ou do sumário.
- Acesso nulo: manual sem qualquer possibilidade de acesso ao texto.

Conforme apresenta o Gráfico 1, do total de itens encontrados e registrados, o acesso ‘total’ correspondeu a 66 das 161 gramáticas, totalizando 41% dos itens. A acesso ‘parcial’ correspondeu a 9 das 161 gramáticas, totalizando 6% de acesso. Por fim, o acesso ‘nulo’ correspondeu a 86 das 161 gramáticas, totalizando 53% do acervo. Em outros termos, o acesso ao texto (em sua totalidade ou parcialidade) é apenas possível em quase metade das

obras encontradas (75 obras/47%). Esse material poderá servir de apoio e de embasamento para futuros estudos que se atentem a outras questões de gramatização, contribuindo, por exemplo, para os estudos de Norma Linguística, de Historiografia Linguística e de Ensino do Português.

Gráfico 1 - Da acessibilidade às gramáticas catalogadas



Fonte: corpus compilado pelos autores.

Conforme vimos na Figura 1, os dados levantados ao longo desta pesquisa foram agrupados e refinados segundo os diferentes fatores controlados, gerando dados relevantes para o conhecimento da história e da formação da gramaticografia da língua portuguesa. Desse modo, a partir da próxima seção, analisamos os pontos mais relevantes para o objetivo deste estudo, estabelecendo cruzamentos entre os fatores sempre que necessário para obtermos uma informação mais refinada e relevante para o estudo da gramaticografia da língua portuguesa.

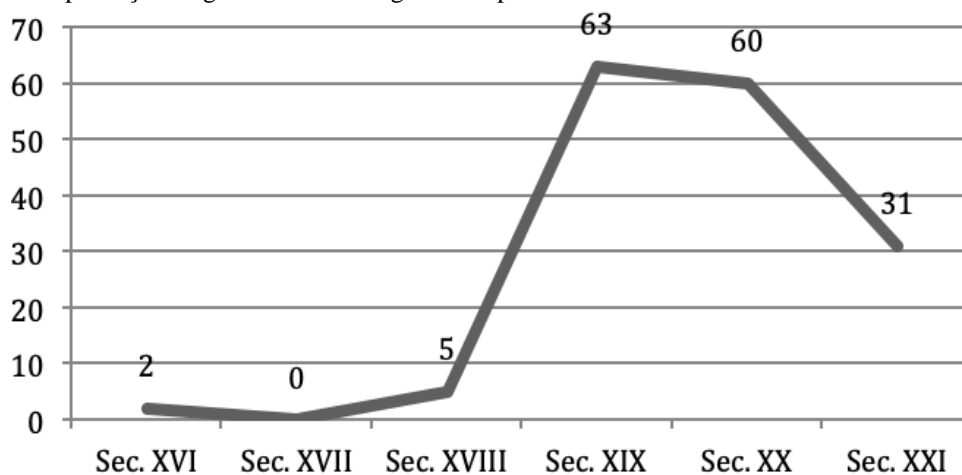
Investigando a gramaticografia do português

Dos fatores controlados e analisados, certamente o tempo (ano de publicação) é o que mais tem a nos revelar, especialmente com base no cruzamento com outros fatores – como fazemos ao longo desta discussão. Conforme sintetiza o gráfico II, nota-se que o início tímido da produção gramaticográfica da língua portuguesa parece estender-se até o século XVIII. Assim, o surgimento da gramática na língua portuguesa ocorre no século XVI, marcada por apenas duas publicações encontradas: a primeira de Fernão Oliveira, publicada em 1536, e a

segunda de João de Barros, publicada em 1540. Conforme ainda sintetiza o Gráfico 2, nossa busca não encontrou nenhum material referente ao século XVII⁵ e apenas cinco gramáticas identificadas como pertencentes ao século XVIII.

É, contudo, a partir do século XIX, paralelamente ao despontamento dos estudos linguísticos, que encontramos o grande salto na produção de gramáticas em língua portuguesa – comportamento que se manteve na mesma intensidade no século XX. Por sua vez, os anos iniciais do século XXI apontam uma tendência de maior incremento, posto que já apresenta metade da produção verificada nos dois séculos anteriores em apenas duas décadas.

Gráfico 2 - Da produção de gramáticas ao longo do tempo



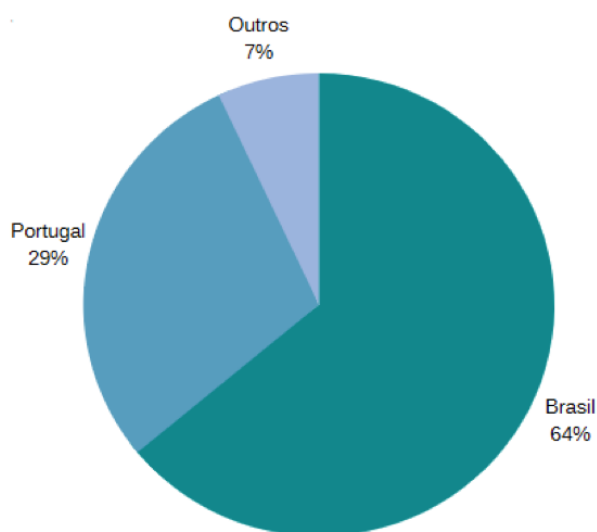
Fonte: corpus compilado pelo autor

Língua falada em nove países, naturalmente a gramatização do português não pode estar limitada a apenas um deles. Mesmo encontrando alguns países com participação mais intensa na produção de gramáticas, é possível estabelecer laços com outras nações lusófonas.

Assim, no que se refere ao espaço em que se desenvolveu a gramatização da língua portuguesa, dois fatores contribuem para nosso estudo: (i) a origem do autor e a (ii) cidade de publicação do material. Tendo em vista que essas informações não dependem do acesso integral ao texto, também foi possível identificar esses dados em todas as gramáticas compiladas.

⁵ Identificamos os trabalhos de Amaro de Roboredo (VOLPE, 2016), no entanto, observamos que seus trabalhos estavam mais voltados à língua latina ou à proposição de uma gramática universal, pelo que não o tratamos neste estudo.

Gráfico 3 - Da nacionalidade de origem dos autores



Fonte: corpus compilado pelos autores.

Atendo-se ao fator “origem do autor”, o Gráfico 3 revela-nos que, em porcentagem, a distribuição dos materiais compilados em relação à origem da autoria se dá da seguinte forma:

- Brasil destaca-se com a maior representação de gramáticos por deter a autoria de quase 64% (103 de 161) do total, o que coloca o país como o principal contribuidor em termos quantitativos para a tradição gramaticográfica da língua portuguesa.
- Portugal aparece em segundo lugar com 29% (47 de 161) do total de gramáticas compiladas, colocando o país em lugar de destaque – especialmente respeitando as dimensões geossociais de Brasil e Portugal.
- Vale destacar duas parcerias feitas entre autores brasileiros e portugueses, trata-se da *Nova gramática do português contemporâneo* (1985) – de Celso Ferreira da Cunha e Lindley Cintra – e da *Gramática da língua portuguesa* (1995) – de Mário Vilela e Ingedore Koch.

Em outros termos, juntos, autores do Brasil e de Portugal se responsabilizaram pela produção de quase 95% (152 de 161) dos itens compilados, o que coloca as duas nações em lugar de referência na produção da norma gramatical. Vale destacar que nenhuma gramática de autoria angolana foi encontrada em nossa busca pelos acervos e apenas um material teve autoria moçambicana: a *Gramática portuguesa*, de José Maria Relvas, publicada em 1927 pela editora Livraria Leiria, em Maputo.

Considerando aquelas publicações cujos autores são procedentes de países não lusófonos, encontramos oito gramáticas (5%), das quais seis tiveram autoria de origem espanhola e duas da tradição francófona. Vale destacar que cinco das gramáticas de origem espanhola são voltadas ao ensino de português como língua estrangeira – todas do século XXI

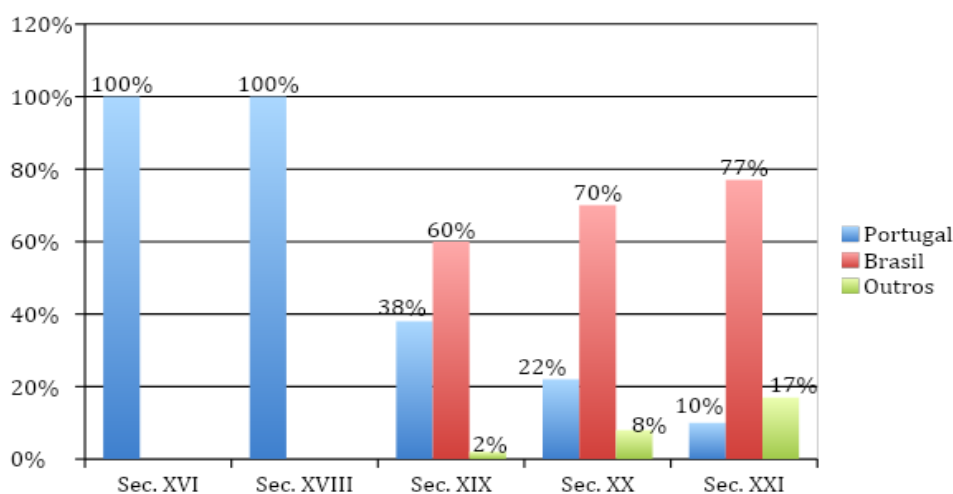
–, e as demais (espanhola, francesa e suíça) a uma descrição tradicional mais geral e menos aplicada – ressalta-se entre elas a *Nova grammatica analytica da lingua portugueza*, do suíço Charles Adrien Olivier Grivet, publicada em 1881, no Rio de Janeiro.

O cruzamento dos dados referentes à origem dos autores com o ano de publicação das obras coloca em evidência que, ao menos no *corpus* compilado, Portugal deteve completo domínio sobre a produção gramatical em língua portuguesa até o início do século XIX, quando surgem as primeiras gramáticas escritas por brasileiros. Apesar de em 1806 ser publicada em Portugal o *Epitome da grammatica da lingua portugueza*, do filólogo brasileiro António de Moraes Silva, é apenas em 1816 que se publica a primeira gramática no Brasil, trata-se da *Arte de Grammatica Portugueza*, de Ignacio Felizardo Fortes.

Ao observarmos o crescimento de autores brasileiros na participação da gramaticografia da língua portuguesa ao longo do tempo, vemos, como sintetiza o Gráfico 4, que já no século XIX foi possível encontrar um maior volume de publicações brasileiras, comportamento que se manteve até os dias atuais – com incremento no percentual de diferença (*range*) entre as autorias portuguesas e brasileiras, inicialmente limitada a 22% (no séc. XIX) e terminando em 67%, no primeiro quarto do século XXI. Esses números evidenciam o potencial brasileiro na normatização e na descrição da língua portuguesa desde o século XIX.

Ainda, há o crescimento de publicações cuja autoria pertence a países não lusófonos. No *corpus* compilado, essa produção supera a de Portugal no século XXI e todas se relacionam a gramáticas voltadas ao ensino do português para estrangeiros.

Gráfico 4 - Da relação da origem dos autores ao longo do tempo



Fonte: corpus compilado pelos autores.

Finalmente, o local de edição das obras compiladas foi outro fator controlado e que julgamos pertinente para conhecermos a dimensão espacial da normatização em língua portuguesa. Já sabemos que o maior mercado editorial é brasileiro, posto que das 161 gramáticas, 106 foram publicadas no Brasil. Destacam-se o Rio de Janeiro e São Paulo como as cidades com maior número de edições, 37 e 45, respectivamente. No Nordeste, São Luís do Maranhão destaca-se com 7 publicações, todas ocorridas no século XIX e no início do século XX. De Portugal, encontramos 50 registros, com destaque a Lisboa, com 23 deles, Porto e Coimbra, com 13 e 11 edições, respectivamente. Outras cidades nesses países e em outros (Maputo, Paris, Madri, Barcelona) também apresentam publicações, com quantidade muito mais baixa.

Outro fator controlado que está relacionado à autoria é o gênero/sexo dos escritores. Por se tratar de uma abordagem que envolve um recorte diacrônico relativamente extenso, no qual, nos primeiros séculos, encontram-se os homens em lugar privilegiado de produção de conhecimento e a mulher à margem, naturalmente o maior percentual de publicação esteve associado ao sexo masculino. Contudo, o cruzamento desse fator com a variável “ano de publicação” permite analisar quando se deu a inserção do público feminino nessa atividade, bem como o papel que ocupa na atualidade.

Uma análise geral dos dados explicita que os homens são responsáveis pela autoria de 86% (139 de 161) dos escritos, compartilham com mulheres a escrita de 10 gramáticas (6%) e apenas 8% (12 de 191) das gramáticas têm autoria exclusiva de mulheres. Em acréscimo, o lugar de exclusão da mulher parece não se limitar a esse percentual ou ao passado distante que envolve este estudo, pois a primeira gramática de autoria feminina encontrada data da segunda década do século XX, trata-se da obra *Lições de Português*, de Noêmia Carneiro, publicada em 1957, no Rio de Janeiro. Ainda assim, apenas cinco gramáticas de autoria feminina foram publicadas no século XX, as sete restantes distribuem-se entre as primeiras décadas do século XXI.

Esses dados trazem à discussão uma questão importante e que retrata a exclusão do gênero feminino ainda nos dias atuais. É indiscutível que ao longo de nossa formação escolar nas últimas décadas, a maior parte de nossos professores e autoridades em sala de aula são mulheres. Desse modo, devemos nos questionar por que somente no século XXI é que essas figuras começam a se sustentar na produção de manuais linguísticos – ainda, é claro, com um percentual que aponta haver ainda certa limitação. Além disso, cabe pensar sobre a norma linguística criada até então exclusivamente por gramáticos do gênero masculino, pois certamente a concepção de língua abordada em seus manuais estará atravessada por sua

identidade social e pelo uso que faz da linguagem – posto que, conforme têm demonstrado os estudos da Sociolinguística, a norma linguística também é regulada pelo gênero/sexo do falante.

Finalmente, outras análises quantitativas resultantes de dados extratextuais controlados dizem respeito, primeiramente, a autores com maior quantidade de obras publicadas, categoria em que se destacam Celso Cunha, com seis diferentes obras, Evanildo Bechara, com quatro, e Vicente Masip e Manuel Said Ali, ambos com três gramáticas. A segunda informação diz respeito às gramáticas mais recorrentes nos 19 acervos de bibliotecas consultados. Em primeiro lugar, está a *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, presente em cinco bibliotecas (duas brasileiras, duas portuguesas e uma moçambicana). Encontrada em quatro bibliotecas, a *Nova Gramática do português contemporâneo*, de Celso Ferreira da Cunha e Lindley Cintra também se destaca nessa categoria. A obra propriamente descritiva com circulação aparentemente maior foi a *Gramática do português falado*, coordenada pelo Professor Ataliba Teixeira de Castilho com outros linguistas brasileiros. Essa coleção também foi encontrado em quatro bibliotecas, divididas entre Brasil e Portugal.

Esse cenário descrito parece indicar não apenas a contribuição de Celso Cunha para a tradição gramatical da língua portuguesa – dada a grande produtividade de gramáticas e circulação de sua produção em três continentes –, mas também a importância dada à obra fundadora da gramaticografia lusófona (a *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira) e a relevância da inserção das reflexões linguísticas contemporâneas para a proposta de manuais descritivos – como o projeto coordenado pelo professor Ataliba de Castilho (*Gramática do português falado*).

Por último, e talvez mais importante, cabe-nos refletir sobre a tipologia desses manuais, ou seja, verificar quais características, objetivos e público alvo as gramáticas de língua portuguesa foram adquirindo ao longo do tempo. Para tanto, começamos por delinear cinco principais categorias tipológicas de gramáticas a que recorreremos em nossa análise:

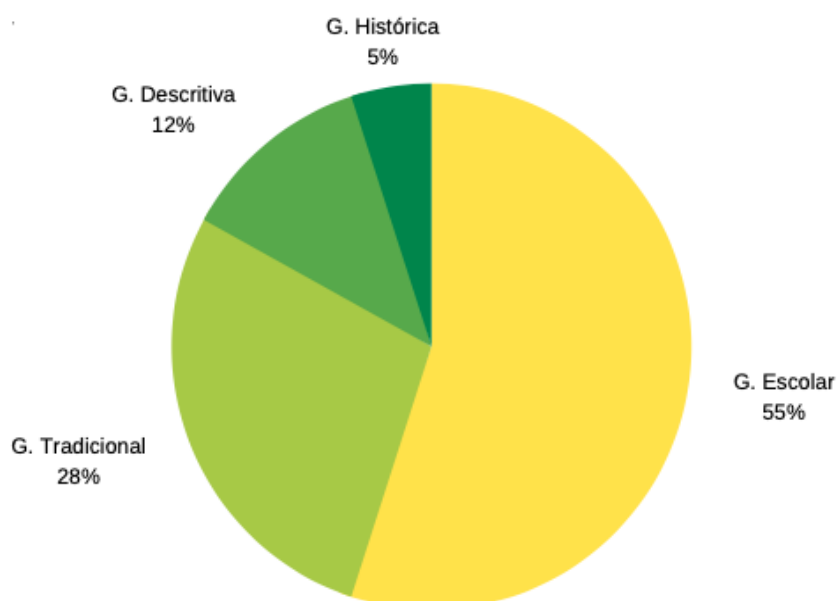
- i. **Gramática Tradicional:** seu objetivo concentra-se nas normas do bem falar e escrever, estipulando uma espécie de lei que regula o uso da língua. Considera “erro” qualquer uso concreto existente em variedades que fujam dos regulamentos de suas páginas (TRAVAGLIA, 2002). Segundo Vieira (2016, 2018), a gramática normativa tomará a frase como unidade máxima de análise e se valerá de um “aparato categorial conceitual e terminológico comum, fixo e tanque”.
- ii. **Gramática Descritiva:** resulta do amadurecimento da Linguística, envolve um projeto em que linguistas tentam registrar o funcionamento da língua por ela

mesma, com valoração subjetiva de uma variedade sobre outra e apoiando-se em critérios teóricos e metodológicos objetivos da Linguística para proceder a sua descrição. Trata-se, portanto, de um projeto de descrição de uma norma normal, geralmente tratada como a “norma culta”. Vieira (2016, 2018) explica que o público principal dessa gramática costuma ser “o leitor especializado: o linguista, o professor de português, o estudante de letras”.

- iii. **Gramática Histórica:** estuda a evolução dos diversos fatos da língua desde a sua origem até a época presente, ou seja, analisa a evolução histórica de uma língua. Também podemos entender como sendo aquela que estuda uma sequência de fases evolutivas de um idioma (BECHARA, 1968).
- iv. **Gramática Escolar:** especificamente destinada para o uso em sala de aula, é voltada ao ensino em um contexto de aprendizado das normas que regem a língua. Neste trabalho, foi subdividida em três tópicos: a “normativa” (que obedece aos padrões tradicionais), a “descritiva” (uma modalidade recém inserida em sala de aula, pautada pela gramática descritiva e atenta a um ensino que busca combater o preconceito linguístico) e para “estrangeiros” (que busca ensinar o idioma para os não nativos).

Quando aplicada aos dados compilados, essa tipologia revelou – como nos mostra o Gráfico 5 – que a Gramática Escolar parece ocupar lugar singular e norteador na produção de gramáticas na tradição normativa da língua portuguesa, isso porque esse tipo corresponde a mais da metade das gramáticas encontradas (55%/ 90 itens). Por sua vez, a Gramática Tradicional foi verificada em 43 itens (28%), enquanto a Gramática Descritiva apenas foi identificada em 20 dos manuais (12%). Em último lugar, encontram-se as gramáticas do tipo histórico, com apenas 8 itens (5%).

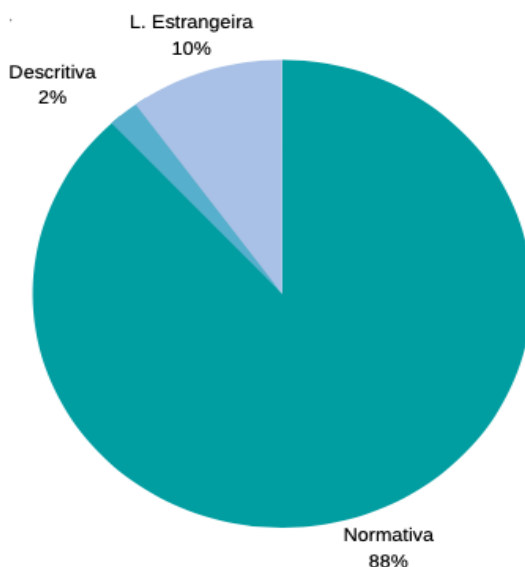
Gráfico 5 - Da tipologia das gramáticas



Fonte: corpus compilado pelos autores.

Essas informações quantitativas colocam em evidência o caráter pedagógico que se associou à gramaticografia das línguas românicas desde seu início – como pontua Auroux (2014) e que, como não poderia deixar de ser, parece se evidenciar também na língua portuguesa. É pertinente observarmos que a Gramática Tradicional contribui com essa preocupação doutrinária, posto que traz entre seus objetivos um caráter pedagógico (VIEIRA, 2018). Essa proximidade entre o tipo escolar e tradicional se torna ainda mais evidente se consideramos uma subcategorização das gramáticas escolares – sintetizada no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Da subcategorização da gramática escolar



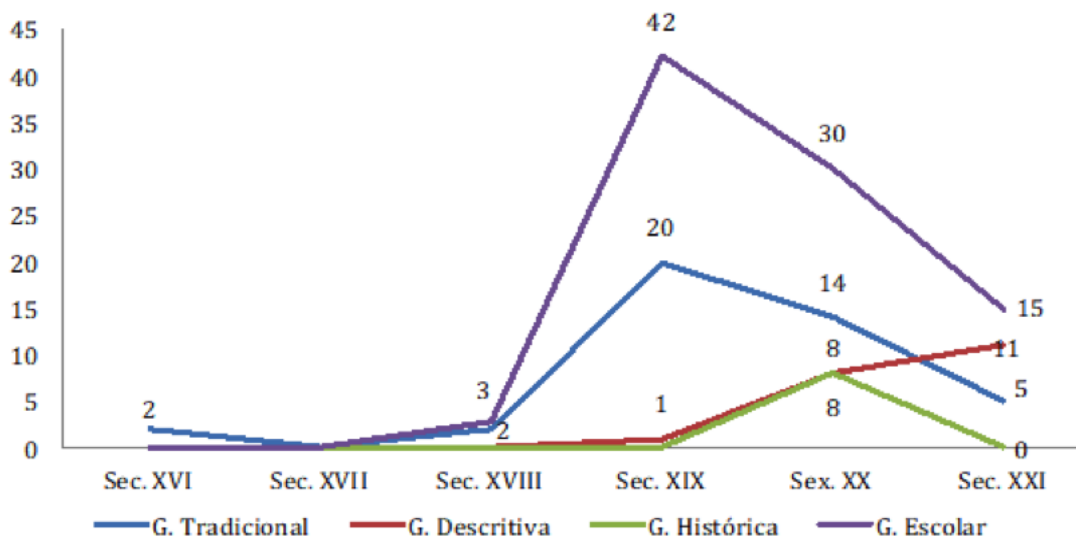
Fonte: corpus compilado pelos autores.

Conforme mostra o gráfico, 88% das gramáticas escolares (79 das 90) assumem um viés normativo e compatível, portanto, com a Gramática Tradicional. Por outro lado, apenas duas gramáticas (2%) assumem um diálogo com uma abordagem descritiva – todas publicadas na última década⁶ –; o que evidencia um campo ainda carente de atenção dos estudos gramaticógrafos do português. Finalmente, 10% (7) dos manuais escolares assumem um objetivo de ensino de português para estrangeiros, área de produção gramaticográfica que parece estar em ascensão, haja vista que quase todos os itens encontrados começam a ser publicados no fim da década passada.

⁶ Os únicos manuais desse tipo encontrados foram (i) a “Pequena Gramática do Português Brasileiro”, de Ataliba Teixeira de Castilho e Vanda Maria Elias, publicada em 2011; (ii) Gramática de bolso do português brasileiro, de Marcos Bagno, publicada em 2014.

Para compreendermos melhor os dados referentes às tipologias gerais de classificação das gramáticas (Gráfico 5), é imprescindível cruzar essas informações com o fator tempo. Para tanto, fundamentamo-nos nos dados expostos no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Da tipologia das gramáticas em relação ao tempo



Fonte: corpus compilado pelos autores.

A tradição gramatical em língua portuguesa tem como porta de entrada, no Séc. XVI, a Gramática Tradicional, arrastando-se desde então como modelo recorrente, com oscilações, até os dias atuais. Por sua vez, a gramática escolar, amparada nos pressupostos teóricos da abordagem tradicional e aplicando-os ao ambiente educacional, tem sua primeira manifestação para falantes de português encontrada no início do século XVIII, na obra de Jerónimo Contador de Argote, intitulada *Regras da Língua Portuguesa, Espelho da Língua Latina, ou disposição para facilitar o ensino da língua Latina pelas regras da Portuguesa*, publicada em 1725, em Lisboa.

Contudo, encontramos uma obra anterior, voltada ao ensino de língua estrangeira através do método comparativo, em que se confrontam o português e o inglês. Trata-se do manual de Jacob de Castro Sarmiento, a *Grammatica anglo-lusitanica: or a short and compendious system of an english and portuguese grammar*, publicada em Lisboa no ano de 1702.

Ainda sobre o modelo escolar, é pertinente destacarmos como seu crescimento é acentuado no século XIX, alcançando no *corpus* compilado 42 exemplares e ultrapassando os demais tipos de gramática. A superioridade quantitativa da gramática escolar continua nos demais séculos. Contudo, parece que é apenas no século XXI que esse tipo começa a ganhar

novas dimensões, ao encontrarmos novos exemplares voltados ao ensino de português como língua estrangeira e propostas inovadoras, em que se deixa a referência exclusiva da gramática normativa e se inicia do diálogo com a gramática descritiva – conforme pontuado no Gráfico 6.

Esse diálogo com a gramática descritiva resulta do amadurecimento dessa tipologia, que no *corpus* compilado encontrou seu embrião na *Grammatica descriptiva*, de Maximino Maciel, publicada em 1844, no Rio de Janeiro. A sedimentação, contudo, da gramática descritiva ocorre no fim do século XX, com oito itens catalogados. Na sequência, observa-se um maior crescimento do tipo descritivo no século XXI, quando foram registrados 11 itens. Evidentemente, que esse crescimento resulta do amadurecimento e progresso dos estudos linguísticos nas comunidades lusófonas, principalmente no Brasil.

Por fim, todas as gramáticas históricas compiladas datam do século XX, sendo a primeira encontrada a *Compêndio de gramática histórica portuguesa*, de José Joaquim Nunes, publicada em Lisboa, em 1919.

Considerações finais

A gramática vai além de um mero apoio à aula de língua portuguesa, vai à frente ao registrar a língua e apresentar-se como meio indireto de entender a sociedade e seu funcionamento. Mais diretamente, a gramática pode ainda nos revelar o processo histórico de formação da língua ao longo dos séculos. Nessa direção, o desenvolvimento do presente estudo resultou no contato com 161 gramáticas de língua portuguesa e permitiu mapear, catalogar e analisar, através de características textuais e extratextuais, o comportamento da gramaticografia de língua portuguesa, visando traçar suas características ao longo do tempo e sua relação com a sociedade. Desse modo, o compilado dos dados constituiu mais um passo para o estudo da norma linguística e de seu registro.

As informações sobre localidade foram capazes de demonstrar que mesmo sendo o idioma de uma variedade de países, a principal parcela da produção gramatical encontra-se dividida entre Brasil e Portugal, sendo o último pioneiro nesse tipo de material, enquanto o Brasil traz o maior número de gramáticas e de autores, conforme dados explorados.

Já o fator relacionado ao ano de publicação traz uma visualização histórica sobre como seu deu essa produção gramatical, tendo seu principal recorte entre os séculos XIX e XXI. Já a tipologia, revelou que a gramática tida como escolar é a mais expressiva, assim como a autoria masculina que se faz quase que unânime. Tudo isso em conjunto ajuda-nos a medir a

importância dada à língua através do tempo e a pertinência contida em seu registro para uso social e escolar, seja enquanto língua materna ou estrangeira.

Nosso estudo vem como um ponto de partida para o entendimento da gramaticografia portuguesa e seu desenvolvimento através dos séculos, abrindo-se ainda à possibilidade de estudos mais aprofundados que possam vir a complementar o *corpus* compilado ou até mesmo a caracterização do material aqui já presente.

Referências

- ALEONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. **Norma linguística**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p. 145-174.
- BAGNO, M. **Língua, Linguagem e Linguística**: pondo os pontos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BECHARA, E. **Curso Moderno de Português**. 2 ed. São Paulo. Companhia Nacional, 1968.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 3. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- COSERIU, E. Sistema, norma y habla. In: COSERIU, E. **Teoría del lenguaje y lingüística general**. 3. ed. Madrid: Gredos, 1962.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.
- VIEIRA, F. E. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: VIEIRA, F. E. FARACO, C. A. **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-69.
- VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional**: história crítica. São Paulo, 2018.
- VOLPE, A. S. Séc XVII – Gramáticas de Amaro de Roboredo e de Port-Royal. **Verbum**, n. 9, p. 69-78, 2016.

Sobre os autores

Mariane Rezende Melazo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3203-8022>)

Graduada em Letras - Português e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi bolsista CNPq de Iniciação Científica.

Leandro Silveira de Araujo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8518-1266>)

Doutor e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); graduado em Letras - Português/Espanhol pela mesma instituição. É professor no Instituto de Letras e Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

Junção e tradição discursiva na escrita infantil

Junction and discursive tradition in children's writing

Lúcia Regiane Lopes-Damasio¹

Resumo: Neste artigo, propõe-se uma abordagem descritivo-comparativa do funcionamento dos mecanismos de junção nas tradições discursivas (TDs) relato de experiência e carta de opinião, no modo escrito de enunciação. Com o objetivo de alcançar indícios que apontem a relação sintomática entre mecanismos de junção e TDs, o estudo fundamenta-se no modelo funcionalista de junção (RAIBLE, 2001), conjugado a uma base teórica que entende a escrita como constitutivamente heterogênea (CORRÊA, 2004) e a uma concepção de texto que considera as TDs que o constituem (KABATEK, 2006). Nesse quadro teórico-metodológico, a descrição da escrita infantil é pautada na consideração de aspectos linguísticos e discursivos, que permitem o reconhecimento, por meio do funcionamento dos MJs, de *rastros* do movimento do sujeito pelo que (re)conhece como fixo e lacunar do texto. Os resultados mostram que a textualização ocorre por meio dessa circulação do sujeito, em intrínseca associação àquilo que imagina ser a (sua) escrita, no processo de atualização da tradição. As especificidades da movimentação indiciada por esses rastros apontam, ao mesmo tempo, para o *geral* e o *particular*, a partir do que é *fixo* e *lacunar* nas tradições em que se inserem e lançam luz sobre a relação sintaxe-texto-discurso.

Palavras-chave: Escrita. Tradição discursiva. Mecanismos de junção.

Abstract: In this paper, we suggest a descriptive-comparative approach to the functioning of junction mechanisms (MJs) in discursive traditions (TDs), experience reports, and opinion letters, on the written form of enunciation. With the goal of finding evidence that lead to a symptomatic relationship between junction mechanisms and TDs, this study is based on the functional-based junction model (RAIBLE, 2001), combined with a theoretical base that understands writing as constitutionally heterogeneous (CORRÊA, 2004) and with a conception of text that considers the TDs which form the text (KABATEK, 2006). Within this theoretical and methodological frame, the description of children's writing is guided by the consideration of linguistic and discursive aspects which allow for the recognition, through the functioning of MJs, of *traces* of subject movement, considering what is acknowledged as fixed and lacunar in a text. The results show that the textualization occurs through this circulation of the subject, on an intrinsic association with what is imagined to be its writing, on the process of actualization of the tradition. The specificities of the movement highlighted by these traces indicate, from what is *fixed* and *lacunar* in the traditions in which they are inserted, at the same time, what is *general* and *specific*, and shed light on the relations among syntax-text-speech.

Keyword: Writing. Discursive tradition. Junction mechanisms.

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação, Assis, SP, Brasil. Endereço eletrônico: l.damasio@unesp.br.

Introdução

Este artigo propõe uma abordagem descritivo-comparativa da escrita infantil a partir do funcionamento dos mecanismos de junção (MJs)² em duas tradições discursivas (TDs)³: relato de experiência e carta de opinião. Com essa abordagem, objetiva-se alcançar indícios da relação sintomática passível de ser estabelecida, conforme Kabatek (2005), entre MJs e TD. Trata-se de, seguindo uma linha de estudos anteriores (LOPES-DAMASIO, 2019; TAURA, 2019; LOPES-DAMASIO; SILVA, 2018; LONGHIN-THOMAZI, 2011), apontar relações linguístico-discursivas entre MJs e TDs, no âmbito da constituição de TDs na/da escrita.

Assim, o estudo concentra-se em dois questionamentos: (i) como os MJs funcionam e constituem as TDs relato de experiência (RE) e carta de opinião (CO)? (ii) com base na comparação do funcionamento desses mecanismos nessas TDs, de que modo podem ser tomados como indícios de TDs? A hipótese é que, a partir da circulação do sujeito pelo que imagina ser a (sua) escrita, a realização das TDs ocorre em virtude do que esse sujeito (re)conhece como *fixo* e *lacunar* nessas tradições, deixando rastros que indiciam seu processo de atualização.

Partindo da descrição do funcionamento dos MJs nas TDs investigadas, o objetivo central deste trabalho é identificar indícios da relação sintomática entre MJs e essas TDs. O alcance desse objetivo, à luz da hipótese apresentada, justifica a adoção de um lugar teórico-metodológico para a abordagem investigativa, que conjuga aspectos linguísticos a discursivos, de modo a permitir o reconhecimento, na escrita, de rastros que mostram o movimento do sujeito para a construção dos sentidos no processo de textualização, fundamentado na correlação entre atualização e experiência que está na base do conceito de TD, conforme Kabatek (2005, 2006, 2008), no âmbito dos estudos diacrônicos, mas também conforme é adotado e refinado em trabalhos que se voltam para a escrita numa perspectiva sincrônica (LOPES-DAMASIO, 2019; LOPES-DAMASIO; SILVA, 2018, entre outros).

Para o material de análise deste artigo, foram selecionados, do Banco de Dados de Produções Escritas do Ensino Fundamental II (EFII)⁴, 20 textos escritos por alunos do 9º ano, caracterizados a partir de duas TDs: 10 de RE e 10 de CO. Para a produção dos textos de RE, os alunos foram estimulados a relatar uma história pessoal sobre o tema “Amizade e internet”.

² Quaisquer técnicas usadas para juntar porções textuais (cf. RAIBLE, 2001).

³ Modelos textuais que integram a memória de sujeitos, podendo corresponder a gêneros discursivos, tipos textuais e construções linguísticas, como *Era uma vez* (cf. KABATEK, 2005, 2006, 2008).

⁴ Desenvolvido a partir de projeto de extensão da UNESP (TENANI, LONGHIN-THOMAZI, 2008-2011).

Para a produção dos de CO, o tema proposto foi “Massacre de Realengo” e foi solicitado aos alunos que escrevessem uma carta em que exporiam sua opinião sobre a tragédia de Realengo.

De modo geral, é uma característica fixa de RE a presença da *relação temporal*, devido à sua finalidade comunicativa. No entanto, o modo de marcação dessa relação, na materialidade linguística do texto, é lacunar, ou seja, variável; se por meio dos MJs, pode apresentar as arquiteturas *paratática* ou *hipotática*, correlacionadas com especificidades semânticas, identificáveis nas diferentes formas de experimentação da relação temporal (*simultaneidade*, *anterioridade*, *posterioridade*, *habitualidade*), em usos de diferentes MJs, como aponta Longhin (2014), em relação à TD narração, que guarda semelhanças com RE.

Nessa mesma linha, é uma característica fixa de CO a assunção de posicionamentos, acerca do tema proposto, avaliados como críticos pelo sujeito, de modo a levar o outro/leitor, ali representado, a aderir a seu posicionamento a partir dos argumentos expostos. A forma de marcação dessa opinião é também lacunar, podendo atrelar-se ou não à atuação de técnicas juntivas, e está diretamente ligada à circulação do sujeito pela sua imagem dessa TD.

Essas duas TDs são construídas à luz dos princípios de composicionalidade e repetibilidade⁵, que sinalizam o já falado/ouvido e escrito/lido. A constatação de quais TDs atuam como matéria para a composição das tradições RE e CO depende da observação de indícios da circulação dos sujeitos pelo que imaginam ser o fixo e o lacunar dessas tradições, a partir de suas práticas orais e letradas. Como já apontado, os rastros que serão perseguidos para essa constatação serão, neste trabalho, aqueles deixados pelo funcionamento dos MJs.

Quanto ao método de análise, conjugam-se as abordagens quantitativa e qualitativa, em duas etapas: (i) descrição comparativa do funcionamento dos MJs em RE e CO; e (ii) a partir dos resultados de (i), análise que aponte indícios linguístico-discursivos da relação entre MJs e TDs. Por meio desse percurso descritivo-analítico, a discussão dos resultados, em (ii), poderá lançar luz sobre a natureza dessa relação sintomática em dados de escrita infantil.

A escrita como modo de enunciar uma TD

Este trabalho segue a proposta de Corrêa (1997), na linha de Street (1984), Abaurre (1990), Chacon (1996), entre outros, e assume um entendimento da escrita como

⁵ Uma combinação de elementos, evocada numa situação concreta, produz repetição e sua concretização, significado. Essa combinação aponta a composicionalidade das TDs, que pode ser: *paradigmática*, referente à possibilidade de o texto agregar um conjunto de tradições, não necessariamente de um mesmo domínio discursivo; e *sintagmática*, referente, num âmbito local, aos arranjos linguísticos na linearidade do texto.

*constitutivamente heterogênea*⁶. Segundo Corrêa (1997, p. 68-69), aponta-se também aqui a base semiótica, na atividade da escrita, como um argumento para a recusa da dicotomia entre o falado/oral e o escrito/letrado, tomando como pressuposta a operação das atividades comunicativas sempre a partir de um *feixe* de materiais significantes, conforme se comprova, por exemplo, com a ideia de ritmo da escrita (CHACON, 1996). Corrêa (1997) mostra que a complexidade dessa recusa se evidencia pela participação de signos não-verbais e suas bases semióticas na matéria escrita. Na falta de tal pureza de materiais significantes, na escrita, não se pode admitir, portanto, uma simples oposição entre dois materiais significantes independentes, nem a dicotomia, ainda que metodológica, entre essas formas de enunciação.

Parte-se, assim, do pressuposto de que o escrevente, em seu processo de escrita, circula por um imaginário que se particulariza para situações específicas e concretas de uso da escrita no âmbito de suas condições de produção (CORRÊA, 1997), e propõe-se uma vinculação entre essas condições de produção e as TDs. Interessa destacar, ainda segundo Corrêa, que há, no falado e no escrito, uma realização menos evidente da linguagem, que se estabelece em sua relação com o sujeito e é marcada por *rastros* linguísticos específicos e orientadores do grau de convivência entre o oral/falado e o letrado/escrito.

Conforme Corrêa (2008, p. 77-78), descartam-se: (i) a noção de escrita como *modo de representação da língua*, por meio do qual se opõem, imprecisamente, *língua falada* e *língua escrita*; e (ii) a noção de fala e escrita como *modalidades*, já que se definem a partir de referências às suas bases semióticas: o som (fala) e o traço gráfico (escrita), sendo que essa diferença tem servido como base inapropriada para a validação da oposição radical entre práticas faladas e escritas, como se, nelas, o aspecto semiótico fosse o único relevante. No lugar dessas noções, assume-se, com Corrêa (1997), a proposta de fala e escrita como *modos de enunciação*, em que a escrita, apesar de se mostrar como enunciação solitária, nunca se realiza sem a presunção de um leitor, o que a aproxima do modo de enunciação da fala, em que, mais do que a presença física dos interlocutores, conta sua representação.

A partir desses pressupostos, Corrêa (2004) propõe um espaço metodológico para a observação do encontro entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas, construído por meio de três eixos de representação da escrita. O primeiro deles, o *modo de constituição da escrita em sua gênese*, refere-se aos momentos em que o escrevente, ao apropriar-se da escrita, tende

⁶ Diz-se *escrita*, porque o objeto deste trabalho centra-se na escrita, como no caso do de Corrêa, mas entenda-se aqui *modo heterogêneo de constituição da língua*, já que essas considerações também servem para a fala se se considera, por exemplo, a postulação de um grafismo no fluxo temporal da fala como percepção de que, a exemplo das práticas letradas, as orais apresentam também um modo heterogêneo de constituição.

a tomá-la como representação integral da oralidade/fala, plasmando esses dois modos de realização da linguagem verbal. O segundo eixo caracteriza-se pela *apropriação da escrita como código institucionalizado* e refere-se aos momentos em que o escrevente tende a tomá-la a partir do que imagina ser o modo já autônomo de representar a oralidade. O terceiro caracteriza-se pela *relação que o texto do escrevente mantém com o já falado/escrito e já ouvido/lido*, ou seja, com o que imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto – outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciadores.

A circulação do escrevente pelos dois primeiros eixos deixa-se ver por meio de marcas linguísticas – prosódicas, sintáticas e lexicais – e é dirigida pelo terceiro eixo, o da dialogia com o já falado/escrito, que se refere, de modo geral, à presença do dialogismo em toda a linguagem. É a esse caráter de réplica da linguagem que se propõe associar, neste trabalho, o conceito de TD, a partir de um refinamento da proposta de Kabatek (2005, 2006, 2008).

A noção de TD nasce e é difundida numa perspectiva histórica dos gêneros textuais (ASCHENBERG, 2002). Conforme Lopes-Damasio; Silva (2018), o conceito apoia-se no entendimento da linguagem como *atividade*, via recuperação de um diálogo com o pensamento aristotélico de Humboldt, de acordo com o qual a linguagem não possui caráter *acabado*, mas de um conjunto de *modos de fazer* (COSERIU, 1982). A escrita é reconhecida como *processo* e não como *produto*, e a noção de texto segue a consideração da linguagem como atividade, reconhecida como *acontecimento* e não adequação (cf. CORRÊA, 2007)⁷.

Para a construção do conceito de TD, a concepção coseriana de língua, concreta e histórica, estende-se também ao recorte sincrônico⁸. Nela, preveem-se três níveis linguísticos: (i) *universal*, em que a linguagem é considerada como atividade do falar, enquanto fato antropológico, genericamente humano; (ii) *histórico*, em que é considerada como língua particular, incluindo suas variedades; e (iii) *atual* ou *individual*, como ato linguístico de um indivíduo numa situação determinada (COSERIU, 1981). Algumas ressalvas quanto a esses níveis tornam-se necessárias, a fim de viabilizar as relações teóricas com o entendimento conferido à escrita, tomada como constitutivamente heterogênea. A primeira diz respeito ao nível *histórico* e depende do reconhecimento de que só existe história no nível *atual*, assim como do de que ela só existe porque o ato linguístico nunca é individual. A segunda diz respeito

⁷ O processo de textualização caracteriza-se como *acontecimento*, não acabado senão na relação entre falante/ouvinte, autor/leitor.

⁸ O que permite a adoção desse paradigma em pesquisas sobre fenômenos da escrita infantil (LOPES-DAMASIO, 2019; LOPES-DAMASIO; SILVA, 2018; LONGHIN-THOMAZI, 2011, entre outros).

ao nível *atual* e chama a atenção para o reconhecimento de que esse nível deve estar subjacente à ideia de sujeito da linguagem não como indivíduo, mas como *individuação*.

O sujeito, considerado como *individuação* dialógica, constitui-se em sua relação com a linguagem, concebida como lugar de interação, interlocução e tomada como atividade. Essa concepção de sujeito, correspondente à proposta por Corrêa (2004, p. 15-16), rejeita o entendimento de sujeito da linguagem como indivíduo, dado que não é a singularidade factual que enuncia, mas não rejeita integralmente o assujeitamento, dado que adota o entendimento de que o sujeito é constituído pelo *outro*, cuja presença é marcada pela heterogeneidade e pela representação (CORRÊA, 2004, p. 15-16). Segundo Lopes-Damasio; Silva (2018), a ideia de *individuação* deve ser tomada no/para o tratamento do sujeito (*individuação do sujeito*) e dos rastros linguísticos deixados por esse sujeito na escrita (*individuação dos rastros*). Trata-se, pois, de enxergar um modo de constituição desse sujeito em *rastros* linguísticos locais.

Segundo Peter Koch (2008), a configuração assumida num texto não depende exclusivamente da tradição linguística e fixa-se em tradições do discurso. Dessa forma, o autor propõe a bipartição do nível histórico, acrescentando à história da língua, a história das TDs, e considerando que a segunda perpassa a primeira, no sentido de que o ato comunicativo é filtrado pela organização linguística, de acordo com o *sistema* linguístico e a *norma* que se coloca entre ele e o seu uso concreto, e, concomitantemente, pela ordem textual, responsável pela atualização de determinada TD.

Segundo Kabatek (2005), uma TD pode se formar a partir de qualquer elemento significável, formal ou de conteúdo, cuja re-evocação estabelece um laço entre *atualização* e *tradição*. O autor propõe, então, duas fases: a TD propriamente dita e a constelação discursiva evocada por ela e a TD adquire valor de *signo*, reconhecido por meio de outros signos que extrapolam os limites textuais. Destaca-se, assim, o diálogo entre TD, o já-dito, o que se diz e o(s) projeto(s) de dizer, sem reduzir a novidade de cada acontecimento discursivo. Num refinamento teórico, conforme Lopes-Damasio; Silva (2018), a expressão *tradição* estará relacionada à *historicidade*, abarcando textos e fórmulas/expressões que caracterizam gêneros institucionalizados e atos de fala fundamentais; e estará relacionada à *experiência*, no sentido do já sabido dessas relações. A expressão *discursiva* estará relacionada não só à qualificação das tradições como *linguísticas*, a fim de abarcar todo tipo de tradição do falar/escrever, conforme Kabatek (2005), mas também à qualificação das tradições como *acontecimento*, que guarda, a cada realização, uma novidade dada no modo como se realiza aquela prática.

A individuação dos *rastros*: uma abordagem dos MJs

Assumir a hipótese de que a utilização de uma ou outra forma de junção pode ser determinante das características textuais de TDs, significa partir do pressuposto da necessidade de se delinear uma base teórica para a especificação dos MJs, aqui tomados fora do espectro de generalizações que, frequentemente, acompanha o tratamento analítico dessa categoria linguística, bem como de tantas outras. Os MJs serão, pois, reconhecidos como *rastros da individuação* dos sujeitos, na tradição de dizer/escrever por que circulam.

Para o seu tratamento descritivo, esses rastros coincidem, na materialidade linguística dos textos, com marcas caracterizáveis como quaisquer técnicas usadas para juntar porções textuais, abrangendo desde conjunções e advérbios, até locuções preposicionais, marcadores ou operadores discursivos e zero. Em sua dimensão linguística, funcionam no cruzamento de dois eixos: (1) o *vertical* (tático), que se desdobra em parataxe e hipotaxe, distinguíveis com base nos seguintes aspectos gramaticais: (i) se ambas as orações são livres e constituem, assim, cada uma, um todo funcional, a construção é paratática (ordem fixa); (ii) se, por outro lado, uma oração domina/modifica a outra, é dominante e, portanto, nuclear, enquanto a outra é dependente e, portanto, modificadora, a construção é hipotática (há dependência); e (2) o *horizontal* (semântico), de acordo com um crescente de complexidade semântica.

Em relação a (2), destaca-se seu caráter unidirecional, comprovado, na perspectiva filogenética, por meio da mudança semântica, constatada em diversos trabalhos (cf. KORTMANN, 1997), que apontam para uma relação de derivação entre as categorias *espaciais* e *modais* em direção a *tempo* e *causa, condição, contraste* e *concessão* (CCCC); e de derivação entre *tempo* e CCCC. Nessa unidirecionalidade, a acepção *aditiva* configura-se como aquela mais concreta, localizada na ponta esquerda do *continuum*, em oposição àquela, *concessiva*, mais abstrata, localizada em sua ponta direita (LOPES-DAMASIO, 2014).

No âmbito da realização da linguagem como *acontecimento*, os MJs são tomados como o *rastro* ‘específico’ que aponta a relação do sujeito com a linguagem/escrita, de modo geral, por meio, particularmente, de sua circulação pelo já-falado/escrito, via TD. Assim, ‘específico’ quer dizer, ao mesmo tempo, *geral* e *particular*, ou seja, inscrito na história (VEYNE, 1971, p. 48 apud CORRÊA, 2007, p. 206).

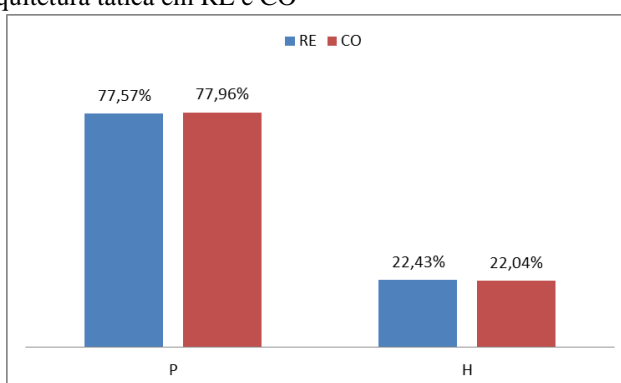
Subjacente a essa primeira relação – entre os MJs e o específico de Veyne – situa-se uma segunda, entre *MJs* e *espaço de junção*, que permite observar as técnicas de junção sem perder de vista o ponto em que ocorrem. Trata-se de uma observação do contexto linguístico, em que se vincula a ocorrência de uma TD à dimensão sintática da língua, sem, com isso, deixar de se tratar, ainda, de uma observação do contexto enunciativo, no qual a sintaxe assume feições

de dimensão de contato entre a virtualidade do sistema e a sua realização, permitindo, dessa forma, a observação das junções como memória de realizações já feitas e não apenas como recursos formais da língua. Assim, o *espaço de junção* delinea-se a partir de um tratamento analítico de natureza linguístico-discursiva.

Comparação do funcionamento dos MJs em RE e CO

No que tange à descrição do funcionamento dos MJs nos textos analisados de RE e CO, aponta-se, de início, o seu perfil *paratático*, como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Eixo vertical – a arquitetura tática em RE e CO

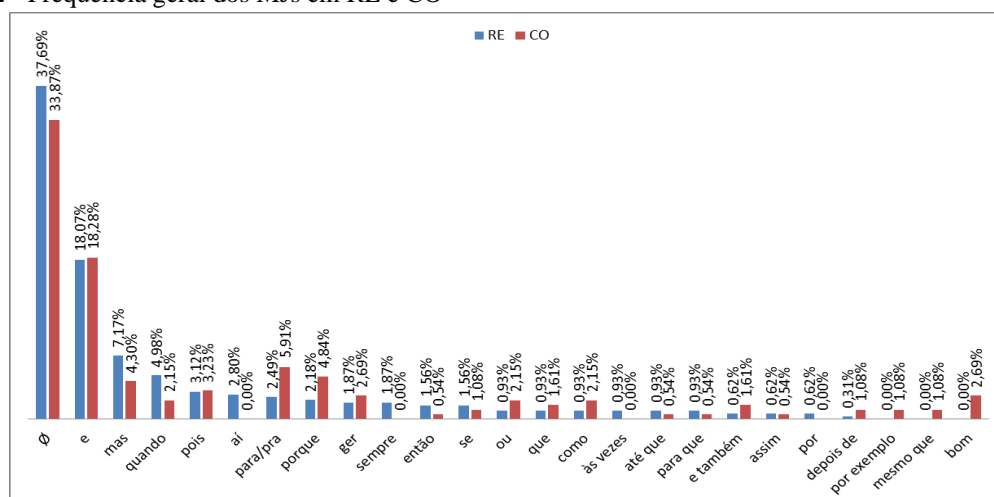


Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados da análise do eixo vertical aproximam as duas tradições investigadas (RE e CO), produzidas por sujeitos do 9º ano do EF, assim como as aproxima de resultados de estudos voltados a textos produzidos por sujeitos nos primeiros anos de escolarização (cf. LOPES-DAMASIO; SILVA, 2018, LONGHIN-THOMAZI, 2011). Não há, como se podia esperar a partir de uma abordagem ontogenética idealista, aumento da frequência de construções hipotáticas, nem em função do processo de escolarização (com a passagem do sujeito para o segundo ciclo do EF), nem em função da natureza do texto produzido (se mais narrativo ou mais argumentativo). Os resultados da descrição desse eixo mostram *rastros* que caracterizam o que é *fixo* nessas tradições e indiciam um aspecto da circulação do sujeito pela escrita no que tange às formas de junção e à constituição sintática da textualização.

Os MJs mais frequentes foram a *justaposição* (\emptyset) e *e*, representando mais da metade (55,76%-RE e 52,15%-CO) das estratégias observadas em RE e CO:

Gráfico 2 - Frequência geral dos MJs em RE e CO



Fonte: elaborado pela autora.

Esse resultado também aproxima RE e CO, e a tipologia de MJs mais recorrentes nos textos dos escreventes em anos iniciais e finais do EF: tanto os sujeitos que estão sendo alfabetizados, quanto os que estão concluindo o EFII lançam mão da *justaposição* e de *e*, com maior recorrência, para juntar porções textuais de natureza formal diversa (em termos de (in)dependência tática) e de natureza textual-discursiva também diversa (quer para relatar uma história, quer para opinar diante de um fato). Assim, também essas escolhas, que caracterizam traço de repetibilidade da sintaxe juntiva dessas TDs, indiciam *rastros* do que é *fixo*, nessas tradições, se tomados como característicos da circulação do sujeito pela escrita.

Outros MJs revelaram frequências muito próximas em RE e CO: *pois* (3,12%-RE; 3,23%-CO); *se* (1,56%-RE; 1,08%-CO); *assim* (0,62%-RE; 0,54%-CO); e *até que*. Embora não apresentem frequências significativas em comparação com a da *justaposição* e *e*, caracterizam, ainda assim, *rastros* de escolhas que, por serem pouco diferenciadas em uma e outra tradição, *não* indiciam qualquer relação sintomática entre MJs e TDs.

Essas aproximações não obscurecem, no entanto, as escolhas que delineiam o funcionamento dos MJs em RE e CO e que, assim, podem ser sintomáticas dessas tradições. A partir do Gráfico 2, destacam-se os MJs mais recorrentes em RE, em comparação à CO: *mas* (7,17%-RE; 4,30%-CO); *quando* (4,98%-RE; 2,15%-CO); e *então* (1,56%-RE; 0,54%-CO). Da mesma forma, destacam-se os MJs mais recorrentes em CO, em comparação à RE: *para/prá* (5,91%-CO; 2,49%-RE); *porque* (4,84%-CO; 2,18%-RE); *gerúndio* (2,69%-CO; 1,87%-RE); *ou* (2,15%-CO; 0,93%-RE); *que* (1,61%-CO; 0,93%-RE); *como* (2,15%-CO; 0,93%-RE); e *também* (1,61%-CO; 0,62%-RE); e *depois de* (1,08%-CO; 0,31%-RE). Esse resultado permite constatar uma gama maior de MJs mais recorrentes em CO (oito), se comparada àqueles mais

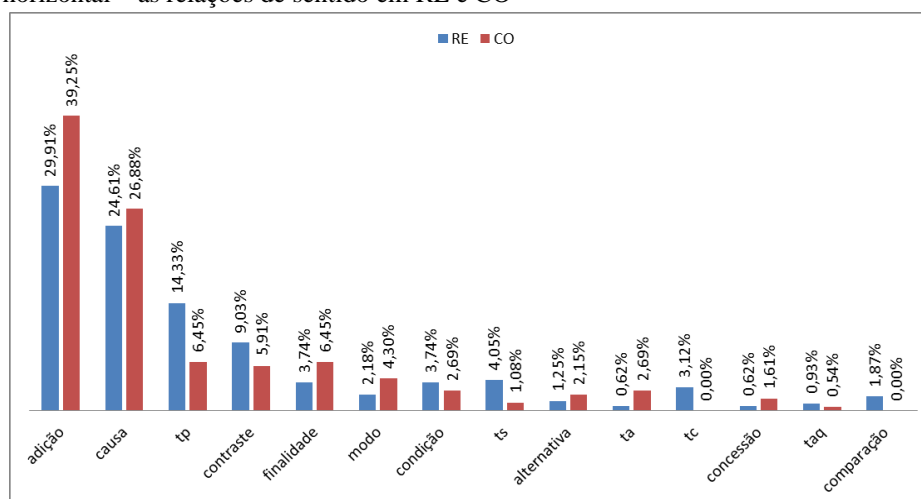
recorrentes em RE (três), e sinalizar um rol de escolhas maior, em CO, face às verificadas em RE, a partir do critério da repetibilidade dessas escolhas⁹.

A diferença na frequência desses MJs – tanto dos mais recorrentes em RE, quanto dos mais recorrentes em CO – é mais significativa do que a constatada em relação à *justaposição* e ao *e*. Destarte, mais uma vez, a repetibilidade dessas escolhas indicia sua correlação a papéis discursivo-pragmáticos atrelados às especificidades de cada uma dessas TDs¹⁰.

Os MJs cujas ocorrências foram exclusivas de uma ou outra TD investigada representam escolhas linguísticas que, se observadas em correlação com a repetibilidade em que preenchem os espaços de junção, nos textos, também podem contribuir para o delineamento das funções linguístico-discursivas dessa categoria, nessas tradições, e, conseqüentemente, abrir espaço para a identificação de indícios da relação sintomática entre MJs e as TDs investigadas. Nessa direção, destacam-se os usos de *aí* (2,8%), *sempre* (1,87%), *às vezes* (0,93%) e *por* (0,62%), constatados exclusivamente nos textos de RE; e de *por exemplo* (1,08%), *mesmo que* (1,08%) e *bom* (2,69%), constatados exclusivamente em CO.

A esses resultados, acrescentam-se, com o Gráfico 3, aqueles referentes aos aspectos semânticos dos MJs, cf. critério bidimensional de análise:

Gráfico 3 - Eixo horizontal – as relações de sentido em RE e CO



Fonte: elaborado pela autora.

Somadas, as relações de *adição* (29,91%-RE; 39,25%-CO), *causa* (24,61%-RE; 26,88%-CO), *tempo posterior* (14,33%-RE; 6,45%-CO), *contraste* (9,03%-RE; 5,91%-CO) e

⁹ A inversão do critério da *repetibilidade* (relativa à observação de MJs com ocorrência única) aponta, igualmente, a inversão desses resultados: em RE e CO, verifica-se uma distribuição oposta de MJs com ocorrência única, mais expressiva em RE, em que representam 50% das ocorrências, contra 41,66%, em CO.

¹⁰ Para sustentar essas afirmações, é fundamental que se analise a relação entre os eixos vertical e horizontal, explorando aspectos semântico-discursivos desses MJs, conforme se propõe na continuidade deste artigo.

finalidade (3,74%-RE; 6,45%-CO) são as mais frequentes em RE e CO. Assim, sem ocultar as variações de frequência, apontam o leque de expressões semânticas que caracterizam o que é *fixo* nessas tradições.

De modo específico, as relações mais frequentes em RE (em comparação com CO) são: *tempo posterior* (14,33%-RE; 6,45%-CO); *contraste* (9,03%-RE; 5,91%-CO); *condição* (3,74%-RE; 2,69%-CO); *tempo simultâneo* (4,05%-RE; 1,08%-CO) e *tempo terminus ad quem* (*taq*)/*tempo limite* (0,93%-RE; 0,54%-CO). Considerando-se que as relações de *tempo contingente* e de *comparação* ocorreram exclusivamente nos dados dessa TD (3,12% e 1,87%, respectivamente), são sete as relações semânticas mais recorrentes em RE em comparação com CO. Por sua vez, as relações mais frequentes em CO (em comparação com RE) também são sete: *adição* (39,25%-CO; 29,91%-RE); *causa* (26,88%-CO; 24,61%-RE); *finalidade* (6,45%-CO; 3,74%-RE); *modo* (4,30%-CO; 2,18%-RE); *alternativa* (2,15%-CO; 1,25%-RE); *tempo anterior* (2,69%-CO; 0,62%-RE) e *concessão* (1,61%-CO; 0,62%-RE).

De modo geral, esses resultados indiciam funcionamentos semânticos que aproximam as duas TDs: (1) a diferença pequena na frequência das relações de *condição*, *tempo limite* e *causa*; e (2) a frequência total do macrossistema CCCC muito próxima em cada TD (38%-RE; 37,09%-CO). Essas aproximações sinalizam traços do funcionamento dos MJs que invalidam expectativas fundamentadas no funcionamento dos MJs entorno de acepções mais abstratas em textos considerados mais complexos, do ponto de vista de suas relações pragmático-discursivas, como CO, que tem viés argumentativo, em comparação com RE, que se abriria como espaço para o funcionamento de MJs com acepções mais concretas, em coerência com seu viés narrativo e sua proximidade icônica com o mundo real.

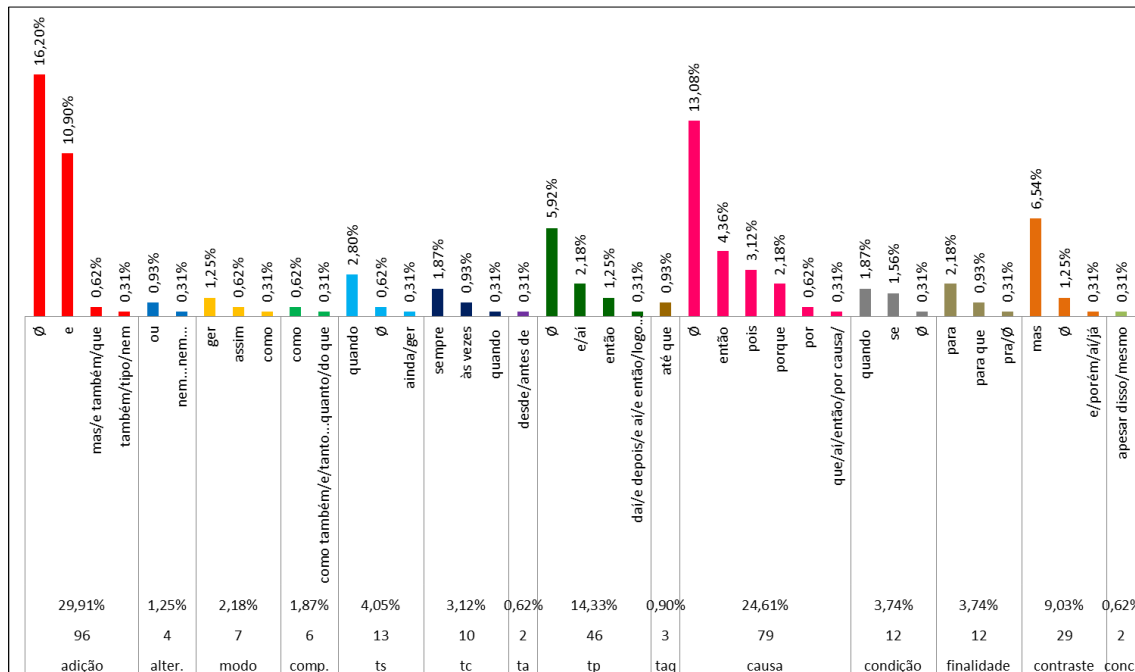
Por outro lado, ainda numa abordagem geral, dois aspectos sinalizam distinções no funcionamento dos MJs, no que tange às relações semânticas que explicitam: (1) a recorrência mais expressiva de *aditivas* em textos de CO (com diferença de quase 10% em relação a RE); e (2) a recorrência mais expressiva das relações *temporais*, em RE, que somam, nos textos dessa tradição, 23,02% de todas as relações semânticas constatadas nesse universo, enquanto, em CO, são equivalentes a apenas 10,72% (com diferença superior a 10% em relação a RE). A partir desses aspectos, dar-se-á início à discussão dos resultados na subseção seguinte.

Indícios da relação sintomática entre MJs e as tradições RE e CO

Para vislumbrar o modo como os MJs indiciam as tradições RE e CO, buscaram-se, a partir da descrição do funcionamento linguístico dos MJs, nos textos investigados, *rastros* que indiciem a associação entre esse funcionamento e essas tradições, no espaço da escrita

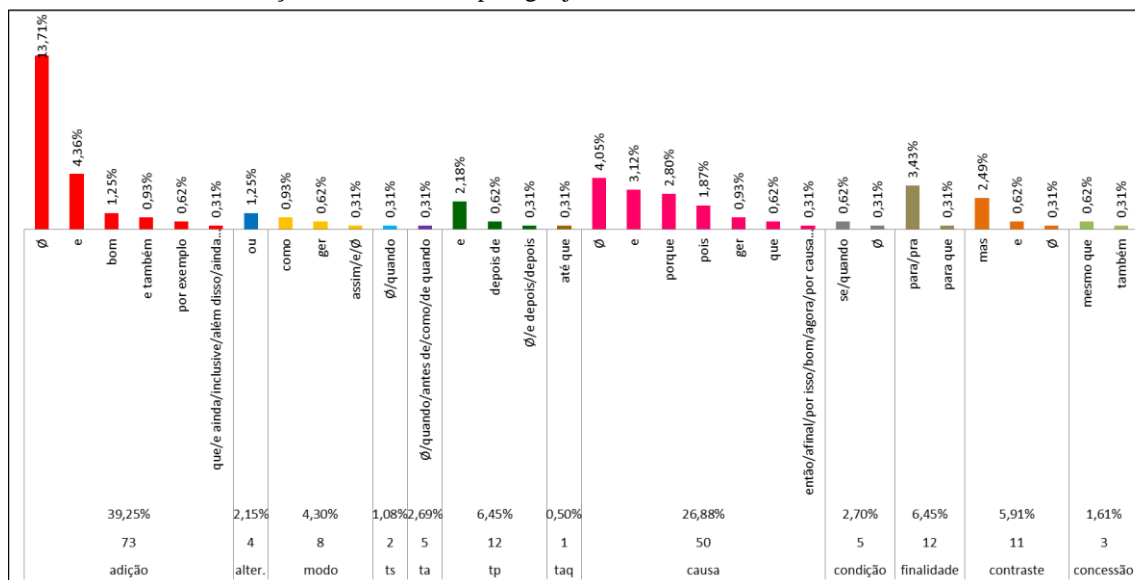
constitutivamente heterogênea. Nessa direção, nos Gráficos 4 e 5, destacam-se as relações mais recorrentes nas TDs investigadas: *adição*, *causa*, *tempo posterior*, *contraste* e *finalidade*:

Gráfico 4 - MJs em RE – relações de sentido e tipologia conjunta



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 5 - MJs em CO – relações de sentido e tipologia conjunta



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à *adição*, cuja recorrência foi mais expressiva em CO, a comparação dos resultados trazidos nesses Gráficos ressalta uma redução dos usos de *justaposição* e *e*, em CO, acompanhada por um aumento na frequência e diversidade de MJs usados com essa acepção em contextos discursivamente afinados com o que o sujeito imagina ser o objetivo de

convencimento da tradição, ou seja, alinhados com o seu perfil argumentativo. Não se trata, nesses casos, apenas de inserir informação nova no texto e, com isso, fazê-lo progredir, mas de inserir um novo argumento, a partir do qual o sujeito imagina-se capaz de convencer o outro/leitor aí representado de que aquela opinião é relevante, consistente e, portanto, convincente, tal como pode ser exemplificado no trecho do texto (1) (T(1)):

T(1) [CO/08] Caro Francisco, || Primeiramente agradeço a sua carta, **e também** estou | muito chocado com a tragédia em Realengo no RJ. || Para mim foi um horror um homem de 23 anos entrar | em uma escola e sair disparando nos alunos, **além de** | matar 12 deles depois ele se suicida. Com certeza Francisco | as crianças que não vivenciaram essa tragédia vão | ficar com trauma de ir à escola, **ainda mais** as | crianças de primeira a quarta série do ensino fundamental. [...]] Atenciosamente,

Em T(1), característico de CO, numa estrutura de carta, especificamente de carta-resposta – com vocativo “Caro Francisco”, introdução “Primeiramente agradeço a sua carta” e encerramento “Atenciosamente” – o sujeito, de acordo com a sua imagem dessa TD, expressa sua opinião sobre o tema, por meio de argumentos e evidências, apresentados no miolo da carta, que convençam o leitor por ele representado de seu ponto de vista. Assim, no espaço menos fixo da carta, outra TD, argumentativa, a caracteriza como uma *carta de opinião*¹¹.

Nesse espaço de mescla de TDs, são observados MJs *aditivos*, em dois funcionamentos: (i) voltado à introdução de informação nova no texto, como, por exemplo, o uso de *e também*, em trechos como “Primeiramente agradeço a sua carta, *e também* estou muito chocado com a tragédia em Realengo”, na introdução da carta (em sua parte fixa), em que o tema do texto é inserido; e (ii) voltado à introdução de informação nova, tomada, discursivamente, como argumento forte para o convencimento acerca do ponto de vista do sujeito, na porção menos fixa de CO, como, por exemplo, os usos de *além de* e *ainda mais*, em “*além de* matar 12 deles depois ele se suicida” e “as crianças que não vivenciaram essa tragédia vão ficar com trauma de ir à escola, *ainda mais* as crianças de primeira a quarta série”. Destaca-se, pois, que os MJs *aditivos*, distribuídos, preferencialmente, na porção menos fixa de CO, atuam, decisivamente, para a dinâmica argumentativa, caracterizando, de modo específico, um traço discursivo dessas técnicas juntivas e, ao mesmo tempo, da própria CO.

Em relação à *causa*, também se constata uma redução expressiva dos usos de *justaposição* em CO. O espaço juntivo mais próximo ao da justaposição, nesses textos, em termos do alto grau de inferência pragmático-discursiva de que carece para a apreensão de sua acepção, é aquele preenchido pelas ocorrências de *e*, mais frequentes em CO. Ou seja, nos

¹¹ Se se considerarem textos em que as partes fixas da carta (vocativo, introdução e encerramento) não são produzidas e que são iniciados com a TD argumentativa, infere-se que essa TD preenche o espaço mais decisivo na textualização, uma vez que garante as condições de produção da TD, a partir do imaginário do sujeito.

contextos causais de baixa marcação formal – sem técnicas juntivas que explicitem, na materialidade do texto, tal relação de sentido – o sujeito opta por *zero*, mas também por *e*, o que diferencia esses textos dos de RE. Soma-se a esse resultado que os textos de CO apresentam aumento na frequência e diversidade de MJs usados com acepção *causal*, se comparados àqueles de RE. Destacam-se, nessa direção, os usos de *gerúndio*, *que*, *afinal*, *por isso* e *agora*, encontrados apenas em CO, além das variáveis *por causa de* e *por causa que*:

T(3) [CO/07] Os pais devem conversar com as crianças, **porque** a | melho maneira da crianças não ficarem com traumas é | os pais conversarem com elas, sobreo que ocorreu que | essa pessoa tinha problemas sofria bullying, **e, por causa** | disse ele ficou com trauma da escola e **que** ele fez | isso. E é **por isso** que nunca devemos fazer bullying | com os outros.

T(4) [CO/02] Eu Aline axo que esse crime aconteceu **por causa que** ele sofria Bullying na | mesma escola em que ele (~~aconteceu~~) cometeu o crime, mais eu não entendo por | que ele saiu atirando nas crianças que não tem nada a ver, ele axo que isso | ia dar em alguma coisa; **Resumindo** ele queria se vingar do bullying que ele | sofria na mesma escola.

T(5) [CO/05] Eu acho que algumas crianças podem sim desen- | volver algum trauma da escola, **afinal** depois | de toda essa turbulência; um psicólogo ajuda- | ria muito, conversar com os filhos, etc...

T(6) [CO/09] Wellintong m. de oliveira de 23 anos | invadiu a escola com dois revólveres | matando 12 alunos deles. || **Agora** na (rasura)* minha opinião ele | devia ter algum problema psiquiátri | co para fazer essas coisas.

Em T(3), as estratégias juntivas ocorrem de forma paratática, na inserção de informações que *explicam* um conteúdo, inserido na oração anterior, como nos usos de *porque* e *por isso*, ou de forma hipotática, na inserção de orações causais no complexo *causa-efeito*, seja de forma convencional, conforme uso de *por causa disso*, ou não convencional, conforme uso de *que*.¹² Em T(4), são observadas duas estratégias juntivas com acepção causal: *por causa que*, que insere a causa, numa estrutura hipotática, e o gerúndio *Resumindo*, que sinaliza a inserção de uma conclusão a partir do conteúdo exposto no texto, de forma aproximada à que se constata, em T(5), em que *Afinal* desempenha a mesma função, acrescida de um papel discursivo que marca sua força argumentativa nesse contexto. O uso de *agora*, em T(6), sugere a natureza causal entre as duas porções textuais, a apresentada no primeiro parágrafo, em que o sujeito descreve um fato, e a apresentada no segundo parágrafo, iniciado pelo MJ, em que o sujeito apresenta sua avaliação desse fato, com sinalização explícita dessa subjetividade em “na minha opinião”. Nesse contexto, *agora* tem, acrescida à sua acepção de *simultaneidade temporal*, a acepção mais abstrata de *causa*, de acordo com a escala de complexidade semântica, que prevê o trânsito entre essas acepções a partir do parentesco semântico constatado entre elas, e de

¹² Uma proposta de leitura do MJ *que*, com acepção *causal*, pode ser explicitada pela paráfrase: “*por causa disso* [do motivo exposto anteriormente], *ele fez isso* [o que foi exposto anteriormente]”.

acordo com a natureza da tradição em que se insere, na qual o contexto discursivo ressalta a necessidade de *justificar e explicar*.

Toda essa diversidade de maneiras de rastros, no texto, da aceção causal alinha-se à natureza desses contextos, à imagem que o sujeito tem do que são os objetivos dessa TD e exemplifica o modo como as técnicas juntivas materializam a maior circulação do sujeito por formas *lacunares*¹³ de construção textual-discursiva da causalidade.

Os dados de *tempo posterior* sinalizam a sistematização realizada na subseção anterior que chamava a atenção para a recorrência mais expressiva das *temporais* em RE. A alta repetibilidade da *posterioridade* dos eventos, nessa TD, materializa-se no uso preponderante de *justaposições*, seguido de *e*, *aí* e *então*, além de uma ampla tipologia de juntores, como *daí*, *e depois*, *e aí*, *(e) então*, *logo depois*, *depois*, *depois de* e *depois que*:

T(7) [RE/08] *No ano de 2010, um menino de uma | cidade chamada de Ameriana, veio Para | São Jose, e ele não conhecia ninguém, Ø | a tia dele é amiga da minha vó, e me apresento | ele, Ø eu fui logo perguntando o seu nome, e | o menino disse, meu nome e fernando Ø Qual | o seu Ø o meu é deivid, mais conhecido com | KaKa, hum eai vamos andar de baik Ø conhecer | umpouco de São Jose, Ø vamo. || Ei fernando voce é um menino muito | legal, Ø você que ser meu amigo, Ø sim Ø como quero Ø | quibom, Ø a Taficano dinoite Ø amanha você vem aqui | emcasa para nós conversa mais um pouco, Ø belesa | então, ai nós conbino de ir para a escola junto, Ø | ta Bom então amanha eu venho. || Dimanha fui na padaria e emcontrei la, Ø | Bondia KaKa Ø Bom dia, Ø vai encasa já já ta Bom, - | depois de algumas Hora o fernando veio, e o dia-| se paso, e ele viro meu melhor amigo.[...]-|| Depois que o fernando mudo para São | Jose, a minha vida e mais felis.*

Destacam-se, em T(7), dois usos distintos da temporalidade, também recorrentes em outros textos: (i) uso prioritário de justaposição para marcar a sequencialidade de trocas de falas na transposição que o sujeito faz, em seu texto, do discurso direto, conforme trechos sublinhados; e (ii) usos prioritários de outros MJs, como *aí*, *então*, *e*, *depois de* e *depois que* para marcar a sequencialidade dos fatos narrados, conforme trechos em itálico.

À baixa frequência dessa aceção, em CO, acrescenta-se a preferência por *e* e por usos pouco recorrentes de MJs prioritariamente compostos por *depois* (*depois de*, *e depois*). Fica claro, portanto, não só o alinhamento da aceção de tempo posterior com a natureza de RE, como a marcação dessa relação na materialidade linguística da tradição textual em questão. Ou seja, tal aspecto *lacunar* da tradição é preenchido de forma mais variável em RE do que em CO. Esse resultado torna-se ainda mais evidente se se considera a maior circulação do sujeito por outras formas de experimentação da relação *temporal*, em RE, em comparação com CO, o

¹³ Denomina-se forma *lacunar*, pois, as possibilidades de realização, na textualização, da causalidade (no caso específico das análises realizadas neste ponto), em termos de suas características táticas – que podem envolver estruturas paratáticas e hipotáticas – e semânticas – que podem envolver trânsitos semânticos a partir de parentescos semânticos e inferências contextuais, mais ou menos convencionalizadas.

que se confirma na exclusividade da constatação de *tempo contingente*, em RE, e na maior frequência e diversidade de seus usos na acepção de *tempo simultâneo*.

Entretanto, essa análise detalhada deixa ver, ainda em relação às formas de experimentação da relação *temporal*, uma especificidade relativa à *anterioridade*, que, de forma distinta das demais acepções desse macrossistema, apresenta não apenas uma frequência mais expressiva em CO (2,69%-CO; 0,62%-RE), como também uma maior diversidade tipológica (com usos de *justaposição*, *quando*, *antes de*, *como* e *de quando*).

T(8) [CO/03] Bom nesta ocorrência, foi muito chocante, [...] pensou podia ser em qualquer cidade em qualquer escola, de | homem desse ter aparecido assim do nada **para** | matar crianças. *Ele pode ter lá seus traumas | de infância **de quando** era criança, **mas também** | não precisava matar outras crianças que não | tem nada a ver com o caso ocorrido na vida | dele, **quando** estudava lá na escola onde oco- | rreu o massacre!*

T(9) [CO/05] Wellington assassinou doze crianças, com | idade entre 12 e 14 anos, **antes da tragédia** ele | era alguém calmo, na dele, **mas** pesquisava muito | sobre terrorismo, **álem disso** Wellington sofria | bullying na | mesma escola onde matou as cri-|anças.

Os trechos em itálico ilustram como a acepção de *tempo anterior* integra o projeto de uma tradição delineada, no imaginário do sujeito, na finalidade discursiva de convencimento, por meio da exposição de argumentos. A marcação da anterioridade traz um fato, num papel discursivo de evidencialidade epistêmica, que atua na construção de uma imagem do sujeito como aquele que conhece a realidade/o caso em discussão. No entanto, esses fatos, ao cumprirem seu papel, ancoram um contra-argumento, por meio da construção de um espaço discursivo marcado pelo contraste, pela oposição e concessividade, a partir de conteúdos articulados via MJs que materializam essa estratégia argumentativa. Trata-se, assim, de um uso da temporalidade que caracteriza uma prática comum em CO, porque integra o que o sujeito imagina ser o esquema de natureza fortemente argumentativa dessa tradição.

Em coerência com o nível de detalhamento da análise desta subseção, reconhece-se que, no macrossistema CCCC, as noções de *contraste* e *concessão* particularizam-se pelo grau de abstração das acepções envolvidas, sem que isso obscureça o compartilhamento do traço de oposição/contraste que está subjacente a ambas. Nesse sentido, a acepção de contraste fundamenta o cálculo semântico que caracteriza a acepção concessiva. Dessa forma, a diferença quantitativa entre RE e CO torna-se menos expressiva se se considera a soma das ocorrências dessas duas relações semânticas em cada uma das tradições (9,65%-RE; 7,52%-CO) e, conseqüentemente, enfraquece o indício que poderia torná-la sintomática de uma ou outra TD. Somam-se a esse argumento dois fatos: (i) os mesmos MJs são mais recorrentes nos contextos de RE e CO (*mas*, *e* e *justaposição*); e (ii) a forma mais abstrata de marcação do contraste (a concessão) é mais recorrente em CO do que em RE (1,61%-CO; 0,62%-RE).

T(10) [CO/01] Bom, sobre o massacre de Realengo, eu penso que | foi uma terrível tragédia que não adiantou | em nada, pois aquele assassino matou as | crianças sem motivo algum, **mesmo que** ele | sofria bullying, ele não tinha de fazer isso | com as crianças,

T(11) [RE/01] Se queremos marcar de sair para algum lugar temos | que se comunicar, na semana, durante o intervalo | da escola, ou nos sabados no computador, **apesar** | **disso** somos muito felizes como amigos[...].

T(12) [RE/06] Era um dia lindo era 13 de março de mar- | ço de 2011, sábado na Praia Grande em Santos (SP) [...] aí eu fui descer da | prancha para voltar para a praia (areia da praia) **ai** eu não | achei o fundo e eu fiquei sem saber o que estava acon- | tecendo

Os trechos de T(10) e T(11) exemplificam contextos em que há indícios da acepção concessiva, na arquitetura hipotática, em CO, e na paratática, em RE, respectivamente. Em ambos os casos, o caráter contrastivo é construído via inserção da negativa, em T(10), “mesmo que ele sofria bullying, ele *não* tinha de fazer isso”, e da condicional, em T(11), “*Se queremos marcar de sair para algum lugar temos que se comunicar*”, retomada pelo MJ *apesar disso*. Dessa forma, embora as acepções contrastiva e concessiva não possam ser tomadas como sintomáticas de cada uma das tradições investigadas, essas tradições revelam contextos discursivos distintos, em que a forma de materialização dessas acepções se torna também distinta, seja devido: (i) a uma estrutura de maior dependência tática, verificável em CO; (ii) à habilitação da forma mais abstrata de marcação do contraste (a concessão), também constatada em CO; ou (iii) à implementação, em RE, de trânsitos semânticos entre acepções com grau de parentescos, como o que se observa em T(12), entre os macrossistemas de *tempo* e *CCCC*, por meio de *aí*. Nesse contexto, a partir da acepção mais concreta de *tempo posterior*, infere-se a acepção contrastiva de *aí* (“eu fui descer da prancha [...], *aí/mas* eu não achei o fundo). Esses resultados sinalizam o potencial do funcionamento dos MJs, nessas acepções, alinhado às especificidades das tradições e, mais do que isso, o quanto esses aspectos lacunares estão atrelados ao modo como o sujeito circula por essas tradições.

Com relação à comparação dos resultados extraídos dos Gráficos 1 e 2, no que tange à acepção de *finalidade*, constata-se, em CO, uma especialização dos MJs *para/prá* e *para que*, considerados convencionais para essa acepção, enquanto a *justaposição* foi observada exclusivamente nos dados de RE, que, ao mesmo tempo, revelou uma frequência expressivamente mais baixa dessa acepção. Reconhece-se, portanto, seu alinhamento com o imaginário do sujeito acerca dos propósitos discursivo-argumentativos da tradição CO.

T(13) [CO/01] então, pen | so que os pais dessas crianças deveriam conver- | sar com elas, **para** aliviar o sofrimento que | elas passaram, **para** acalmar o medo que | elas têm de voltar a escola em que es- | tudam, e também deveria ser feito algum | tipo de palestra na escola, **para** resolverem o | que deve ser feito, como por exemplo, ter se- | guranças, vigias na escola, **para** impedir que | entre qualquer estranho lá dentro, **para que** | assim, as crianças possam voltar à ir a escola | sem medo do que possa acontecer

T(14) [RE/08] [...] o meu é deivid, mais conhecido com | KaKa, hum eai vamos andar de baik Ø conhecer | umpouco de São Jose, vamo. | Ei fernando voce é um menino muito | legal, você que ser meu amigo, sim como quero | quibom, a Taficano dinoite amanha você vem aqui | emcasa **para** nós conversa mais um pouco,

Nos textos, observam-se ocorrências de orações em que são explicitados os meios para atingir uma finalidade ou um propósito expressos na outra oração. Em todos os casos, trata-se de contextos circunstanciais, em que a noção de finalidade modifica um SN ou SV da outra oração, dentro do complexo hipotático, com exceção de uma única ocorrência paratática, apresentada em T(14): “vamos andar de baik Ø/para conhecer um pouco de São José”. O que diferencia a construção dessa acepção nas TDs investigadas é que, em todas as ocorrências encontradas em CO, conforme T(13), as finais são articuladas a orações nucleares em que o sujeito imagina *explicitar* uma *proposta/sugestão* para a resolução do problema discutido. Por meio dessa articulação, o sujeito circula por um imaginário no qual busca o convencimento de seu leitor, aí representado, o que não é verificado nas ocorrências, em RE, nas quais não há a emergência desse caráter discursivo-pragmático de convencimento do outro.

Considerações finais

A abordagem dos MJs, em RE e CO, no modo escrito de enunciação, confirmou a hipótese da existência de relações sintomáticas entre MJs e TDs. A partir dos MJs, tomados como *rastros* que indiciam a atualização da tradição, observou-se como esse processo de textualização ocorre por meio da circulação do sujeito pelo que (re)conhece como *fixo* e *lacunar* nessas tradições, em intrínseca associação àquilo que imagina ser a (sua) escrita.

A partir do critério da repetibilidade, empregado na descrição dos usos de MJs, os resultados que se alinham em RE e CO são: (i) o funcionamento *paratático* dos MJs, no eixo vertical; (ii) as relações semânticas de *adição*, *causa*, *tempo posterior*, *contraste* e *finalidade*, no eixo horizontal; (iii) os usos de *justaposição* e *e*, no que diz respeito à tipologia de MJs; e (iv) a mesma frequência relativa do macrossistema *CCCC*. Esses aspectos, por se mostrarem igualmente recorrentes nas tradições investigadas, preenchem o espaço daquilo que o sujeito imagina ser *fixo* nessas tradições, independentemente de suas especificidades, e respondem ao primeiro questionamento do trabalho, de natureza descritivo-comparativa.

O mesmo critério levou a resultados que indiciam aspectos do que é *lacunar* em cada uma dessas TDs, respondendo, pois, ao segundo questionamento desta investigação: (i) o funcionamento das *aditivas* tem potencial sintomático de CO se se considera a sua frequência e diversidade de usos, articuladas à natureza discursivo-argumentativa desses usos, por meio dos quais o sujeito deixa rastros de sua imagem de uma tradição em que o convencimento do

outro é o aspecto mais forte de textualização; (ii) o funcionamento das *causais* deixa ver seu potencial sintomático de CO se se considera sua diversidade de usos articulada à sua natureza discursivo-argumentativa, por meio da qual o sujeito deixa rastros de sua imagem de uma tradição em que o convencimento do outro depende de explicações/justificativas acerca de seu ponto de vista e de sua opinião; (iii) o funcionamento das *temporais* tem potencial sintomático de RE se se consideram as noções de *tempo posterior*, *simultâneo* e *contingente*, sua frequência e diversidade de usos, articuladas à natureza discursiva desses usos, ligados à imagem que o sujeito tem do relatar, como um processo em que se considera a proximidade icônica com o mundo real; e (iv) o funcionamento de *tempo anterior* tem potencial sintomático de CO se se consideram, no macrossistema *temporal*, os resultados de sua frequência e diversidade de usos, articulados à sua natureza discursivo-argumentativa, por meio dos quais o sujeito deixa rastros do que imagina ser um esquema argumentativo, recorrentemente constituído pela anterioridade de fatos que evidenciam suas afirmações e opiniões, deixando, ao mesmo tempo, rastros da construção de sua imagem como a daquele que tem conhecimentos do caso em discussão.

A face *lacunar* das TDs assume aspectos ainda mais específicos se se consideram as noções de *contraste*, *concessão* e *finalidade*, que não fornecem indícios diretos das TDs investigadas, mas mostram distintas formas de materialização, em relação à maior repetibilidade: dos complexos de dependência tática e abstração semântica, em CO; e dos contextos de trânsito semântico para a marcação dessas acepções, em RE.

A proposta teórico-metodológica deste trabalho permitiu considerar os MJs como *rastros específicos* da movimentação do sujeito na/para a construção de seu texto. Essas especificidades apontam, ao mesmo tempo, para o *geral* e o *particular*, a partir do que é *fixo* e *lacunar* nas tradições em que se inserem, em espaços de junção delineados pelo contexto enunciativo. Ao fazerem esse apontamento, lançam luz sobre a não obviedade da relação *sintaxe-texto-discurso*, quando tomada no espaço que retrata a textualização, caracterizada como *acontecimento*, em que o sentido do texto é construído na experiência [desse acontecimento], como retomada do já-experimentado, da memória do já-dito/escrito e do já-ouvido/lido, mas também, e ao mesmo tempo, como novidade da reatualização de uma TD.

Referências

ABAURRE, M. B. M. Língua oral, língua escrita: interessam, à linguística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9, 1990, Campinas. **Anais...** Campinas: IEL/Unicamp, 1990. p. 361-381.

ASCHEBERG, H. Historische Textsortenlinguistik. Beobachtungen und Gedanken. *In: DRESCHER, M. Textsorten in romanischen Sprachvergleich*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S., 2002. p. 153-170.

CHACON, L. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. 1996. 389 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

CORRÊA, M. L. G. Arranjos referenciais de tempo em textos de pré-universitários: letramento e oralidade. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 75-93, 2008.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 269-286, 2007.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. 435 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1997.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem**. Rio de Janeiro, Presença, 1982.

COSERIU, E. Creatividad y técnica lingüística. Los tres niveles del lenguaje. *In: COSERIU, E. Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos, 1981. p. 269-286.

HALLIDAY, M. A. K. Above the clause: the clause complex. *In: HALLIDAY, M. A. K. An introduction to Funcional Grammar*. New York: Arnold; 1985.

KABATEK, J. Introduccion. *In: KABATEK, J. (Ed.). Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas*. Madrid: Iberoamericana, 2008.

KABATEK, J. Sobre a historicidade dos textos. **Linha d'água**, v. 17, p. 157-170, 2006.

KABATEK, J. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. **Lexis XXIX**, v. 2, p. 151-177, 2005.

KOCH, P. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico: el exemplo del tratamiento vuestra merced em español. *In: KABATEK; J. (Ed.). Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico*. Madrid, Iberoamericana; 2008.

KOCH, P. **Os falantes como lingüistas**: tradición, innovación e interferencias no gallego actual. Salamanca: Edicions Xerais de Galicia, 1996.

KOCH, P; OESTERREICHER, W. **Lingua hablada en la romania**: Espanol, Francés, Italiano. Madrid: Editorial Gredos, 2007.

KORTMANN, B. **Adverbial Subordination**: a typology and History of Adverbial Subordinators Based on European Languages. Berlin-New York, Mouton de Gruyter; 1997.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. **Gragoatá**, Niterói v. 30, p. 221-238, 2011.

LONGHIN, S. R. **Tradições discursivas**: conceito, história e aquisição. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

LOPES-DAMASIO, L. R. O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita: uma abordagem dos mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 21, p. 147-170, 2019.

LOPES-DAMASIO, L. R. Junção em contexto de aquisição de escrita: uma abordagem das tradições discursivas. **Estudos Linguísticos**, v. 43, n. 3, p. 1371-1386, 2014.

LOPES-DAMASIO, L. R.; SILVA, P. C. S. Causa em aquisição da escrita: processos juntivos. **Cadernos de Letras UFF**, Niterói, v. 27, n. 55, p. 109-133, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. Texto da Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-Brasileiro sobre linguagem e educação. UFRN, 26-28 de junho, 1995.

RAIBLE, W. Linking clauses. *In*: HASPELMATH, M. et al. (Ed.). **Language typology and language universals**: an international handbook. Berlin: Walter de Gruyter; 2001. p. 590-617.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAURA, L. G. **Tradição discursiva, variedade linguística e ensino**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Assis: Universidade Estadual Paulista, Assis, 2019.

Sobre a autora

Lúcia Regiane Lopes-Damasio (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9058-3566>)

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); graduada em Letras – Português/Italiano pela mesma instituição. É professora no Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação, no Programa Nacional de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP.

Construções de tópico marcado na escrita culta brasileira: uma proposta tipológica

Marked topic constructions in standard Brazilian writing: a typological proposal

Mônica Tavares Orsini¹

Resumo: Este artigo objetiva descrever as estratégias de construção de tópico marcado presentes na escrita culta brasileira, propondo uma tipologia dessas construções, semelhante ao que fizeram Berlinck, Duarte e Oliveira (2009) para a gramática do português culto falado. Para isso, constituiu-se uma amostra de 1.456 textos, de diferentes gêneros textuais, publicados nos jornais *O Globo* e *Folha de São Paulo*, no interstício 2009-2015. Ancorados na Teoria de Princípios e Parâmetros (cf. CHOMSKY, 1981), confirmamos a hipótese de que a gramática do letrado brasileiro (KATO, 2005) é distinta da norma padrão, uma vez que o processo de letramento, desenvolvido no ambiente escolar, recupera parcialmente as regras prescritas pela tradição gramatical. Além disso, a tipologia aqui apresentada reflete a mudança paramétrica em curso no que se refere ao Parâmetro do Sujeito Nulo e ao comportamento do PB em relação ao objeto nulo (cf. DUARTE, 2019; KATO; DUARTE, 2014; CYRINO, 2019).

Palavras-chave: Sintaxe. Construções de Tópico Marcado. Escrita Culta Brasileira.

Abstract: This paper aims to describe the strategies of marked topic constructions in standard Brazilian writing in order to propose a typology of these constructions, similarly to what is presented by Berlinck, Duarte e Oliveira (2009) for the grammar of graduated Brazilian speakers. Therefore we collected a sample of 1.456 texts published in the newspapers *O Globo* and *Folha de São Paulo* between 2009 and 2015. Anchored in the Theory of Principles and Parameters (cf. CHOMSKY, 1981), our goal is to confirm the hypothesis that grammar of Brazilian standard writing (KATO, 2005) is different from the internalized grammar (I-Language), since the literacy process – developed in the school environment – can only partially recover the rules prescribed by grammatical tradition. Furthermore, we argue that the typology presented in this paper reflects the parametric change in progress on the Parameter of Null Subject and the null object behavior in Brazilian Portuguese (cf. DUARTE, 2019; KATO; DUARTE, 2014; CYRINO, 2019).

Keywords: Syntax. Marked Topic Constructions. Brazilian Standard Writing.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: monica.orsini@letras.ufrj.br.

Considerações iniciais

Segundo Brito, Duarte e Mattos (2003), as construções de tópico marcado são aquelas em que a posição mais à esquerda da sentença é preenchida por um constituinte que, do ponto de vista discursivo, contém o referente sobre o qual se faz uma declaração. Embora essa conceituação se assemelhe à definição atribuída à categoria sujeito, apresentada pela descrição tradicional (cf. CUNHA; CINTRA, 1985), o constituinte a que nos referimos ocupa a posição sintática de tópico, situada na periferia esquerda da sentença, e não à posição de sujeito, como vemos no exemplo (1). Nele, o SN ‘O João’ ocupa a posição de tópico, sendo retomado, no interior do comentário, pelo pronome pessoal ‘ele’, que é o argumento-sujeito selecionado pelo predicador verbal.

(1) [O João]_i ouvi dizer que [ele]_i tinha ido passar as férias a Honolulu. (BRITO; DUARTE; MATOS, 2003, p. 494)

No PB, a precursora dos estudos sobre as construções de tópico marcado foi Pontes (1987), que fez um levantamento assistemático dessas construções na fala dos mineiros, concluindo que o sistema se aproxima das línguas em que coexistem estruturas de sujeito – predicado e de tópico – comentário, segundo a tipologia proposta por Li e Thompsom (1976).

Estudos mais recentes sobre a gramática da fala do brasileiro dialogam com o trabalho de Pontes, evidenciando que as construções de tópico marcado lhe são próprias, independentemente do grau de escolaridade do falante (cf. Autor; VASCO, 2007; PAULA, 2012).

Nesse contexto, este trabalho objetiva descrever as estratégias de construção de tópico marcado presentes na escrita culta brasileira², propondo uma tipologia dessas construções, semelhante ao que fizeram Berlinck, Duarte e Oliveira (2009) para a gramática do português culto falado. Nossa hipótese é a de que a gramática do letrado brasileiro (KATO, 2005) é distinta da sua língua vernacular (Língua-I), uma vez que o processo de letramento, desenvolvido no ambiente escolar, recupera parcialmente as regras prescritas pela tradição gramatical.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Teoria de Princípios e Parâmetros (cf. CHOMSKY, 1981, 1995), em particular na forma como o PB se comporta em relação ao Parâmetro do Sujeito Nulo e às propriedades do objeto nulo, já que as estratégias de construção

² Nesse artigo, usamos a expressão escrita culta no sentido de conjunto de regras efetivamente utilizadas por indivíduos letrados, ao produzir textos com maior grau de monitoração estilística.

de tópico marcado parecem refletir as mudanças em curso no sistema, reforçando o *princípio do encaixamento linguístico*, segundo o qual “mudanças linguísticas sob investigação devem ser vistas como encaixadas no sistema linguístico como um todo” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968[2006], p. 122).

Este artigo encontra-se organizado da seguinte forma: primeiro apresentamos uma breve discussão acerca do comportamento do PB, no que concerne às mudanças sintáticas no sistema, com base em uma perspectiva formalista. Na sequência, trazemos reflexões sobre a constituição da norma padrão e seu distanciamento da norma culta, nos termos de Faraco (2008). Apresentamos os procedimentos para a constituição da amostra e, em seguida, propomos uma tipificação das construções de tópico marcado na escrita do letrado brasileiro. Por fim, tecemos algumas reflexões acerca das semelhanças e diferenças entre as gramáticas da fala e da escrita culta brasileiras, no que tange ao fenômeno sintático aqui focalizado.

Mudanças sintáticas no Português Brasileiro

Kato e Duarte (2014) afirmam ser o PB uma língua de sujeito nulo parcial. Mais recentemente, porém, Duarte (2019) questiona esse estatuto, utilizando como argumento o fato de o sistema se comportar de forma bastante distinta de outros sistemas que pertenceriam, em tese, ao mesmo grupo proposto por Holmberg (2010), como o finlandês, que apresenta mais restrições quanto à opcionalidade ou a impossibilidade do sujeito nulo, se comparado ao PB. Segundo Duarte (2019), o PB ainda não revela um comportamento gramatical estável, encontrando-se em processo de mudança no que tange à marcação do Parâmetro do Sujeito Nulo. Assim, o estágio atual seria intermediário, em direção às línguas de sujeito preenchido.

No que diz respeito ao comportamento do sujeito definido, Duarte (2019), ao revisitar seu estudo diacrônico de 1993, com dados coletados de peças teatrais, observa a tendência ao preenchimento de sujeitos de 1ª e 2ª pessoas a partir da década de 1930. Na 3ª pessoa, em decorrência da interação do feixe de traços semânticos [+/-animado] e [+/-específico], a mudança em direção ao sujeito preenchido é mais lenta, embora já avance quando o traço do referente é [+animado]. Em relação aos sujeitos de referência arbitrária, Duarte (2019, p. 115) afirma que “o PB prefere sujeitos de referência genérica expressos por pronomes nominativos”.

No que tange à escrita sincrônica de indivíduos letrados, Duarte (2007) compara as variedades brasileira e europeia. Os dados de sujeito de 3ª pessoa foram coletados de textos jornalísticos opinativos e de crônicas. Os resultados apontam que o PB totalizou 51% de sujeitos expressos, havendo preenchimento, inclusive, no interior de oração encaixada, controlada pela

oração matriz anteposta, contexto em que um sujeito nulo seria esperado em um sistema [+ Sujeito Nulo].

Os trabalhos sobre a representação do sujeito apontam para a compreensão de que o processo de mudança, em relação à marcação do Parâmetro do Sujeito Nulo, ainda não está concluído, havendo uma tendência ao preenchimento do sujeito em diferentes contextos linguísticos. Parece-nos, portanto, que a escrita culta do brasileiro, normalmente mais conservadora, começa a absorver variantes expressas que não são avaliadas negativamente pelo escrevente e que passam a coexistir com a variante nula, tida como padrão. Esse comportamento, por sua vez, terá reflexos na proposta tipológica das construções de tópico marcado na escrita culta, diferenciando-se da descrita para a fala (cf. BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009).

Outro ponto que deve ser mencionado diz respeito ao licenciamento do objeto nulo no PB. Segundo Cyrino (2019), nosso objeto nulo reúne propriedades peculiares, decorrentes de outros processos sofridos pela língua, como a perda do movimento longo do verbo e dos clíticos de terceira pessoa.

Acerca do comportamento dos clíticos acusativo e dativo de 3ª pessoa e de suas formas variantes na escrita culta do PB, Freire (2011) reúne *corpora* composto por textos do domínio jornalístico, além de histórias em quadrinhos e gibis, produzidos entres os anos de 1995 e 2004.

Os resultados da pesquisa apontam que, embora o clítico acusativo seja a opção mais utilizada para preencher objetos em função acusativa, a frequência de objeto nulo é elevada. Ao somar os percentuais das variantes ‘SN anafórico e objeto nulo’, o autor alcança o valor de 45% na escrita culta, o que é bem significativo. Por outro lado, o pronome lexical, bastante estigmatizado pelo letrado brasileiro, ocorre em apenas 3% dos dados. Assim, o trabalho de Freire (2011) permite-nos afirmar que, semelhante ao que ocorre com as formas expressas de representação do sujeito, as variantes não avaliadas negativamente pelo letrado brasileiro estão se inserindo na escrita culta, ainda que não sejam aquelas consideradas padrão.

Na função dativa, no PB, o clítico representa apenas um quarto do total de dados, diferente do resultado da variante na função acusativa. As demais variantes somadas representam 72% dos dados, tendo destaque o ‘SP anafórico’. O resultado obtido por Freire (2011) reflete a incidência das estratégias não padrão na escrita culta do PB.

Ao confrontarmos dados de fala e escrita cultas, constatamos nesta que, se por um lado, há a recuperação do clítico acusativo; por outro, há a preferência pelo ‘SP anafórico’, em substituição ao pronome em função dativa. Tal comportamento reforça a tese de que a escola

recupera apenas parcialmente formas linguísticas de sincronias passadas e que a gramática do letrado não corresponde à norma padrão. (cf. DUARTE; FREIRE, 2014)

A identificação de que, na escrita culta brasileira, existem variantes não padrão em alternância com formas prescritas pela tradição normativa sugere a necessidade de investigarmos as construções de tópico marcado, já que as preferências por sujeito preenchido e objeto nulo podem favorecer tais construções.

Norma padrão e a gramática do letrado brasileiro

Segundo Faraco (2008), o termo norma denomina o conjunto de regras linguísticas habituais dentro de uma determinada comunidade de fala. Não há, portanto, uma única norma, mas uma gama de variedades linguísticas. Em se tratando de PB e da constituição da norma de prestígio social, denominada norma padrão, é preciso, porém, tecer algumas reflexões.

O conceito de norma padrão, segundo Faraco (2008), vincula-se exclusivamente a valores sociais e, principalmente, políticos. Ela se define como uma construção sociohistórica, que tem como objetivo uniformizar e padronizar o uso de uma língua. Constitui-se em um modelo linguístico ideal – e, em sua maioria, não real - que serve a projetos políticos de uniformização.

Desta forma, a norma padrão brasileira, ou seja, aquela que está presente nos compêndios gramaticais e nos livros didáticos, não foi estabelecida a partir do uso corrente de brasileiros cultos. Na prática, a norma eleita como padrão corresponde à escrita culta lusitana do final do século XIX, reflexo do anseio por tornar o Brasil um país mais branco e europeu, que condena as variedades populares marcadas pela multirracialidade e a diversidade.

Em decorrência dos fatos históricos que orientaram a constituição da norma padrão, a norma efetivamente empregada pelo letrado brasileiro não corresponde à padrão, mas sim a outra, denominada norma culta. Esta refere-se às regras utilizadas por falantes letrados, em situações monitoradas de fala e de escrita. Os sociolinguistas denominam esse conjunto de regras variáveis como variedades cultas do PB, isto é, usos linguísticos de indivíduos com acesso à cultura letrada. (cf. LIMA; VIEIRA, 2019)

No âmbito das descrições linguísticas à luz da abordagem formalista, a *norma culta* escrita corresponde ao que Kato (2005) denomina gramática do letrado brasileiro. Duarte (2013) define gramática do letrado da seguinte forma:

É uma mistura de traços da gramática lusitana de fins do século XIX, que serviu à codificação da norma escrita no Brasil, somada a

traços do Português Brasileiro que se implementam aos poucos na escrita, substituindo ou competindo com formas conservadoras, e, finalmente, algumas estruturas estranhas a ambas, certamente um subproduto da contradição entre a gramática da fala e um modelo anacrônico de escrita. (DUARTE, 2013, p. 15)

Com base nos dados encontrados em textos do domínio jornalístico, que contempla gêneros textuais com diferentes graus de formalidade, propomos, neste artigo, uma tipologia das construções de tópico marcado concernente à escrita do letrado brasileiro, nos termos de Kato (2005) e Duarte (2013).

O contínuo dos gêneros textuais no discurso midiático

Para que pudéssemos investigar a escrita culta contemporânea do letrado brasileiro, no que tange às construções de tópico marcado, adotamos, de um lado, a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2005), segundo a qual as diferentes manifestações linguísticas se distribuem em um contínuo de monitoração estilística, e, de outro, a de Marcuschi (2008), que propõe que os gêneros textuais se distribuem em um contínuo de oralidade – escrita, determinado pelos meios de produção (sonoro ou gráfico) e de concepção (oral ou escrito).

Selecionamos cinco gêneros textuais do domínio midiático. Dos cinco, quatro deles (crônica, reportagem, artigo de opinião, editorial) foram dispostos em um contínuo, que tem em uma das extremidades o gênero que reflete menor preocupação com as questões formais da língua, sendo descrito como [- monitorado]. Na extremidade oposta, está a interação escrita altamente planejada, que exige uma atenção maior quanto às escolhas linguísticas, sendo, portanto, [+ monitorado].

O gênero carta de leitor não foi incluído no contínuo por constituir uma interação comunicativa com características distintas das anteriores. Em primeiro lugar, a carta de leitor é um gênero em que seu autor (um leitor do jornal) não é conhecido publicamente e, na maior parte das vezes, ocupa o anonimato, fato que nos impediu de delinear, como traçado para os outros gêneros desse estudo, o nível de escolaridade do autor. Em segundo lugar, o editor do jornal, caso julgue necessário, pode propor reformulações no texto original durante a sua edição, tornando-se um coautor do texto. Tais características justificam nossa opção em não incluir a carta no contínuo de monitoração estilística, tratando-a separadamente.

O leitor desse artigo pode se perguntar por que, então, a escolha desse gênero. Incluímos porque entendemos que é uma seção consagrada nos jornais escolhidos, um espaço de debate público, em que os leitores têm suas opiniões divulgadas. Portanto, é fonte valiosa de

manifestação da gramática da escrita do brasileiro, ainda que possa sofrer a interferência do editor do jornal.

Na figura 1, apresentamos os quatro gêneros no contínuo por nós elaborado, com base na nossa percepção de grau de formalidade. Em outras palavras, nossa experiência como leitor, nosso conhecimento de mundo e nossas leituras teóricas sobre o estilo de cada um dos gêneros determinaram o posicionamento dos mesmos no contínuo.

Figura 1 - Distribuição dos gêneros textuais no contínuo, segundo o grau de monitoração estilística.



Fonte: elaborada pela autora.

A amostra reúne 1.456 textos, publicados nos jornais *O Globo* e *Folha de São Paulo*, no interstício 2009-2015, sendo 280 editoriais, 280 artigos de opinião, 280 reportagens, 280 crônicas e 336 cartas de leitor.

Optamos por trabalhar com jornais cujo público alvo pertence às classes socioeconômicas mais elevadas, já que nosso foco é a gramática do letrado brasileiro. A grande quantidade de textos e os gêneros escolhidos se justificam (i) pelo fato de a gramática da escrita parecer se mostrar mais resistente às estruturas de tópico marcado, particularmente as estratégias que são marginalizadas pela escola e (ii) por desejarmos testar a hipótese de que a diversidade de estratégias e a frequência das construções de tópico marcado diminui à medida que o gênero textual pressupõe maior monitoração estilística.

Ressaltamos, porém, que este artigo não visa a investigar a relação entre o gênero textual e as estratégias de tópico marcado. Objetivamos dar conta de uma diversidade de textos que diferem quanto ao grau de formalidade por apresentarem maior ou menor interferência da gramática da fala, a fim de contemplar as estratégias presentes na escrita culta brasileira. Estudos em andamento focalizam a relação que se estabelece entre o tipo de estratégia e o gênero textual, no âmbito das variedades cultas do português.

Tipologia das construções de tópico marcado na escrita culta brasileira

Foram coletadas 260 ocorrências de construções de tópico marcado. O número pequeno de sentenças do tipo tópico – comentário em relação ao número de textos (1456 textos) já era

esperado, pois sabemos que estamos diante de uma estrutura sentencial própria da gramática da fala que se insere paulatinamente na escrita culta do letrado brasileiro, em decorrência da inserção de outras formas linguísticas inovadoras, como já descrito anteriormente.

Nesta seção, propomos uma tipologia das estratégias de construção de tópico marcado presentes na escrita culta brasileira, semelhante ao que fizeram Berlinck, Duarte e Oliveira (2009) para a gramática do português culto falado.

Foram detectadas quatro distintas estratégias de tópico marcado: tópico pendente; topicalização; deslocamento à esquerda e tópico pendente com retomada, que passamos a descrever.

(A) Tópico pendente: Neste tipo, o tópico não é projetado pelo predicador, havendo somente conectividade semântica entre ele e o comentário. Dados de tópico pendente materializam a relação de *aboutness*, inerente à estrutura sentencial tópico – comentário.

Na escrita culta, o tópico pendente ocorre por meio de duas construções:

- O tópico é introduzido pela locução prepositiva quanto a ou afins, como verificamos no exemplo (2). Neste dado, a relação entre os referentes ‘código canônico’ e ‘regra’ é puramente semântica, sendo interpretada em função de nosso conhecimento extralinguístico, ou seja, o de que o código canônico é um documento que reúne regras.

(2) [Quanto ao Código Canônico], lembro que toda regra tem exceção ou mitigação.
(Carta de leitor, jornal *Folha de São Paulo*)

- O tópico é introduzido por SN, como em (3), sentença que, a partir do contexto, pode ser interpretada da seguinte forma: Quanto ao tema drogas, eu posso declarar que o problema se relaciona com fracassos na vida em família.

(3) [Droga] tem muito a ver com fracassos na vida em família. (Carta de leitor, jornal *O Globo*)

(B) Topicalização: Neste tipo de construção de tópico marcado, o tópico está sintaticamente vinculado a uma categoria vazia no interior do comentário. No exemplo (4), o SP ‘À constatação, feita em entrevista nesta quarta-feira’ foi movido para a posição de tópico, estabelecendo correferência com a categoria vazia que ocupa, no comentário, a posição de objeto indireto.

(4) [À constatação, feita em entrevista nesta quarta-feira]_i, Lula acrescentou um vaticínio _____i: “ E depois nada aconteceria”. (Editorial, jornal *Folha de São Paulo*)

(C) Deslocamento à esquerda: Neste tipo, o tópico está vinculado a um correferente lexicalmente expresso no comentário. Conforme as características morfossintáticas das sentenças encontradas, pudemos detectar dois subtipos, em que há a expressão fonológica do correferente, idêntico ao referente que ocupa a posição de tópico.

- Deslocamento à esquerda clítico: corresponde às construções de deslocamento à esquerda em que há uma forte conectividade sintática entre o tópico e o correferente, já que aquele “exibe propriedades de conformidade referencial, categorial, casual e temática com um constituinte interno ao comentário” (BRITO; DUARTE; MATOS, 2003, p. 495), como mostra o exemplo (5), em que o tópico frásico ‘motor traseiro e transmissão automática’ é retomado pelo clítico ‘os’, que desempenha a função de objeto direto.

(5) Aliás, [motor traseiro e transmissão automática]_i; os saudosos "Gostosões", fabricados pela General Motors na década de 50, já [os]_i possuíam. (Carta de leitor, jornal *O Globo*)

- Deslocamento à esquerda não clítico: nomeia as construções de deslocamento à esquerda em que o correferente mantém com o tópico uma conectividade sintática fraca, havendo apenas identidade dos traços de número, pessoa e gênero, como verificamos nos exemplos (6) e (7).

(6) [O verdadeiro custo]_i, [este]_i não pode ser colocado em números porque é pessoal. (Artigo de opinião, jornal *Folha de São Paulo*)

(7) Já [os colegas com quem convive]_i... [Eles]_i são o seu pesadelo. (Crônica, jornal *Folha de São Paulo*)

No exemplo (6), o sintagma ‘O verdadeiro custo’ e o pronome demonstrativo ‘este’ remetem ao mesmo referente, constituindo uma estrutura também denominada pela literatura linguística de duplo sujeito (cf. DUARTE, 1995). O mesmo ocorre em (7), mas, neste caso, a retomada se faz por um pronome nominativo.

(D) Tópico pendente com retomada: Nesse tipo de construção de tópico marcado, o referente que ocupa a posição de tópico é introduzido pela locução prepositiva ‘quanto a’ ou por termos equivalentes, estabelecendo conectividade sintática com um constituinte no comentário, que

desempenha os papéis de sujeito (exemplo 8), complemento verbal (exemplo 9) ou complemento nominal (exemplo 10).

(8) [Quanto aos parafusos para o emplacamento de carro zero]_i, [eles]_i vêm de fábrica, junto com o manual do veículo, pois cada modelo exige um tipo específico. (Carta de leitor, jornal *O Globo*)

(9) [Quanto aos partidos políticos corruptos das últimas décadas]_i, quem se lembrará [deles]_i daqui a cem anos? (Carta de leitor, jornal *Folha de São Paulo*)

(10) [E quanto ao famoso ouro de Moscou, no qual se cevavam os comunistas]_i, não só nunca vi sinal [dele]_i, como acredito que os comunistas meus amigos tampouco - foram eles os que roubaram e beberam os dois litros de King's Archer. (Crônica, jornal *O Globo*)

Esse tipo de construção parece reunir as propriedades encontradas nas estratégias anteriores, já que, do ponto de vista semântico-discursivo, o tópico exprime, de forma explícita, a relação semântica de *aboutness*, em virtude da presença de uma locução prepositiva, e, do ponto de vista sintático, estabelece conectividade com um constituinte no interior do comentário.

No âmbito das construções em que o correferente ao tópico ocupa a posição sintática de sujeito, verificamos que o constituinte no interior do comentário pode estar preenchido ou nulo, um efeito colateral das mudanças em curso no PB, particularmente a preferência de o sistema preencher sujeitos referenciais (cf. DUARTE, 2018, 2019).

Em (8), por exemplo, o tópico é introduzido pela locução prepositiva ‘quanto a’, sendo retomado no interior do comentário pelo pronome nominativo ‘eles’, que se encontra no interior do comentário, na posição de sujeito da oração, predicado pelo verbo ‘vir’. Já em (11), o tópico também é introduzido pela locução prepositiva ‘quanto a’; no entanto, a retomada é feita por meio de sujeito nulo³.

(11) [Quanto aos escândalos de pedofilia nas igrejas irlandesa e americana]_i, _____i vinham de décadas. (Carta de leitor, jornal *O Globo*)

Nos dados em que o tópico se encontra vinculado ao objeto direto, no comentário, não houve variação entre as formas plena e nula, ocorrendo sempre a variante padrão, como se verifica (12), em que o clítico acusativo de terceira pessoa é o correferente de ‘religiosos’.

³ Essa alternância entre sujeito preenchido e sujeito nulo nas construções denominadas tópico pendente com retomada foi discutida em Autor (2018).

(12) “[Quanto aos religiosos]_i, não [os]_i considero iluminados nem crédulos...” (Artigo de opinião, jornal *Folha de São Paulo*)

Por fim, é pertinente destacar que, dentre as construções denominadas por nós de tópico pendente com retomada, a semelhança de Araújo (2006), encontramos dados em que o referente que ocupa a posição de tópico estabelece com seu correferente uma relação semântica de hiperônimo – hipônimo. Assim, o tópico tem caráter [+ genérico], tendo o correferente um caráter [- genérico], como vemos em (13). Em alguns poucos casos, o referente que ocupa a posição de tópico estabelece com o correferente uma relação de posse, como em (14). O referente tópico é o possuidor; o referente do comentário, o possuído.

(13) [Por falar em mitos]_i, tem [um]_i que está se criando sem justificativa. (Crônica, jornal *O Globo*)

(14) [Quanto a Machado de Assis]_i, não se pode fazer mais nada, além de reescrever [seus textos]_i. (Crônica, jornal *O Globo*)

Da fala para a escrita: o que dizem os dados

Embora os dados careçam de uma análise morfossintática e semântico-discursiva de caráter sistemático, a presença dessas construções na amostra permite-nos fazer considerações importantes.

A hipótese, testada neste trabalho, de que a gramática do letrado brasileiro, isto é, a norma efetivamente praticada pelos indivíduos cultos, não corresponde à norma descrita pela tradição gramatical (a chamada norma padrão) se confirma, pois os dados mostram que as construções de tópico marcado, tratadas pela gramática normativa como um desvio ou uma figura de linguagem, estão presentes na escrita de textos referenciais [+ monitorados].

Outra questão relevante é que a escrita culta apresenta estruturas que acreditávamos ser exclusivas da fala. É o que se verifica com a presença de construções de tópico pendente introduzidas por SN (exemplo 3) e de deslocamento à esquerda não clítico (exemplos 6 e 7).

Por outro lado, encontramos na escrita construções de deslocamento à esquerda clítico, o que não ocorre na modalidade oral, como atesta o trabalho de Orsini e Vasco (2007). Ao contrário do que ocorre na gramática da fala, que perdeu os pronomes de terceira pessoa, a escrita culta, por interferência do processo de letramento, recupera estes clíticos. Isso revela que, no que tange à representação do objeto anafórico, a gramática do letrado brasileiro ainda apresenta viva a variante padrão, comportamento que vai ao encontro da descrição de Freire (2011).

A gramática do letrado brasileiro, no que se refere à representação do sujeito em construções de tópico marcado, manifesta um comportamento variável, apresentando sujeitos preenchidos e nulos. É possível verificar a variação entre sujeitos nulos e preenchidos em construções de tópico pendente com retomada, como discute Orsini (2018).

As construções de topicalização, por sua vez, estão presentes na modalidade escrita da língua. Acerca delas, detectamos (i) ausência de dados de em que haja supressão de preposição e (ii) recuperação da preposição *a* para indicar o beneficiário da ação verbal, em sintagmas que funcionam sintaticamente como objeto indireto, resultado que dialoga com a análise de Gomes (2014).

Segundo a proposta tipológica aqui apresentada, acreditamos ser possível afirmar que o comportamento do PB, em relação às construções de tópico marcado, não é o mesmo se compararmos a fala à escrita do letrado brasileiro. Pudemos constatar que, se por um lado, as construções de tópico marcado não estão restritas à gramática da fala, como as estratégias de tópico pendente introduzido por SN, deslocamento à esquerda não clítico e topicalização, por outro, há aquelas que ocorrem apenas no âmbito da escrita culta, como o deslocamento à esquerda clítico e o tópico pendente com retomada.

Considerações finais

Este trabalho procurou descrever a tipologia das construções de tópico marcado na escrita do letrado brasileiro a fim de definir se esta é igual à apresentada para a fala culta. Os dados apontam para tipologias distintas, apesar de haver estratégias comuns a ambas as modalidades.

Tendo cumprido o objetivo de apresentar uma tipologia das estratégias de construção de tópico marcado na escrita culta brasileira, pretendemos analisar, de forma sistemática, o seu comportamento morfossintático e semântico-discursivo, já que a extensão de restrições estruturais é um indicador da existência de gramáticas distintas, conforme afirma Galves (1998).

Referências

ARAÚJO, E. A. **As construções de tópico do português nos séculos XVIII e XIX: uma abordagem sintático-discursiva**. 2006. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

BERLINCK, R. de A.; DUARTE, M. E. L.; OLIVEIRA, M. de. Predicação. *In*: KATO, M; NASCIMENTO, M. do (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença**. Vol. III. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

BRITO, A. M.; DUARTE, I.; MATOS, G. Estrutura da frase simples e tipos de frases. *In: MATEUS et al. (Orgs.). Gramática da Língua Portuguesa*. 5 ed. Caminho: Lisboa, 2003. p. 490-502.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. MIT, 1995.

CUNHA, C.; C., L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 1985.

CYRINO, S. O objeto nulo no português brasileiro: sincronia e diacronia. *In: GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. (Orgs.). Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica*. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 173-199.

DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro**. 1995. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

DUARTE, M. E. L. Sujeito de referência definida e arbitrária: aspectos conservadores e inovadores na escrita culta. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 89-115, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4396>. Acesso em: 28 dez. 2020.

DUARTE, M. E. L. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do Português Brasileiro e suas implicações para o ensino. *In: BARBOSA, P.; RODRIGUES, V. V. (Orgs.). Revista Letra: revista da Faculdade de Letras da UFRJ*, Rio de Janeiro, ano VIII, v. 1 e 2. p. 15-30, 2013.

DUARTE, M. E. L.; FREIRE, G. Como a escrita padrão recupera formas em extinção e implementa formas inovadoras. *In: PAIVA, M. C.; GOMES, C. A. (Orgs.). Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014. p. 115-135.

DUARTE, M. E. L. O sujeito nulo referencial no português brasileiro e no português europeu. *In: GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. (Orgs.). Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica*. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 93-126.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, G. C. Acusativo e dativo anafórico de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana. **Revista da Abralin**, v. 10, n.1, p. 11-32, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1061>. Acesso em: 28 dez. 2020.

GALVES, C. A gramática do português Brasileiro. **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. Campinas: Pontes, 1998. p. 79-96.

GOMES, C. A. Uso variável do dativo na escrita jornalística: resistência e inovação na escrita formal contemporânea. *In: PAIVA, M. C.; GOMES, C. A. Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014. p. 103-114.

HOLMBERG, A. Null subject parameters. *In: BIBERAUER, T.; HOLMBERG, A.; ROBERTS, I.; SHEEHAN, M. (Ed.). Parametric variation: null subjects in Minimalist Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 88-124.

KATO, M. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. *In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, S. A. (Orgs.). Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005.

KATO, M.; DUARTE, M. E. L. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no português brasileiro. *Veredas*, v. 18, p. 1-22, 2014.

LI, C.; THOMPSON, S. Subject and topic: a new typology of language. *In: LI, C. (Ed). Subject and Topic*. New York: Academic Press, 1976, p. 457-489.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e letramento**: Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-43.

ORSINI, M. T.; VASCO, S. L. Português do Brasil: língua de tópico e de sujeito. **Diadorim - Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Pós Graduação da UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 83-98, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3852>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ORSINI, M. T. Construções de tópico pendente com retomada na escrita culta brasileira: sujeito preenchido x sujeito nulo. **Diadorim - Revista de Estudos Linguísticos e Literários da Pós Graduação da UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 592-609, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/23292>. Acesso em: 28 dez. 2020.

PAULA, M. N. de. **As construções de deslocamento à esquerda de sujeito no PB**: um estudo em tempo real de curta duração. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (Orgs.). **Variação, gêneros textuais e ensino de português**: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019. Disponível em: <http://www.posvernaculas.lettras.ufrj.br/pt/publica%C3%A7%C3%B5es/livros.html>. Acesso em: 28 dez. 2020.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos Empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Sobre a autora

Mônica Tavares Orsini (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1060-9082>)

Doutora e mestra em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); graduada em Letras pela mesma instituição. É professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ.

Recebido em agosto de 2020.

Aceito em novembro de 2020.

Comportamento variacionista da expressão pronominal *a gente* em textos escolares

Variationist behavior of pronominal expression *we* in school texts

Josenildo Barbosa Freire¹

Resumo: Há um número crescente de estudos que têm investigado a variação linguística. Resultados atestam que os usos linguísticos são condicionados por restrições internas quanto por sociais. Objetivamos descrever e analisar o comportamento da expressão pronominal “a gente”, à luz da Teoria da Variação (LABOV, 1966; [1972] 2008) em textos escritos, produzidos por alunos de duas escolas da rede de ensino. O *corpus* é constituído por 91 textos (memórias literárias e crônicas) e está estratificado por sexo, nível de escolaridade, faixa etária, gênero textual/discursivo, tipo de escola e variáveis linguísticas. A metodologia seguiu os passos da técnica laboviana e para tratamento estatístico, após a extração das ocorrências e codificação, foi utilizado o Programa do Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Os resultados demonstram que a expressão pronominal “a gente” é a segunda variante mais frequente e que seu uso está condicionado por fatores sociais (tipo de escola) e fatores linguísticos (posição do acento, tempo verbal, tipo de conjugação verbal e contexto fonológico seguinte). As variáveis selecionadas, por um lado, apontam os contextos mais frequentes de emergência de “a gente” e por outro que estamos diante de outra regra gramatical para indicar a 1ª pessoa do plural.

Palavras-chave: Variação linguística. *A gente*. Língua escrita. Escola.

Abstract: There are an increasing number of studies that have investigated the processes of linguistic variation. Results attest that linguistic uses are conditioned by internal and social restrictions. We aim to describe and analyze the behavior of the pronominal expression "we", in the light of the Theory of Variation (LABOV, 1966; 2008[1972]) in written texts, produced by two public schools. The corpus consists of 91 texts (literary and chronic memories), and is stratified by gender, educational level, age group, textual / discursive genre, type of school and linguistic variables. The methodology followed the steps of the Labovian technique and for statistical treatment, after extracting the occurrences and coding, the Goldvarb X Program package was used (SANKOFF, TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). The results obtained demonstrate that the pronominal expression “we” is the second most frequent variant and that its linguistic use is conditioned by social factors (school type) and linguistic factors (accent position, verbal tense, type of conjugation verbal and following phonological context). The selected variables, on the one hand, point out mathematically the most frequent contexts of emergence of the variant "we" and on the other that we are facing another grammatical rule to indicate the 1st person of the plural in Brazilian Portuguese.

Keywords: Linguistic variation. We. Written language. School.

¹ Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer, Montanhas, RN, Brasil. Endereço eletrônico: josenildo.bfreire@hotmail.com.

Introdução

A visão laboviana de língua postula a existência de variação inerente ao sistema. Os usos linguísticos são condicionados por restrições não só estruturais, mas também por fatores sociais (externos). E que, mesmo ocorrendo a variação, os resultados são variantes que possuem plenitude formal (SAPIR, 1924) e potencial semiótico (FARACO; ZILLES, 2017). Classicamente, os estudos variacionistas têm sido realizados sob as perspectivas da Linguística Histórica, da Dialetoлогия e das Sociolinguísticas (Quantitativa, Qualitativa e Histórica). Este trabalho filia-se a abordagem quantitativa.

Um exemplo desse processo de variação pode ser visto nos usos referentes à alternância pronominal entre nós e a expressão a gente no português do Brasil (doravante, PB). Diversos estudos linguísticos têm evidenciado que estamos diante de uma reorganização do quadro canônico pronominal no PB, possibilitando o surgimento de uma nova variante no sistema, ao lado do pronome nós há a expressão pronominal a gente, assim, saindo de uma regra categórica, com uma só forma para uma regra variável.

O estudo desse processo sociolinguístico se reviste ainda de maior importância quando consideramos o trabalho de Lopes (2004) que toma a variação de a gente estuda/nós estudamos como casos de mudança linguística em curso e não apenas um evento de variação linguística. A introdução da expressão pronominal a gente, quanto também do item lexical você, na função de sujeito, desencadearam a reorganização do sistema de concordância verbal do PB.

A variante canônica para fazer referência à primeira pessoa do plural, em português, é a forma pronominal “nós” ou até mesmo a sua co-ocorrente “Ø”. Contudo, as pesquisas descritas sobre o PB atestam uma língua que se distancia do que tradicionalmente estabelecem as gramáticas tradicionais, sobretudo, com a emergência da expressão pronominal a gente, tanto para se referir a terceira pessoa do singular como também a primeira pessoa do plural.

Basso (2019, p. 75-76) afirma que a entrada de a gente no quadro do sistema verbal do PB não é um “erro” por dois motivos: (i) ela ocorre frequentemente em diversas partes do Brasil – seria ao menos um milagre que um mesmo e idêntico erro acontecesse em todo território nacional e (ii) sempre ocorre igual, ou seja, não temos “agente comi” ou “a gente como”, ou ainda “a gente comeram”, mas sim “a gente come” ou “a gente comemos”. Isto é, a expressão a gente está inserida no quadro pronominal do PB sempre se referindo à terceira pessoa do singular ou à primeira pessoa do plural.

Segundo Lopes (1998) e Freitag et al (2016), há no português atual uma sistemática preferência pela expressão a gente – forma típica para uso de terceira pessoa do singular e a

primeira pessoa do plural – para se referir à primeira pessoa do plural, ocorrendo, dessa forma, processos variáveis no PB relacionados a esse uso da língua.

Viana e Lopes (2015) já atestam que as investigações linguísticas envolvendo a variação entre “nós” e “a gente” caracterizam esse processo como mudança linguística que vem se verificando no falar brasileiro. Assim, nesse texto, as referidas autoras realizam um mapeamento sociolinguístico das diversas pesquisas já empreendidas nas diversas regiões do Brasil e chegam à conclusão de que o fenômeno em discussão está em estágio bem avançado, mais do que o imaginado, havendo sinais claros de que também se trata de variação diatópica. Essa última afirmação é também corroborada pelos estudos de Freitag et al (2016), no falar do Rio Grande do Sul.

Tanto os usos linguísticos quanto os falantes podem sofrer avaliação negativa, sansão social e preconceito linguístico. Contudo, ainda segundo Viana e Lopes (2015), a expressão a gente cada vez mais recebe menos avaliação negativa da comunidade e dessa maneira figura nos mais diversos gêneros textuais/discursivos que circulam em diferentes esferas comunicativas, contornando desde textos mais informais aos mais monitorados.

A literatura específica (ZILLES, 2005; SANTOS, 2014; MENDONÇA, 2016; dentre outros) atesta que a expressão a gente é favorecida na fala de informantes do sexo feminino. Freitag et al (2016), por exemplo, verificaram em seus dados que o percentual de ocorrência dessa variante linguística em detrimento da forma pronominal canônica alcança índices de 82.9% em todo o *corpus* pesquisado e que há predominância de a gente em todos os contextos analisados (variável tipo de coleta), ou seja, em entrevistas e em situações de interação.

Mesmo com os diversos achados das pesquisas sociolinguísticas, em que se tomam por base a produção acadêmica dos últimos 30 anos, as gramáticas tradicionais ainda não captam essa variação e tampouco reconhecem o estatuto pronominal da expressão a gente. Realidade não só verificada com esse processo variável, mas, também, com outros fenômenos sociolinguísticos envolvendo o PB.

Os processos de variação linguística podem ser verificados tanto na língua falada quanto na língua escrita. Neste trabalho, partimos da hipótese de que tanto a língua falada quanto a língua escrita comporta variação linguística (VIEIRA; FARACO, 2019).

A investigação da variação linguística na modalidade escrita da língua cobre uma lacuna ainda aberta no interior das pesquisas sociodialetais que tradicionalmente abordam a modalidade oral da língua. Assim, mesmo reconhecendo que a modalidade escrita da língua constitui um estilo mais monitorado da língua, em seus usos em diferentes gêneros

textuais/discursivos, podemos verificar a emergência de usos sociolinguísticos variados. O presente trabalho insere-se nessa abordagem de trabalho.

Assim, objetivamos descrever e analisar o uso da expressão pronominal a gente em dois gêneros textuais/discursivos diferentes, produzidos por alunos de duas escolas públicas do interior do Rio Grande do Norte, à luz da teoria da Variação Linguística de base laboviana (LABOV, 1963; 1966; 2008 [1972]).

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho, assim está organizado o artigo: na primeira seção, situamos a perspectiva teórico-metodológica que assumimos como ancorarem e fundamentação; na segunda, apresentamos o *corpus* e a metodologia; na terceira seção, descrevemos e analisamos os dados e por fim assinalamos algumas considerações finais.

Fundamentação teórica

Os estudos voltados para descrição e análise dos usos sociais das línguas surgiram, na Linguística, como uma reação às abordagens estruturalistas e gerativistas que priorizam os aspectos formais da língua em detrimento dos elementos funcionais, discursivos, sociais, pragmáticos, por exemplo.

Contudo, a variação linguística é um fator inerente às línguas naturais e sempre despertou o interesse de muitos linguistas. Assim, desde a perspectiva neogramática, com Schuchardt (HORA, 2004), já se entendia, de forma ainda incipiente, que há condicionamento linguístico e variabilidade cultural na fala.

O postulado de que não há independência do conhecimento linguístico em relação ao uso, de fato, ocorreu com os pioneiros estudos sociolinguísticos de W. Labov que ainda na década de 1960 realizou estudos que enfocam a abordagem da linguagem no contexto social. Assim, investigou a centralização dos ditongos (ay) e (aw) e o apagamento do (r) no inglês vernacular falado, respectivamente –, em duas comunidades de fala, Martha's Vineyard e Nova York, evidenciando que o uso desses dois processos está, também, condicionado por restrições de natureza social.

Desde então, passou-se a compreender melhor que a existência de variantes linguísticas numa dada língua, além de ser um fenômeno recorrente não é um fato centrado num indivíduo, é também condicionado por restrições de natureza social e ao mesmo tempo demonstra-se estruturado, exibindo plenitude formal e suficiente potencial semiótico, como assinalamos anteriormente.

Neste sentido, qual é então a tarefa da Sociolinguística? Para Cezario e Votre (2008), a tarefa do pesquisador na área de Sociolinguística deve:

[...] é entender quais são os principais fatores que *motivam* a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável. O estudo procura verificar o grau de estabilidade de um fenômeno, se está em seu início, ou se completou uma trajetória que aponta para mudança (CEZARIO; VOTRE, 2008, p. 141, destaque dos autores).

Mollica (2004, p. 9), por sua vez, defende que a Sociolinguística “estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando sua atenção para o tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. Neste sentido, para essa teoria de estudos sociodialetais, a variação é um processo estruturado (MARTELOTTA, 2011).

Outro ganho considerável da abordagem sociolinguística diz respeito ao fato de se compreender as formas alternativas da língua não como sinal de baixo desempenho cognitivo, mas como resultado dos usos reais da língua em uma comunidade de fala, evidenciando que aspectos sociolinguísticos podem ter impacto sobre as escolhas linguísticas dos falantes.

Os estudos sociolinguísticos, também, enriqueceram-se com a adoção de modelos matemáticos e computacionais como ferramentas de descrição e análise linguística. Por exemplo, Cedergren e Sankoff (1974) apresentam um modelo teórico-metodológico baseado em dados estatísticos e probabilísticos para dar suporte ao conceito de regra variável.

Assim, para Cedergren e Sankoff (1974, p. 333): “the option is subject to regular constraints revealed through patterns of covariation with elements of the linguistic environment and with non-language factors such as age, class and social context”.

O modelo estatístico visa auxiliar o pesquisador na explicação do efeito de frequência de uma determinada regra variável, indicando os aspectos probabilísticos de uso da gramática dos falantes. A frequência, desse modo, constitui um fator de explicação do uso.

Podemos conferir essa realidade sociolinguística quando consideramos o fenômeno da variação da expressão pronominal a gente, sejam em dados da língua falada, sejam em amostras de língua escrita; por exemplo, além de constatarmos o comportamento variacionista dessa expressão, também, identificamos os fatores internos e os sociais que condicionam seu uso na comunidade de fala investigada, o que por um lado, nos possibilita identificar mecanismos para explicar sua funcionalidade sociolinguística, como por outro, permite conjecturar sobre seu processo como um processo de variação ou de mudança em curso.

Na seção seguinte, delineamos o percurso metodológico desta investigação sociolinguística.

Corpus e metodologia

O *corpus* foi constituído de noventa e um textos narrativos, especificamente pertencentes aos gêneros textuais/discursivos memórias literárias e crônicas, produzidos por alunos de duas escolas da rede pública de ensino, sendo uma da esfera municipal e outra da esfera estadual. Os alunos cursavam do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Contudo, durante a coleta e codificação das ocorrências, doze textos foram retirados, pois não apresentaram nenhuma frase relacionada à variação entre nós e a gente.

A Escola 1 de número identificador pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) nº 24062200 e, a Escola 2 código INEP 24062405, ambas são situadas na zona urbana, de duas cidades do interior do Estado do Rio Grande do Norte, respectivamente, Montanhas e Pedro Velho.

Os textos foram produzidos na disciplina de Língua Portuguesa/Produção de Textos, no ano letivo de 2017, sob a regência do autor deste trabalho, a partir do protocolo no qual os alunos participantes teriam que relatar/narrar uma viagem significativa e marcante que já haviam participado. A escolha desse gênero textual/discursivo deve-se ao fato de os gêneros textuais/discursivos, sendo entidades sócio-discursivas ou práticas sócio-históricas variáveis, podem permitir a emergência de variantes linguísticas de baixo prestígio social. Assim, partimos do pressuposto de que os gêneros textuais/discursivos eleitos para esta investigação constituem situações comunicativas favorecedoras do uso de formas linguísticas de baixo prestígio social.

Também podemos ponderar que esses gêneros textuais/discursivos escolhidos podem refletir o vernáculo (LABOV, 2008[1972]) dos seus produtores, isto é, o estilo em que há menos monitoração e desse modo favorece o uso de variantes de baixo prestígio sociolinguístico.

Em relação ao envelope de variação, controlamos as seguintes variáveis da variável dependentes: (i) pronome de 1º pessoa + verbo correspondente no plural; (ii) pronome de 1º pessoa + apagamento de morfema modo-temporal –mos; (iii) pronome de 1º pessoa + apagamento de morfema de plural –s; (iv) expressão pronominal a gente + verbo no singular; (v) expressão pronominal a gente + verbo correspondente no plural; (vi) sintagma nominal + eu + verbo correspondente no plural; e (vii) sujeito não explícito.

Já no que diz respeito às variáveis independentes, consideramos: sociais: sexo dos informantes (masculino x feminino); idade (dividida em dois fatores: 11 a 14 anos; e 15 a 18 anos); ano escolar (6º, 7º, 8º e 9º) e tipo de escola (estadual x municipal); e linguísticas: estrutura verbal (simples x composto); posição do acento (paroxítono x proparoxítono), tempo

verbal simples (pretérito, presente e futuro), conjugação verbal (1ª, 2ª e 3ª) e contexto seguinte (vogal, consoante e pausa).

As ocorrências das variantes foram codificadas e submetidas ao pacote de programa do Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), o qual forneceu o peso relativo que foi tomado como parâmetro de aplicação ou não da regra variável analisada. Esse programa toma como medida de aplicação o valor de peso relativo que se aproxima de 1,00; e considera neutros os que se aproximam de 0,50 e desfavorecedores da aplicação da regra variável os que estiverem próximos de 0,00.

Na seção posterior, realizamos a descrição e análise dos dados coletados.

Descrição e análise dos dados

Nosso estudo irá voltar-se para descrição e análise da alternância pronominal entre nós e a gente. Ressaltamos, desse modo, não faremos uma análise da variação da concordância verbal propriamente dita desse fenômeno.

Após a codificação e a submissão das ocorrências encontradas ao Pacote de Programa Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), os resultados da distribuição geral das variantes são descritos na tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das variantes no corpus analisado

VARIANTES	FREQUÊNCIA/PERCENTUAL	EXEMPLO
Sujeito não explícito	148/336 = 44.0%	Viajamos!
Pronome de 1º pessoa + verbo correspondente no plural	61/336 = 18.2%	Nós fomos!
Expressão pronominal <i>a gente</i> + verbo no singular	62/336 = 18.5%	A gente jogou.
Sintagma nominal + eu + verbo correspondente no plural	34/336 = 10.1%	Meus amigos e eu fomos...
Expressão pronominal <i>a gente</i> + verbo correspondente no plural	1/336 = 0.3%	A gente saímos!
Pronome de 1º pessoa + apagamento de morfemas de plural -s ou morfema modo-temporal -mos	25/336 = 7.4%	Nós pulamoϕ/ Nós estudaϕ
Sintagma nominal + eu + verbo no singular	5/336 = 1.5%	Meus irmãos e eu foi pular

Fonte: elaborada pelo autor.

Considerando os resultados encontrados e exibidos na tabela 1 e a noção de regra variável, podemos entender melhor o comportamento da expressão pronominal a gente nos textos produzidos.

A primeira constatação que podemos fazer é que há um processo de variação sociolinguístico em curso, em relação à alternância pronominal entre as formas de marcar a primeira pessoa do plural no PB, manifestado por meio de diferentes formas e processos, isto é, seja expressando o sujeito ou não, usando a expressão pronominal a gente, seja por meio de um processo fonológico (apagamento de -s), ou ainda por meio de outro processo, no caso, morfossintático: apagamento de morfema: -mos, por exemplo.

Os resultados da tabela 1 podem ser agrupados, em um primeiro momento, de acordo com o percentual encontrado para cada variante. Essa divisão não será a mesma adotada para a análise feita com o uso do Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Esta é uma primeira análise geral dos dados encontrados que nos fornecerá uma visão panorâmica do fenômeno sociolinguístico em discussão. Assim: no primeiro grupo, podemos inserir as variantes que não são alvo de preconceito, sanção ou desconforto social, isto é: o uso de sujeito não explícito, a expressão a gente + verbo correspondente no singular, o pronome nós + verbo correspondente no plural e o sintagma nominal + eu + verbo correspondente; já no segundo grupo, podemos incluir as variantes que são estigmatizadas socialmente: nós + o apagamento de morfemas, sintagma nominal + eu + verbo no singular e a expressão pronominal a gente + verbo no plural. Esses achados apontam para a formalização de que no PB há normas linguísticas e não apenas uma norma, constituindo o que assinala Faraco (2019): “Uma língua é, então, um conjunto de variedades (e só assim pode ser definida) distribuída no espaço geográfico e social e no eixo do tempo” (FARACO, 2019, p. 35).

Também, ressaltamos que optamos nesta análise por agrupar em um único fator as ocorrências de pronome de 1ª pessoa + apagamento de morfemas de plural -s ou morfema modo-temporal -mos, mesmo reconhecendo que a queda do -s final não configura ausência de plural e que portanto os dois morfemas -s e -mos indicam número-pessoa, sobretudo porque a diferença de frequência entre esses dois morfemas, no *corpus*, foi mínima, as ocorrências envolvendo o morfema -mos foram no total de 12, enquanto que as de -s foram no total de 13 casos.

Outra observação importante diz respeito à variante inovadora, a expressão pronominal a gente: ela ocupa a segunda posição, com o percentual de 18.5%, mesmo que ligeiramente superior ao uso da forma canônica: o emprego de nós + verbo correspondente, com 18.2%. Assim, esses achados começam a apontar para uma pergunta: o uso crescente de

a gente pode contribuir para a redução da frequência de nós e diminuição das formas verbais -mos, -moϕ nos verbos correspondentes a este pronome?

Nos dados analisados, a variante de maior frequência foi a que o sujeito não é explicitado (44.0%). Esse achado está em sintonia com o que postula Avelar (2017), ao assinalar que a norma-padrão tem preferência por sujeitos não explícitos (oculto), o que aponta para a afirmação de que o PB é uma língua de sujeito nulo.

Desse modo, a variante inovadora começa a ganhar espaço na luta sociolinguística das variantes. O tempo e outros fatores cognitivos, também, nos fornecerão elementos para confirmar se se trata apenas de um processo de variação ou de mudança linguística em curso.

A quarta posição é ocupada pela variante sintagma nominal + eu + verbo correspondente, com percentual de 10.1%, tipo de construção sintática da língua que não é alvo da ideologia padrão, uma vez que há harmonia entre os elementos constitutivos da variante em discussão e o uso da forma verbal.

As outras variantes encontradas no *corpus* em análise (Nós + apagamento de morfemas, sintagma nominal + verbo no singular e a expressão a gente + verbo no plural) alcançam, respectivamente, os percentuais de 7.4%, 1.5% e 0.3%. Essas variantes são as que gozam de menos prestígio social nas comunidades de fala, sendo, portanto, alvos da ideologia padrão.

Ainda queremos justificar a permanência da variante expressão pronominal *a gente* + verbo correspondente no plural que obteve apenas uma ocorrência. A retirada dessa ocorrência não traria prejuízo estatístico algum para a análise. Diversos estudos na literatura específica atestam essa proposição (SCHERRE; NARO; YACOVENCO, 2018; por exemplo), mas que linguisticamente é um fato importante, revelando uma realidade da língua em uso.

Esses achados da tabela 1, também, estão em sintonia com o que propõe Labov (2003), ao tratar de três tipos de regras gramaticais: categóricas (100% dos casos), semicategóricas (95% a 99% dos casos) e variáveis (5% a 94% dos casos). Os usos das variantes consideradas inovadoras, neste estudo, estão incluídos na regra gramatical variável, o que pode demonstrar que “os falantes variam e procuram adequar seus enunciados às necessidades e características das interações em que se envolvem” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 201).

Também, é possível reconhecer que há a existência de regras gramáticas distintas operando em uma mesma comunidade de fala, sobretudo, ao evidenciar que toda variante tem organização, não é deficiente, nem menos lógica e tem potencial para dizer o que é para se dizer.

Nas subseções seguintes, descrevemos e analisamos as variáveis selecionadas como condicionadoras do uso da expressão pronominal a gente.

Variáveis selecionadas

Variável social

O Programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) selecionou apenas a variável tipo de escola das variáveis sociais controladas como condicionadora do uso da expressão pronominal a gente no *corpus* analisado. O resultado está exibido na tabela 2.

Tabela 2 – Efeito da variável tipo de escola

FATORES	APLICAÇÃO/TOTAL = FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO
Estadual	37/170 = 21.8%	0.69
Municipal	25/166 = 15.1%	0.30
Total	62/336 = 18.5%	

Input: 0.091 / Significância: 0.009/log likelihood: -114.276

Fonte: Freire (2019).

A tabela 2 indica que os alunos pertencentes à escola da rede estadual são os que mais realizam a forma pronominal a gente em detrimento dos alunos pertencentes à rede municipal. Tanto os índices de frequência quanto os de pesos relativos apontam nessa direção, sobretudo, ao considerarmos o índice de peso relativo de (0,69), como um dado matematicamente favorecedor da aplicação da regra variável em estudo. Constituem-se exemplos dessa variável as ocorrências como em: (i) “... a gente foi para a festa... (Informante 02: feminino, 6º Ano, 12 anos e Esc. Estadual” e (ii) “... lá a gente arrumou e...” (Informante 09: masculino, 6º Ano, 11 anos e Esc. Estadual).

Neste sentido, entendemos que os alunos da escola estadual analisada estão exibindo maior consciência quanto aos usos linguísticos envolvendo os processos de variação do quadro pronominal no PB de que os alunos oriundos da escola municipal. Os processos variacionistas envolvendo o sistema pronominal e de concordância verbal são um traço linguístico diferenciador de normas sociolinguísticas no PB, desse modo, requerem dos falantes maior atenção.

Esses resultados indicam algumas direções: cada comunidade de fala realmente tem sua gramática própria, visto que as duas comunidades de falas envolvidas neste trabalho são próximas, em termos territoriais, distantes apenas 10km uma da outra, mas que apresentam diferente configuração sociolinguística quanto ao uso da expressão a gente, revelando que o conceito de comunidade de fala é pertinente e relevante nos estudos sociodialetais. Esses

dados podem apontar para a existência de um provável processo de variação diatópica, tal como postulado por Freitag et al (2016), no falar do Rio Grande do Sul; e também evidenciam que no PB há padrões sociolinguísticos diferentes e não apenas uma norma linguística.

A confirmação dessa hipótese requer a aplicação de um teste de avaliação sociolinguística, o que ainda não realizamos, e passa a constituir um desdobramento desta investigação. Essa proposta pode ser enriquecida com a incorporação do texto de Zilles (2007) que enumera os principais resultados de pesquisas linguísticas acerca processo de gramaticalização de a gente no PB, seu encaixamento linguístico e aspectos da avaliação social do uso dessa variante.

As outras variáveis sociais não foram selecionadas pelo Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) como condicionadoras do uso da expressão pronominal a gente no *corpus* analisado. Contudo, entendemos que mesmo assim podem lançar luzes nesse processo variacionista e pistas qualitativas para análise.

Por exemplo, em relação à variável sexo dos informantes, o uso da expressão a gente é mais frequente nos textos produzidos pelos informantes do sexo feminino, com percentual de 19.6%, em detrimento de 16.7% alcançados pelos informantes do sexo masculino. Esse achado pode apontar para o lado inovador da escrita feminina que sai de uma regra categórica para uma regra variável.

Como já assinalamos anteriormente, estudos também realizados por Zilles (2005), Mendonça (2012) e Santos (2016), por exemplo, atestam que a expressão pronominal a gente é favorecida na fala de informantes do sexo feminino.

No que diz respeito à variável idade dos informantes, verificamos que a expressão pronominal a gente foi mais frequente na escrita dos informantes mais jovens (11-14 anos), com índice de 19.2%, em oposição aos informantes do segundo fator (15-18 anos) com percentual de 16.5%. Esse fato pode ser um indicador ou reflexo do início de uma possível mudança linguística. Esses resultados também estão em sintonia com os achados de Zilles (2007) que constatou o favorecimento da expressão pronominal a gente, em dados de Porto Alegre, entre informantes da faixa etária mais jovem.

O uso da variante a gente também ocorreu de forma mais frequente nos textos produzidos por alunos pertencentes aos anos escolares de 6º ao 7º, com percentual de 20.1% de que na escrita produzida pelos alunos dos 8º ao 9º, com índice de 10.3%. Essa configuração sociolinguística pode indicar que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental estão demonstrando maior consciência linguística quanto aos usos formais da língua e ainda exibem uma escrita conservadora.

Quanto aos gêneros textuais/discursivos analisados, a frequência maior de uso da expressão a gente se deu nas memórias literárias, com percentual de 20.1% em detrimento do gênero crônica que atingiu o percentual de 10.3%, nos dados analisados. A predominância da forma linguística a gente nas memórias literárias pode estar relacionada ao fato de que esse gênero é um texto que marca e caracteriza as relações pessoais entre interlocutores conhecidos, indicando familiaridade e aproximação entre os interagentes. Assim como Neves (2012), entendemos que a crônica mesmo sendo um gênero do meio escrito que apresenta alto grau de coloquialidade (alto grau de contextualização, alto nível de engajamento, temática variada e simplicidade formal e vivacidade de estilo) favorece o uso de uma escrita mais conservadora.

Variáveis linguísticas

As variáveis linguísticas selecionadas como relevantes para o emprego da regra variável em discussão, pelo Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), foram, por ordem de relevância estatística: posição do acento, tempo verbal, tipo de conjugação verbal e contexto fonológico seguinte.

Os resultados encontrados para cada uma dessas variáveis serão descritos e analisados nas tabelas 3 a 6, a seguir.

Tabela 3 – Efeito da variável posição do acento

FATORES	APLICAÇÃO/TOTAL = FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO
Paroxítono	35/204 = 17.2%	0.60
Proparoxítono	1/71 = 1.4%	0.03
Oxítono	26/61 = 42.6%	0.90
Total	62/336 = 18.5%	

Input: 0.091 / Significância: 0.009/ likelihood: -114.276

Fonte: Freire (2019).

A tabela 3 demonstra a influência da posição do acento sobre o uso da expressão pronominal a gente: há maior probabilidade de realização quando os vocábulos têm, respectivamente, acento oxítono (0,90) e paroxítono (0,60) em detrimento do acento proparoxítono. Os índices de peso relativos atribuídos a esses fatores confirmam essa hipótese como também os percentuais de cada fator.

Nesta pesquisa, consideramos como exemplos dessa variável ocorrências como em: (i) “... 9:30 a gente entrou no ônibus...” (Informante 15: masculino, 6º Ano, 13 anos e Esc.

Estadual) e (ii) “... quando a gente fosse para...” (Informante 09: masculino, 6º Ano, 11 anos e Esc. Estadual).

O desfavorecimento do fator proparoxítono pode estar relacionado a exigência que há na concordância verbal, que ao se usar a variante nós é requerido o uso de morfemas específicos -mos ou até mesmo -s; fato que não ocorre com o uso da expressão pronominal a gente.

Tabela 4 – Efeito da variável tempo verbal

FATORES	APLICAÇÃO/TOTAL = FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO
Presente	22/173 = 12.7%	0.30
Passado	40/163 = 24.5%	0.70
Total	62/336 = 18.5%	

Input: 0.091 / Significância: 0.009/ likelihood: -114.276

Fonte: Freire (2019).

A tabela 4 apresenta os resultados do efeito da variável tempo verbal sobre o uso da expressão pronominal a gente. Percebemos que o tempo passado é matematicamente favorecer da aplicação da regra variável em análise do que o tempo presente, este com índice de peso relativo inibidor da aplicação da regra (0,30) e com percentual de frequência também desfavorecedor.

Constituem exemplos dessa variável os usos em: (i) “... a gente jogou vôlei...” (Informante 30: feminino, 7º Ano, 13 anos e Esc. Estadual) e (ii) “...7:30 a gente chegou lá...” (Informante 43: feminino, 8º Ano, 15 anos e Esc. Estadual).

O favorecimento desse fator “tempo passado” está relacionado aos gêneros textuais/discursivos que compõem o *corpus* analisado. Os dois gêneros textuais/discursivos produzidos são predominantemente narrativos, transitando necessariamente pelo passado, mesmo que os locutores narrem suas histórias no presente e reportam-se ao passado.

Em uma análise posterior, pode-se verificar o alcance e o efeito dessa variável subdividindo-a em dois fatores: passado perfeito e passado imperfeito e, assim, identificar outros aspectos dessa variável.

Tabela 5 – Efeito da variável conjugação verbal

FATORES	APLICAÇÃO/TOTAL = FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO
1ª Conjugação	41/206 = 19.9%	0.53
2ª Conjugação	14/79 = 17.7%	0.61
3ª Conjugação	7/51 = 13.7%	0.21
Total	62/336 = 18.5%	

Input: 0.091 / Significância: 0.009/ likelihood: -114.276
Fonte: Freire (2019).

A tabela 5 apresenta o efeito da variável tipo de conjugação verbal sobre o uso da expressão pronominal a gente no *corpus* analisado. De acordo com a tabela 5, o uso da expressão pronominal a gente é favorecido pelos fatores segunda conjugação, com peso relativo de (0,61) e, levemente, pela primeira conjugação, com índice de (0,53), em detrimento do fator terceira conjugação com percentual inibidor da aplicação da referida regra variável em discussão.

As ocorrências dessa variável podem ser ilustradas com os exemplos: (i) “... depois a gente fez estrelinhas e...” (Informante 07: feminino, 6º Ano, 15 anos e Esc. Estadual) (ii) “...na escola a gente lanchou e...” (Informante 16: feminino, 6º Ano, 11 anos e Esc. Municipal).

Entendemos que há uma possível interferência da quantidade de verbos que pertencem às conjugações selecionadas favorecendo a aplicação da regra variável em discussão.

Tabela 6 – Efeito da variável contexto fonológico seguinte

FATORES	APLICAÇÃO/TOTAL = FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO
Consoante	50/209 = 23.9%	0.60
Vogal	11/109 = 10.1%	0.35
Pausa	1/18 = 5.6%	0.20
Total	62/336 = 18.5%	

Input: 0.091 / Significância: 0.009/ likelihood: -114.276
Fonte: Freire (2019).

A tabela 6 apresenta e descreve os efeitos da variável contexto fonológico seguinte sobre o uso da expressão pronominal a gente. O fator consoante é favorecedor da aplicação da regra variável estudada com índice de (0.60) e também de acordo com a frequência desse fator, em oposição aos fatores vogal e pausa que recebem percentuais desfavorecedores.

São exemplos da ocorrência dessa variável, nos dados analisados, os exemplos em: (i) “...em outubro a gente começou a dar...” (Informante 08: feminino, 6º Ano, 12 anos e Esc. Estadual) e “...no carnaval a gente vai pra...” (Informante 09: masculino, 6º Ano, 11 anos e Esc. Estadual).

Atribuímos o favorecimento do fator consoante sobre os demais fatores ao fato de ser o mais frequente no *corpus*.

A seguir, expomos as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Neste trabalho, descrevemos e analisamos à luz da Teoria da Variação o comportamento sociolinguístico da expressão pronominal a gente em textos escritos por alunos da rede pública de ensino. Assim, após verificar o comportamento variável da expressão pronominal a gente, a amostra analisada evidencia que há uma preferência pelo seu uso, como a segunda variante para se referir a primeira pessoa do plural no PB.

Os resultados mesmo que ainda dentro de uma pequena amostra são bastante significativos. Primeiro, constatamos que estamos diante de outra regra gramatical para indicar a primeira pessoa do plural, no PB: a expressão pronominal a gente, realidade também atesta por outros estudos variacionistas (FREITAG *et al.*, 2006; FREIRE, 2019, por exemplo); segundo, as variáveis selecionadas tanto a social quanto as linguísticas indicam matematicamente os contextos mais frequentes que permitem a emersão de uso dessa variante linguística; terceiro, constatado o uso dessa variante pelos alunos, a escola precisa dar um tratamento didático adequado à expressão pronominal a gente. Essa constatação constitui um desdobramento deste trabalho.

Diversos estudos têm evidenciado que no PB está ocorrendo a reorganização do quadro pronominal e da concordância verbal (FARACO, 2019), sobretudo pela introdução da expressão pronominal a gente. Nossos resultados corroboram com essa tese e também chamam a atenção para realização de práticas de ensino-aprendizagem baseada na descrição e na análise linguística e não apenas nos paradigmas propostos pela Gramática Tradicional.

Como possíveis desdobramentos dessa investigação, apontamos (i) a necessidade de aplicação de testes de avaliação e percepção sociolinguística quanto às variantes encontradas e seus possíveis usos sociolinguísticos, o que pode desembocar na definição/confronto de comunidade de fala, a qual requer o compartilhamento de atitudes linguísticas quanto a determinados usos da língua; e (ii) a ampliação de amostras que permitirá não só estabelecer generalizações, mas também especificações quanto aos usos sociais da alternância pronominal entre nós e a gente, em dados orais e/ou escritos/multimodais.

Também há limitações nesta investigação. Sobretudo relacionada à composição das amostras, visto que trabalhamos apenas com um *corpus* de língua escrita que por si só tem suas especificidades sociocognitivas. Uma possível alternativa será a descrição comparativa de entre *corpora* e sua ampliação.

Referências

- AVELAR, R. O. de. **Saberes gramaticais**: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola, 2017.
- BASSO, R. M. **Descrição do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2019.
- CEDERGREN, H. J.; SANKOFF, D. Variable rules: performance as a statistical reflection of competence. **Language**, v. 50, n. 2, p. 332-335, 1974.
- CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Parábola, 2017.
- FARACO, C. A. **História do Português**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FREIRE, J. B. Concordância da 1ª pessoa do plural: o que dizem os textos escolares?. **Primeira Escrita**, v. 6, p. 157-168, 2019.
- FREITAG, R. M. Ko.; SANTANA, C. C. de; ANDRADE, T. R. C. de; SOUSA, V. S. Avaliação e variação linguística: estereótipos, marcadores e indicadores em uma comunidade escolar. In: FREITAG, R. M. Ko.; SEVERO, C. G; GÖRSKI, E. M. (Orgs.). **Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 139-160.
- HORA, D. da. **Estudos Sociolinguísticos** – perfil de uma comunidade. João Pessoa: Pallotti, 2004.
- LABOV, W. The social motivation of sound change. **Word**, n. 19, p. 273-307, 1963.
- LABOV, W. **The social stratification of English in New York**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.
- LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Eds.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Carolina Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola, [1972] 2008.
- LOPES, C. R. S. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. **D.E.L.T.A**, n. 14, v. 2, p. 405-422, 1998.
- LOPES, C. R. dos S. A gramaticalização de a gente em português em tempo real e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. **Fórum Linguístico**, v. 4, n. 1, p. 47-80, 2004.
- MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística**: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA J. J. **Variação na expressão da 1ª pessoa do plural**: indeterminação do sujeito e polidez. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2016.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14.

NEVES, M. H. de M. **A Gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAPIR, E. O gramático e a língua. *In*: SAPIR, E. **Linguística como ciência**. Ensaios. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969 [1924]. p. 29-42.

SANTOS, K. C. **Estratégias de polidez e a variação de nós vs. a gente na fala de discentes da Universidade Federal de Sergipe**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2014.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. **Goldvarb X**. Computer program. Department of Linguistics, University of Toronto, Canadá. Disponível em: http://individual.ca/tagliamonte/goldvarb/GV_index.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J.; YACOVENCO, L. C. Nós e a gente em quatro amostras do português brasileiro: revisitando a escala da saliência fônica. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 420-450, 2018.

ZILLES, A. M. S. The Development of a New Pronoun: the Linguistic and Social Embedding of a gente in Brazilian Portuguese. **Language Variation and Change**, n. 17, v. 1, p. 19-53, 2005.

ZILLES, A. M. S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente? **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, junho, 2007.

VIANNA, J. S.; LOPES, C. R. dos S. Variação dos pronomes “nós” e “a gente”. *In*: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). **Mapeamento Sociolinguístico do Português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade**: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.

Sobre o autor

Josenildo Barbosa Freire (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3637-471X>)

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especialista em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É professor de Língua Portuguesa da rede pública de Educação Básica no Estado do Rio Grande do Norte.

Recebido em setembro de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

Esquematicidade e emulação: refinando os conceitos de esquema de imagem e de metáfora primária a partir da abordagem ecológica de cognição e linguagem

Schemacity and Emulation: Refining the definition of image schema through the ecological approach to language and cognition

Marcos Victor Pires Rodrigues¹
Ilana Souto de Medeiros²
Paulo Henrique Duque³

Resumo: Um dos conceitos basilares da Linguística Cognitiva é o de esquema de imagem (ver LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987; TURNER, 1991; GIBBS; COLSTON, 1995; etc.). Frente a uma variedade quase discordante de definições para os esquemas de imagem, Grady (2005) propõe um refinamento teórico. Com o mesmo objetivo, este trabalho propõe uma definição refinada que, à luz da abordagem ecológica de cognição e linguagem (DUQUE, 2016, 2017, 2018), caracterize os esquemas como emergentes de uma relação simbiótica entre organismo e ambiente. Apresentamos os conceitos de esquematização e de esquematicidade como novos modelos para tratar dos esquemas dentro da nossa abordagem. Além disso, o nosso refinamento inevitavelmente esbarra no conceito de metáfora primária. Assim, através da hipótese da emulação (DUQUE, 2016), abordamos a metáfora primária DIFICULDADE É PESO de uma forma mais dinâmica, ao relacioná-la ao processo de esquematização. A partir da psicologia ecológica (GOLONKA; WILSON, 2016) e da Teoria Neural da Metáfora (LAKOFF, 2008), apresentamos também possíveis correlações desses processos à formação de circuitos neurais.

Palavras-chave: Esquematicidade. Esquematização. Emulação. Metáfora Primária.

Abstract: One of the basilar concepts in Cognitive Linguistics' bibliography is that of the image schema (see LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987; TURNER, 1991; GIBBS; COLSTON, 1995; etc.). Having faced an almost discordant variety of definitions for the schemas, Grady proposes a theoretical refinement. With the same objective, this paper proposes a refined definition, which can be based on the ecological approach to language and cognition (DUQUE, 2016, 2017, 2018). Hence, the schemas are to be characterized as mechanisms which emerge from a symbiotic organism-environment relation. Thus, we present schemacity and schematisation as new theoretical models for approaching the schemas. Furthermore, our refinement inevitably crosses the way of the concept of the primary metaphor. Therefore, through the hypothesis of emulation (DUQUE, 2016), we discuss the primary metaphor DIFFICULTY IS HEAVINESS, by presenting a more dynamic approach, which entails a direct relation between this metaphor and the process of schematization. We also discuss briefly the relation between emulation and our neural circuitry, by considering the studies of the ecological psychology (GOLONKA; WILSON, 2016) and the Neural Theory of Metaphor (see LAKOFF, 2008).

Keywords: Schemacity. Schematisation. Emulation. Primary Metaphor.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, Natal, RN, Brasil. Endereço eletrônico: marcos.lcog@gmail.com.

² Universidade Potiguar, Escola de Ciências Aplicadas, Educação, Artes e Humanidades, Natal, RN, Brasil. Endereço eletrônico: ilanasouto@hotmail.com.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, RN, Brasil. Endereço eletrônico: duqueph@gmail.com.

Introdução

Frente à variedade de definições de esquemas de imagem no escopo teórico da Linguística Cognitiva (doravante LC), Grady (2005) chama a atenção para a necessidade de refinar esse conceito. Tal proposta se mostra absolutamente válida, uma vez que a noção de esquema, considerada basilar para a LC (HAMPE, 2005), perpassa teórica e metodologicamente inúmeros estudos desenvolvidos nessa área (ver LAKOFF, 1987; JOHNSON, 1987; TURNER, 1991; GIBBS; COLSTON, 1995; etc.). Dispondo de uma definição precisa, podemos investigar mais criteriosamente o modo pelo qual os sentidos são construídos a partir das nossas interações corporais, pois, como assinala Johnson (2005), os esquemas são fundamentais para que possamos compreender esse processo.

Diante disso, reiteramos a pertinência da proposta de Grady (2005). No entanto, para alcançar seu objetivo, o autor esbarra em questões que, dentro da abordagem teórica adotada neste artigo, podem não satisfazer uma proposta de refinamento. Por essa razão, pretendemos apresentar uma definição de esquemas que, sob a luz da abordagem ecológica da cognição e da linguagem, caracterize-os como resultantes de uma relação simbiótica entre organismo e ambiente (DUQUE, 2016, 2017, 2018).

Segundo Grady (2005), a maneira mais útil de entender os esquemas de imagem é vê-los como representações mentais das unidades fundamentais da experiência sensorial. Assim, o autor categoriza os esquemas já existentes na literatura de acordo com o seu proposto refinamento. No entanto, detectamos alguns problemas com essa nova categorização. Ao se deparar com alguns esquemas que destoam de sua definição inicial, Grady (2005) cria duas novas categorias de conceitos para tentar explicá-los: os esquemas de resposta, associados a experiências puramente mentais, e os superesquemas, referentes a uma propriedade que promoveria os mapeamentos conceituais das metáforas primárias.

Por uma outra direção, este trabalho apresenta duas noções que, dentro da nossa perspectiva, podem tornar mais claro o entendimento acerca dos esquemas: a de esquematicidade, relacionada a uma capacidade inata da espécie humana, e a de esquematização, que, sendo decorrente de tal capacidade e alimentada pela interação com o ambiente, diz respeito ao processo por meio do qual tornamos informações extremamente imagéticas em informações mais esquemáticas (como CALOR e AFEIÇÃO⁴, por exemplo).

Além disso, também compreendemos que a discussão sobre a metáfora primária, trazida pelos conceitos de esquema de resposta e superesquema, é totalmente relevante para o

⁴ Conforme notação utilizada por Duque (2016), adotada neste artigo, conceitos/frames/esquemas são grafados em versalete (fonte 9).

refinamento conceitual ao qual nos propomos. Sendo assim, apresentaremos o conceito de emulação (DUQUE, 2016) e a sua relação com a esquematização como novas ferramentas teóricas para a compreensão do fenômeno da metáfora primária.

Para tanto, as próximas subseções deste artigo estão dispostas da seguinte forma: primeiramente, há uma recapitulação da definição de Grady e, juntamente, suas principais implicações para a nossa abordagem; então, o nosso refinamento é apresentado por meio dos conceitos de esquematicidade e esquematização; em seguida, a questão da representação referente aos esquemas é tratada à luz da nossa abordagem; depois apresentamos o que acreditamos ser a nossa maior contribuição com este artigo, *i.e.*, o fenômeno da metáfora primária é discutido a partir do conceito de emulação; e por fim, são apresentados os desfechos e encaminhamentos desta investigação

O refinamento de Grady numa caixa de noz e suas principais implicações para a nossa abordagem

Antes de propormos uma nova maneira de conduzir a discussão proposta por Grady (2005), devemos oferecer ao leitor uma visão geral a respeito de seu trabalho com o refinamento dos esquemas. Uma das maiores motivações que levou o autor a sugerir esse aperfeiçoamento reside no fato de que, para ele, alguns esquemas devem ser excluídos de uma definição que denote seu teor mais imagético, pelo fato de serem mais genéricos ou muito ricos para serem compreendidos como representações de experiências sensoriais básicas. Para ilustrar tal hipótese, o autor argumenta que uma estrutura esquemática de uma determinada praia, por exemplo, não se encaixaria na compreensão de qualquer um dos esquemas já discutidos na literatura, devido ao fato de ser, ao mesmo tempo, muito específico e repleto de detalhes. Por essa razão, Grady (2005) afirma que os esquemas de imagem devem ser entendidos como “representações (em um sentido amplo) da experiência perceptual, incluindo a cinestésica” (2005, p. 35, tradução nossa⁵).

Identificamos, na afirmação supracitada, o primeiro aspecto a ser remodelado a partir da nossa proposta: a questão da representação, esta que não é claramente definida e parece dispor de um modelo filosoficamente suficiente, porém, metodologicamente impreciso, frente ao que pretendemos neste artigo.

Grady (2005) também afirma que, embora seja comum dar ênfase à base perceptual dos esquemas, é possível que essas estruturas representem conteúdos não perceptuais. Para reforçar

⁵ “I propose first that the definition of image schemas should specify that they are representations (in a broad sense) of perceptual, including kinetic, experience”.

essa ideia, utiliza, a título de exemplo, o esquema CICLO, que, segundo ele, não se associa a nenhum tipo particular de experiência perceptual, mas sim, a um padrão de uma experiência mental mais abstrata. Podemos considerar essa premissa como outro grande eixo discutível entre a proposta de Grady e a que nos dispomos a oferecer neste artigo, posto que um dos princípios fundantes da perspectiva teórica aqui adotada é o de que nosso sistema cognitivo resulta das experiências adquiridas por nossos organismos pela interação/exploração no e com o ambiente (DUQUE, 2016, 2017, 2018).

Grady (2005), ao final, categoriza os modelos de esquemas presentes no escopo da LC em sua nova definição refinada. A partir disso, são considerados esquemas de imagem aqueles modelos que representam protótipos perceptuais (*i.g.*, CONTÊINER, CÍRCULO, TRAJETÓRIA, tradução nossa⁶). Por conseguinte, aqueles que representam conteúdos “puramente mentais” (não associados à experiência sensorial) são considerados esquemas de resposta (*i.g.*, ESCALA, CICLO, PROCESSO, tradução nossa⁷). Os esquemas de resposta, desse modo, reiteram 4 experiências puramente mentais e abstratas. Essas proposições a respeito da divisão entre conteúdo perceptual e não perceptual desencadeiam desdobramentos incoerentes para a sua própria proposta teórica, dentre os quais, destaca-se o entendimento do fenômeno das metáforas primárias (ver GRADY, 1997; NARAYANAN, 1997). Tal problema será descrito nos parágrafos seguintes.

É preciso que levemos em consideração a afirmação de que “um dos importantes papéis atribuídos aos esquemas de imagem, na bibliografia da LC, é o de licenciar e delimitar o mapeamento de um conceito para o outro” (GRADY, 2005, p. 47, tradução nossa⁸). Inclusive, Lakoff e Johnson (1999) mostram como o conceito de CAUSA é metaforicamente construído através de vários mapeamentos de domínios fontes constituídos de experiências sensoriais básicas tais como FONTE e FORÇA DE TRAÇÃO⁹. Assim, Grady (2005) argumenta que a metáfora primária tem como domínio fonte um conteúdo perceptual (*i.e.*, referente aos esquemas de imagem), e como domínio alvo um conteúdo não perceptual (*i.e.*, referente aos esquemas de resposta). Entretanto, esse modelo acaba por não ser coerente com o princípio da Invariância (ver, *e.g.*, TURNER, 1991; GIBBS, 1994), que prevê a preservação da “estrutura imagético-esquemática presente dentro do domínio alvo” (GRADY, 2005, p. 47, tradução nossa¹⁰). Se o

⁶ CONTAINER, CIRCLE, PATH (GRADY, 2005).

⁷ CALE, CYCLE, PROCESS (GRADY, 2005).

⁸ “One of the important roles ascribed to image schemas in the cognitive linguistics literature is that they license and constrain the mapping of one concept onto another”.

⁹ SOURCE and COMPELLING FORCE.

¹⁰ “image-schematic structure present within the target domain”.

conteúdo responsivo (domínio alvo da metáfora primária) não se refere a um conteúdo perceptual, então não há o que se preservar.

Por conseguinte, Grady (2005) afirma acreditar que o conteúdo perceptual (fonte) e o conteúdo responsivo (alvo) compartilham certa estrutura em um nível mais abstrato, que iria além das distinções perceptuais/não-perceptuais, denominado pelo autor de nível superesquemático de organização conceptual. A este nível pertenceriam informações tais como propriedade escalar e estrutura causal. Assim sendo, a estrutura compartilhada na metáfora primária ocorreria desta forma: se o conteúdo alvo é de uma propriedade escalar, FELICIDADE, por exemplo, o conteúdo fonte também deverá ser de uma propriedade escalar, tal como ALTURA. Ou seja, nós poderíamos conceptualizar FELIZ É PARA CIMA a partir do superesquema PROPRIEDADE ESCALAR.

Essas propostas teóricas para a metáfora primária acabam por ser o último e maior ponto problemático para a nossa abordagem, visto que os superesquemas são apresentados como informações (ou propriedades) de um nível totalmente abstrato que permite a organização conceptual da metáfora primária. Uma vez admitindo cognição e linguagem como emergentes da interação organismo-ambiente, temos dificuldade em localizar metodologicamente os superesquemas, pois eles são apenas levados em consideração ao admitir-se que há experiências puramente mentais, o que não é o nosso caso.

Resumidamente, podemos elencar os três principais elementos, identificados no trabalho de Grady (2005), que podem ser vistos como problemas para um refinamento teórico dos esquemas à luz da abordagem ecológica de cognição e linguagem: (a) há uma imprecisão metodológica para com a definição de esquemas a partir de uma categorização de um catálogo pré-existente na bibliografia; (b) a questão do que exatamente os esquemas representam precisa ser desenvolvida a partir de uma abordagem teórica mais clara de percepção; (c) como podemos pensar na metáfora primária sem recorrermos teoricamente para uma experiência puramente mental e abstrata? Nas próximas seções, apresentamos ferramentas teóricas que podem nos ajudar com a resolução dos problemas descritos acima, sendo as seções direcionadas respectivamente às discussões dos problemas (a), (b) e (c)

Da definição refinada: Esquematicidade e Esquematização

Apresentamos, nesta seção, uma definição de esquemas que se coaduna à abordagem ecológica da cognição e da linguagem.

Para Grady (2005, p. 44, tradução nossa), os esquemas, compreendidos como “representações mentais de unidades fundamentais da experiência sensorial”¹¹, funcionam como “âncoras da cognição”¹². Essa caracterização, embora coerente para aquilo que o autor se propõe, não se adequa às bases teóricas que sustentam este artigo pelo fato de o autor considerar que os esquemas podem ser estruturas fixas que representam uma estrutura esquemática fixa da experiência sensorial. Uma vez considerando cognição e linguagem como emergentes num sistema adaptativo às demandas ecológicas, seria contraditório entendê-los como padrões fixos de representações fixas da experiência sensorial. Seria também contraditório entendê-los como “*gestalts* mínimas”¹³, como Grady (2005, p. 44) propõe, uma vez que teríamos de admitir regras preexistentes para a estruturação interna dos esquemas.

Assim sendo, apresentamos duas grandes problemáticas nossas para com a definição Gradyana, são elas: a) os esquemas devem possuir “certa estabilidade”, como propôs Johnson (1987), em sua definição original, porém, não devem possuir uma estrutura fixa que representa outra estrutura fixa (esta segunda deverá ser entendida como a estrutura dos padrões da experiência sensorial que é representada pelos esquemas; b) a “recategorização” (que o autor propõe) de modelos prévios de esquemas seria inviável, se considerarmos o ponto anterior.

Basicamente, as duas problemáticas anteriores surgem graças à compreensão de linguagem e cognição, para a abordagem ecológica, como emergentes de/em um sistema complexo adaptativo e dinâmico, sendo assim, as constantes demandas da relação do organismo no ambiente devem ser consideradas¹⁴. Deste modo, torna-se significativo considerar algumas implicações do conceito de sistema complexo adaptativo e dinâmico dentro da abordagem ecológica para que, desta maneira, possamos elaborar nossa definição de esquemas.

Primeiramente, gostaríamos de ressaltar, dentre os sete critérios da complexidade (RZEVSKI, 2011 *apud* DUQUE, 2016), o que possa contribuir mais significativamente para nossa discussão: o critério do Não-equilíbrio. Este critério é responsável tanto pela nossa discordância com a proposição de Grady (2005) quanto por várias implicações para qualquer consideração nossa a respeito dos esquemas. Duque (2016, p. 154) atribui esse critério à “ocorrência constante de eventos de ruptura”. Segundo Duque (2016), ao admitirmos um equilíbrio, consideramos que o sistema não possui uma dinâmica interna que possa dar conta

¹¹ “*mental representations of fundamental units of sensory experience*”.

¹² “*anchors of cognition*”.

¹³ “*minimal gestalts*”.

¹⁴ Em nível neural poderíamos compreender, de forma semelhante, essas constantes demandas como relacionadas a processos cognitivos de “nível mais alto”, tal como os conceitos de “reentrada” e “degeneração” propõem (ver EDELMAN; TONONI, 2000); e, semelhantemente, Golonka e Wilson elaboram o conceito de representação informacional e apresentam a sua relação com as atividades neurais (ver GOLONKA; WILSON, 2016).

das constantes demandas dos eventos de ruptura. Por outro lado, ao admitirmos um caos, o sistema não se sustentaria como sistema. A situação de estar “à beira do caos”, pois, deve ser o que devemos considerar ao pensarmos na emergência de padrões da experiência, como a citação abaixo apresenta.

[...] o estado mais produtivo para um sistema é estar à beira do caos, onde a máxima variedade e a criatividade possibilitam sua constante auto-organização em resposta às demandas do ambiente. O comportamento linguístico se auto-organiza, a fim de dar conta de novas compreensões sobre as coisas do mundo e de novas formas de viver nele. Categorias simples vinculadas à percepção direta [...] se tornam mais complexas e abstratas [...] à medida que formas de viver e de compreender o mundo sofrem perturbações e já não são suficientemente confortáveis. (DUQUE, 2016, p. 154)

Mais aprofundadamente, poderíamos ressaltar que “sistemas físicos funcionam como uma espécie de plataforma para a execução de sistemas menos físicos” (DUQUE, 2016, p. 155). Isso significa que, sobre uma condição semântica inicial (ações praticadas no ambiente), significados mais distantes da experiência física são desenvolvidos. Esse papel de possibilitar a construção semântica a partir de sistemas físico é atribuído aos esquemas de imagem por Johnson (2005).

Em face a tais implicações, sugerimos os seguintes critérios para uma definição de esquemas a luz da abordagem ecológica: a) deve-se considerar um sistema à beira do caos; b) os esquemas devem ser entendidos como padrões cognitivos da nossa percepção direta e exploratória que permitem a emergência de semântica básica e inicial (tornar informações extremamente imagéticas em informações esquemáticas). Propomos, portanto, dois conceitos que podem tanto atender os critérios acima como também apresentar uma definição refinada de esquemas para a nossa abordagem, são eles: esquematização e esquematicidade.

A esquematização está relacionada à compreensão de um sistema complexo que está sempre à beira do caos. Ou seja, ao invés de apresentarmos modelos fixos de esquemas de imagem, propomos que a formação de padrões cognitivos que funcionam na direção do mais imagético para o mais esquemático seja entendida como um processo, este ao que nos referimos como esquematização. O segundo conceito, a esquematicidade, fundamenta-se no entendimento de que a esquematização é decorrente de uma condição inata, relacionada à natureza probabilística de nosso cérebro (GOPNIK, 2009), que permite, em linhas gerais, a organização de informações perceptuais capturadas na interação/exploração no e com o ambiente em padrões cognitivos (DUQUE, 2016).

Em conclusão, sob a abordagem ecológica da cognição e da linguagem, parece mais adequado definir os esquemas como padrões sensório-motores emergentes do processo de esquematização, que ocorre graças à esquematicidade (capacidade inata de formação de padrões) e ao sistema complexo formado da integração organismo com ambiente.

Da representação: o que os esquemas representam?

A discussão sobre representação é fundamental para uma proposta de definição de esquemas, pois, ainda que haja uma concordância sobre os esquemas terem um caráter de “padrões mentais” da experiência, há muitas visões divergentes sobre que tipo de conteúdo que eles podem representar (GRADY, 2005, p. 36, tradução nossa¹⁵). Turner (1991) chega até a propor uma imagem mental de um copo como esquema, por exemplo. O exemplo de Turner, ainda que seja demasiadamente vago, ainda está ancorado em pressuposições de experiências de interação com o ambiente. Porém, Sweetser (1990 *apud* GRADY, 2005) acaba sugerindo exemplos de esquemas que possuem fortes ligações com aspectos culturais mais complexos, mas não possuem relação direta com experiências corporais. A partir dos exemplos de Turner e Sweetser, e da própria definição clássica (ver JOHNSON, 1987; LAKOFF, 1987), algo importante deve ser levado em consideração: não há uma resposta precisa a respeito do que os esquemas representam.

A solução proposta por Grady (2005) é considerar esquemas de imagem apenas aqueles modelos que representam um protótipo perceptual. Entretanto, já concordamos, na seção anterior, que seria inviável, a partir de uma nova definição, reorganizar os modelos de esquemas já prontos. Além disso, há outra problemática a ser considerada: o que exatamente devemos tratar como protótipo perceptual?

O protótipo perceptual é entendido por Grady (2005) como a ênfase da definição original de esquemas na experiência perceptual. Através da observação do comprometimento de Lakoff e Johnson com os aspectos da experiência corporal para a formação dos padrões esquemáticos, Grady afirma que a definição original propunha que o conteúdo representado pelos esquemas se tratava um protótipo perceptual. Alguns termos como “experiência corporal” e “esquema corporificado” são utilizados pelos autores (LAKOFF, 1987, p. 267; JOHNSON, 1987, p. 23, tradução nossa¹⁶).

Não obstante, o conceito de “protótipo perceptual” não é bem desenvolvido, uma vez que Grady (2005) parece apenas reafirmar o caráter dos esquemas de serem padrões recorrentes

¹⁵ “*mental patterns*”.

¹⁶ “*bodily experience*”; “*embodied schema*”.

da experiência sensorial, ao reiterar a definição original. Porém, o autor não propõe uma hipótese muito clara sobre o que exatamente é representado da experiência corporal, ou como esse processo ocorre. Esse problema pode ser percebido quando o autor tenta argumentar que alguns dos primeiros modelos de esquemas de imagens, sugeridos por Johnson (1987, p. 119), não estão ligados a aspectos da experiência sensória, tais como CICLO e PROCESSO¹⁷.

O autor chega a afirmar que o esquema PROCESSO seria “auto evidentemente não ligado a qualquer experiência perceptual particular” (GRADY, 2005, p. 38, tradução nossa¹⁸), mas não é apresentado o modo pelo qual ele chega a essa conclusão. Inclusive, o critério de Grady (2005, p. 38, tradução nossa¹⁹) nos parece ainda mais problemático ao observarmos a sua descrição do esquema PROCESSO: “este esquema presumivelmente estrutura o nosso entendimento de uma variedade de processos físicos diretos (mastigar, andar etc.) e de processos mais “abstratos” também (pensar, evoluir etc.)”. Uma vez que o próprio autor propõe que o esquema PROCESSO pode estruturar nosso entendimento sobre processos físicos tais quais andar ou mastigar, como podemos afirmar que esse modelo de esquema não possui ligação com algum aspecto da nossa experiência sensória? Deste modo, reiteramos que há uma imprecisão metodológica no critério de Grady para com a definição do conteúdo que os esquemas representam. Propomos, assim, alguns critérios que muito podem nos servir ao falarmos do conteúdo dessas “representações mentais” dos esquemas.

Primeiramente, devemos considerar o impasse no qual adentramos ao falarmos em representação numa abordagem ecológica, uma vez que a psicologia ecológica apresenta percepção como sendo direta e sem necessidades para mediações (ver GIBSON, 1979). No entanto, Golonka e Wilson (2016) mostram que uma abordagem não representacionista da percepção consegue explicar muito bem situações relacionadas à nossa interação *ad-hoc* com o ambiente, porém, alguns problemas surgem quando tratamos de processos cognitivos de “níveis mais altos”, sendo a linguagem o exemplo mais saliente.

Neste cenário, Golonka e Wilson (2016) assumem a corajosa missão de apresentar um conceito de representação que seja “ecológica”, ou seja, um conceito de acordo com as premissas da psicologia ecológica, e, portanto, oposto a concepções puramente mentais e “simbólicas”. Devemos entender “representação simbólica” como referente ao modelo representacionista da percepção (ver FODOR; PYLYSHYN, 1988). Suas motivações para tal

¹⁷ CYCLE e PROCESS.

¹⁸ “self-evidently not tied to any particular perceptual experience”.

¹⁹ “It presumably structures our understanding of a variety of straightforwardly physical processes (chewing, walking, washing, etc.) as well as more “abstract” ones (thinking, evolving and so forth)”.

se baseiam basicamente no fato de que a definição gibsoniana de informação perceptual (GIBSON, 1979)²⁰ pode muito bem ser entendida como um outro tipo de representação. Golonka e Wilson (2016) argumentam que a informação perceptual, sendo uma vez entendida como representação, poderia suprir teoricamente os três principais motivos da necessidade metodológica da representação para uma ciência cognitiva. Tais motivos seriam os seguintes: (a) a cognição se trata de um sistema flexível e intencional que é modelado num sistema físico; (b) há uma pobreza de estímulos; (c) pode-se pensar nas coisas quando elas não estão presentes.

Portanto, ao falarem de uma “representação informacional”, Golonka e Wilson (2016) propõem uma visão de representação que é emergente num processo ecológico, sendo o ambiente capaz de oferecer condições suficientes para que ocorra a percepção, portanto, a motivação (b) não seria relevante para essa abordagem. Além disso, eles apresentam a abordagem ecológica como uma chave para entender mais completamente a cognição, uma vez que ela poderia responder perfeitamente os motivos restantes, (a) e (c), e ainda resolver os problemas que, segundo os autores, são atados com a abordagem simbólica: o aterramento simbólico²¹ (ver HARNADA, 1990 *apud* GOLONKA; WILSON, 2016) e o erro detectável no sistema²² (ver BIKHARD, 2009 *apud* GOLONKA; WILSON, 2016).

Essas representações informacionais podem tanto resolver o problema do aterramento simbólico e do problema do erro detectável no sistema, como também e podem definir a forma (e investigação empírica) de representações neurais causadas pela interação com a informação. Portanto, essas duas representações ecológicas atendem todas as três motivações para considerações representacionais descritas acima, incluindo, como desenvolvemos abaixo, o maior desafio de sustentar a cognição de “maior ordem”. (GOLONKA; WILSON. 2016, p. 4, tradução nossa²³)

O trabalho de Golonka e Wilson (2016) é de suma importância para o que nos propomos neste texto, pois eles apresentam uma nova abordagem para a representação na cognição e também propõem soluções bastante esclarecidas para os desafios metodológicos que surgem de tal proposição. Mais importantemente, o trabalho deles se compromete com um critério claro

²⁰ A informação perceptual pode ser compreendida como resultado da interação dos nossos sistemas perceptuais (visão, tato, etc.) com as propriedades do mundo dinâmico, em termos de projeções cinéticas. Por meio dessa interação, invariantes dessas projeções, que emergem de matrizes de energia (ver SHAW, TURVEY; MACE, 1982 *apud* GOLONKA, WILSON, 2016), são percebidas e armazenadas em nosso cérebro.

²¹ “*symbol grounding*”.

²² “*system-detectable error*”.

²³ “*These informational representations solve both the symbol grounding and system-detectable error problems, and they constrain the form (and empirical investigation) of neural representations caused by interacting with information. These two ecological representations then address all three motivations for representational accounts described above, including, as we develop below, the major challenge of supporting ‘higher-order’ cognition*”.

para entendermos a representação como emergente das nossas interações corporais. Na seguinte subseção, apresentamos como podemos entender a informação ecológica como representação.

A informação que representa o mundo

A ideia de representação aqui proposta se coaduna com “a ideia básica de que estruturas internas servem, de alguma forma, para significar, designar, ou significar uma outra coisa” (RAMSAY, 2007, p. 3 *apud* GOLONKA; WILSON, 2016, p. 6, tradução nossa²⁴). Podemos entender “designação” nos termos de Newell (1980):

[...] Uma entidade X designa uma entidade Y, relativamente a um processo P, se, quando P toma X como input, seu comportamento depende de Y. Há duas chaves para essa definição. Primeiramente, o conceito é fundamentado no comportamento de um processo. Desse modo, as implicações da designação vão depender da natureza desse processo. Segundamente, há a ação à distância [...]. Este é o aspecto simbólico, que tendo X (o símbolo), equivale a ter Y (a coisa designada) para os propósitos do processo P. (NEWELL, 1980, p. 156, *apud* GOLONKA; WILSON, 2016, p. 6, tradução nossa²⁵)

Assim, podemos claramente entender a informação perceptual como representação, uma vez que a informação perceptual designa as relações entre propriedades físicas do ambiente. Tal informação se refere às projeções cinemáticas (ver TURVEY et al, 1981 *apud* GOLONKA; WILSON, 2016) do mundo dinâmico (ver Bingham, 1988 *apud* GOLONKA; WILSON, 2016), que não devem ser entendidas como as próprias propriedades do mundo. Consideremos a conclusão na citação abaixo:

[...] quando certo processo comportamental P toma a variável de informação X como input, o comportamento de P depende da especificação da propriedade dinâmica Y; é então requerida a ‘ação-a-distância’ e a estrutura de P é apenas explicada a partir da referência de X e da sua relação com Y. (GOLONKA; WILSON, 2016, p. 10, tradução nossa²⁶).

Sendo assim, a informação perceptual é concebida como uma representação ecologicamente emergente que designa as propriedades do ambiente, que são acessadas através de projeções cinemáticas. Em sequência, Golonka e Wilson (2016) propõem que a atividade

²⁴ “the basic idea that inner structures in some way serve to stand for, designate, or mean something else”.

²⁵ “An entity X designates an entity Y relative to a process P, if, when P takes X as input, its behavior depends on Y. There are two keys to this definition: First, the concept is grounded in the behavior of a process. Thus, the implications of designation will depend on the nature of this process. Second, there is action at a distance [...]. This is the symbolic aspect, that having X (the symbol) is tantamount to having Y (the thing designated) for the purposes of process P. (NEWELL, 1980, p. 156)”.

²⁶ “when behavioral process P takes information variable X as input, P’s behavior depends on the specified dynamical property Y; there is the required ‘action-at-a-distance’ and the structure of P is only explainable with reference to X and its relationship to Y”.

neural também pode ser entendida através do mecanismo provido pelas informações ecológicas, contando, inclusive, com um número considerável de suportes de trabalhos de diversas áreas²⁷. A partir disso, propomos que a representação informacional (informação ecológica) seja o *input* do processo de esquematização, ou seja, esta informação deve ser entendida como o conteúdo da representação da esquematização, e, conseqüentemente, dos esquemas.

Da relação entre Esquematicidade e Emulação²⁸: a dificuldade como conceito emergente

Como mencionado na segunda seção, a problemática envolvendo a metáfora primária decorre de uma incoerência da definição proposta por Grady (2005) em relação ao Princípio da Invariância (ver, *e.g.*, TURNER, 1991; GIBBS, 1994), pois não há estrutura a ser conservada no domínio fonte da metáfora primária, uma vez que tal domínio não possui nenhum conteúdo perceptual e é apresentado como puramente abstrato. Conseqüentemente, o modelo conceptual “superesquema” é apresentado como uma propriedade abstrata que é responsável por estabelecer o compartilhamento da estrutura esquemática entre o esquema de imagem e o esquema de resposta, possibilitando assim os mapeamentos conceptuais das metáforas primárias.

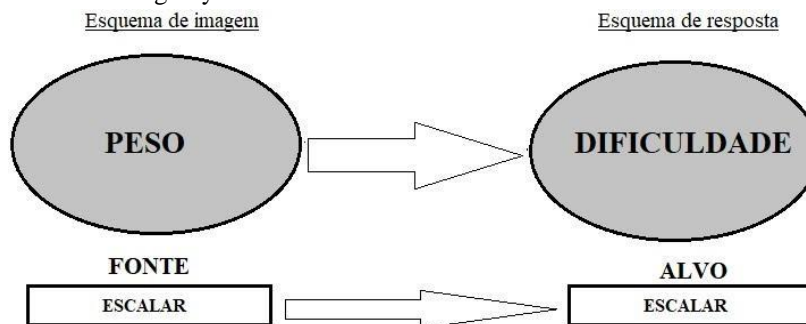
Consideremos, portanto, um exemplo de metáfora primária dado por Grady (2005): DIFICULDADE É PESO. O domínio alvo dessa metáfora seria DIFICULDADE (conteúdo responsivo) e o domínio fonte seria PESO (conteúdo perceptual). Segundo o autor, a preservação da estrutura esquemática num domínio em outro está sendo construída a partir do superesquema PROPRIEDADE ESCALAR (GRADY, 2005, p. 48, tradução nossa²⁹). Assim, para Grady (2005), a metáfora primária DIFICULDADE É PESO só pode ser conceptualizada porque, num nível mais abstrato, os domínios fonte e alvo compartilham uma estrutura “superesquemática” referente a uma propriedade escalar, pois os dois podem ser quantificados por meio de uma escala (*i.e.*, um objeto pode ser pesado, muito pesado ou leve, do mesmo modo que alguma situação pode ser difícil, muito difícil, fácil etc.).

²⁷ Esta hipótese é muito relevante para a nossa abordagem, posto que entendemos a esquematicidade como uma propriedade inata com fortes bases em atividades neurais, tais como reentrada e degeneração (ver EDELMAN; TONONI, 2000).

²⁸ O termo “emulação”, na perspectiva ecológica de cognição, foi usado inicialmente por Duque (2016), para caracterizar o mecanismo cognitivo de acordo com o qual estruturas cognitivas menos corporificadas são construídas sobre estruturas cognitivas mais corporificadas. Tal mecanismo parece operar já no período pré linguístico, em que a criança usa a informação perceptual derivada das interações com determinado objeto do ambiente para prever propriedades físicas (e, conseqüentemente, possibilidades de interação já familiares) de objetos semelhantes.

²⁹ “*scalar property*”.

Figura 1 - Diagrama do modelo gradyano da metáfora DIFICULDADE É PESO



Fonte: autoria própria (2019).

O modelo gradyano para a metáfora DIFICULDADE É PESO (figura 1) pode ser resumidamente descrito da seguinte forma: (i) O mapeamento conceitual é promovido pelos esquemas de imagem e de resposta; (ii) Domínio fonte = esquema de imagem PESO (experiência física); (iii) Domínio alvo = esquema de resposta DIFICULDADE (experiência mental). Tal modelo levanta as seguintes considerações para a abordagem ecológica de cognição e linguagem:

1. O mapeamento das metáforas primárias deve ser promovido pela esquematicidade (descrita na terceira seção), pela qual padrões cognitivos (conceitos corporificados) emergem da nossa interação com o ambiente. Esse tipo de raciocínio (emergência de conceito a partir de experiências mais físicas) é tanto basilar para compreender o conceito de emulação proposto por Duque (2016), quanto para compreender a semântica da simulação, proposta por Lakoff e Feldman (ver LAKOFF, 2008), ponto chave da teoria neural da metáfora. Tais conceitos emergentes são dinâmicos, adaptativos³⁰, isto quer dizer que o “valor” atribuído a um conceito (*i.e.*, seu significado) é altamente dependente dos eventos de ruptura e de toda a dinâmica do sistema complexo (a própria ideia de representação que aqui adotamos indica essa dinamicidade).
2. Conseqüentemente, não devemos entender PESO como um modelo de esquema de imagem, mas sim como uma invariante perceptual (nesse caso, uma propriedade física) que participa do processo de esquematização de experiências como “*grasp*” (agarrar/alcançar objetos) (GALLESE; LAKOFF, 2005, p. 13), por exemplo.
3. DIFICULDADE pode ser entendido como um conceito emergente da própria esquematização, ao invés de concebido como um esquema de resposta referente a uma experiência puramente mental.

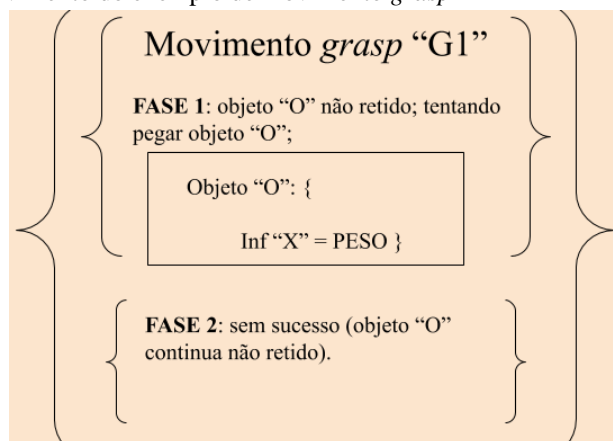
Considerando os pontos acima, compreendemos DIFICULDADE como um conceito emergente e que a propriedade perceptual PESO participa de sua conceptualização. Sabendo que

³⁰ Podendo ser compreendidos através de estados de conceitos (ver AERTS; GABORA; ROSCH, 2008).

as invariantes ligadas a PESO também são fundamentais no processo de esquematização de experiências de *grasp*, podemos apontar que essas experiências podem servir como uma base experiencial da conceptualização do conceito emergente de DIFICULDADE. Desse modo, propomos um modelo simplificado da conceptualização a partir de um movimento *grasp*. Quando simplificamos o modelo algorítmico de Lakoff e Gallese (2005) do movimento *Grasp*³¹, essa experiência pode ser entendida como um movimento em duas fases: FASE 1: Sem alcance do objeto, tentando retê-lo; FASE 2: Objeto alcançado, retido.

Nesse tipo de experiência, PESO é uma propriedade física, do objeto a ser agarrado, que pode interferir na *affordance* “pegabilidade” e, desta forma, “atrapalhar” a execução do movimento de *grasp*. Se um determinado objeto for muito pesado (*i.g.*, uma bigorna, um botijão de gás etc.), teremos de dispor de um grande esforço físico para agarrá-lo, alcançá-lo, levantá-lo, manuseá-lo etc. Tomemos o exemplo de movimento “G1”, descrito na figura 2:

Figura 2 - Descrição do movimento do exemplo de movimento *grasp* “G1”



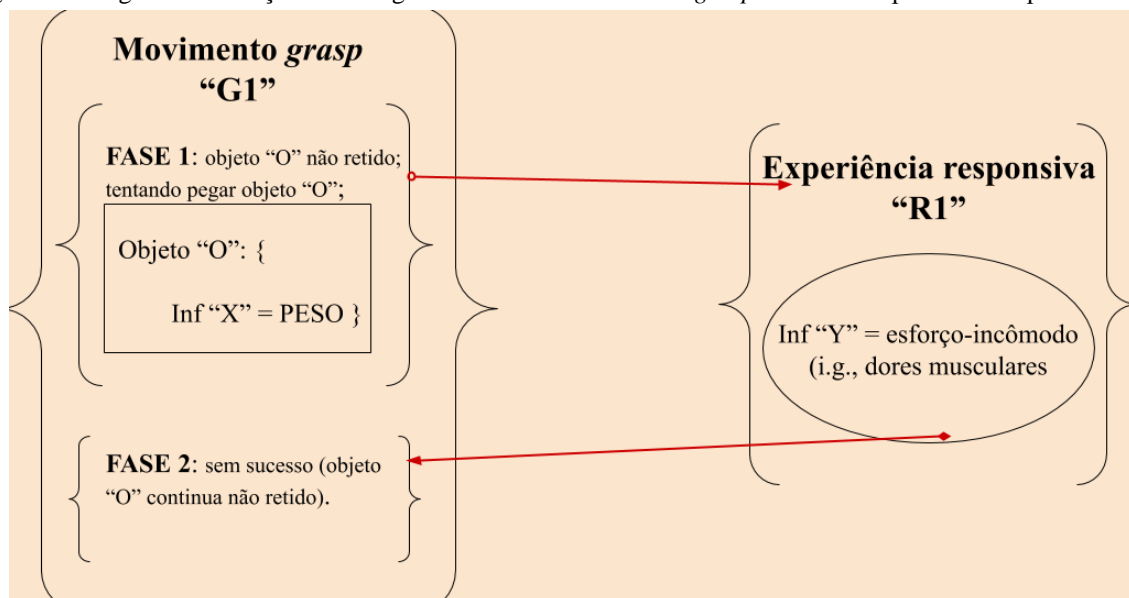
Fonte: autoria própria (2019).

O movimento *grasp* “G1” indica uma tentativa falha de reter um objeto. Tal movimento permite a auto estruturação emergente da informação “X”, referente às relações de propriedades físicas ligadas ao peso do objeto. Entretanto, não é o PESO em si que pode tornar esse movimento falho, mas sim uma resposta física de insuficiência, que aqui denominamos de “experiências responsivas de esforço-incômodo”. Essa resposta física ao ato de tentar levantar ou agarrar um objeto pesado poderia se aproximar daquilo que Grady (2005) chama de “esquema de resposta”; por outro lado, o que chamamos aqui de “experiência responsiva” não deve ser entendida como

³¹ Estamos chamando de “movimento” o que os autores chamam de esquema, pois estamos nos referindo à própria ação de interação física de alcançar ou agarrar um objeto, e não a um modelo esquemático.

puramente mental e abstrata, mas sim sensorial, corporal, física etc., *i.e.*, tais como sentir dores musculares ao tentar levantar um objeto muito pesado.

Figura 3 - Diagrama da relação de contiguidade entre o Movimento *grasp* “G1” e a Experiência responsiva “R1”



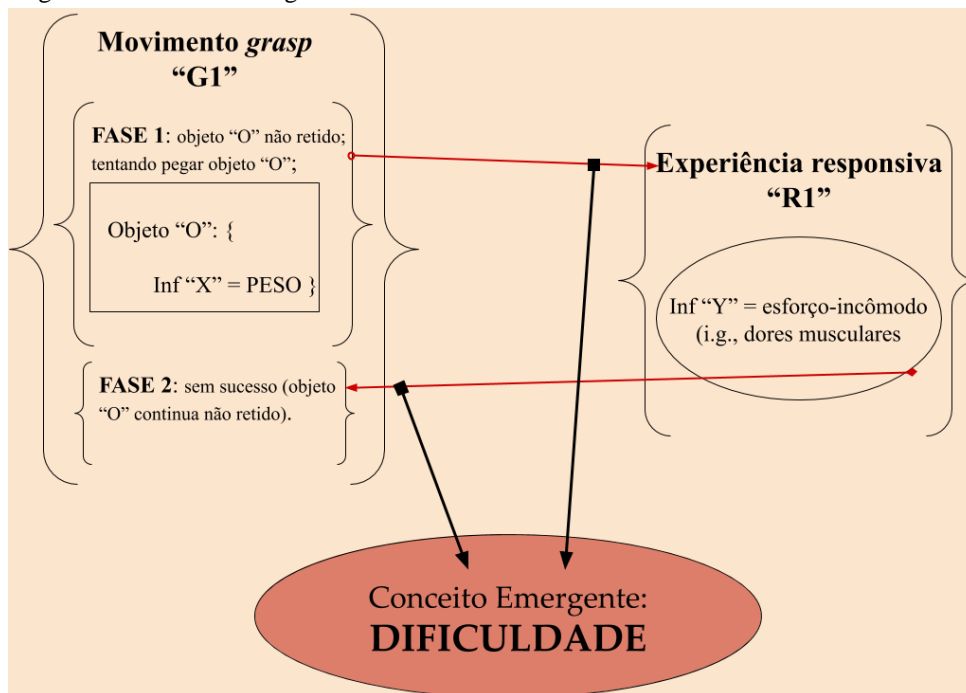
Fonte: autoria própria (2019).

A partir do diagrama na figura 3, podemos concluir que o impedimento do sucesso do movimento *grasp* se deve à associação de informações perceptuais presentes em “G1” e “R1”. Entre as informações que podem estar sendo associadas, estão representadas a informação “X” (invariantes físicas do objeto que se referem a PESO) e a informação “Y” (reações físicas de incômodo). A relação de contiguidade entre essas informações acaba por ser responsável pela emergência de um evento de ruptura, *i.e.*, uma interação anteriormente não prevista: nesse caso, uma possível “não pegabilidade” de um objeto (que conceptualizamos como DIFICULDADE).

Ao buscarmos uma correspondência em nível neural sobre como “X” e “Y” passam a ter uma relação de contiguidade, podemos encontrar pistas na seleção desenvolvimental (EDELMAN; TONONI, 2000) e na base de formação de circuitos neurais (LAKOFF, 2008), que, resumidamente, dizem respeito à formação de circuitos integrados de informações cuja atividade elétrica é correspondente. Assim, tal como Hebb (1949) já apontava, se um nó A e um outro nó B dispararam simultaneamente muito frequentemente, então suas conexões sinápticas são fortalecidas em decorrência de transformações tróficas sofridas por A e B. Circuitos que integram “X” e “Y” são facilmente formados, pois sentimos frequentemente incômodo físico ao carregar objetos pesados. Essa formação de circuitos é o próprio processo de esquematização, que promove essa relação de contiguidade entre informações tais como “X” e “Y” (tais relações podem, ao mesmo tempo, ser entendidas como os próprios circuitos neurais

formados, como também os padrões cognitivos a eles correspondentes, ou seja, conceitos ou esquemas formados). Portanto, o conceito de DIFICULDADE (entendido agora como o “*impedimento à ação de pegar um objeto*”) é emergente de um sistema complexo e corresponde a um circuito integrado de informações de experiências, tais como a relação entre “G1” e “R1”.

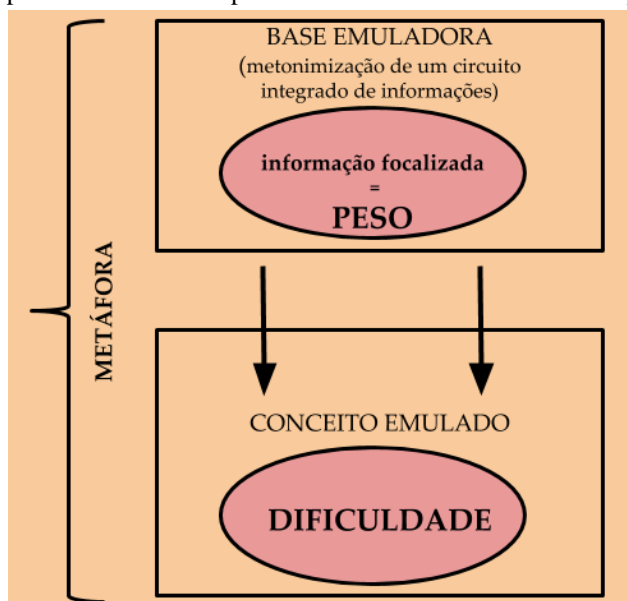
Figura 4 - Diagrama referente a emergência do conceito DIFICULDADE



Fonte: autoria própria (2019).

A Figura 4 mostra um diagrama que descreve o processo de emergência de conceito DIFICULDADE. Do mesmo modo que podemos explicar a emergência do conceito de DIFICULDADE pela esquematização, podemos também explicar as metáforas primárias ligadas à DIFICULDADE pela emulação. Deste modo, a emulação é entendida como o processo que explica como um conceito emergente torna-se contíguo a alguma informação (nesse caso, PESO) que integra o circuito integrado correspondente ao próprio conceito emergente (neste caso, DIFICULDADE). Linguisticamente, tal processo pode ser identificado a partir de ocorrências linguísticas ligadas à metáfora primária DIFICULDADE É PESO, na qual a DIFICULDADE é metaforicamente conceptualizada (emulada) em termos de PESO.

Figura 5 - Diagrama correspondente à metáfora primária DIFICULDADE É PESO a partir da emulação



Fonte: autoria própria (2019).

O diagrama da figura 5 descreve o modelo de metáfora primária correspondente ao conceito de emulação. Diversas metáforas linguísticas podem evidenciar a emulação descrita na figura 5, tais como: “trabalhar demais é pesado” (trabalhar demais é difícil, portanto, pesado); “o professor pegou pesado na última avaliação” (a avaliação foi difícil, portanto, pesada). E *translinguisticamente*, podemos considerar, por exemplo, os itens lexicais *hard* (pesado, difícil) em inglês e *schwer* (pesado, difícil) em alemão.

De acordo com a figura 5, o modelo de emulação exige, primeiramente um processo metonímico (relação PARTE-TODO), ou seja, deve-se focalizar a informação dentro de um complexo que vai servir de base emuladora para certo conceito; no caso referido, a base emuladora se trata da informação de PESO. A partir da base metonímica, a DIFICULDADE (compreendida como todo o complexo referente ao circuito integrado descrito na figura 4) pode ser metaforicamente emulada por PESO. Nessa perspectiva, a metáfora primária não é concebida como o mapeamento de domínios mentais abstratos, mas sim como um processo que envolve a própria emergência do conceito a ser emulado a partir da integração organismo-ambiente. Em outras palavras, a hipótese da emulação oferece condições de se estudar o fenômeno da metáfora primária por meio de categorias que sejam mais baseadas num sistema físico.

Emulação: considerações finais e desafios futuros

Além do refinamento teórico para os esquemas de imagem (a partir dos conceitos de esquematização e de esquematicidade), pudemos também tratar da representação dentro da nossa abordagem (a representação informacional). Todavia, podemos dizer que o conceito de

emulação e sua relação com a esquematicidade são as contribuições mais valiosas deste artigo. Assim, as futuras investigações aqui propostas estão mais relacionadas com a emulação. Tal delineamento se deve também ao fato de que tivemos de nos ater a apenas um exemplo de metáfora primária (DIFICULDADE É PESO), ao apresentar a emulação, uma vez que o objetivo inicial havia sido a resolução de um problema trazido por Grady (2005). Apresentamos, então, as seguintes perguntas para guiar possíveis investigações sobre a emulação: (a) *Do que se trata a base metonímica? Ela pode ser identificada fora das metáforas primárias?*; (b) *Como a emulação pode ser identificada nos frames e nas metáforas congruentes?*; (c) *De que maneira a esquematização limita a emulação?*³² *Quais são as barreiras da base emuladora? Quais informações perceptuais podem mais salientemente servir como base de metáforas primárias?*

Referências

- DUQUE, P. H. A emergência do comportamento linguístico. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, Porto Alegre, v. 14, n. 27, p. 151-172, ago., 2016.
- DUQUE, P. H. De perceptos a frames: Cognição Ecológica e Linguagem. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 21, n. 41, p. 21-45, jan./jul. 2017.
- DUQUE, P. H. Percepção, Linguagem e Construção de Sentidos: por uma abordagem ecológica da cognição. In: TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. (Orgs.). **Uma Abordagem Cognitiva da Linguagem: perspectivas teóricas e descritivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018. p. 31-46.
- EDELMAN, G.; TONONI, G. **A universe of consciousness: How matter becomes imagination**. New York: Basic Books, 2000.
- FODOR, J.; PYLYSHYN, Z. Connectionism and Cognitive Architecture: A Critical Analysis. **Cognition**, v. 28, n. 1-2, p. 3-71, mar. 1998.
- GALLESE, V.; LAKOFF, G. The Brain's Concepts: The Role of the Sensory-Motor System in Conceptual Knowledge. **Cognitive Neuropsychology**, v. 22, n. 3-4, p. 455-479, mai. 2005.
- GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. 2. ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986 [1979].

³² Por exemplo, o conceito de DIFICULDADE parece ser conceptualizado a partir de qualquer informação (ou rede de informações) que impeça o movimento “grasp” de ser bem sucedido, uma vez que a DIFICULDADE é conceptualizada a partir do evento de ruptura que propicia a “não pegabilidade” de algum objeto. Assim, não é somente o PESO que propicia a “não pegabilidade”, e conseqüentemente, faz emergir a DIFICULDADE, mas também outras informações tais como a quantidade de objetos a serem pegos e a “textura do objeto” (se ele é escorregadio, ou denso etc.). Consideremos as expressões “Não estou captando”, do português brasileiro, e “I don't get it”, do inglês. As duas expressões parecem indicar uma conceptualização de ideias como objetos a serem agarrados. Conseqüentemente, quando se torna “difícil” entender alguma ideia, recorre-se à experiência de não conseguir agarrar ou captar um objeto para emular o conceito de DIFICULDADE em entender alguma ideia.

GIBBS, R. **The Poetics of Mind**: The figurative thought, language, and understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GIBBS, R.; COLSTON, H. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. **Cognitive Linguistics**, Berlin, v. 6, n. 4, p. 347-378, set. 1995.

GOLONKA; S.; WILSON, A. Ecological Representations. **bioRxiv**, Leeds, v. 2, jun. 2016.

GOPNIK, A. **The Philosophical Baby**: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life. London: Bodley Head, 2009.

GRADY, J. **Foundations of Meaning**: Primary Metaphors and Primary Scenes. 1997. 299 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Linguística) – University of California. Berkley, 1997.

GRADY, J. Image schemas and perception: Refining a definition. *In*: HAMPE, B. (Ed.). **From perception to meaning**: image schemas in cognitive linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 35-55.

HAMPE, B. Image schemas in Cognitive Linguistics: Introduction. *In*: HAMPE, B. (Eds.). **From perception to meaning**: image schemas in cognitive linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 1-15.

HEBB, D. O. **The Organization of Behavior**: A Neuropsychological Theory. New York: Wiley, 1949.

JOHNSON, M. **The body in the mind**: the bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

JOHNSON, M. The philosophical significance of image schemas. *In*: HAMPE, B. (Ed.). **From perception to meaning**: image schemas in cognitive linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 15-33.

LAKOFF, G. **Women fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. 1. ed. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G. The neural theory of metaphor. *In*: GIBBS, R. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**. New York: Cambridge University Press, 2008. p.17-39.

NARAYANAN, S. **Knowledge-based Action Representations for Metaphor and Aspect (KARMA)**. 1997. 290 f. Tese (Doutorado em Engenharia, área de Ciência da Computação) – University of California. Berkley, 1997.

TURNER, M. **Reading Minds**: The Study of English in the Age of Cognitive Sciences. 1. ed. Princeton: Princeton University Press, 1991.

Sobre os autores

Marcos Victor Pires Rodrigues (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5369-4435>)

Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); possui formação técnica em Mecatrônica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). É pesquisador bolsista PIBIC-UFRN.

Ilana Souto de Medeiros (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8786-2265>)

Doutora e mestra em Estudos da Linguagem (linguística teórica e descritiva) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); especialista em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita pela UFRN e em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Anhanguera (Uniderp); graduada em Letras - Língua Francesa e Literaturas pela UFRN e em Pedagogia pela Universidade Potiguar (UnP). É professora da Escola de Ciências Aplicadas, Educação, Artes e Humanidades da UnP.

Paulo Henrique Duque (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7100-0556>)

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); graduado em Letras – Português/Inglês e Literaturas pelo Centro de Ensino Superior de Valença. É professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em novembro de 2020.

Acessando o significado social da palatalização /t, d/

Accessing the social meaning of palatalization /t, d/

Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória¹

Resumo: Ao considerar a língua como sistema inerentemente variável, a Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) postula que as variantes linguísticas apresentam o mesmo significado referencial, mas tendem a apresentar significados sociais diferentes. Esses significados podem ser associados a valores positivos, negativos ou neutros na comunidade. Neste estudo, mensuramos os significados sociais associados ao processo de palatalização /t, d/ por estudantes universitários do agreste alagoano, a partir de seis parâmetros de julgamento social: percepção da variação na cidade onde mora, crença a respeito do próprio uso linguístico, avaliação da variação, percepção do uso quanto à variação diatópica, quanto à escolarização e quanto ao preconceito linguístico. Adotamos uma abordagem direta (GARRET; COUPLAND; WILLIAMS, 2003) através de um questionário de crenças e atitudes linguísticas, que foi aplicado a 102 estudantes universitários. Os dados evidenciam que a percepção dos estudantes é sensível ao contexto linguístico, revelando que, para a palatalização regressiva, há uma avaliação positiva, indicando ser um estereótipo positivo, ao passo que, para a palatalização progressiva, há uma avaliação negativa, indicando um caso de estereótipo negativo na comunidade.

Palavras-chave: Significados sociais. Palatalização regressiva. Palatalização progressiva.

Abstract: When considering language as an inherently variable system, the Theory of Variation and Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) postulates that linguistic variants have the same referential meaning but tend to have different social meanings. These meanings can be associated with positive, negative or neutral values in the community. In this study, we measured the social meanings associated with the palatalization process /t, d/ by university students from agreste Alagoas, based on six parameters of social judgment: perception of variation in the city where they live, belief about their own linguistic use, evaluation of variation, perception of use regarding diatopic variation, regarding schooling and regarding linguistic prejudice. We adopted a direct approach (GARRET; COUPLAND; WILLIAMS, 2003) through a questionnaire of linguistic beliefs and attitudes, which was applied to 102 university students. The data show that the students' perception is sensitive to the linguistic context, revealing that, for regressive palatalization, there is a positive evaluation, indicating that it is a positive stereotype, whereas, for progressive palatalization, there is a negative evaluation, indicating a case negative stereotype in the community.

Keywords: Social meanings. Regressive palatalization. Progressive palatalization.

¹ Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Arapiraca, AL, Brasil. Endereço eletrônico: elyne.vitorio@gmail.com.

Introdução

A Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) postula que as formas linguísticas variantes apresentam o mesmo significado referencial ou de verdade, mas tendem a apresentar significados sociais diferentes, sendo associadas a valores positivos, negativos ou neutros na comunidade. Labov (2008 [1972]) reconhece que os julgamentos sociais podem ser conscientes ou inconscientes, gerando três categorias de significação social: estereótipos, marcadores e indicadores.

Os significados sociais associados às formas variantes dependem de fatores sociais, estilísticos, geográficos, históricos e, também, das crenças e atitudes linguísticas dos falantes. Esses significados também estão relacionados à saliência de uma dada variante linguística, que, a depender da comunidade, pode ser mais ou menos saliente (FREITAG, 2018). Variantes linguísticas mais salientes tendem a ser avaliadas mais negativamente pelos membros de uma dada comunidade de fala, inibindo mais o curso da mudança linguística.

Neste estudo, aferimos o que pensam estudantes universitários sobre a palatalização /t, d/ em dois contextos linguísticos: palatalização regressiva – /t/ e /d/ seguidos da vogal alta /i/, como *tia* e *dia*, e palatalização progressiva – /t/ e /d/ antecedidos pela semivogal /j/, como *oito* e *doido*. Para tanto, consideramos seis parâmetros de julgamentos: percepção da variação na cidade onde mora, crença a respeito do próprio uso linguístico, avaliação da variação, percepção do uso quanto à variação diatópica, à escolarização e ao preconceito linguístico.²

Nosso ponto de partida é o de que há uma avaliação positiva em relação ao processo de palatalização regressiva, mas uma avaliação negativa quanto à palatalização progressiva, revelando ser essa palatalização estigmatizada na comunidade em estudo. Estudos sociolinguísticos de produção (MOTA, 2008; SANTOS, 2011; OLIVEIRA, 2017) tendem a apontar que a escolaridade é um fator importante nesse processo variável, estando a variante palatalizada progressiva mais frequente entre os falantes menos escolarizados.

Estudos sociolinguísticos de percepção (RIBEIRO; CORRÊA, 2018; FREITAG, 2020) também tendem a apontar uma avaliação negativa para a palatalização progressiva. Ribeiro e Corrêa (2018), ao analisarem a avaliação social da palatalização de /t, d/ no estado de Sergipe, mostram que a palatalização regressiva é mais associada à pessoa mais escolarizada, que fala bem e bonito e que mora na capital, ao passo que a palatalização progressiva é mais associada à pessoa não formal, que não fala bonito e que mora no interior.

² Esses parâmetros de julgamento social foram propostos por Araújo e Borges (2018), ao estudarem o fenômeno da monotongação com estudantes da Universidade Federal de Sergipe.

Com o objetivo de mensurar que significados sociais são associados à palatalização /t, d/ por estudantes universitários do agreste alagoano, estruturamos este texto da seguinte forma: além desta seção introdutória; abordamos, a seguir, o uso da palatalização /t, d/ em Alagoas; na seção seguinte, pontuamos algumas considerações sobre sociolinguística e significados sociais, bem como descrevemos a metodologia adotada nesta pesquisa; na seção seguinte, analisamos e discutimos os resultados obtidos, e, por fim, concluímos as discussões levantadas, ressaltando os pontos mais importantes da análise.

A palatalização /t, d/ em Alagoas

Tomando por base os dados do Projeto ALiB, Mota (2008) analisa o processo de palatalização /t, d/ nas cidades de Salvador, Aracaju, Recife, Maceió, João Pessoa e Teresina. Em relação ao condicionamento geográfico, Maceió pertenceria ao grupo que faz pouco uso da palatalização regressiva, apresentando um percentual de 8% e um peso relativo de 0,14, mas, juntamente com Aracaju, pertenceria ao grupo que apresenta índices mais elevados da palatalização progressiva, com um percentual de 60% e um peso relativo de 0,56.

Em relação à variação diatópica, a palatalização progressiva é condicionada pela faixa II, indicando “uma mudança em direção às não-palatais” (MOTA, 2008, p. 8), com a cidade de Maceió apresentando, para a Faixa I, um percentual de 23% e um peso relativo de 0,55 e, para a Faixa II, um percentual de 79% e um peso relativo de 0,95. Quanto às variáveis escolaridade e sexo, em Maceió, não houve significância estatística, mas os dados mostram tendências de mais palatalização entre falantes menos escolarizados e do sexo masculino.

Tomando por base os dados de produção analisados, Mota (2008, p. 2) argumenta que “as realizações palatalizadas diante de /i/ são, no Nordeste, consideradas, em geral, como variantes de prestígio, ao contrário das realizações depois de semivogal palatal, identificadas como estereótipos”. Segundo a autora, os resultados mostram que, no geral, a palatalização de /t, d/ depois de semivogal palatal /j/ é favorecida entre os falantes mais velhos – Faixa II, menos escolarizados e do sexo masculino, revelando ser uma variante estigmatizada.

Santos (2011), ao analisar as africadas baianas em Sergipe e Alagoas, tomando por base 36 inquéritos do Projeto ALiB e os fatores diatópico, gênero, escolaridade e tipo de discurso, mostra que a variante palatalizada pode estar em processo de desaparecimento, sendo mais frequente entre os falantes mais velhos, do sexo masculino, menos escolarizados e nos discursos livres. A autora argumenta que “essa palatalização está presente nas normas populares, é uma variante que não goza de nenhum prestígio social” (SANTOS, 2011, p. 1).

Em relação aos dados de Alagoas, a variação diatópica mostra que a palatalização é mais frequente em União dos Palmares – 0,72, seguida da capital Maceió – 0,68 e Arapiraca – 0,60. Santana do Ipanema, localizada no sertão alagoano, apresentou o menor valor – 0,10. Outro fator significativo foi a escolaridade, que indicou que são os falantes menos escolarizados de Maceió quem mais realizam a forma palatalizada – 0,75 para os falantes do ensino fundamental contra 0,67 para os falantes universitários. É importante ressaltar que, nos dois níveis de escolarização, há o favorecimento da forma palatalizada.

Oliveira (2017), ao analisar a palatalização das oclusivas em Maceió, apresenta percentuais de 0,63% para a palatalização regressiva e 19,61% para a palatalização progressiva, mostrando a não produtividade da palatalização regressiva e a produtividade da palatalização progressiva. Quanto à palatalização progressiva, a escola foi o principal contexto condicionador, indicando que quanto maior o nível de escolarização menor o uso da variante palatalizada. Os falantes femininos também são menos propagadores da variante palatalizada, que tende a ser mais produtiva entre os falantes jovens e menos escolarizados.

Assim, há indícios que o processo progressivo de palatalização das oclusivas alveolares esteja adquirindo marcas de estigma, uma vez que as variantes palatalizadas vêm sendo evitadas por falantes com níveis altos de escolaridade, desde que jovens. Ou seja, aparentemente, há o surgimento de marcas negativas de estigma nas variantes palatalizadas das oclusivas alveolares, o que está afetando diretamente o público mais jovem da população maceioense, condicionando o público feminino e os falantes mais escolarizados evitarem essas variantes (OLIVEIRA, 2017, p. 180).

Esses estudos mostram que tanto a palatalização regressiva quanto a palatalização progressiva são produtivas nas comunidades estudadas. No entanto, a palatalização progressiva tende a ser mais recorrente nos dados de produção e é fortemente condicionada por restrições sociais, como a escolaridade, o que pode ser um indício de que haja uma avaliação negativa associada a esse processo. Dessa forma, acreditamos que a palatalização regressiva e a palatalização progressiva receberão valorações sociais diferenciadas, esta sendo considerada um estereótipo negativo e aquela um estereótipo positivo na comunidade.

Aporte teórico-metodológico

Trabalhar com formas linguísticas variantes significa considerar que a língua está sujeita à significação social, tendo em vista que as formas em variação portam diversos significados sociais a depender do padrão de consciência social da comunidade. Portanto, os valores associados às variantes linguísticas são importantes para os estudos sociolinguísticos, pois

delimitam espaços sociais, e, de acordo com Labov (2008 [1972]), uma comunidade de fala também é entendida como um grupo de falantes que compartilha consciente ou inconscientemente os mesmos valores sociais em relação ao uso da língua.

Ao mostrar que as variantes além de possuírem os mesmos significados referenciais podem também apresentar significados sociais diferentes, Labov (2008 [1972]) reconhece que há julgamentos sociais conscientes e inconscientes sobre a língua. Tomando por base o nível de consciência que o falante possui sobre as variantes, o autor postula três categorias de significação social: estereótipos – traços linguísticos socialmente marcados de forma consciente; marcadores – traços linguísticos social e estilisticamente estratificados, sensíveis a testes de avaliação; e indicadores – traços linguísticos que apresentam pouca força avaliativa.

Entendido como o conteúdo social presente na mente do falante/ouvinte para cada situação relacionada ao comportamento linguístico (CAMPBELL-KIBLER, 2009), o significado social ou valor social das variantes linguísticas sempre foi objeto de discussão nos estudos sociolinguísticos. No entanto, ainda pouco se sabe sobre “como os ouvintes percebem o significado social, como eles recebem pistas sociolinguísticas e o que fazem com elas” (p. 135). Dentro dos estudos sociolinguísticos, esse significado pode ser mensurado através do problema de avaliação, com estudos sobre crenças, atitudes e percepções linguísticas.

O problema de avaliação (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) procura analisar como um fenômeno linguístico variável é percebido em uma dada comunidade pelos seus membros, com o foco na avaliação linguística e na avaliação social, o que significa considerar que a avaliação se relaciona a um caráter individual e social. Do ponto de vista do problema da avaliação, diferentes são as abordagens para mensurar o valor social das formas em variação. Garrett, Coupland e Williams (2003), ao discutirem atitudes linguísticas, apontam três caminhos: tratamento societal, abordagem direta e abordagem indireta.

Nesta pesquisa, recorreremos à abordagem direta, que, através de entrevistas ou questionários, consiste em perguntar abertamente aos falantes o que eles pensam sobre uma dada variante ou como avaliam e percebem determinadas formas linguísticas. Embora haja a possibilidade dessa técnica mascarar a real avaliação de um dado fenômeno linguístico variável, tendo em vista que os falantes podem fornecer respostas socialmente desejáveis, a depender do nível de consciência social da variante em estudo, é possível acessar as atitudes linguísticas empiricamente (GARRETT; COUPLAND; WILLIAMS, 2003).

Nesse contexto, mensuramos como o processo de variação da palatalização de /t, d/ é julgado por estudantes universitários do agreste alagoano. Para tanto, tomamos por base o questionário de atitudes linguísticas de Araújo e Borges (2018) e consideramos seis parâmetros

de julgamento social: (i) percepção da variação na cidade onde mora, (ii) crença a respeito do próprio uso linguístico, (iii) avaliação social da variação, (iv) percepção do uso quanto à variação diatópica, (v) percepção do uso quanto à escolarização e (vi) percepção do uso quanto ao preconceito linguístico, conforme questões abaixo.

1. Onde você mora é comum falar dessa forma?
2. Você fala assim? Por quê?
3. O que você acha desse jeito de falar?
4. Esse modo de falar é típico de algum lugar do Brasil? E aqui em Alagoas?
5. Esse modo de falar tem a ver com o nível de estudo da pessoa? Por quê?
6. Você acha que as pessoas que falam desse modo sofrem preconceito? Por quê?

Participaram da pesquisa 102 estudantes da Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca, que, após a assinatura do TCLE, responderam ao questionário. Esses estudantes nasceram, se criaram e moram nos municípios localizados no agreste de Alagoas e possuem entre 20 e 35 anos de idade. São estudantes de diferentes cursos de graduação ofertados no Campus Arapiraca, com exceção de estudantes do curso de Letras, devido às discussões linguísticas sobre fenômenos linguísticos variáveis. A coleta de dados foi realizada no referido campus e ocorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2019.

Para a análise e discussão dos dados, fizemos a análise qualitativa dos dados, bem como a análise quantitativa das respostas obtidas, contabilizando a frequência das respostas no R. Fernández e Díaz (2002) argumentam que o emprego de análises qualitativas e análises quantitativas em uma pesquisa pode ajudar a corrigir distorções associadas a cada método, uma vez que uma investigação qualitativa se caracteriza por ser subjetiva, exploratória, indutiva e não generalizável, ao passo que uma investigação quantitativa se caracteriza por ser objetiva, confirmatória, inferencial, dedutiva e generalizável.

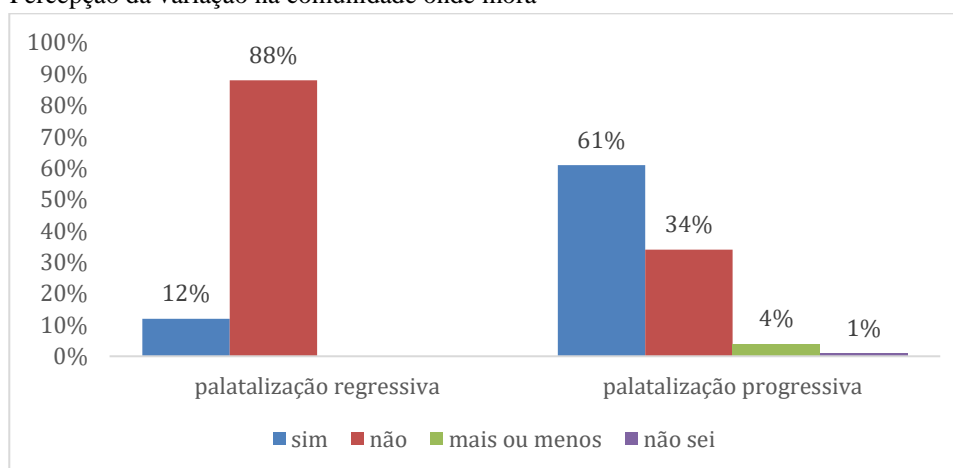
Análise e discussão dos dados

Pesquisas sociolinguísticas sobre o processo de variação da palatalização /t, d/ mostram que, no estado Alagoas, a palatalização regressiva – /t/ e /d/ seguidos da vogal alta /i/, como [tʃ]ia e [dʒ]ia – não é muito produtiva, caso que tende a não ocorrer com a palatalização progressiva – /t/ e /d/ antecidos pela semivogal /j/, como oi[tʃ]o e doi[dʒ]o. Para analisarmos a percepção de uso dos estudantes na comunidade onde mora, perguntamos: onde você mora é

comum falar [tʃ]ia, [dʒ]ia, se[tʃ]e, gran[dʒ]e, me[dʒ]ida, atualmen[tʃ]e? / Onde você mora é comum falar oi[tʃ]o, doi[dʒ]o, mui[tʃ]o, prefei[tʃ]o, biscoi[tʃ]o, jei[tʃ]o?

Conforme gráfico 1, observamos um comportamento diferenciado em relação a esses contextos linguísticos variáveis. Em relação à palatalização regressiva, há a crença de que não é um uso comum na comunidade – 88% contra 12% que acreditam que o uso de [tʃ]ia, [dʒ]ia, se[tʃ]e, gran[dʒ]e, me[dʒ]ida, atualmen[tʃ]e é comum na comunidade. Quanto à palatalização progressiva, por sua vez, predomina a crença de que a realização palatalizada – oi[tʃ]o, doi[dʒ]o, mui[tʃ]o, prefei[tʃ]o, biscoi[tʃ]o, jei[tʃ]o – é comum na comunidade – 61% contra 34% que acham que não, 4% que acham que mais ou menos e 1% não soube responder.

Gráfico 1 - Percepção da variação na comunidade onde mora



Fonte: elaborado pela autora.

Os estudantes que acreditam que não é comum o uso de [tʃ]ia, [dʒ]ia, se[tʃ]e, gran[dʒ]e, me[dʒ]ida, atualmen[tʃ]e argumentam que é possível ouvir o uso dessas formas por pessoas vindas de outras regiões ou por pessoas que viajam para as regiões sul e sudeste e retornam para a comunidade falando assim, conforme excertos (1), (2) e (3). Quanto ao uso de oi[tʃ]o, doi[dʒ]o, mui[tʃ]o, prefei[tʃ]o, biscoi[tʃ]o, jei[tʃ]o tanto os estudantes que acreditam que sim quanto os estudantes que acreditam que não argumentam que esse uso está mais associado à área rural, à região do interior, conforme excertos (4), (5) e (6).

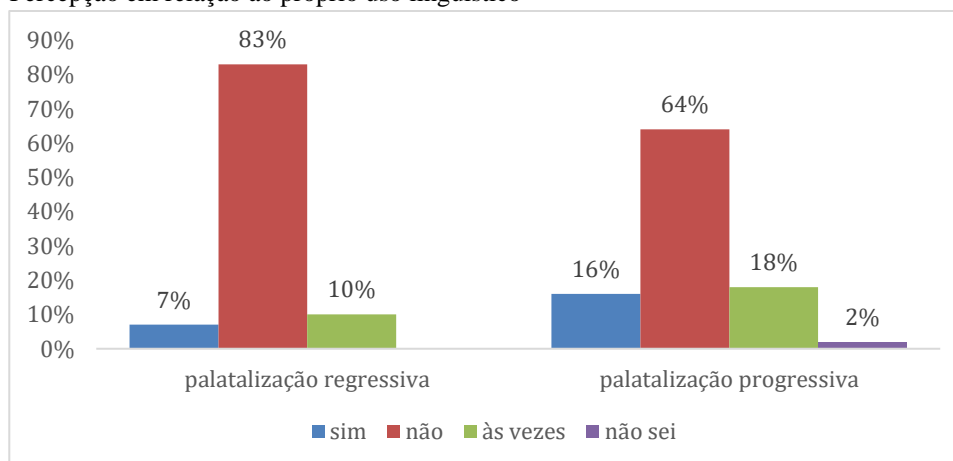
- (1) não é comum, a não ser quando alguém chega de outras regiões – informante 9
- (2) costume ver em familiares que vão ao sul e voltam após um tempo – informante 25
- (3) não é comum esse uso, porém as pessoas que vão para São Paulo e voltam para cidade onde moravam, retornam falando dessa forma – informante 29
- (4) não na área urbana, acredito que mais na área rural – informante 27

(5) sim é comum, mas na zona rural, geralmente na zona urbana não falam muito dessa forma – informante 40

(6) em alguns locais sim, principalmente no interior ou nos povoados ao redor do município que moro – informante 83

Com o intuito de aferirmos a percepção em relação ao próprio uso linguístico, perguntamos aos estudantes: você fala assim? Conforme gráfico 2, observamos que, tanto para a palatalização regressiva quanto para a palatalização progressiva, há a crença de que são formas linguísticas não utilizadas pelos estudantes, com percentuais de não uso de 83% e 64%, respectivamente. Também obtivemos, para a palatalização regressiva, percentuais de 7% para sim e 10% para às vezes, bem como, para a palatalização progressiva, percentuais de 16% para sim, 18% para às vezes e 2% para não sei.

Gráfico 2 - Percepção em relação ao próprio uso linguístico



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos estudantes para justificar o não uso dessas variantes, observamos que, para palatalização regressiva, há o argumento de que é um uso não comum onde o estudante mora e entre as pessoas com quem convive, conforme excertos (7) e (8). Para a palatalização progressiva, também há o argumento de que não é comum esse uso no convívio do estudante, conforme excertos (9) e (10). Há também, para a palatalização progressiva, o argumento de que o estudante não faz uso dessa forma porque há a associação entre o seu uso e a não escolarização do falante, conforme excerto (11), bem como de que essa é uma forma linguística não muito correta e até feia, conforme excertos (12) e (13).

- (7) não falo dessa forma porque onde moro isso não é comum – informante 5
- (8) não, porque não convivo com pessoas que falam dessa forma – informante 2
- (9) não uso porque as pessoas com as quais convivo falam oi[t]o, doi[d]o, mui[t]o, prefei[t]o – informante 4
- (10) não falo assim porque na cidade onde moro e as pessoas próximas a mim não falam assim – informante 8
- (11) não uso porque as pessoas que falam dessa forma são consideradas sem estudo – informante 63
- (12) não uso, não acho a forma mais correta de falar – informante 102
- (13) não uso, pois acho feio – informante 85

Os estudantes que afirmam que sim e que às vezes fazem uso dessas variantes argumentam que, tanto para a palatalização regressiva quanto para a palatalização progressiva, são variantes comuns na sua comunidade, principalmente as variantes oi[t]o, doi[d]o, mui[t]o, prefei[t]o, biscoi[t]o, jei[t]o, conforme excertos (14) e (15). Para a palatalização regressiva, também há o argumento de que o seu uso está associado à escolarização do estudante, conforme excerto (16), bem como a influência da mídia, conforme excerto (17), revelando um julgamento mais positivo para esse contexto linguístico.

- (14) porque é bem natural ver as pessoas falando assim em Alagoas – informante 15
- (15) porque falamos assim na comunidade onde vivo – informante 21
- (16) algumas palavras sim, não sei ao certo, acredito que o meio em que vivo e a minha escolaridade – informante 99
- (17) acredito que por eu assistir demais, acaba influenciando – informante 39

Esses dados mostram que, em relação à palatalização regressiva, as crenças em relação à percepção de uso na comunidade e ao próprio uso linguístico caminham na mesma direção, predominando a crença de que são formas linguísticas não usadas. No entanto, em relação à palatalização progressiva, observamos que a percepção de uso na comunidade e a percepção do próprio uso linguístico caminham em direções opostas, havendo a crença de que é um uso comum na comunidade dos estudantes, mas os estudantes acreditam não usar formas linguísticas variantes como oi[t]o, doi[d]o, mui[t]o, prefei[t]o, biscoi[t]o, jei[t]o.

Com o intuito de aferirmos se há uma avaliação positiva, negativa ou neutra quanto a esses contextos linguísticos variáveis, perguntamos aos estudantes: o que você acha desse jeito

de falar? Conforme figura 1, observamos que, tanto para a palatalização regressiva quanto para a palatalização progressiva, predomina a crença de que o uso dessas formas linguísticas é visto como normal, cultural, costume, popular, prevalecendo aqui uma avaliação mais neutra em relação a essas variantes linguísticas, mas também observamos um uso linguístico associado a estranho, engraçado, diferente, esquisito e feio.

Figura 1 - Nuvens de palavras em relação à avaliação da variação
palatalização regressiva



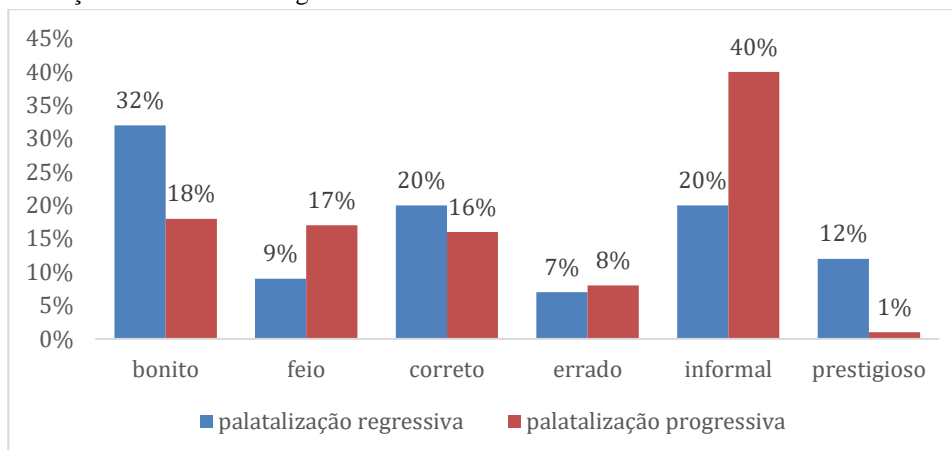
palatalização progressiva



Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisarmos a associação desses contextos variáveis aos valores avaliativos de bonito, feio, correto, errado, informal e prestigioso, observamos, conforme gráfico 3, que a palatalização regressiva é mais associada aos valores de bonito, correto e prestigioso, com percentuais de 32%, 20% e 12%, respectivamente, ao passo que a palatalização progressiva é mais associada aos valores de feio e informal, com percentuais de 17% e 40%, respectivamente. Apesar de predominar uma avaliação mais neutra, a palatalização regressiva é avaliada mais positivamente, ao passo que a progressiva recebe valores mais negativos.

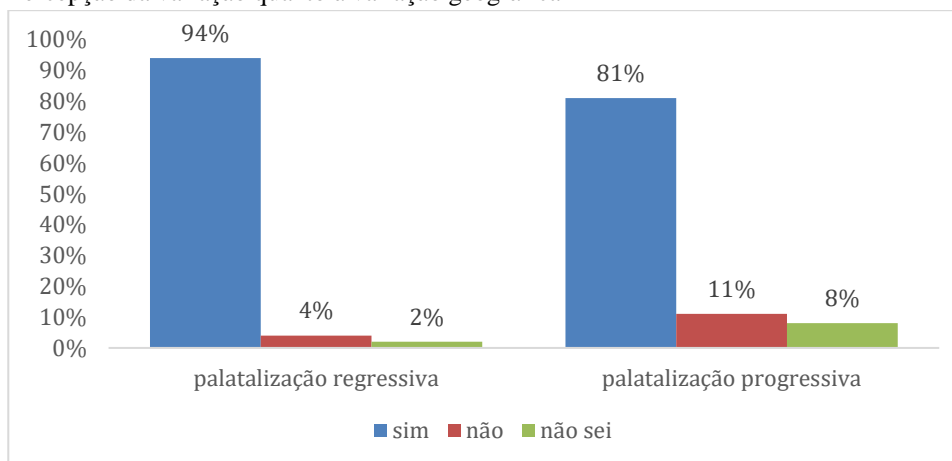
Gráfico 3: Avaliação dos contextos linguísticos variáveis



Fonte: elaborado pela autora.

Com o intuito de analisarmos a percepção dos estudantes quanto à variação geográfica, perguntamos: esse modo de falar é típico de algum lugar do Brasil? E aqui em Alagoas? Conforme gráfico 4, observamos que, tanto para a palatalização regressiva quanto para a palatalização progressiva, há a crença de que são contextos linguísticos variáveis condicionados à variação diatópica, com percentuais de 94% e 81%, respectivamente. Para a palatalização regressiva, também obtivemos percentuais de 4% para não e 2% para não sei, ao passo que, para a palatalização progressiva, obtivemos 11% para não e 8% para não sei.

Gráfico 4 - Percepção da variação quanto à variação geográfica



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos a que regiões são associados esses contextos linguísticos, observamos, conforme figura 2, que o uso de [tʃ]ia, [dʒ]ia, se[tʃ]e, gran[dʒ]e, me[dʒ]ida, atualmen[tʃ]e é mais associado às regiões sudeste, centro-oeste e norte, conforme excerto (18), ao passo que o uso de oi[tʃ]o, doi[dʒ]o, mui[tʃ]o, prefei[tʃ]o, biscoi[tʃ]o, jei[tʃ]o é mais associado às regiões nordeste e sudeste, conforme excertos (19) e (20). Quanto à palatalização progressiva, também

há uma associação maior a pessoas analfabetas, idosas, desfavorecidas socialmente e que moram em comunidades rurais, conforme excertos (21), (22), (23), (24) e (25).

Figura 2 - Nuvens de palavras sobre percepção da variação geográfica

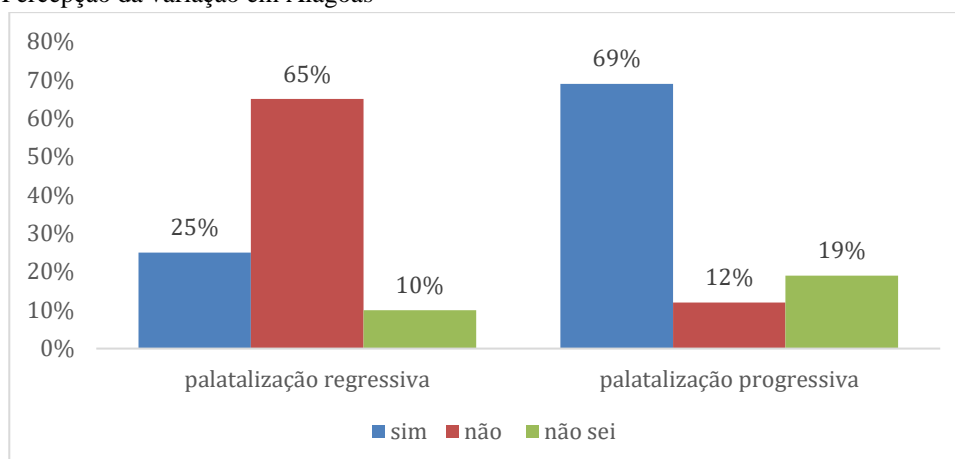


Fonte: elaborada pela autora.

- (18) aqui no estado de Alagoas não, mas em outras regiões como sudeste e centro-oeste é comum esse modo de falar, acho que é um traço cultural – informante 53
- (19) é um uso bem típico do nordeste – informante 43
- (20) acho que é um uso típico do sul e do sudeste – informante 9
- (21) sim, sobretudo em áreas com vulnerabilidade socioeducativa – informante 75
- (22) algumas pessoas mais velhas que conheço que falam assim – informante 102
- (23) parece mais falas das áreas periféricas – informante 64
- (24) sim, principalmente em comunidades rurais – informante 79
- (25) é típico das comunidades menos favorecidas socialmente – informante 87

Em relação a essas variantes serem típicas de Alagoas, observamos, conforme gráfico 5, que, para [tʃ]ia, [dʒ]ia, se[tʃ]e, gran[dʒ]e, me[dʒ]ida, atualmen[tʃ]e, predomina a crença de que não é um uso típico do estado – 65% contra 25% de sim e 10% de não sei, conforme excertos (26) e (27). Para o uso de oi[tʃ]o, doi[dʒ]o, mui[tʃ]o, prefei[tʃ]o, biscoi[tʃ]o, jei[tʃ]o, por outro lado, predomina a crença de que é um uso típico do estado alagoano – 69% contra 12% de não e 19% de não sei, conforme (28) e (29). No entanto, esse uso é mais associado ao interior do estado, às comunidades rurais ou aos povoados, conforme excertos (30) e (31), bem como a pessoas com baixo nível de escolarização, conforme excerto (32).

Gráfico 5: Percepção da variação em Alagoas



Fonte: elaborado pela autora.

(26) aqui só vemos alguém falar assim quando vem de outra região – informante 4

(27) aqui em nosso estado não é comum – informante 5

(28) sim, é bem típico de Alagoas – informante 10

(29) aqui em Alagoas é bem usado – informante 46

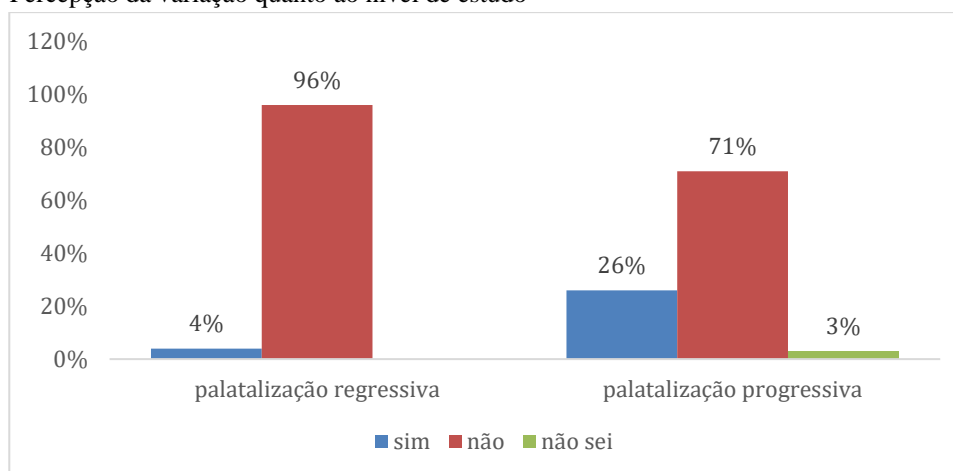
(30) sim, em algumas comunidades da zona rural – informante 98

(31) em Alagoas é mais comum nos povoados – informante 83

(32) aqui em Alagoas é super comum, principalmente quando a pessoa tem um baixo nível escolar – informante 85

Com o intuito de aferirmos se o nível de escolarização dos falantes interfere no uso dessas variantes, perguntamos aos estudantes: esse modo de falar tem a ver com o nível de estudo da pessoa? Conforme gráfico 6, observamos que, tanto para a palatalização regressiva quanto para a palatalização progressiva, prevalece a crença de que o uso dessas variantes não tem relação com a escolarização dos falantes, com percentuais de 96% e 71%, respectivamente. Há aqui o argumento de que a realização palatalizada de /t, d/ nesses contextos linguísticos é mais uma questão cultural, conforme excertos (33) e (34).

Gráfico 6 - Percepção da variação quanto ao nível de estudo



Fonte elaborado pela autora.

(33) acho que está mais relacionado à cultura de uma certa região – informante 2

(34) creio que é questão cultural mesmo – informante 39

Para a palatalização progressiva, também há o argumento de que esse uso não se relaciona ao nível de estudo dos falantes porque falantes escolarizados também falam oi[tj]o, doi[dʒ]o, mui[tj]o, prefei[tj]o, biscoi[tj]o, jei[tj]o, conforme excertos (35) e (36). Os 26% que acreditam que esse uso está relacionado ao nível de estudo dos falantes argumentam que pessoas mais escolarizadas não produzem essas variantes palatalizadas, conforme excertos (37) e (38), argumentando que essas formas linguísticas só são produzidas por pessoas com baixa escolaridade, que tiveram pouco acesso à escola, conforme excertos (39) e (40).

(35) conheço pessoas com alto nível de estudo que falam assim – informante 13

(36) até as mais estudadas em determinadas regiões falam assim – informante 38

(37) uma pessoa com nível de escolaridade alto não fala assim – informante 18

(38) não é comum uma pessoa com nível maior de estudo falar assim – informante 100

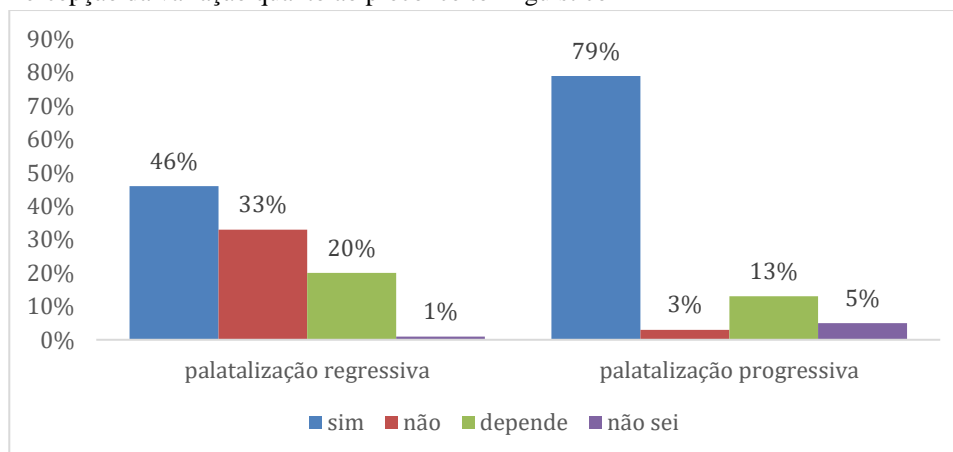
(39) sim, pois essas palavras são popularmente ditas por pessoas mais velhas ou com pouco estudo – informante 59

(40) geralmente quem fala dessa forma teve pouca escolaridade – informante 63

Com o intuito de checarmos se há preconceito linguístico em relação às formas palatalizadas de /t, d/, perguntamos aos estudantes: você acha que as pessoas que falam desse modo sofrem preconceito? Por quê? Conforme gráfico 7, para a palatalização regressiva, obtivemos percentuais de 46% para sim, 33% para não, 20% para depende e 1% para não sei,

para a palatalização progressiva, por sua vez, obtivemos percentuais de 79% para sim, 3% para não, 13% para depende e 5% para não sei, revelando que, tanto para a palatalização regressiva quanto para a palatalização progressiva, prevalece a crença de que há preconceito.

Gráfico 7 - Percepção da variação quanto ao preconceito linguístico



Fonte: elaborado pela autora.

No entanto, a percepção do preconceito é diferenciada, sendo sensível ao contexto linguístico analisado. Para a palatalização regressiva, o preconceito ocorre se o falante estiver fora da sua comunidade, gerando mais um estranhamento do que uma avaliação negativa, conforme excertos (41), (42), (43) e (44). Entendida como um traço socialmente marcado de forma consciente entre os estudantes universitários do agreste alagoano, a palatalização regressiva parece se comportar como um estereótipo linguístico que apresenta valorações sociais de prestígio, sendo assim considerada um estereótipo positivo na comunidade.

(41) caso migrem para regiões que as pessoas falam de outro modo – informante 4

(42) em outros lugares que falam diferente as pessoas podem achar estranho, mas no mesmo local não – informante 13

(43) quando estão em um local de cultura diferente sofrem um estranhamento – informante 91

(44) se uma pessoa que fala parecendo que está assobiando, por exemplo de São Paulo viesse para Alagoas, ou seja, sair da sua comunidade, pode ser que sim, que cause estranhamento – informante 97

Para a palatalização progressiva, há também o argumento de que o preconceito pode ocorrer se o falante estiver fora da sua comunidade, conforme excertos (45) e (46), mas também

há o argumento de que as formas oi[tʃ]o, doi[dʒ]o, mui[tʃ]o, prefei[tʃ]o, biscoi[tʃ]o, jei[tʃ]o são feias, inadequadas e erradas, conforme excertos (47), (48) e (49), e associadas a pessoas sem estudo e que moram em regiões periféricas, conforme excertos (50), (51) e (52). Também considerada um traço socialmente marcado de forma consciente, mas avaliada mais negativamente, essa palatalização parece se comportar como um estereótipo negativo.

(45) ao chegar em uma comunidade diferente sim – informante 11

(46) em uma região que não fala assim pode sofrer, mas em uma região que fala igual não sofrerá – informante 13

(47) porque muitas pessoas veem como formas feias e esquisitas – informante 26

(48) pelo fato de alguns acharem diferente, feio ou inadequado – informante 38

(49) porque a sociedade acha errada e feia essa forma de falar – informante 61

(50) aparenta que a pessoa que fala assim não estudou – informante 66

(51) porque é tido como típico de pessoa com pouco estudo – informante 81

(52) por remeter a pessoas de classe baixa e região brasileira pobre – informante 71

As respostas que sinalizam que não há preconceito argumentam que, tanto para a palatalização regressiva quanto para a palatalização progressiva, o uso dessas formas é uma questão cultural, por isso não haveria julgamento social negativo. Para a palatalização regressiva, também há o argumento de que as formas [tʃ]ia, [dʒ]ia, se[tʃ]e, gran[dʒ]e, me[dʒ]ida, atualmen[tʃ]e possuem prestígio social, sendo mais associadas a pessoas que possuem maior nível de escolarização, conforme excertos (53) e (54). São variantes vistas como pertencentes a comunidades que têm prestígio, conforme excertos (55), (56) e (57).

(53) tenho a impressão de que é uma forma de fala prestigiada – informante 90

(54) costumam ter mais prestígio, talvez porque as pessoas costumam associar a escolaridade e classes elevadas – informante 81

(55) porque são formas oriundas de comunidades que têm prestígio – informante 71

(56) basta observar de onde elas veem, normalmente da região sudeste, local onde tem um certo prestígio social – informante 74

(57) convencionou-se que esse modo de falar é mais bonito, prestigioso, influenciado também pelas redes televisivas – informante 87

Enquanto existe a crença de prestígio social à realização das formas [tʃ]ia, [dʒ]ia, se[tʃ]e, gran[dʒ]e, me[dʒ]ida, atualmen[tʃ]e, revelando que a palatalização regressiva caracteriza-se mais como um modo de falar de uma região prestigiada socialmente, observamos que predomina a crença de que não há prestígio à realização das formas oi[tʃ]o, doi[dʒ]o, mui[tʃ]o, prefei[tʃ]o, biscoi[tʃ]o, jei[tʃ]o, pois são vistas como variantes desprestigiadas socialmente, conforme excertos (58) e (59), sendo assim mais associadas a regiões que possuem pouco prestígio social, conforme excertos (60) e (61).

(58) essa forma de falar não tem prestígio social – informante 68

(59) é uma forma socialmente estigmatizada – informante 98

(60) aqui é vista como associada à região pobre e sem prestígio social – informante 76

(61) este modo de falar se relaciona a pessoas e a regiões que sofrem muito com preconceito – informante 92

Essas percepções revelam que há significados sociais diferenciados associados ao uso dessas variantes linguísticas, mostrando uma avaliação social sensível ao contexto linguístico. Apesar de predominar a crença de que o uso das variantes palatalizadas é mais associado a questões culturais, com o nível de escolarização sendo pontuado como não influenciador no uso dessas formas linguísticas, observamos que, para a palatalização progressiva, que é mais associada ao falar alagoano, há uma avaliação mais negativa, o que parece sugerir que estamos diante de um estereótipo negativo na comunidade estudada.

Conclusão

Considerando que as variantes linguísticas além de apresentarem os mesmos significados referenciais podem também apresentar significados sociais diferentes (LABOV, 2008 [1972]), mensuramos o que pensam estudantes universitários sobre as variantes palatalizadas de /t, d/ em contextos regressivos e progressivos. Para tanto, recorremos ao problema empírico da avaliação linguística e adotamos uma abordagem direta, através de um questionário de crenças e atitudes sociolinguísticas, que foi aplicado a 102 estudantes, que pertencem ao agreste alagoanos e estudam na UFAL – Campus Arapiraca.

Em relação à percepção de uso na comunidade e à crença quanto ao próprio uso linguístico, observamos que, para a palatalização regressiva, predomina a crença de que é um uso não comum, por outro lado, observamos que, para a palatalização progressiva, há a percepção de que é comum na comunidade dos estudantes, mas os estudantes acreditam não

usar. Quanto à avaliação social, verificamos que esses contextos linguísticos são vistos como culturais, normais, costumes, mas, a palatalização progressiva é mais associada à forma linguística feia e informal, recebendo uma avaliação social mais negativa na comunidade.

Quanto à variação diatópica, há a crença de que são contextos linguísticos relacionados à origem geográfica dos falantes, com a palatalização progressiva sendo vista como um falar típico do estado de Alagoas. No entanto, há o argumento de que esse contexto linguístico é mais associado a regiões não urbanas do estado, como povoados e áreas rurais. Também observamos uma associação a pessoas idosas, pessoas com vulnerabilidade social e pessoas com baixa escolarização, apesar de predominar a crença de que a escola não é um fator influenciador na realização desses contextos linguísticos variáveis.

No que diz respeito à percepção do preconceito linguístico, predomina a crença de que tanto a palatalização regressiva quanto a palatalização progressiva são contextos linguísticos propícios à avaliação social, mas a percepção do preconceito é diferenciada, com a palatalização progressiva sendo avaliada mais negativamente. Os estudantes acreditam que a palatalização regressiva está mais associada à camada social de prestígio na sociedade, indicando uma valoração mais positiva, ao passo que a palatalização progressiva é mais associada à camada desprestigiada, mostrando uma avaliação social mais negativa.

Referências

- ARAÚJO, A.; BORGES, D. Atitudes linguísticas de estudantes universitários: o fenômeno da monotongação em foco. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 98-113, dez. 2018.
- CAMPBELL-KIBLER, K. The nature of sociolinguistic perception. **Language Variation and Change**, U.S.A., v. 21, p. 135-156, 2009.
- FERNÁNDEZ, S.; DÍAZ, S. **Investigación cuantitativa y cualitativa**. 2002. Disponível em: http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf. Acesso em: 18 jun. 2017.
- FREITAG, R. Effects of linguistic processing: palatals in Brazilian Portuguese and the sociolinguistic monitor. **Working Papers in Linguistics**, Pennsylvania, v. 25, p. 1-10, 2020.
- FREITAG, R. Saliência estrutural, distribucional e sociocognitiva. **Acta Scientiarum, Language and Culture**, v. 40, n. 2, p. 3-10, 2018.
- GARRETT, P.; COUPLAND, N.; WILLIAMS, A. **Investigating Language Attitudes: social meanings of dialect, ethnicity and performance**. University of Wales Press: Cardiff, 2003.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MOTA, J. Como fala o nordestino: a variação fônica nos dados do projeto Atlas Lingüístico do Brasil. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: JCN Mídia Digital Ltda, 2008.

OLIVEIRA, A. **Processos de palatalização das oclusivas alveolares em Maceió**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

RIBEIRO, C.; CORRÊA, T. Avaliação social da palatalização de /t, d// em Sergipe. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 19, n. Especial, p. 108-123, mar. 2018.

SANTOS, A. As africadas baianas em Sergipe e Alagoas a partir dos dados do Projeto ALiB. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 1, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: PPGEL/UFES, 2011. p. 18-21.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

Sobre a autora

Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-6279-2379>)

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); especialista em Linguística e Ensino de Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Letras pela UFC. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFAL – Campus Arapiraca.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em novembro de 2020.

A saliência cognitiva do Causativo da voz média em português

The cognitive salience of the Causative of the middle voice in Portuguese

Maria Claudete Lima¹

Resumo: As construções médias pertencem ao domínio do construto absoluto, ou seja, expressam uma concepção de evento autônomo, que representa o grau máximo de não-atribuição de causalidade (LIMA, 2009). Uma vez que a concepção de causalidade pode ser ativada em vários graus de saliência (LANGACKER, 1991) e que a construção média se codifica em português em variadas formas, cumpre verificar, como é objetivo deste trabalho, em que medida as construções médias se diferenciam quanto ao grau de saliência da causa. Para tanto, analisamos quali-quantitativamente, no corpus C-ORAL BRASIL I, as construções médias clíticas e não clíticas, a média perifrástica e a média facilitativa. As ocorrências foram categorizadas, entre outros fatores, quanto à expressão e à saliência cognitiva do Causativo, medida com base em fatores como: traço [+animado], exterioridade e visibilidade. Os resultados mostraram que o Causativo das construções médias clíticas e não-clíticas é predominantemente não-identificável ou inconcebível. Já na média perifrástica, o Causativo mais frequente é externo, abstrato e codificado no contexto. Tais dados apontam para uma certa especialização de emprego da média clítica e não-clítica para a expressão de eventos espontâneos e da média perifrástica para a expressão de eventos de emoção.

Palavras-chave: Voz média. Saliência Cognitiva. Causalidade. Ficar. Linguística Cognitiva.

Abstract: The middle constructions belong to the domain of the absolute construal, which means they express the concept of an autonomous event, which represents the maximum degree of non-attribution of causality (LIMA, 2009). Since the concept of causality can be activated in various degrees of salience (LANGACKER, 1991) and since the middle construction is coded in Portuguese in various forms, it is necessary to verify to what extent the middle constructions differ as to the degree of salience of the cause. For this, we analyzed qualitatively, in the C-ORAL BRASIL I corpus, the clitic and non-clitic middle constructions, the periphrastic middle, and the facilitative middle. The occurrences were categorized, among other factors, as to the Causative's expression and cognitive salience, measured based on factors such as animacy, exteriority, and visibility. The results showed that the Causative of the clitic middle and non-clitic middle constructions is predominantly unidentifiable or inconceivable. In the periphrastic middle, the most frequent Causative is external, abstract, and coded in the context. Such data point to a certain specialization in the use of the clitic middle and non-clitic middle for the expression of spontaneous events and the periphrastic middle for the expression of emotion events.

Keywords: Middle voice. Cognitive salience. Causality. Ficar. Cognitive Linguistics.

¹ Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço eletrônico: claudete@ufc.br.

Introdução

Descartada da Nomenclatura Gramatical Brasileira, em favor da voz reflexiva, a voz média só encontra lugar em descrições linguísticas do português relativamente recentes. Ora estudada como um processo de inacusativização ou de redução de valência (DUARTE, 2003; RAPOSO, 2014), ora tida como uma das construções de-transitivas que envolvem decréscimo nas propriedades da transitividade (GIVÓN, 1993), as propriedades semânticas que caracterizam a voz média já foram observadas em línguas distintas, como o grego moderno (MANNEY, 1998) e o inglês (GIVÓN, 1993).

No âmbito da Linguística Cognitiva, a voz se relaciona à noção de construto (LANGACKER, 1991), e é ligada ao Modelo Cognitivo Idealizado de Causalidade e à noção de saliência e perfilamento. Sendo matéria de construto, ou seja, de como o falante interpreta a experiência, as construções de voz representam diferentes conceitualizações de eventos, em que atuam fenômenos cognitivos, como a percepção e a atenção; propriedades objetivas da entidades, como a saliência da entidade provocadora do estado de coisas; e fenômenos semântico-pragmáticos, como o estatuto informacional da entidade e as necessidades comunicativas do falante.

Partindo-se desses pressupostos, considera-se voz média a representação linguística de uma concepção de evento autônomo em que o Causativo — um macropapel que subsume qualquer entidade provocadora do estado de coisas descrito pelo verbo — é deixado sem codificação ou representado secundariamente, como um sintagma preposicionado. Trata-se assim de uma construção esquemática em que o sujeito tópico é afetado pelo evento e pode se manifestar em português de variadas formas: na forma clítica, não-clítica e perifrástica com *ficar + v_do*.

Naturalmente complexa, a voz média em português é tema de dezenas de trabalhos, todavia, até onde se sabe, são raros os trabalhos que a investigam numa abordagem cognitivo-funcional, como a proposta no presente artigo. Lima (2009; 2013) estudou as construções passivas, impessoais e médias na *Crônica Geral de Espanha de 1344*, quanto a fatores sintáticos, semânticos e pragmáticos e chegou à conclusão de que essas construções, embora pertençam ao domínio da não atribuição de causalidade, diferenciam-se pelo grau de causalidade relacionado à transitividade e à saliência cognitiva do Causativo. No *continuum* proposto, que tem como membro intermediário a construção impessoal, a passiva e a média se situam nos extremos da escala: a passiva como a mais causal das três construções e a média como a menos.

Melo (2015) analisou, apoiada na chamada Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), a voz média em textos de reclamação digital. A autora avaliou a configuração estrutural prototípica da voz média, as suas funções discursivas e o grau de transitividade e concluiu que a estrutura SN + V é a configuração prototípica da voz média, em que o sujeito é afetado por uma ação que não parte dele. Barros (2016) investiga, também na LFCU, a voz reflexiva, como um subdomínio médio, centrando-se na concorrência entre a forma reflexiva marcada pronominalmente e a não marcada. Para analisar esse processo de mudança, a autora examina dados do latim vulgar ao português moderno, com base em que propõe que a voz reflexiva não clítica apresenta características da voz média, interpondo-se entre essa e a reflexiva prototípica, constituindo-se em um novo nó na rede construcional da voz. Mais recentemente, Lima (2018), baseada em Langacker (1991), mostra como as construções média, passiva e impessoal manifestam os ajustes focais, correlatos linguístico-cognitivos de fenômenos visuais como *especificidade/esquematicidade*, *perspectiva* e *focalização*. A média e a impessoal, esquemáticas pela inespecificação do Causativo, manifestam o ajuste da especificidade/esquematicidade, que diz respeito ao grau de detalhamento com que uma situação é descrita. A passiva apresenta o ajuste focal da perspectiva, que se relaciona à escolha do sujeito.

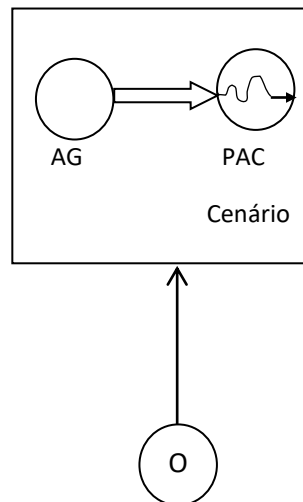
No intuito de contribuir para uma descrição cognitivo-funcional da voz média no português do Brasil, o presente trabalho visa a testar se as variadas formas de codificação medial em português se distinguem quanto à saliência do Causativo de modo a se distribuírem diferentemente no espaço semântico do domínio médio. Para tanto, analisa as construções médias no C-Oral Brasil I, corpus do português oral espontâneo. Acrescentam-se assim dados do português contemporâneo à análise cognitivo-funcional da voz média quanto ao grau de saliência do Causativo, aspecto abordado anteriormente apenas em Lima (2009; 2013), e, mesmo assim, em corpus do português arcaico.

A causalidade e o construto absoluto

A noção de causalidade advém de nossa visão de mundo como povoado de objetos discretos que se movem num espaço, comandados por energia ou força interna ou externa, entram em contato uns com os outros e participam de interações energéticas. Langacker (1991) chama essa visão de mundo de *modelo da bola de bilhar*: um objeto faz contato com outro objeto, transferindo energia a este segundo objeto, que faz contato com um terceiro objeto, transferindo-lhe energia e assim por diante, formando uma cadeia de ação.

Um evento causativo canônico, linguisticamente codificado por uma oração ativa prototípica, representa-se conforme o esquema da Figura 1, em que um observador (O) assiste de um ponto de vista externo um objeto discreto, o núcleo da cadeia de ação (Ag), transmitir energia a um outro objeto (Pac), a cauda da cadeia de ação, através de contato físico energético (indicado pela seta larga), e observa esse objeto experimentar uma mudança de estado, indicada pela seta rabiscada no seu interior.

Figura 1 - Evento causativo canônico (LANGACKER, 1991)



Fonte: elaborado pela autora.

Outro modo de conceber um evento é de forma autônoma, perfilando apenas o processo temático, ou seja, um processo com um único participante cujo papel é passivo: o tema, um macropapel que subsume os papéis de paciente, zero ou movido. Trata-se de um construto absoluto, a concepção autônoma de um evento, sem evocar explicitamente agente nem fonte de energia, como em (01).

(01) *essas a [1] *vão derretendo* / né // é meio ruim // (BFAMCV26)²

Langacker (2008) destaca que o construto absoluto deve ser encarado como uma alternativa de codificação independente da realidade objetiva, pois a noção de construto absoluto não significa:

[...] dizer que as noções de energia, força e causalidade estão totalmente ausentes - sabemos, pois por exemplo, que um barco afunda devido à

² Todos os exemplos foram retirados do corpus C-Oral Brasil, adiante descrito. O código identifica o inquérito, conforme figura no corpus.

gravidade e o gelo derrete devido ao calor. No entanto, estas são apenas forças de fundo, aspectos sempre presentes em nossas circunstâncias básicas. Geralmente são apenas desvios dessa linha de base que contam linguisticamente como causalidade ou agência externa. (LANGACKER, 2008, p. 371)³

As duas formas de conceber um evento, energética ou absolutamente, manifestam-se como a construção ativa e média prototípicas, respectivamente. Em cada uma das concepções, um papel prototípico ganha saliência. No polo ativo, o agente tem proeminência. No polo passivo, a proeminência é do tema, papel que engloba o zero, participante que exibe uma propriedade ou ocupa um lugar; o movido, que sofre mudança de lugar, o paciente, que sofre mudança em suas propriedades, e o experienciador, papel que não pertence propriamente a nenhum dos campos, pois pode representar tanto um participante passivo em um processo temático, como pode desempenhar uma função ativa em interações com dois participantes.

Esse papel duplo do experienciador, ao mesmo tempo ativo e passivo, evidencia-se na voz média, sobre que se discorre a seguir.

A voz média

A voz média codifica um construto absoluto. Nela, o Causativo é desfocado ou inexistente (LANGACKER, 1991; 2000) e o Afetado⁴, único participante, é o sujeito tópico. Constitui, em português, uma série de construções relacionadas que compartilham com a passiva a topicalidade do Afetado, mas, diferentemente, desta, não admitem a expressão de um agente, no máximo, de uma causa introduzida pela preposição *com* ou *de*. Constituem assim um domínio escalar em que há membros mais centrais que apresentam maior número de propriedades da categoria e outros marginais que compartilham algumas propriedades com o membro central e entre si (ROSCH, 1973; 1975; TAYLOR, 1992; KEMMER, 1993). Incluem-se neste domínio as construções com verbos de processo *media tantum* (02); construções formadas com verbos intransitivos relacionados a uma construção ativa (03); construções de valor resultativo com *ficar* + particípio (04); e construções de valor não-eventivo, com sujeito paciente e advérbios de facilidade (ou dificuldade), como em (05).

³ This is not to say that notions of energy, force, and causation are totally absent—we know, for instance, that a boat sinks due to gravity, and ice melts due to heat. Yet these are merely background forces, ever-present aspects of our basic circumstances. It is usually only departures from this baseline that count linguistically as external causation or agency (LANGACKER, 2008, p. 371).

⁴ Os termos Causativo e Afetado são tomados como macropapéis. O primeiro abrange todos os papéis que desencadeiam um evento, são a fonte de energia numa cadeia de ação: agente, instrumento, causa, estímulo. O segundo abrange todos os papéis que estão na cauda da cadeia de ação: paciente, experienciador, beneficiário.

- (02) *ALO: aí a pouco *ele adoeceu* /=COB (BFAMMN03)
(03) *ASI: <Nossa / *encheu a vasilha*> aqui de arroz // sobrou bastante // (BFAMDL16)
(04) *BAL: a Heloísa *ficou encantada* // (BFAMCV25)
(05) *MUR: tá vendo / não sei se *ele vira aqui com facilidade* não // porque ele é muito grande // (BPUBDL04)

Tais construções compartilham as propriedades básicas que têm sido atribuídas à voz média na literatura: (a) mudança de estado; (b) topicalização e afetação do sujeito; (c) codificação de eventos causados internamente. A primeira envolve tempo e espaço, ambos ligados à noção de causalidade, em que uma entidade passa de um estado A, em um intervalo de tempo X, a um estado B, em um intervalo de tempo X' e pode ocorrer em relação ao estado físico ou mental, ao lugar e às posses, como indicam os dados a seguir.

- (06) Mudança de estado físico: “FlA: *o arroz queimou*” (BFAMDL01)
(07) Mudança de estado mental: *gora cê preocupou / né // cê perdeu o meu vintão //**FLA: (BFAMDL01)*
(08) Mudança de lugar: *FLA: por por esse processo de centrifugação *vai descer* a hemácia e vai ficar um negócio que chama <plasma> rico em plaqueta (BPUBCV01)

A topicalização do sujeito da média resulta da proeminência da entidade que sofre uma mudança de estado. Já a afetação do sujeito se relaciona à baixa volição, que indica que o sujeito não está no controle das forças que agem sobre ele (MANNEY, 1998). Esse nível de controle pode variar, como mostra Maldonado (1999), ao propor quatro classes de verbos psicológicos dispostos na seguinte hierarquia decrescente de controle:

- (09) Hierarquia de controle (MALDONADO, 1999)
PERCEPÇÃO > COGNIÇÃO > EMOÇÃO > REAÇÃO EMOCIONAL

No extremo esquerdo da escala, os verbos de percepção se comportam como verbos de processo material transitivos, em que o evento de percepção parte do sujeito como origem do processo e chega ao estímulo. No outro extremo, os verbos de reação emocional invertem o fluxo natural, o movimento parece partir do estímulo para atingir o sujeito experienciador. O

nível de controle é inversamente proporcional ao nível de afetação: o sujeito de verbos de percepção tem alto controle e baixa afetação, já o sujeito dos verbos de reação emocional tem baixo controle e alta afetação (KEMMER, 1993).

A terceira propriedade da média relaciona-se à desfocalização da fonte de energia desencadeadora do evento de mudança que pode ser plena, quando está ausente, ou parcial, quando não é expressa como sujeito, mas por um sintagma preposicionado (SP). A desfocalização da fonte pode ser motivada por diversos fatores semântico-pragmáticos: por a fonte ser desconhecida, codificar informação evocada ou inferível no contexto (PRINCE, 1981; FURTADO DA CUNHA, 1991); por a fonte não existir separadamente do afetado, como nos eventos espontâneos, ou simplesmente por o falante não desejar mencioná-la. Codifica-se em português, não só pela média, mas também pela impessoal e pela passiva. Na impessoal, a fonte está ausente, mas um agente humano é inferível. Na passiva e na média, a fonte pode estar ausente ou ser codificada por um SP. Na passiva, todavia, embora a fonte possa não ser codificada linguisticamente, é conceitualmente pressuposta, e, nesse caso, se aproxima da construção impessoal, diferenciando-se, por outro lado, por a fonte da passiva ter maior extensão: pode ser um agente, um instrumento ou uma causa. Na média, a fonte, quando codificada, é caracterizada por ser [-agentiva], geralmente representa forças naturais ou eventos.

Há, portanto, graus de causalidade, relacionados aos parâmetros de transitividade:

[...] a concepção de causação não está simplesmente presente ou ausente — ao contrário, ela pode ser ativada em vários graus de saliência (p.e. *Ele a quebrou. Isso quebrou facilmente. Isso quebrou*). (LANGACKER, 1991, p. 389)⁵

A ativação da causalidade em graus variados manifesta-se não só nas distinções de voz, entre ativa e média prototípicas, por exemplo, mas também entre variadas instanciações de um mesmo domínio de voz, como se discute a seguir.

Graus de causalidade

Partindo-se da noção de causalidade como esquema fundamental da cognição humana, diante de uma entidade sob mudança, a conceitualização mais natural seria a de atribuição de causalidade: a mudança resulta de algo, que pode ser outra entidade percebida,

⁵ “the conception of causation is not simply present or absent — it may instead be invoked with varying degrees of salience (e.g. *He broke it vs. It broke easily vs. It broke*)” (LANGACKER, 1991, p. 389).

preferencialmente física, espácio-temporalmente contemporânea, ou uma entidade apenas inferida, preferencialmente física, temporalmente anterior. Nessa atribuição de causalidade, atua a hierarquia de empatia, proposta por Langacker (1991, p.306), que apresenta níveis decrescentes de saliência cognitiva:

(10) Hierarquia da empatia

Falante > ouvinte > humano > animal > objeto físico > entidade abstrata

Quanto mais móvel e visível a entidade, mais saliente cognitivamente e, portanto, mais se torna evidente como fonte externa da mudança. No extremo direito da hierarquia, as entidades abstratas podem ser conceituadas como exteriores (outros eventos desencadeadores da mudança, naturais ou não; qualidades de terceiros; circunstâncias ambientais etc.) ou interiores (experiências emocionais ou cognitivas do afetado, qualidades do próprio afetado etc.).

Na causação interna, há uma indistinção conceitual entre causador e afetado, apontada por Kemmer (1993) como parâmetro semântico que permite agrupar, no domínio médio, construções com diferentes graus de distinção entre os participantes. A referência a aspectos puramente físicos de uma entidade, tais como o corpo ou parte do corpo, ou a expectativa de distinção conceitual dos dois participantes, associada com a semântica lexical do predicado, por exemplo, constituem casos de maior distinção entre a fonte da mudança — o Iniciador, nos termos da autora —, e o tema. Com base nesses parâmetros, a autora propõe várias classes semânticas que seriam comuns ao domínio médio: cuidados corporais, movimento translacional, movimento não-translacional, mudança de postura, eventos espontâneos, eventos mentais, eventos emocionais, eventos naturalmente recíprocos, atos de fala emotivos, média indireta.

Ausente um Causativo externo, a afetação parecerá advir de alguma propriedade inerente à entidade afetada, desconhecida ou irrelevante, capaz de provocar a mudança. Atribuir a mudança a propriedades do afetado justifica a inclusão da construção facilitativa no domínio medial. Na média facilitativa, como diz Van Oosten (1977), as propriedades do paciente são mais responsáveis pelo evento de mudança do que o agente pressuposto.

Essa sobreposição entre fonte e tema é mais evidente nos eventos espontâneos, em que a mudança é concebida como ocorrendo sem intervenção de algum ser animado ou alguma força da natureza, mas derivada da própria natureza do afetado. Como reflexo icônico dessa

concepção, os fatos espontâneos são codificados na forma intransitiva, admitindo, às vezes, por questão de clareza, adjuntos do tipo *sozinho, por si só, por nada*.

O grau de causalidade dependerá, portanto, da relação entre as duas entidades envolvidas: quanto mais próximas estiverem conceitualmente, menos será concebida uma transferência energética, ou, em outras palavras, quanto mais interna a fonte de energia, menos perceptível. Se a causalidade é uma questão de grau, cabe avaliar até que ponto as construções médias, situadas no extremo direito numa escala de causalidade que tem a ativa prototípica no outro extremo, variam em relação a esse parâmetro. É o que se propõe discutir nesse trabalho a partir de dados da fala espontânea. Antes, porém, de apresentarem-se esses dados, passa-se a descrever brevemente os procedimentos metodológicos.

Metodologia

Utiliza-se como corpus o C-Oral Brasil I, banco de dados de fala espontânea compilado em Minas Gerais nos moldes do projeto C-ORAL-ROM, por Tommaso Raso e Heliana Mello. O *corpus* está disponível na web (<http://www.c-oral-brasil.org>) e é composto por 139 textos (21:08:52 horas), divididos em dois contextos, familiar e público, e em três situações comunicativas: diálogos (dois participantes), conversação (mais de dois participantes) e monólogo (um participante), totalizando 208.130 palavras.

Do corpus, coletaram-se todas as ocorrências de voz média e analisaram-se conforme os seguintes fatores semântico-pragmáticos:

- (a) Codificação: média clítica, média não clítica, média perifrástica, média facilitativa;
- (b) Classe verbal (KEMMER, 1993): cuidados pessoais, movimento translacional, movimento não-translacional, eventos espontâneos, verbos de emoção, verbos de cognição, mudança de postura, eventos naturalmente recíprocos, média indireta, envolvimento pessoal;
- (c) Tipo de processo (HALLIDAY, 2004): material, mental⁶.
- (d) Saliência do afetado: alta saliência, média saliência, baixa saliência, sem saliência
- (e) Saliência da Causa: alta saliência, média saliência, baixa saliência, sem saliência
- (f) Tipo de causa⁷: externo, concreto, codificado; externo concreto identificável, externo concreto não identificável; externo abstrato codificado; externo abstrato

⁶ Halliday (2004) distingue seis tipos de processo. Avalia-se apenas dois que são eventos de mudança.

identificável; externo abstrato não identificável; interno codificado; interno identificável; interno não identificável; não identificável; inconcebível.

Após a categorização, os dados foram tratados quantitativamente no PSPP, versão 1.2.0, um software livre de análise de dados estatísticos, alternativa ao conhecido SPSS, da IBM, cujos resultados são discutidos a seguir.

Análise e discussão dos resultados

Foram coletadas 409 ocorrências de construções médias, distribuídas quanto ao tipo de processo e à forma de codificação, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Frequência da forma de codificação e tipos de processo

Codificação	Processo					
	Material		Mental		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Clítica	33	8,06	31	7,57	64	15,64
Não-clítica	223	54,6	64	15,6	287	70,17
Perifrástica	8	1,95	46	11,24	54	13,20
Facilitativa	4	0,97	0	0	4	0,97
Total	269	65,77	140	34,22	409	100

Fonte: elaborado pela autora.

A construção média mais comum no *corpus* é a média não-clítica⁸, a maioria com processos materiais, o que condiz, de um lado com a tendência ao desuso do clítico no português do Brasil (MONTEIRO, 1994; GONDIM, 2011), e do outro, à alta frequência da estrutura SN + SV, que pode codificar tanto orações transitivas como intransitivas.

- (11) dezenas de espaços / que trabalhavam com artesanato / arte / **abriram e fecharam** (BPUBMN13)
- (12) / o contato dos índios lá **aumentou muito** / a <partir> + (BFAMMN31)
- (13) aí estalou a perna dele / **quebrou a / canela dele** em dois lugar // (BFAMMN35)

⁷ Em todas as categorias, codificado significa presente no contexto ou na própria oração (estatuto informacional evocado); identificável significa inferível (conhecimento de mundo e contexto) e não identificável significa desconhecido. A categoria “não identificável” isoladamente significa que não é possível depreender o caráter concreto/ abstrato ou externo/interno da causa. Inconcebível foi atribuído a eventos claramente espontâneos no contexto, normalmente eventos naturais que ocorrem sem intervenção e cuja causa extrapola o senso comum e entra no reino da Física ou Química. A causa foi considerada interna quando o contexto ou a classe semântica do predicado permitia conceber uma fonte interna.

⁸ Embora se considerem médias construções em que entram verbos como *morrer* (187) e *cair* (87), não estão inclusos nos dados estatísticos pela alta frequência no *corpus*, o que provocaria enviesamento dos resultados, considerando que a maioria dos verbos apresenta apenas uma ocorrência em construção média.

A média facilitativa, que formalmente também é não-clítica, apresenta baixa frequência. Nas quatro ocorrências, o Causativo é interno e o contexto permite identificar a propriedade responsável pelo evento. Em (14), o carro venderá “igual a água”, devido ao baixo preço. Em (15), o contexto esclarece que a causa da deteriorização é a baixa resistência do material.

(14) *JOL: <vai vender> igual água // <vinte-mil reais é> / barato demais / uê //

(BFAMCV06)

(15) CAR: é &total + é muito mais leve do que um <telhado> //

*GIL: <mas> é menos resistente //

*CAR: ah // nem tanto / velho // tem umas lonas dessa que eles põem pa qualquer coisa //

*GIL: mas e com [/2] e &ap [/2] depois dos anos / isso *vai acabar* / *deteriorando fácil* //

*CAR: põe outra // (BFAMCV12)

A média perifrástica se aproxima em termos percentuais da média clítica, 13,2% e 15,6%, respectivamente. Distingue-se dessa, todavia, pela maior frequência de processos mentais. Enquanto na média clítica, há uma distribuição equilibrada entre processos materiais e mentais, a média perifrástica apresenta uma frequência mínima de processos materiais, menos de 2%.

(16) *mas tipo / ele ficou chateado* // e mamãe também (BFAMMN33)

(17) *DOM: então eu o [/2] hhh o estagiário *ficou escandalizado* (BFAMMN27)

(18) nas escolas que eu trabalhei / todos lugares / *as portas* / que &a [/1] *se abriram pra mim* (BFAMMN15)

(19) *as coisas praticamente se resolvem por si* (BPUBMN04)

Quanto às classes verbais, as mais frequentes, no geral, foram os eventos espontâneos; 34,5% (141/409), seguidos dos eventos emocionais: 17,36% (71/409) e eventos mentais: 16,87% (69/409). Tal resultado corrobora a centralidade da voz média de eventos espontâneos no domínio médio e demonstra o papel central que os eventos psicológicos exercem em nossa experiência. Somando-se eventos emocionais e mentais, chega-se a percentual similar ao dos

eventos espontâneos: 34,2% (140/409). Constituem exemplos dessas construções as ocorrências (20)-(23).

- (20) *HEL: se [o fogo] *apagar* a gente <acende> // (BFAMCV33)
- (21) *o vendeiro assustou* assim / e' falou / opa / pelo amor de Deus / pára com isso (BFAMMN20)
- (22) e é assim que eu / vou caminhando e / *tô melhorando* a cada dia (BFAMMN15)
- (23) a aula começava sete / *eu acordei* tipo cinco horas / cinco e meia (BFAMMN11)

No geral, o sujeito das construções médias apresenta alta saliência: 61,6% (252/409). A maioria representa animados humanos — 60,9% (249/409) —, altamente definidos: 68,7% (281/409). Esse dado valida a média como a codificação do construto absoluto em que o foco da construção não é a fonte da cadeia de ação, mas a relação temática para que contribui a extensão semântica do afetado.

- (24) *LAU: aquela [1] essa cachorra / &s [1] *se casou com italiano* pra ter cidadania européia / e &s [2] e se picou pra França // (BFAMCV07)
- (25) e enchendo o pulmão / ele fica pesado / ficando pesado / *afunda* / afundando / vai-se // (BFAMMN36)
- (26) *AVI: [71] *eu acordei* de madrugada com ela passando a mão ni mim pa todo lado // \$ (BFAMD19)

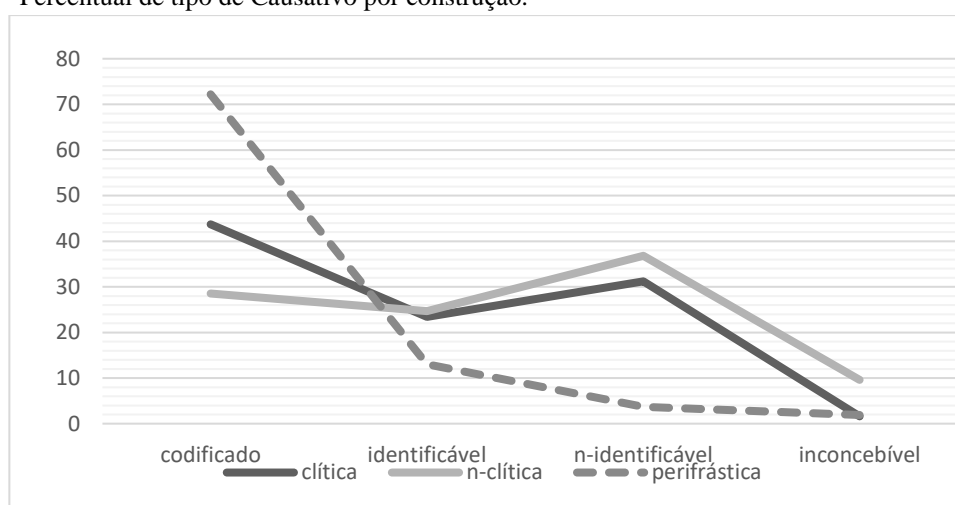
Os dados referentes à saliência do Causativo também corroboram a descrição da média como construto absoluto: 74,3% (304/409) apresentam saliência baixa ou nula, a maioria não identificável (externo, interno ou não-identificável) ou inconcebível: 40,6% (166/409).

- (27) *FLA: será que esse pão aqui / light / *estragou* // mofou // (BFAMD130)
- (28) uma fratura // que é coisa que a gente &m [1] menospreza // acha que vai / &co [1] *vai calcificar* (BFAMMN13)
- (29) *ONO: a panela / senão vai &q [1] *estourar* // (BFAMCV11)

O cruzamento dos fatores saliência do Causativo com a codificação indicia que as construções estudadas, embora pertençam ao sistema médio, exercem subfunções distintas. A média perifrástica se afasta das médias clítica e não-clítica por ter Causativo

predominantemente abstrato e codificado (64,8% - 35/54) ou, pelo menos, identificável no contexto (13%-7/54). No conjunto das médias clíticas e não-clíticas⁹, os Causativos abstratos e codificados constituem apenas 12,9% das ocorrências (46/355) e os identificáveis no contexto somam 24,5%. O gráfico 1 ilustra essa diferença. No gráfico, a categoria *codificado* representa um agrupamento de todos os tipos de causativos codificados, quer concretos, quer abstratos, quer internos. O mesmo vale para as categorias *identificável* e *não-identificável* do gráfico: representam agrupamentos de todas as subcategorias *identificáveis* e *não-identificáveis*.

Gráfico 1 - Percentual de tipo de Causativo por construção.



Fonte: elaborado pela autora.

A média perifrástica também se afasta das médias não-perifrásticas por apresentar predominância de verbos de emoção: 72,2% (39/54) ou de cognição 13% (7/54). Esses índices são bem menores nos outros tipos de médias: na média clítica, os verbos de processos mentais constituem 42,2% (27/64) e na média não-clítica, 17,5% (51/291). Contrariamente à média perifrástica, nos outros tipos de média, os verbos de cognição, que envolvem um menor grau de afetação, são mais frequentes que os de emoção. Foram encontrados 60,2% (47/78) de verbos de cognição contra 37,2% (29/78) de verbos de emoção codificados pelas médias clítica e não-clítica.

(30) REN: *é / es ficam / <borrecido> // (BFAMDL28)*

⁹ Incluem-se nesse bojo as médias facilitativas como médias não-clíticas, considerando-se a forma de codificação, o que não acarreta diferença por serem apenas 4 ocorrências.

- (31) n? conhecia ninguém / foi tudo muito foda / *eu fiquei meio desesperada*
(BFAMMN25)
- (32) aí a gente / passou isso pra eles / né / escreveu no quadro / e / *eles ficaram empolgados* (BFAMMN23)
- (33) *ALO: <cada um comeu um pedaço e tal> / e *ficaram satisfeito* //
(BFAMMN20)

Os dados referentes à média perifrástica são escassos para uma generalização, mas os resultados apontam para uma clara diferença que merece investigação mais detida. Considerando-se a escala de Maldonado (1999) e relacionando-se afetação e controle, pode-se interpretar a tendência de a perifrástica codificar eventos de emoção como resultado do seu valor aspectual resultativo. Ao codificar não só a mudança de estado, mas também o resultado da mudança (LEHMAN, 2008), as construções com *ficar* manifestam uma mudança mais efetiva que as médias clíticas e não-clíticas e, conseqüentemente, maior afetação. Destaque-se que, nas construções perifrásticas, predominam emoções negativas. Das lexias presentes nas construções médias perifrásticas de verbos psicológicos, 68,2% (15/22) têm valor de afetação negativa (*aborrecido, agitado, chateado, chocado, desesperado, ensandecido, horrorizado, preocupado*). De forma oposta, nas construções médias clítica e não-clítica, a predominância é de valor positivo: 62% (15/24).

O comportamento das construções médias no corpus estudado permite que se tirem algumas conclusões sobre o domínio médio no português espontâneo. É o que se fará na seção a seguir.

Considerações finais

Analisaram-se 409 ocorrências de variadas formas de manifestação medial, coletadas do português oral espontâneo, com o fim de avaliar se essas formas se distinguiriam quanto à saliência do Causativo.

Os dados reforçaram a caracterização da voz média em geral como uma representação do construto absoluto: o sujeito da construção média é tópico, altamente saliente (61,6% - 252/409) em contraste com o Causativo que apresenta baixa saliência (74,3%-304/409), quer por ser abstrato, quer por ser interno ou ainda, não-identificável.

Essas propriedades alçam a voz média de eventos espontâneos à média prototípica, o que foi corroborado ainda pela alta frequência dessa classe semântica. Os verbos de emoção e cognição, quando combinados com a forma de codificação, apresentaram comportamento

diverso. A relação entre forma perifrástica e verbos psicológicos, especialmente, verbos de emoção nos dados, apresentou-se tão íntima nos dados que não se pode concluir de que derivam as diferenças observadas a respeito da média perifrástica. A predominância de Causativo externo abstrato, em especial, pode tanto estar ligada ao valor resultativo da construção, como ao fato de eventos de emoção serem concebidos sempre com uma Causa abstrata, pela dificuldade de se atribuir controle nas emoções que as pessoas provocam nas outras.

Faz-se necessária a ampliação dos dados, inclusive, de outras regiões brasileiras, para se avaliar até que ponto a caracterização do domínio medial é, de fato, bipartida entre médias clíticas e não-clíticas de um lado e perifrásticas de outro, como pareceu nesses dados, ou se as médias clíticas guardam alguma diferença semântico-funcional em relação às não-clíticas.

Referências

BARROS, D. M. de. **Um estudo pancrônico da voz reflexiva em perspectiva construcional**. 2016. 175 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6492>. Acesso em: 30 ago. 2020.

DUARTE, I. S. A família das construções inacusativas. In: MATEUS, M. H. M. *et al* (Orgs.). **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 2003. p. 507-548.

GIVON, T. **English grammar: a function-based introduction**. v. I. Amsterdam: John Benjamins, 1993.

GONDIM, E. M. O uso do clítico na fala culta de Fortaleza. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 37-47, out. 2011. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/3>. Acesso em: 26 jul. 2020.

HALLIDAY, M.A.K. **Na introduction to functional grammar**. London: Hodder Arnold., 2004.

KEMMER, S. **The middle voice**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993.

LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar**. Descriptive application. Stanford/California: Stanford University Press, 1991.

LANGACKER, R. W. **A course in cognitive grammar**. California: University of California. Preliminary draft. 2000.

LANGACKER, R. W. **Cognitive grammar: a basic introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEHMANN, C. A auxiliarização de *ficar*. In: PINTO DE LIMA, J.; SIEBERG, B. (Eds.). **Questions of language change**. Lisboa: Colibri. 2008. Disponível em http://www.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/personal/lehmann/CL_Publ/. Acesso em: 20 jul. 2020.

LIMA, M. C. **A não-atribuição de causalidade na Crônica Geral de Espanha de 1344**. 2009. 471 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, M. O continuum de não-atribuição de causalidade na Crônica Geral de Espanha de 1344. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 15, n. 1, p. 155-178. 2013. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/76198>. Acesso em: 4 ago. 2020.

LIMA, M. C. “Gramática é conceitualização”. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 8, n. 6 esp., p. 79-97, set. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1238>. Acesso em: 4 ago. 2020.

MALDONADO, R. **A media voz**. Problemas conceptuales del clítico se. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006 [1999]. Disponível em: <http://www.iifilologicas.unam.mx/ebooks/a-media-voz/index.html#p=9>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MANNEY, L. J. **Middle voice in Modern Greek** (Studies in Language Companion Series 48). Amsterdam: John Benjamins, 2000.

MELO, N. M. S. C. de. **A construção medial no português do Brasil**: usos no padrão reclamação digital. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20217/1/NadiaMariaSilveiraCostaDeMello_TESE.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

MONTEIRO 1994 MONTEIRO, J. L. **Pronomes pessoais**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1994.

PRINCE, E. Toward a taxonomy of given/new information. In: COLE, P. (Ed.). **Radical pragmatics**. New York: Academic Press, 1981. p. 223-233.

RAPOSO, E. Verbo e sintagma verbal. In: RAPOSO, E. *et al.* (Orgs.). **Gramática do Português**. v. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 28.

RASO, T.; MELLO, H. (Eds.). **C-oral-Brasil I**: corpus de referência do português brasileiro falado informal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Disponível em <http://www.c-oral-brasil.org>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROSCH, E. On the internal structure of perceptual and semantic categorie. In: MOORE, T. E. (Ed.). **Cognitive development and the acquisition of language**. New York: Academic Press. 1973. p. 111-114.

TAYLOR, J. R. **Linguistic categorization**: prototypes in linguistic theory. Oxford: Clarendon Press, 1992.

VAN OOSTEN, J. Subjects and Agenthood in English. *In: Papers of 13^o Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago, 1977. p. 459-471.

Sobre a autora

Maria Claudete Lima (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-9866-9209>)

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professora do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da UFC. Realiza estágio pós-doutoral na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

Discursividades da reforma da Previdência na rede virtual: uma trama de sujeitos e de sentidos*

Discursivities of Welfare reform in virtual network:
a plot of subjects and meanings

Paula Souza Pereira¹
Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes²

Resumo: Este trabalho objetiva compreender o funcionamento discursivo da Reforma da Previdência (RP) em mídias digitais, considerando as redes interdiscursivas e as formas de significação no ciberespaço. Como embasamento teórico-metodológico, tomamos a Análise do Discurso (AD) concebida por Pêcheux e as discussões estabelecidas por seus seguidores. Especificamente, neste artigo mobilizamos as noções teóricas de sujeito, interdiscurso, memória discursiva e silenciamento, que serão nossas categorias analíticas. O *corpus* constitui-se de recortes parciais de notícias publicadas em maio de 2019, sendo uma do *site* oficial do governo federal e três publicadas nos webjornais O Globo, Estadão e GGN. Os gestos de análises se dão no batimento descrição/interpretação (PÊCHEUX, 2015), no intuito de buscar as discursividades inscritas nas materialidades. Os resultados mostram uma movimentação de sentidos e posições-sujeito, dadas as circulações-confronto que se instauram na rede acerca da RP, pois esta é discursivizada pela FD estatal e pela grande mídia com efeitos de benefícios aos trabalhadores. Entretanto, também funciona nas mídias digitais o discurso de resistência, já que nos ditos dos supostos benefícios, se inscrevem os não ditos de defesa dos interesses da classe empresarial e de perdas impostas à classe trabalhadora.

Palavras-chave: Reforma da Previdência. Discursividades midiáticas digitais. Silenciamento de sentidos. Resistência.

Abstract: This work aims to comprehend the discourse operation about Welfare Reform (RP) in digital media, considering networks of interdiscourse and forms of meaning in cyberspace. For theoretical-methodological foundation we use the Discourse Analysis (AD) in the perspective of Pêcheux and the discussions established by his followers. Specifically, in this article we work on the theoretical notions of subject, interdiscourse, discursive memory and silencing, which will be our analytical categories. The corpus consists of partial news clippings published in May 2019, one of them is on the federal government's official website and three are published on the web newspapers O Globo, Estadão and GGN. The analysis gestures occur in the alternation between description/interpretation (PÊCHEUX, 2015), in order to seek the discursivities inscribed in the materialities. The results show a movement of meanings and subject positions, given the circulations and confrontations that are established in the network about RP, as this reform is discursivized by the state FD and the mainstream media with effects of benefits to workers. However, the discourse of resistance also works in digital media, since in the sayings of the supposed benefits are inscribed the non-sayings of defense of the business class interests and losses imposed on the working class.

Keywords: Welfare Reform. Digital media discursivities. Meanings silencing. Resistance.

* Trata-se de um recorte de pesquisa de doutorado, em andamento.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Bolsista UESB. Endereço eletrônico: papaula_luz@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: cortesgr@gmail.com.

Tessituras iniciais

Incluída na política de seguridade social, a Previdência é discursivizada como um seguro de proteção aos trabalhadores contra vários riscos econômicos. Como pauta relevante, uma reforma no sistema previdenciário vem sendo debatida, sob indicação de que sua aprovação se faz necessária, no intuito de levar o país ao crescimento econômico, gerar mais empregos e atender às necessidades e demandas impostas pela atualidade.

No final de 2016, o governo do então presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB) envia um abrangente projeto de reforma ao Congresso Nacional, via Proposta de Emenda Constitucional (PEC nº 287/2016). Essa PEC, de acordo com Silva (2019, p. 215), em versão original, endurecia as regras de acesso aos benefícios previdenciários e assistenciais e visava “atender aos interesses do capital financeiro, interessado em reduzir os recursos do orçamento da União para as políticas sociais e ampliar os recursos para remuneração dos juros e encargos da dívida pública”.

Após algumas discussões, a tramitação da referida PEC é suspensa em 2018³, por causa da falta de apoio de parlamentares, bem como pela intervenção federal que ocorria no estado do Rio de Janeiro⁴. Destaca-se que a Constituição Federal impede modificações no texto em períodos de intervenção federal.

Em 2019, com a posse do presidente Jair Messias Bolsonaro⁵ (então Partido Social Liberal), outro projeto de reformulação previdenciária passa a ser debatido por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC nº 6/2019), propondo inúmeras mudanças. Apesar de acarretar controvérsias nas mais variadas esferas da sociedade pela complexidade das alterações, a PEC obteve aprovação na Câmara dos Deputados e no Senado e foi promulgada no dia 12 de novembro de 2019.

Assim, ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) de filiação pecheuxtiana e levando-se em conta as condições de produção do discurso no ciberespaço⁶, este estudo pretende analisar o funcionamento discursivo da Reforma da

³ Essa proposta chegou a ser aprovada em Comissão Especial que antecedia as discussões no plenário da Câmara, mas, posteriormente, não obteve êxito em seu andamento.

⁴ Em 2016, o Rio de Janeiro vivenciou uma forte crise econômica. As dificuldades alcançaram o setor de investimentos em segurança, levando o governo estadual a decretar estado de calamidade pública. Dois anos depois, o governo federal decidiu intervir na autonomia do estado, no intuito de controlar a situação interna de segurança, ação que se estendeu até o dia 31 de dezembro de 2018.

⁵ Atualmente, o presidente não se encontra filiado a partido político.

⁶ Meio de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores. O termo também faz alusão ao universo de informações que a infraestrutura material da comunicação digital abriga e aos seres humanos que navegam nesse espaço (LÉVY, 1999).

Previdência (RP) materializado em *prints* constituídos por webmanchetes⁷, títulos auxiliares, imagem e sua respectiva legenda em notícias. Buscamos compreender os embates que se instauram nessa teia discursiva, sob os efeitos do discurso digital, que atravessa o processo discursivo e o constitui. Conforme Dias (2018), é substancial assimilar a exterioridade do discurso digital, as relações e as formas de produção capitalista, a constituição de sentido e suas condições de produção, e a formulação e circulação do discurso. Diante disso, como a discursividade caracteriza a materialidade digital (DIAS, 2018), é importante considerar as determinações ideológicas das mídias digitais no processo discursivo.

O *corpus* compõe-se de recortes parciais de quatro notícias, publicadas em maio de 2019⁸, respectivamente, no *site* oficial do governo federal e nos webjornais O Globo, Estadão e GGN. A escolha se deu pelo critério da regularidade discursiva, como também pela representatividade, respectivamente, dos discursos: estatal, da grande mídia e da mídia alternativa. A regularidade discursiva se configura mediante a repetibilidade das formulações e dos sentidos no discurso, e funciona de forma relativamente estável (FERNANDES; VINHAS, 2019).

O regular é aquilo que se repete, processos regulares são aqueles que tomam “certa direção”, orientados por determinações ideológicas, mas que podem se transformar, mudar de orientação conforme o interdiscurso (FERNANDES; VINHAS, 2019, p. 142-143).

Convém salientar que não analisaremos as notícias na íntegra, mas, em um gesto de recorte metodológico, coletamos as webmanchetes, os títulos auxiliares, uma imagem e sua respectiva legenda⁹, por considerar tais enunciações como um fragmento da situação discursiva, conforme o conceito de recorte postulado por Orlandi (1984).

A partir do quadro teórico da AD, especificamente, mobilizamos neste artigo as noções teóricas de **sujeito**, **interdiscurso**, **memória discursiva** e **silenciamento**, além da noção de **discurso digital**, que integra as condições de produção e de circulação do discurso da/sobre a RP na *web*. Tais conceitos serão discutidos no tópico a seguir.

⁷ Tendo em vista a particularidade da materialidade digital, destacamos que a coleta do *corpus* não é resultante de acesso a conteúdos do tipo *clickbait* (caça-cliques), este tido como uma tática de divulgação utilizada para gerar tráfego online por intermédio de manchetes tendenciosas.

⁸ Em 07 de maio de 2019, iniciaram-se os trabalhos na comissão especial, criada para discutir sobre o mérito do texto. O mês foi dedicado às discussões e apresentações de emendas ao texto da proposta de reforma.

⁹ Os recortes efetuados correspondem às partes iniciais das notícias, a saber: webmanchete que consta no site do governo; webmanchete e título auxiliar da notícia publicada no webjornal O Globo; webmanchete e título auxiliar da notícia divulgada no webjornal Estadão; webmanchete, título auxiliar, imagem e legenda, que são elementos da notícia publicada no webjornal GGN.

Os procedimentos analíticos serão realizados a partir do funcionamento do batimento da descrição/interpretação, entre o dispositivo teórico e o dispositivo de análise. Pêcheux (2015) assevera que é preciso determinar nas práticas analíticas o lugar e o momento da interpretação, quanto aos da descrição. De acordo com Indursky (2008), na AD ocorre uma relação inquieta que, num movimento pendular, vai da teoria para a análise e, finalmente, se volta para a teoria.

A análise do discurso e seus postulados: conceitos norteadores

Constituída no contexto intelectual do estruturalismo no final da década de 1960, a AD fundada por Michel Pêcheux considera a não transparência da linguagem, uma vez que as palavras, expressões e proposições não têm sentidos próprios, presos à literalidade dos significantes (PÊCHEUX, 2014), e assim o discurso é definido pelo autor como “efeito de sentidos” entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997, p. 82) e ainda “o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (PÊCHEUX, 2015, p. 56). Nessa perspectiva, o sujeito não é fonte do sentido, mas sim uma posição entre outras, e se constitui por um trabalho de redes de memória, articuladamente às formações discursivas (FDs) (PÊCHEUX, 2014).

A noção de sujeito, diz Indursky (2008), não pode ser investigada de modo isolado de outras correlatas a ela, tais como formação discursiva, ideologia e posição-sujeito. O termo “formação discursiva” foi criado por Michel Foucault, a partir da publicação do livro “Arqueologia do saber” (COURTINE, 2014). Pêcheux leva o termo à AD, ressignificando-o de acordo com especificidades com as quais opera. As FDs são entendidas como aquilo que numa formação ideológica dada, em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 2014).

Pêcheux e Fuchs (1997) asseguram que se deve tomar o discursivo enquanto um dos elementos materiais da materialidade ideológica. Para os autores, as formações ideológicas comportam uma ou inúmeras formações discursivas interligadas; uma FD existe historicamente no centro de certas relações de classe, sendo possível prover elementos que se englobam em novas FDs, instituindo-se em novas relações ideológicas, que põem em jogo novas formações ideológicas. Logo, a noção de FD proposta por Pêcheux concentra-se numa forma de trabalhar a multiplicidade inscrita na linguagem, dado que o múltiplo e o diferente, ao produzirem seus efeitos, são ordenados no discurso (ORLANDI, 2014).

Courtine (2014) conceitua a posição-sujeito como uma relação estabelecida numa formulação entre um sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma determinada FD. Segundo

o autor, essa relação se dá mediante um vínculo de identificação cujas modalidades são variantes, produzindo distintos efeitos-sujeito no discurso. Nessa esteira, Indursky (2008) ressalta que o sujeito convocado na AD é afetado pessoalmente e socialmente. “Na constituição de sua psiquê, este sujeito é dotado de inconsciente. E, em sua constituição social, ele é interpelado pela ideologia” (INDURSKY, 2008, p. 10-11). Para a autora, esse laço é o que Pêcheux chama de subjetividade não-subjetiva, ou seja, a constituição do sujeito no elo entre inconsciente e ideologia.

Em conformidade com Pêcheux (2014), o funcionamento subjetivo se dá em três modalidades discursivas, sob as determinações ideológicas do interdiscurso. A primeira diz respeito à *identificação* do sujeito à forma-sujeito¹⁰ de uma dada FD, caracterizando o discurso do “bom sujeito”, sendo que este sofre essa determinação cegamente, realizando seus efeitos “em plena liberdade”. A segunda refere-se ao discurso do “mau sujeito”, pois este se contrapõe à forma-sujeito da FD que o afeta e se *contraidentifica* com a FD dominante no interdiscurso como “determinação exterior de sua interioridade subjetiva” (PÊCHEUX, 2014, p. 200). Nessa modalidade, o sujeito do discurso duvida e indaga os saberes que, por sua vez, convivem de modo conflitante e tenso (INDURSKY, 2008). A última representa uma tomada de posição de *desidentificação*. Para Indursky (2008), nessa modalidade o sujeito se desidentifica com uma FD e sua forma-sujeito a fim de identificar-se com outra FD e sua forma-sujeito. “Desidentificar-se implica não mais estar identificado com uma determinada formação discursiva porque, de fato, este mesmo sujeito já identificou-se com uma outra formação discursiva” (INDURSKY, 2008, p. 15).

Para Pêcheux (2014), o interdiscurso remete ao todo complexo com dominante das FDs. Trata-se daquilo que fala de forma anterior, disponibilizando “dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2012, p. 31). Indursky (2013, p. 92) salienta que “na base das práticas discursivas de um sujeito, pré-construídos provenientes do interdiscurso, ao serem retomados, trazem consigo um determinado espaço de memória que ecoa em seu discurso”. O pré-construído, nesse viés, equivale a uma “discrepância pela qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado “antes, em outro lugar, independentemente”” (PÊCHEUX, 2014, p. 142).

Indursky (2011, p. 86) sublinha que “o interdiscurso não é dotado de lacunas”, mas é totalmente saturado, pois reúne todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, já esquecidas. Segundo Indursky (2013), o interdiscurso diferencia-se da memória discursiva por

¹⁰ Pêcheux (2014) comenta que a expressão “forma-sujeito” foi introduzida pelo filósofo Louis Althusser, e este a define como a forma de existência histórica do indivíduo, sendo esse indivíduo agente das práticas sociais.

abarcam todos os sentidos, enquanto a memória discursiva lida com a lembrança, com a repetição e com os sentidos em deriva.

Tomamos aqui o conceito de memória em concordância ao pensamento de Pêcheux, isto é, como uma noção “não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 50). Então, a memória discursiva emerge como acontecimento a ler, restabelecendo os implícitos (pré-construídos) de que sua leitura necessita (PÊCHEUX, 1999).

Pêcheux (2014) assegura que os sentidos funcionam nas relações de metáfora, realizadas em efeitos de substituição, das quais uma formação discursiva passa a ser historicamente o local mais ou menos provisório: as expressões recebem seus sentidos da FD à qual pertencem. De acordo com o autor, a metáfora, constitutiva do sentido, é determinada por uma região do interdiscurso.

As relações metafóricas instauram tanto efeitos parafrásticos quanto polissêmicos. Orlandi (2012) postula que os processos parafrásticos reportam-se àqueles sentidos que se mantêm, representando o retorno aos mesmos espaços do dizer. Em contrapartida, na polissemia ocorrem os deslocamentos de significações, pois ela trabalha com o equívoco.

Observamos no jogo discursivo, como aponta Orlandi (2007), que o silêncio significa e que sua compreensão envolve considerar a historicidade do texto e os processos de construção dos sentidos. Orlandi (2007) declara que sempre se diz pelo silêncio e é ele que garante a movência de sentidos, e assim, ao passo que a linguagem gera a estabilização do movimento dos sentidos, no silêncio, contrariamente, sentido e sujeito largamente se movem. Nesse sentido, o silêncio é múltiplo, tendo “primazia sobre as palavras” (ORLANDI, 2007, p. 31).

Discursos e Tecnologias digitais

No intuito de compreender o funcionamento dos discursos da/sobre a RP, torna-se relevante uma breve discussão sobre o discurso digital, já que os fios discursivos da rede digital também integram as condições de produção do discurso e produzem efeitos nessa trama discursiva.

Na *web*, os sujeitos são atravessados pelos efeitos da tecnologia, o que possibilita uma rápida e alta formulação e circulação de discursos e sentidos. Dias (2018) comenta que refletir sobre a tecnologia em sua condição de produção significa considerá-la em sua historicidade, buscando entender seus efeitos na constituição da sociedade e da vida. Conforme a autora, o

discurso da tecnologia em geral produz efeitos na forma como o digital se materializa na sociedade, discursivamente, enquanto uma das peças fundamentais do modo de organização da vida, na formação social capitalista, e do modo de individuação do sujeito (DIAS, 2016a). Na perspectiva da AD, portanto, o digital é um lugar de discursividades constitutivo do sujeito e do sentido, uma vez que o digital é tomado para além de um modo de produção da tecnologia, “mas como uma condição de produção político-ideológica do discurso, como uma condição e meio de produção e reprodução das formas de existência capitalistas” (DIAS, 2018, p. 28).

Mittmann (2008) declara que, na ótica discursiva, o ciberespaço contempla não somente o armazenamento e circulação dos discursos, mas a produção, os modos de organização, articulação e a recepção. Para Cortes (2015), o hipertexto deve ser refletido pelo seu funcionamento discursivo, como um *palimpsesto*, em um constante movimento de (re)inscrição e apagamentos de sentidos, considerando-se as condições de produção do espaço digital, a exemplo de sua textualização diferenciada e modos de circulação.

Diante disso, reafirmamos que os discursos que funcionam na/em rede digital sofrem efeitos e determinações dessa rede, que, por sua vez, é afetada pelos efeitos da forma-sujeito capitalista, e a *web* se constitui em um espaço de disputas e embates discursivos.

Momentos de análise

Para Pêcheux (2015), toda sequência de enunciados é descritível linguisticamente como uma série de pontos de deriva, abrindo o espaço para a interpretação, sendo este o espaço de trabalho da AD. Isto posto, passaremos à análise das quatro sequências discursivas (SDs) que compõem o *corpus* discursivo deste estudo.

SD1:

Figura 1 – *Print* da webmanchete da notícia publicada no *site* do governo federal

PREVIDÊNCIA

Nova Previdência é o primeiro grande passo para liberdade econômica, diz Bolsonaro

Presidente visitou hoje Ministério da Economia

publicado 06/05/2019 21h18, última modificação 06/05/2019 21h18

Compartilhe: [f](#) [t](#) [e](#)

Fonte: *Site* do governo federal. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/05/nova-previdencia-e-o-primeiro-grande-passo-para-liberdade-economica-diz-bolsonaro>. Acesso em: 30 ago. 2019.

Essa notícia foi publicada em 6 de maio de 2019, no *site* do governo federal¹¹, com a webmanchete “*Nova Previdência é o primeiro grande passo para liberdade econômica, diz Bolsonaro*”¹². A SD1 discursiviza a RP como ação essencial para superar os desafios econômicos. A notícia versa sobre uma visita do presidente ao Ministério da Economia, oportunidade na qual Bolsonaro e Paulo Guedes (ministro da Economia) destacam a relevância de alterações na Previdência.

Na SD1, a mídia expõe na webmanchete uma declaração do presidente e, pela posição de autoridade do lugar social que ele ocupa (de Presidente da República), o discurso produz efeito de legitimidade e de um efeito de necessária “urgência” à aprovação da RP. Desse modo, no discurso funciona a posição-sujeito de defesa à reforma, com efeito de que esta será responsável por mudar o destino da economia do país. Além disso, o discurso da RP, determinado pelos processos ideológicos inscritos na FD estatal, sofre também determinações da ideologia neoliberalista¹³, pois o discurso de defesa da RP funciona com efeitos de sentidos de “liberdade econômica”. Nesse prisma, o atravessamento da ideologia neoliberalista no discurso tenta naturalizar efeitos de que as mudanças são essenciais para a economia do país e que, conseqüentemente, responderão positivamente ao interesse de toda população. Guilbert (2020) sublinha que o discurso ideológico neoliberal, como todo discurso, se dissimula enquanto tal. Segundo o autor, a forma de apresentação midiática do discurso neoliberal procura impor a impossibilidade de contestação das reformas e de pensamento alternativo a essa doutrina, buscando produzir efeitos de evidência.

O discurso de defesa da RP (SD1), sob efeitos da transparência da linguagem, busca justificar sentidos de necessidade da reforma, com base na tese de que a Previdência se tornou insustentável do ponto de vista financeiro; instaura, assim, efeitos de sentidos de que a reforma é inevitável e que somente a partir de sua aprovação, a nação passará a cumprir seus compromissos econômicos.

No entanto, o discurso da RP silencia outros sentidos que escorrem entre a trama das falas (ORLANDI, 2007). Na SD1, o discurso silencia os interesses em jogo na formação social capitalista, já que os impactos das mudanças na vida dos trabalhadores não são mencionados; o discurso funciona sob o apagamento de sentidos que a RP pode gerar, sobretudo, à parcela mais pobre da sociedade. Orlandi (2007, p. 69) acentua que quanto “mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a

¹¹ Site oficial que contém todas as informações sobre a atuação geral do governo.

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/05/nova-previdencia-e-o-primeiro-grande-passo-para-liberdade-economica-diz-bolsonaro>. Acesso em: 30 ago. 2019.

¹³ Doutrina que defende, entre outros fatores, a mínima intervenção do Estado na economia.

dizer”. Assim, o discurso estatal que insiste em apontar, como justificativa para a mudança, o fato de que o país precisa voltar a crescer economicamente, sofre determinações da ideologia neoliberalista e da FD empresarial, porquanto as possíveis perdas dos direitos trabalhistas são silenciadas nesse discurso.

Nessa trama, salientamos as possibilidades de funcionamento dos efeitos do discurso digital, pelo viés dos artefatos tecnológicos, aqui tomados como objetos discursivos; a título de exemplo, consideremos (no canto direito do *site*, após o título auxiliar e a data de publicação da notícia) os ícones de compartilhamento¹⁴ que permitem o acesso às redes sociais *facebook*¹⁵ e *twitter*¹⁶. Dias (2018) postula que o digital se formula no instante de sua circulação e isso promove diferença na produção dos sentidos.

Vejamos, a seguir, a SD2, constituída pela webmanchete e título auxiliar da notícia publicada no webjornal O Globo¹⁷. A notícia foi divulgada em 8 de maio de 2019 e é intitulada como “*Seis em cada dez brasileiros concordam com a reforma da Previdência, diz pesquisa Ibope/CNI*”¹⁸. A matéria versa sobre uma pesquisa divulgada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI)¹⁹, feita em conjunto com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope)²⁰.

¹⁴ Dados os objetivos traçados para este estudo, não há espaço para a análise de tais compartilhamentos, mas ressaltamos as possibilidades diferenciadas do funcionamento dos discursos na rede digital e os possíveis efeitos de sentidos nesse atravessamento discursivo.

¹⁵ Criado em 2004 por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes, alunos da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, e tido como a maior rede social do mundo, o *Facebook* é uma mídia de compartilhamento de dados, imagens e vídeos.

¹⁶ Rede social que possibilita o envio e recebimento de atualizações pessoais e de outros contatos através de *softwares* de gerenciamento. Foi criado em 2006 por Jack Dorsey, Evan Williams, Biz Stone e Noah Glass.

¹⁷ O jornal O Globo foi fundado por Irineu Marinho no ano de 1925. O mencionado jornal, que possui sede no Rio de Janeiro, integra o Grupo Globo, grande conglomerado de mídia e comunicação da América Latina. Sua versão digital foi lançada em 1996.

¹⁸ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/seis-em-cada-dez-brasileiros-concordam-com-reforma-da-previdencia-diz-pesquisa-ibopecni-23649637>. Acesso em: 31 mar. 2020.

¹⁹ Trata-se da instituição de organização máxima do setor industrial no Brasil. A CNI coordena um sistema integrado por federações industriais dos estados e do Distrito Federal.

²⁰ É uma das maiores empresas da América Latina em pesquisa de mercado, fornecendo inúmeros estudos sobre opinião pública, consumo, intenção de voto, entre outras atividades.

SD2:

Figura 2 – *Print* da webmanchete e do título auxiliar da notícia publicada no webjornal O Globo



Fonte: O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/seis-em-cada-dez-brasileiros-concordam-com-reforma-da-previdencia-diz-pesquisa-ibopecni-23649637>. Acesso em: 31 mar. 2020.

O discurso na webmanchete da SD2, que se inscreve na FD midiática das organizações Globo/Ibope/CNI, funciona de forma a direcionar sentidos e a instaurar efeitos de verdade na pesquisa efetuada. Quando afirma que a maioria da população brasileira concorda com a RP, a mídia ocupa a posição-sujeito de porta-voz do povo, pois se apropria da voz de uma suposta maioria para estabilizar o discurso estatal. Segundo Rosário (2008), o porta-voz representa a voz do povo. Contudo, como o povo passa a ser falado, o discurso do porta-voz funciona com efeito de legitimidade. Isto é, o fato de o povo ou mesmo o grupo representado pelo porta-voz não falar de modo direto pode significar não possuir mais voz (ROSÁRIO, 2008)²¹.

Somado a isso, no título auxiliar da SD2, a pesquisa expõe que 83% dos entrevistados²² afirmam não querer pagar impostos “para manter o sistema previdenciário atual”. Nesse sentido, o alto índice de pessoas afetadas por esse discurso faz instaurar no título auxiliar um efeito de sentido de que, para estas, a solução diante dessa conjuntura concentra-se somente na alteração das regras previdenciárias através da RP. Temos na SD2, então, uma posição-sujeito de identificação com o discurso estatal, dado que os sentidos que ressoam pela webmanchete e título auxiliar da notícia²³ instauram efeitos de que a maior parcela dos indivíduos acredita na necessidade da RP.

Abaixo, a SD3, extraída da notícia publicada no webjornal Estadão²⁴, pontua desafios que vão além da Previdência. A matéria foi divulgada em 26 de maio de 2019, tendo como

²¹ Considerações ancoradas em estudos de Pêcheux.

²² A notícia mostra que, na pesquisa, foram ouvidas duas mil pessoas em 126 municípios, entre os dias 12 e 15 de abril de 2019.

²³ Frisa-se que há, ao longo da notícia, ícones de compartilhamento da informação nas redes sociais *facebook*, *twitter* e *whatsapp*, sendo este um aplicativo de mensagens instantâneas e de mensagens de voz.

²⁴ Fundado em 1875 e publicado na cidade de São Paulo, o jornal integra o grupo dos principais veículos de informação do Brasil. Acesso em: 28 mar. 2020.

webmanchete “*Desafios fiscais do governo vão além da Previdência*”²⁵. Vejamos o discurso da SD3, que equivale à webmanchete e ao título auxiliar da notícia.

SD3:

Figura 3 – *Print* da webmanchete e do título auxiliar da notícia publicada no webjornal Estadão



Fonte: Estadão. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,desafios-fiscais-do-governo-vaio-alem-da-previdencia,70002843835>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Na webmanchete inscrita na SD3, a formulação materializa o discurso em redes parafrásticas de sentidos já existentes na memória, com efeitos de que os impasses econômicos do país não se resumem apenas à Previdência, mas também à regra de ouro²⁶ e ao teto de gastos²⁷, estes atravessados pelo discurso jurídico e citados ao longo da notícia. O discurso reporta-se a um pré-construído de que há outras dificuldades quanto ao crescimento da economia, estabelecendo uma “desregulação” que perturba a rede dos implícitos (PÊCHEUX, 1999) que funcionam no discurso da RP.

No título auxiliar da SD3, o sentido de “flexibilização” refere-se ao discurso inscrito na Proposta de Emenda à Constituição (PEC 438/18)²⁸ que busca viabilizar mecanismos de reajuste quando ocorrerem riscos de descumprimento da regra de ouro. Segundo o discurso na mencionada PEC, os reajustes, entre outros aspectos, recairiam em possíveis proibições de aumento de gasto com funcionalismo e de concessões de novos benefícios tributários, bem como em demissões de servidores que não possuem estabilidade e redução de despesas com cargos em comissão e funções de confiança.

Verificamos, portanto, que os já-ditos do interdiscurso alusivos à regra de ouro para se assimilar os desafios fiscais na nação atravessam o discurso da formulação na SD3. No entanto, os efeitos de sentidos silenciam as questões voltadas à retirada de direitos dos

²⁵ Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,desafios-fiscais-do-governo-vaio-alem-da-previdencia,70002843835>. Acesso em 26 ago. 2019.

²⁶ Prevista na Constituição Federal, a regra de ouro delimita que as operações de crédito da União não sejam maiores que as despesas de capital. Caso a regra seja descumprida, os gestores e o presidente da República podem ser enquadrados no chamado crime de responsabilidade, passível de *impeachment*.

²⁷ Por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241), também chamada no Senado de PEC 55, um teto de gastos foi aprovado em dezembro de 2016, no governo do então presidente Michel Temer. Essa proposta fixa um limite de gastos do governo federal pelos próximos 20 anos.

²⁸ A referida PEC obteve a admissibilidade aprovada na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara em 04 de dezembro de 2019 e será avaliada por uma comissão especial antes de seguir para votação, em dois turnos, na Câmara e no Senado.

trabalhadores. Nunes (2019)²⁹ sustenta que o déficit previdenciário interessa a alguns setores da política brasileira, mas não à classe trabalhadora e contribuintes da Previdência, pois estes são afetados de forma direta com a reforma no que tange ao recebimento de benefícios. No caso da SD3, observamos que as palavras são atravessadas de silêncio, sendo que este significa continuamente, porquanto todo sentido silencia outro (ORLANDI, 2007). Essa autora assevera que o silêncio é contínuo e isso possibilita ao sujeito a movência nas significações.

Passemos à SD4, com a notícia divulgada no webjornal GGN³⁰, na qual se inscreve o discurso sobre a inviabilidade da RP, fazendo circular o confronto discursivo na relação com os sentidos da reforma. A matéria teve publicação no dia 15 de maio de 2019 e é intitulada: “Economistas destroem ‘mitos’ da ‘reforma’ da Previdência e lançam manifesto³¹”.

SD4:

Figura 4 – Print da webmanchete, título auxiliar e imagem e sua legenda da notícia publicada no webjornal GGN

Economistas destroem ‘mitos’ da ‘reforma’ da Previdência e lançam manifesto

PEC de Bolsonaro não garante sustentabilidade do sistema de aposentadorias nem contribui para a retomada do crescimento, segundo especialistas ouvidos pela Frente Parlamentar em Defesa da Previdência

Por Jornal GGN - 15/05/2019

Compartilhar



Reforma Previdência Reforma é “contracionista” e vai reduzir o crescimento econômico, ao contrário do discurso oficial do governo (Reprodução/Frente em Defesa da Previdência)

Fonte: GGN. Imagem: Reprodução/Frente em Defesa da Previdência. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/debate/economistas-destroem-mitos-da-reforma-da-previdencia-e-lancam-manifesto/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

²⁹ O autor promove uma discussão acerca da reforma previdenciária proposta no governo Temer.

³⁰ Trata-se de um veículo de mídia independente lançado em 2013 pelo jornalista Luis Nassif. A sigla GGN significa Grupo Gente Nova, nome esse do primeiro jornal editado por Nassif. O veículo promove discussões críticas sobre os principais acontecimentos do país, contrapondo a cobertura da chamada mídia tradicional. Informações disponíveis em: <https://jornalggn.com.br/institucional/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

³¹ Disponível em: <https://jornalggn.com.br/debate/economistas-destroem-mitos-da-reforma-da-previdencia-e-lancam-manifesto/>. Acesso em: 22 ago. 2019. Possui informações da Rede Brasil Atual.

De modo geral, a notícia discorre sobre um Encontro de Economistas realizado pela Frente Parlamentar Mista em Defesa da Previdência Social³², em Brasília, momento em que profissionais de distintas formações teóricas e políticas debateram a impossibilidade de a RP solucionar os problemas econômicos no país. A partir da webmanchete, do título auxiliar, da imagem e de sua legenda, extraímos uma SD composta de várias formulações.

Na SD4, o verbo “destruir” funciona com efeitos de confrontos aos argumentos que defendem a RP, denominados de “mitos” da “reforma”. Dessa forma, o discurso inscrito no webjornal GGN funciona com sentidos de litígio com o discurso estatal; a mídia GGN ocupa, no discurso, uma posição-sujeito de desidentificação com a FD estatal, que, em aliança com a FD neoliberal, determina e regula sentidos ideológicos de defesa à RP.

Temos um jogo de sentidos constituídos no interdiscurso e materializados na SD4, no instante em que pela utilização da expressão “mito”, remete-se, por um trabalho de memória, a atribuição dessa característica ao presidente Jair Bolsonaro. O termo, nesse viés, é empregado por adeptos do presidente para qualificar o modo como este atua, representando as aspirações do povo, assumindo nesse contexto sentidos idealistas. Contudo, nota-se, que os termos “mitos” e “reforma” na SD4 produzem efeitos polissêmicos, pois a palavra “mito”, nesse contexto, funciona pejorativamente, significando um conhecimento sem fundamento, uma inverdade, e a expressão “reforma” institui sentidos de que não haverá grandes modificações econômicas.

Indursky (2011, p. 88) ressalta que a repetibilidade, que consta na base da produção discursiva, “garante a constituição de uma memória social que sustenta os dizeres, pois só há sentido porque antes já havia sentido. Entretanto, essa repetibilidade não é capaz de cristalizar os sentidos, pois, à força de repetir, os sentidos vão deslizando e se transformando”. Esse deslizamento acontece no discurso inscrito na SD4, que confronta o discurso de defesa da RP. Ainda em relação ao discurso da SD4, pontuamos, com base em Pêcheux (2014, p. 146-147), que “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Desse modo, as redes de formulações discursivas da SD4 funcionam em uma tensão contínua e questionam o discurso oficial sobre a RP, instaurando assim o equívoco. Tem-se, tal qual salienta Orlandi (2012), que os sentidos estão aquém e além das palavras.

³² Essa Frente existe desde o ano de 1988, sendo relançada em 2016 e reinstalada em 2019. Contando com a participação de inúmeras entidades sindicais e associativas em âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal, a Frente intenta defender a manutenção dos direitos sociais, bem como uma reforma na captação de recursos, com a intenção de garantia de segurança jurídica e atuarial no sistema brasileiro de Seguridade Social. Informações disponíveis em: <https://frenteparlamentardaprevidencia.org/frente-parlamentar-mista-em-defesa-da-previdencia-social-56a-legislatura/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

No discurso inscrito no título auxiliar da SD4, segundo a mídia GGN, os especialistas ouvidos pela Frente Parlamentar em Defesa da Previdência confirmam que a PEC “não garante sustentabilidade do sistema de aposentadorias nem contribui para a retomada do crescimento”. Essa afirmação se inscreve no discurso de profissionais da área econômica, participantes do encontro de iniciativa da Frente Parlamentar, com efeitos de sentidos de legitimação quanto à veracidade das declarações. Nesse sentido, o discurso instaura a ruptura com as posições favoráveis à aprovação da PEC que institui a RP, pois o sujeito toma posição de desidentificação à FD estatal que defende a RP. Orlandi (2012) argumenta que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas ideologias em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são edificadas.

Cortes (2015) relata que o discurso digital, constituído da ordem da materialidade eletrônica, é caracterizado pela multimodalidade de linguagens, que faz convergir o visual, o sonoro, a rede de *links*, entre outros elementos. Dessa maneira, na SD4, a imagem de um protesto feito por economistas contrários à reforma produz vários sentidos. A faixa da bancada, em tom azul claro, uma das cores do símbolo da Previdência Social (também exposto), materializa sentidos quanto à luta de economistas em “defesa da Previdência Social”, os quais ocupam posições-sujeito que condenam a reformulação proposta por meio da RP.

Na foto, algumas pessoas seguram placas de reprovação à RP, que contêm, entre outros aspectos, o ícone “não curtir”, gesto de interpretação presente em páginas virtuais, funcionando na teia discursiva não como meros “*clicks*”, porém como gestos que implicam tomadas de posição (BATISTA, 2019). No caso em destaque, trata-se de posições-sujeito adversas aos sentidos que ressoam no discurso estatal. À direita da foto, há um telão com as caricaturas de Paulo Guedes e Jair Bolsonaro e, acima delas, está o dizer *kkkkkkkk*, comum em conversas na rede, ao significar uma gargalhada, instaurando, além disso, sentidos de zombaria e descrédito ao discurso da RP.

Considerando a escrita no digital, temos aí a inscrição da *corpografia*, termo formulado e definido por Dias (2016b, p. 12-13) como “a textualização do corpo na letra, na tela, pelo afeto, produzindo uma escrita (e um corpo) afetada pelo digital”. De acordo com a autora, a inscrição do corpo na forma material dos dizeres ocorre mediante as projeções de ícones, imagens, *links*, letras, etc. Essa rede de *links* e ícones diversos funciona como uma rede de sentidos e de posicionamentos ideológicos, que se replicam e circulam velozmente e buscam enlaçar o leitor, ou seja, direcionar e gerir as leituras e estabilizar os discursos, conforme o jogo de interesses dos discursos hegemônicos. Assim, a conexão entre *links* e

dizeres é bastante complexa “sobretudo, pela topologia multilinear que a rede inaugura, pela fragmentação de sentidos que ela proporciona e pelo apagamento das condições sócio-históricas de produção dos dizeres que ela promove” (ROMÃO, 2004, p. 71). Dessa forma, os gestos de retomadas, atualizações, curtidas e compartilhamentos movimentam as discursividades em/na rede e instauram tanto a estabilização quanto as rupturas nas teias interdiscursivas.

Na SD4, temos, portanto, os deslizamentos de sentidos; destacamos os elementos que compõem a imagem e geram ressignificações. Para Pêcheux (1999), a questão da imagem na AD funciona num viés não mais como imagem legível na transparência, já que um discurso a constitui e a atravessa, entretanto, como opaca e muda. Na legenda da foto que compõe a SD4, se inscreve uma circulação-confronto na rede sobre o discurso da RP, pois esta é discursivizada como “contracionista”. Nesse jogo de forças, a posição-sujeito ocupada pelos economistas que participaram do encontro rompe com as regularidades de sentidos em defesa da RP, pois o discurso inscrito nessa SD produz efeitos de sentidos de resistência à reforma da Previdência. No encerramento do livro “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, Pêcheux enfatiza:

- não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”. – ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo” (PÊCHEUX, 2014, p. 281).

Portanto, nas formulações da SD4, ecoam resistência e contestação ao discurso estatal, pela desconstrução dos efeitos de sentidos de uma necessária e urgente RP, confrontos que se materializam, sobretudo, no termo “mito”. Destarte, o entrecruzamento de discursos na trama virtual estabelece variadas tensões. O funcionamento discursivo da RP na *web* marca uma desestruturação-reestruturação das redes de memória e dos trajetos sociais (PÊCHEUX, 2015), instaurando a (des)estabilização de sentidos nos gestos de leitura. Logo, as disputas de sentidos travadas nesse ambiente fluido acarretam regularidades e instabilidades no discurso.

Considerações finais

A internet caracteriza-se pela dinamicidade na (re)produção e circulação de discursos e contradiscursos. As formulações materializadas em ambiente virtual abrem margem para discussões profundas, posto que o ciberespaço é visto como uma arena de conflitos de interesses (CORTES, 2015). Outrossim, pela complexidade discursiva do ciberespaço,

entendemos, como Orlandi (2012, p. 9), que “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos”.

Pela análise, vimos funcionar as relações de poder na tensão discursiva das formulações apresentadas, em conflitos de tomadas de posição dos sujeitos, nas relações ideológicas com as diversas formações discursivas envolvidas no discursivo midiático da reforma da Previdência. Os discursos sobre a RP na *web* produzem a estabilização, mas também o deslocamento de sentidos.

A disputa de sentidos na rede desencadeou as seguintes posições-sujeito: a primeira, inscrita na FD estatal, defendeu a RP com efeitos de que esta é uma medida importante para se sair da crise vivenciada no país, sentido ideológico que determina a FD; a segunda, referente ao discurso inscrito na webmanchete e no título auxiliar da notícia publicada no webjornal O Globo, instaura um regime de aliança e identificação com o discurso estatal, quando expõe efeitos de uma pesquisa realizada pelo CNI/Ibope; a terceira, ocupada pelo discurso inscrito na webmanchete e no título auxiliar da notícia publicada no webjornal Estadão, considerou que, a despeito da aprovação da reforma, os problemas permanecerão por uma série de motivos, estes elencados na notícia. Dessa maneira, existe um direcionamento de sentidos que funciona com base na ideia de que a instituição da RP é necessária, mas ainda é insuficiente para conter os impasses econômicos, e que o governo precisa cumprir medidas mais severas de austeridade fiscal; e a quarta posição-sujeito, ocupada pelo discurso da Frente Parlamentar Mista em Defesa da Previdência, dos economistas que participaram do encontro e também pelo GGN, a partir dos elementos iniciais da notícia, condenou a RP por esta ser configurada enquanto uma afronta aos direitos dos trabalhadores.

Destaca-se que os dizeres em circulação na notícia publicada no webjornal GGN sofrem determinações dessa instância pelo fato de esta ser um veículo independente. Nesse sentido, os discursos são regulados mediante o debate de conteúdos críticos, produzindo discursos de resistência e a emergência de inúmeras vozes nos embates.

No entanto, cabe ressaltar que essas posições-sujeito funcionam em regime de tensão constante e instauram a movimentação contínua, já que as fronteiras das FDs são instáveis (COURTINE, 2014), e como a língua é falha, os sujeitos e sentidos sempre escapam. Assim, a trama de sentidos que funciona entre o discurso oficial governista e o discurso jornalístico digital permitiu a compreensão do embate ideológico em torno do tema, com formulações-confronto que provocaram o jogo de (des)estabilizações.

Ademais, o silêncio funciona no discurso de defesa da RP, pois o trabalhador e seus direitos históricos não são considerados nem comparecem no discurso, instituindo outros sentidos não ditos.

Referências

- BATISTA, G. A. **A discursivização espetacularizada da política brasileira em memes: metáfora, imaginário e efeitos-sentidos**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.
- CORTES, G. R. O. **Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação científica**. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13933>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: Edufscar, 2014.
- DIAS, C. Para uma compreensão discursiva do digital: o sentido de tecnologia. *In*: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. (Orgs.). **A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2016a. p. 297-309.
- DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. **Redisco**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 8-20, 2016b. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/6139/5880>. Acesso em: 04 jul. 2019.
- DIAS, C. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- ECONOMISTAS destroem ‘mitos’ da ‘reforma’ da Previdência e lançam manifesto. **Jornal GGN**, São Paulo, 15 mai. 2019. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/debate/economistas-destroem-mitos-da-reforma-da-previdencia-e-lancam-manifesto/>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- FERNANDES, C.; VINHAS, L. I. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322019000100133. Acesso em: 10 mar. 2020.
- GUILBERT, T. **As evidências do discurso neoliberal na mídia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. *In*: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. *In*: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. F. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

INDURSKY, F. O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e a deriva. **Signo e Seña**, Buenos Aires, n. 24, p. 91-104, dez. 2013. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/3210/2846>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MITTMANN, S. Redes e ressignificações no ciberespaço. *In*: ROMÃO, L. S.; GASPAR, N. (Orgs.). **Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo**. São Carlos: Pedro e João, 2008. p. 113-130.

NOVA Previdência é o primeiro grande passo para liberdade econômica, diz Bolsonaro. **Governo do Brasil**, Brasília, 06 mai. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/05/nova-previdencia-e-o-primeiro-grande-passo-para-liberdade-economica-diz-bolsonaro>. Acesso em: 30 ago. 2019.

NUNES, V. F. A Previdência Social no Brasil: história, modelo atual, conquistas e implicações sociais em caso de reforma. **Revista Científica do Curso de Direito**, n. 2, p. 37-51, jan. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rccd/article/view/4708>. Acesso em: 30 nov. 2019.

OLIVEIRA, E. Seis em cada dez brasileiros concordam com a reforma da Previdência, diz pesquisa Ibope/CNI. **O Globo**, Rio de Janeiro, 08 mai. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/seis-em-cada-dez-brasileiros-concordam-com-reforma-da-previdencia-diz-pesquisa-ibopecni-23649637>. Acesso em: 31 mar. 2020.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar?. **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9-26.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. Introdução. *In*: ORLANDI, E. P. *et al.* (Orgs.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 9-16. Edição original: 1983.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161. Edição original: 1969.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* (Orgs.). **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 49-56. Edição original: 1983.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2014. Edição original: 1975.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2015. Edição original: 1983.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Trad. Péricles Cunha. *In*: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

ROMÃO, L. M. S. Nós, desconhecidos, na grande rede. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 71-91, jul./dez. 2004. Disponível em:
http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/302. Acesso em: 20 mar. 2020.

ROSÁRIO, H. M. O sujeito do discurso e a noção de porta-voz na mídia. *In*: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 237-254.

SILVA, M. A. Análise crítica da proposta de reforma da Previdência Social no Brasil entre os anos 2016 e 2018. **Serviço Social e Sociedade**, n. 135, p. 213-230, mai./ago. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282019000200213. Acesso em: 30 nov. 2019.

TOMAZELLI, I. Desafios fiscais do governo vão além da Previdência. **Estadão**, São Paulo, 26 mai. 2019. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,desafios-fiscais-do-governo-vaio-alem-da-previdencia,70002843835>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Sobre as autoras

Paula Souza Pereira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7747-7067>)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela UESB; graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela mesma instituição. É bolsista da UESB.

Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6597-6192>)

Doutora e mestra em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB.

Recebido em abril de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

Tirem as crianças do sofá! Ressonâncias biopolíticas em discursos sobre o sedentarismo infantil

Get the children off the sofa! Biopolitics resonances in discourses about the infant sedentarism

Francisco Vieira da Silva¹

Resumo: Este texto tem como objetivo investigar discursos acerca do sedentarismo infantil, visando analisar o funcionamento de estratégias biopolíticas que constroem um saber sobre a criança sedentária e intervêm sobre corpo infantil, de maneira a controlá-lo e inseri-lo no raio de atuação de um poder que se volta para a regulação da vida. Para tanto, partimos das teorizações de Michel Foucault acerca do biopoder e da biopolítica, bem como do discurso, do enunciado e da formação discursiva. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo descritivo-interpretativo, de abordagem qualitativa. O *corpus* de análise compõe-se de três materialidades discursivas que circularam nas mídias digitais. As análises denotam que os discursos acerca do sedentarismo infantil fazem funcionar estratégias biopolíticas, pois, ao patologizarem o sedentarismo, concebem a prática da atividade física como uma condição essencial para a inserção da criança na ordem do discurso da saúde e do bem-estar.

Palavras-chave: Biopolítica. Discurso. Sedentarismo Infantil.

Abstract: This text aims to investigate discourses about the infant sedentarism, in order to analyze the functioning of biopolitic strategies which construct knowledge about the sedentary children and intervene in the infant body, in a way that controls and inserts him in the range of actuation of a power that is turned to the regulation of life. For this, we start from the theorizations of Michel Foucault about the biopower and the biopolitics, as well as the discourse, the utterance and the discursive formation. From the methodological point of view, it is a descriptive-interpretative study, with a qualitative approach. The corpus of analysis is composed by three discursive materialities that circulate in digital media. The analyses denote that the discourses about the infant sedentarism that make to function biopolitic strategies, because, when they pathologize the sedentarism, they conceive the practice of physical activity as an essential condition to the insertion of the children in the discourse order of health and well-being.

Keywords: Biopolitics. Discourse. Infant Sedentarism.

¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Programa de Pós-Graduação em Ensino; Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Caraúbas, RN, Brasil. Endereço eletrônico: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

Comentários iniciais

Conforme dados da pesquisa IKS (*The Infant and Kids Study*), realizada pela Nestlé em parceria com o IBOPE, cerca de 45% das crianças, na faixa de 10 a 12 anos, são sedentárias. O estudo também evidenciou que 75% das crianças de 7 a 12 anos passam quatro horas ou mais em frente à televisão ou computador (NESTLÉ, 2017), de maneira a esboçar que a questão do sedentarismo infantil parece estar intimamente relacionada à inserção precoce das crianças no âmbito das tecnologias digitais. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a condição de sedentário é atingida quando não se pratica semanalmente pelo menos 150 minutos de atividade física em grau moderado a intenso ou 75 minutos de esforço físico forte (AGÊNCIA BRASIL, 2018). Já para os adolescentes, segundo o *Global Action Plan on Physical Activity (2018-2030)*, a recomendação é de 60 minutos de atividade física moderada a intensa diariamente. Ainda consoante a OMS, o sedentarismo não atinge somente as crianças, mas estas seguem uma tendência bastante visível na população adolescente e adulta.

Nesse sentido, a citada organização, num estudo publicado na revista *Lancet*, aponta que a América Latina representa a região do planeta com o maior índice de sedentários. O Brasil lidera o *ranking* com 47% da população que não pratica atividades físicas suficientes para manter-se saudável, em consonância com as recomendações da OMS. Nesses termos, um em cada quatro adulto é considerado sedentário. Ademais, dados provenientes de uma pesquisa realizada pelo Diagnóstico do Esporte no Brasil (Diesporte), em 2013, sinalizam que 45,9 dos brasileiros são sedentários (DIESPORTE, 2013). Para modificar esse quadro, a OMS propõe que os países-membros se comprometam a reduzir o sedentarismo em 10% até 2025 e em 15% até 2030 (G1, 2018).

Além disso, diversas ações institucionais propugnam a necessidade de a população praticar atividades físicas e sair da condição de sedentário. Dentre tais ações, podemos citar o Agita São Paulo, programa lançado em 1996, cujo objetivo reside em “combater o sedentarismo no Estado de São Paulo promovendo o nível de atividade física e os conhecimentos de um estilo de vida ativa” (PORTAL AGITA, s.d.; s.p). Ações semelhantes são desenvolvidas a partir do que postula a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), quando ratifica a importância da atividade física como um dos eixos no qual se deve intervir junto aos programas de saúde da família realizados na rede básica do Sistema Único de Saúde (SUS). Podemos citar ainda a criação de um prêmio, intitulado Mais Movimento e criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com vistas a reconhecer três iniciativas exitosas de combate ao sedentarismo no Brasil (O GLOBO, 2016). Seguindo a rota

dessas políticas, temos o Dia Nacional de Combate ao Sedentarismo, comemorado no dia 10 de março, o qual apregoa a prática da atividade física como uma condição essencial para uma vida saudável.

Situamos a presente investigação acerca do sedentarismo infantil a partir do arcabouço teórico dos estudos discursivos foucaultianos, o que redundará em considerar a constituição do sujeito através das relações de saber-poder e da produção de verdades. De maneira mais verticalizada, esse aparato teórico permite-nos pensar as ações de combate ao sedentarismo infantil enquanto estratégias biopolíticas que visam a garantir a saúde e o bem-estar das crianças. As reflexões em torno do biopoder e da biopolítica aparecem, inicialmente, no último capítulo da História da Sexualidade (v.1) e seguidamente nos cursos ministrados pelo teórico francês no Collège de France, nos anos de 1970, tais como *Em defesa da sociedade*, *Segurança Território e População* e *O nascimento da biopolítica*.

Em termos bastante sintéticos, podemos conceituar o biopoder como uma modificação na mecânica do poder que não mais se volta a matar, como no poder soberano, cuja atribuição competia ao rei na matança dos súditos, mas de assegurar a vida do corpo populacional. Trata-se de uma forma de poder que se corporifica em estratégias racionais de gestão da vida, as biopolíticas, as quais, numa relação de contiguidade com o poder disciplinar, controlam o corpo populacional de maneira a transpassar a mecânica do ser vivo, administrando, por exemplo, as taxas de natalidade, de fecundidade, o nível da saúde, a duração da vida e a longevidade (FOUCAULT, 2007). No alvorecer do século XIX, a partir da racionalidade liberal, fortalece-se, com a emergência do biopoder, o direito de “fazer viver” e não mais “fazer morrer”, consoante era preconizado pelo poder soberano, especialmente na prática do suplício como um ritual político-jurídico (CALOMENI, 2018).

Casando as teorizações acerca do biopoder e da biopolítica em Foucault (2005; 2007) com o surgimento do sedentarismo como um problema contemporâneo de saúde pública, este texto tem como objetivo investigar discursos acerca do sedentarismo infantil em materialidades disponíveis nas mídias digitais, visando analisar o funcionamento de estratégias biopolíticas que constroem um saber sobre a criança sedentária e intervêm sobre corpo infantil, de maneira a controlá-lo e inseri-lo na ordem do discurso da saúde e do bem-estar.

Neste estudo descritivo-interpretativo de natureza qualitativa, temos como *corpus* de análise as seguintes materialidades: i) uma matéria veiculada no site *Obesidade Infantil Não intitulado Vida além das telas* (2018); ii) uma matéria publicada no site *A revista da mulher* cujo título é *Entenda os riscos e saiba como evitar o sedentarismo infantil* (2017); um artigo

que circulou no *site* do *Globo Esporte* e tem como título *Seu filho é sedentário? A culpa é sua!* (2017). Na seleção do *corpus*, seguimos os seguintes critérios: i) deveriam estar vinculadas a gêneros discursivos distintos ii) as materialidades deveriam colocar em evidência posições discursivas acerca do sedentarismo infantil, ancoradas em relações de saber-poder.

No que tange à organização do texto, convém explicitar que se encontra formado da seguinte maneira. Na seção a seguir, expomos alguns conceitos de Foucault, a serem demandados para a análise, tais como: discurso, enunciado, formação discursiva, poder, biopoder e biopolítica. Posteriormente, examinamos as materialidades selecionadas com base no recorte das teorizações foucaultianas. Por fim, a seção final volta-se para algumas considerações com pretensões conclusivas ao que foi discutido no presente texto.

Recortando alguns conceitos foucaultianos

Foucault se autoproclamava como um *diagnosticador do presente*. Ao assumir tal postura, o filósofo francês assumiu um compromisso crítico acerca do presente e se preocupou em detalhar as práticas e os discursos que o constituem, não com o intento de descortinar uma verdade oculta, mas de fazer aparecer o que está perto, o que está tão ligado a nós que não nos damos conta (FOUCAULT, 2008a). Conforme Artières (2004, p. 16): “Foucault identificou os movimentos e as forças que não conhecemos e, que não obstante, atravessam nosso presente”. Com base nestas ponderações, Foucault advoga em favor de pensar o presente por meio de uma análise de nós mesmos como seres históricos através das mais variadas formas de racionalidade. O autor francês vai chamar essa análise de uma ontologia crítica de nós mesmos.

Tal ontologia sistematiza-se por meio de relações em três domínios que se interpenetram: “o das relações do domínio sobre as coisas, o das relações do domínio de ação sobre os outros, o das relações consigo mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 350). Em síntese, trata-se dos três eixos sobre os quais se apoia o pensamento foucaultiano: o saber, o poder e a ética. Essa ontologia, conforme Foucault (2008a), não se constitui numa doutrina, numa teoria, mas numa unidade, uma via filosófica em que a crítica do que somos coaduna com a crítica dos limites que nos são colocados para pensarmos o que pensamos num enquadre temporal específico.

Os três eixos de que falamos há pouco esquadriham a obra foucaultiana na arqueologia, na genealogia e na ética e estética da existência. Na arqueologia, o autor buscou escandir os mecanismos que constroem o homem como um objeto de saber; na genealogia, tem-se o exame das diferentes práticas e poderes que controlam e governam o sujeito,

enquanto a ética e a estética da existência ocupa-se em discutir os modos por meio dos quais os sujeitos se relacionam consigo mesmo, num trabalho que envolve determinadas técnicas de si. Embora essas fases não sejam estanques, há de se levar em conta que certos temas prevalecem em dados momentos da obra foucaultiana, de maneira a singularizá-los. Para este trabalho, discutiremos alguns conceitos mais característicos da arqueologia do saber e da genealogia do poder.

Ao propor uma arqueologia do saber, isto é, ao procurar escavar, tal qual o trabalho do arqueólogo no sentido estrito, as diversas camadas que formam os saberes, com vistas a esboçar as condições históricas de possibilidade do saber, Foucault (2010) defende que esse método de análise diferencia-se da história das ideias, pois esta se baseia nas concepções de tradição, de continuidade, de causalidade, de origem e de teleologia. Nas palavras de Foucault (2010, p. 6): “a história, pura e simplesmente, parece apagar, em benefício de estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos”.

O autor conceitua discurso como uma prática que constrói os objetos de que fala e que se forma a partir de enunciados que advêm de uma mesma formação discursiva. Essa última é entendida como aquilo que faz emergir sistemas de dispersão e regularidades entre os objetos, os conceitos, os tipos de enunciação e as escolhas temáticas que margeiam os discursos.

Quanto à noção de enunciado, o autor a designa como sendo o átomo do discurso, a unidade nuclear pertencente ao signo. Diferencia-se da frase, porque não está submetido a uma estrutura canônica, distingue-se do ato de fala na medida em que não revela as intenções de um sujeito falante e diverge da proposição, ao não se pautar no binômio verdadeiro/falso. Constitui, pois, uma função que amalgama as seguintes condições: i) possui um referencial – compreendido não como as coisas, seres ou fatos, mas como as leis de possibilidade do enunciado; ii) apresenta uma posição de sujeito – “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e aquilo que ele disse [...], mas em determinar qual a posição que pode e deve ocupar todo e qualquer indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 108); iii) engloba um domínio associado – refere-se a enunciados prévios ou posteriores com os quais o enunciado se relaciona através de uma série; iv) ter uma existência material e repetível – não é possível falar do enunciado sem uma superfície, uma espessura e/ou uma substância material que o comporta e o faz circular.

No processo da análise do enunciado, Foucault (2010) postula alguns princípios, a saber: i) princípio da rarefação – nem tudo pode ser dito e aquilo que emerge num dado enquadre enunciativo é considerado raro; ii) princípio da exterioridade – o enunciado deve ser analisado no âmbito das coisas ditas, na singularidade do acontecimento de sua irrupção, pois

a análise só “pode ser referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados” (FOUCAULT, 2010, p. 124); iii) princípio do acúmulo – observar como os enunciados podem ser retomados, preservados ou esquecidos e investidos em técnicas que derivam relações sociais ao longo do tempo; iv) princípio da positividade – refere-se às propriedades do enunciado no decurso do tempo e sintetiza os princípios já citados.

Ao descrever as formações discursivas, Foucault (2010) menciona a formação de unidades que se distribuem em quatro categorias, as quais irão evidenciar o que o autor entende por “regra de formação” dos enunciados, são elas: formação dos objetos, formação dos conceitos, formação das modalidades enunciativas e formação das estratégias. Neste estudo, em virtude das peculiaridades do objeto de análise e do objetivo traçado, limitemo-nos à formação dos objetos e das modalidades enunciativas. No que toca à formação dos objetos, Foucault (2010) pontua a necessidade de se focar como os objetos de discurso podem se formar, ou seja, que regras permitem o seu aparecimento, qual o regime de existência os norteia, que sistema possibilita a justaposição ou sucessão desses objetos num dado campo enunciativo. Convém destacar, antes de aprofundarmos esse ponto, que o pensador francês estava preocupado em esquadrihar a formação dos objetos no esteio da psicopatologia; contudo, a amplitude das teorizações foucaultianas autoriza-nos pensar na formação de outros objetos para além do que ele havia especificado em seus estudos.

Sendo assim, para detalhar a formação dos objetos, Foucault (2010) enfatiza que é preciso descrever as seguintes categorias: i) superfícies de emergência – “mostrar onde podem surgir, para que possam, em seguida, ser designadas e analisadas” (FOUCAULT, 2010, p. 46); ii) instâncias de delimitação – numa dada sociedade são responsáveis por distinguir, nomear, a instaurar um dado objeto de discurso. Sobre isso, Foucault (2010) frisa que a medicina foi a instância de delimitação que, no século XIX, foi responsável por instaurar a loucura como um objeto, mas não foi a única, dado que a justiça penal, a autoridade religiosa e até mesmo a crítica literária também o fizeram; iii) grades de especificação – sistemas que possibilitam separar, opor, agrupar e classificar objetos de discurso. Nesse ponto, Foucault (2010) relata que foi graças a certas grades de especificação que o objeto loucura foi escandido no escopo do discurso psiquiátrico, tais como: o corpo, a alma, a vida e a história dos indivíduos.

Quanto à formação das modalidades enunciativas, convém focalizar que as teorizações foucaultianas irão concentrar-se na descrição do estatuto do sujeito que enuncia, nos lugares institucionais de onde fala e na heterogeneidade de posições enunciativas que pode ocupar.

Assim, em relação ao *status* do sujeito que fala, Foucault (2010, p. 56) indaga: “Quem, no conjunto de todos os falantes, tem boas razões para ter essa espécie de linguagem? [...] Qual o *status* dos indivíduos que têm [...] o direito regulamentar tradicional definido ou espontaneamente aceito, de proferir tal discurso?”. Em relação aos lugares institucionais de onde o sujeito obtém o seu discurso, Foucault (2010) alude ao exemplo do médico, o qual ancora seu dizer em lugares como o hospital, espaço de observação constante, sistemática e assegurada, o espaço privado do doente, responsável por ofertar um domínio de observação mais lacunar, o campo documentário, correspondente a livros, tratados, relatórios, prontuários, dentre outros, além do laboratório, integrado à prática médica a partir do século XIX “como um local de um discurso que tem as mesmas normas experimentais da física, química ou biologia” (FOUCAULT, 2010, p. 58). Finalmente, a formação das modalidades enunciativas abarca as posições dos sujeitos que enunciam as quais podem se dispersar na descontinuidade dos planos de onde falam. Desse modo, Foucault (2010) entende que o discurso não é a “manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e o que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo”.

As discussões apresentadas anteriormente enxertam-se na fase arqueológica. Na fase genealógica, Foucault (1995) trata, de maneira mais específica, das relações de poder que objetivam os sujeitos, a partir de práticas divisoras, fazendo emergir, por exemplo, categorias como o louco, o são, os criminosos e “os bons meninos”. Ao pensar o poder do ponto de vista da positividade, ou seja, como um mecanismo que incita, investe e controla, o autor distancia-se de uma percepção de poder partilhada pelas abordagens do marxismo, segundo os quais, o poder reprime, anula e domina. De acordo com Foucault (1995), o que define uma relação de poder é um modo de ação que não atua diretamente sobre os outros, mas uma ação que age sobre outras ações. Nessa perspectiva, o poder só atua sobre sujeitos livres, os quais podem resistir a essa mecânica de poder que se espalha de modo capilar por todo o corpo social.

Ainda que a analítica do poder em Foucault não se situe somente a partir da figura do Estado, é relevante considerar que o autor teceu importantes reflexões sobre a atuação do poder por meio das instituições. Nesse viés, Foucault (2007) reconhece mutações indisfarçáveis no modo de atuação do poder sobre a vida em meados do século XVII e XVIII. Para o pensador francês, uma das principais características do poder soberano aloja-se no direito de vida e de morte dos súditos. Assim, o soberano tinha como função tanto incentivar que os súditos tomassem partido num confronto para defender o território, de modo a fazer com que o povo colocasse sob risco a vida, de modo a agir de modo direto sobre a vida dos

súditos, causando a morte de traidores e criminosos. Nas palavras de Foucault (2007, p. 148, grifos do autor), “o direito que é formulado como de ‘vida ou de morte’ é, de fato, o direito de *causar a morte ou de deixar viver*”.

Contudo, a partir de meados do século XVII, esse direito de causar a morte foi substituído por um tipo de poder que procura causar a vida e devolver à morte. De acordo com Foucault (2007), é sobre os processos biológicos que esse poder incide, estabelecendo os pontos de fixação, diferentemente do poder soberano que provocava a morte. Tem-se, portanto, uma mecânica de poder que visa a garantir, preservar e regulamentar a vida da população, observando as taxas de natalidade, de mortandade, de expectativa de vida e demais fatores demográficos, bem como assegurar que a população seja produtiva e útil na constituição de uma força de trabalho essencial para a consolidação do capitalismo nos seus alvares.

O poder sobre a vida desenvolve-se, segundo Foucault (2007), em dois polos: o primeiro a ser formado centra-se no corpo como uma máquina, de maneira a adestrá-lo e torná-lo útil para o trabalho por meio de disciplinas que produzem uma anátomo-política do corpo humano; o segundo emerge posteriormente, em meados do século XVIII, “centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos” (FOUCAULT, 2007, p. 152). O autor chama esse segundo polo de biopolítica da população e defende que se trata de uma das faces de uma tecnologia de poder cuja função primordial não é mais matar, mas investir sobre a vida tanto do ponto de vista do corpo individual, quanto do corpo-espécie.

Noutros termos, a atuação dessa tecnologia de poder desemboca numa norma que consegue cobrir “toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra” (FOUCAULT, 1999, p. 302). Com isso, tem-se a entrada dos fenômenos próprios à existência biológica das populações na mira das estratégias de gestão e de governo. Para tanto, é fundamental que esse biológico seja escandido por relações de saber e de poder. Saber que provém da estatística e da demografia, na medida em que se examina de modo particular os índices, taxas e níveis de questões relacionadas à população, bem como a sua distribuição nos espaços e a formação de grupos específicos sobre os quais se lança um olhar mais atento. Pensemos, por exemplo, nos grupos de gestantes, hipertensos, diabéticos e fumantes e em como diversas estratégias biopolíticas os recobrem, com vistas a governá-los. Poder que deriva de múltiplas relações, desde as políticas de saúde

pública, por exemplo, até as microrrelações de poder nas quais o sujeito governa a si mesmo a ao outro, a partir das ressonâncias do biopoder e de um determinado cuidado advindo deste.

Conforme Foucault (2007, p. 156), as tecnologias biopolíticas “vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência”. Com os avanços cada vez mais visíveis da tecnociência, o biopoder, em conjunção com as biopolíticas, dá a tônica aos regimes de verdade da sociedade contemporânea, na qual o cuidado e a gestão de si tornam-se um imperativo. O investimento das estratégias biopolíticas sobre a produção das subjetividades ancora-se, principalmente, no paradigma da prevenção e na ideia do risco, ou seja, é preciso intervir e agir sobre si antes mesmo da irrupção da doença. Conforme nos lembra Costa (2015, p. 48), “A problematização dos processos de adoecimento passa a ser pautada não mais na identificação dos desvios à norma, mas na identificação das consequências futuras dos modos de vida atuais”.

Nesse ínterim, a atual preocupação com o sedentarismo encontra subsídio num momento histórico no qual ter saúde não significa a ausência de enfermidades. Disso resulta o pavor das chamadas “doenças silenciosas” e a patologização de determinadas práticas e condutas, como fumar, não fazer exercícios físicos, não exceder no consumo de bebidas alcoólicas e de alimentos com alto índice de calorias, dentre outras. Pensando no sedentarismo, compreendemos, na visada de Fraga (2018, p. 20), que se tem “uma posição de sujeito agregada à linhagem de seres degradantes que habitam o contemporâneo”. Ainda segundo esse autor, o sedentário constitui uma resistência à norma de um estilo de vida saudável e ativo e ao caráter compulsório que assinala a ordem do bem-estar e da qualidade de vida intrinsecamente relacionada à prática de exercícios físicos. Trata-se, por fim, de um sujeito caracterizado pela “falha, omissão, desobediência, imperfeição moral, transgressão, pecado cometido por aquele/as que se deixam de ouvir ou de atender os apelos em favor de uma vida ativa” (FRAGA, 2018, p. 20).

Quando se trata do sedentarismo infantil, conforme poderemos observar no tópico a seguir, os dizeres colorem-se com um tom de alarde, tendo em vista que as crianças parecem personificar o imaginário de um futuro que pode ser moldado a partir de intervenções e medidas preventivas encetadas no momento presente. Nessa via, entram em jogo as estratégias biopolíticas que visam, a partir de relações de saber-poder, gerir a população infantil, de modo a incentivar a prática frequente de atividade física e afastar os efeitos indesejáveis do sedentarismo. Interessa-nos refletir, com base em Foucault (2008b), como o sedentarismo constitui-se num problema específico da vida e da população no interior de uma tecnologia de governo.

O sedentarismo infantil como alvo de estratégias biopolíticas

Começamos a análise pela matéria publicada no *site Obesidade Infantil não*, contudo necessário se faz radiografar a função do *site* e o lugar de onde enuncia. Trata-se de um projeto de conscientização social levado a cabo pela Amil, empresa de assistência médica, cujo objetivo central reside em combater o avanço da obesidade entre as crianças, a partir de uma série de campanhas, orientações e dicas relacionadas à alimentação infantil, à vacinação, ao aleitamento materno e a uma miríade de informações relacionadas à saúde da criança e aos cuidados para evitar o aparecimento da obesidade.

A materialidade sobre a qual lançaremos o olhar analítico insere-se nessa ação de cunho biopolítico, tendo em vista a necessidade de intervir sobre a vida das crianças, e aglutina, a um só tempo, a presença iminente da obesidade infantil, a conexão excessiva da criança às tecnologias digitais e o inerente perigo do sedentarismo. A problemática da hiperconexão é o corolário de uma sociedade marcada pelo apego desmesurado às telas e, por conseguinte, pela dificuldade em desligar-se e desconectar-se. Nas palavras de Crary (2016, p. 68): “Graças à infinidade de conteúdo acessível 24/7, sempre haverá algo *on-line* mais informativo, surpreendente, engraçado, divertido, impressionante do que qualquer outra coisa nas circunstâncias reais imediatas”. Pensando especificamente acerca da criança hiperconectada, vale frisar que esta já nasce no interior de uma formação social umbilicalmente atrelada ao digital. Desde a mais tenra idade, o público infantil é exposto à parafernália eletrônica e não é demasiado realçar que as tecnologias digitais ocupam uma posição preponderante na vida das crianças, a ponto de substituir radicalmente diversões, brincadeiras e maneiras de entretenimento infantil de outrora.

Os efeitos dessa exposição podem estar relacionados ao avanço cada vez mais tenaz da obesidade entre as crianças, em confluência com uma alimentação pouco saudável, conforme os saberes nutricionais, e a distância maior da criança da prática de exercícios físicos, consoante explicitam os dados estatísticos dispostos na seção introdutória deste texto. A tríade hiperconexão-sedentarismo-obesidade infantil alicerça a irrupção da materialidade discursiva presente no *site Obesidade Infantil não*, a começar pelo próprio título. Ao sugerir que existe “vida além das telas”, a posição que enuncia acaba por demonstrar a necessidade de a criança deparar-se com outras experiências fora dos aparelhos digitais. O termo “além de/as” produz um efeito de ultrapassar limites, de sair do habitual e arriscar-se rumo ao novo, também presente em construções já gastas como “além do horizonte”, “pensar além/fora da caixa”, dentre outras. É exatamente sobre essa tônica que a materialidade discursiva irá se ancorar, ao

elencar uma série de atividades com as quais as crianças podem se envolver sem estarem conectadas aos aparelhos eletrônicos.

Do ponto de vista da constituição composicional, ou, em termos foucaultianos, da materialidade repetível, vale considerar que a discursividade em análise é formada por treze quadrados ilustrados que se organizam, tal como um tabuleiro de xadrez, de modo a compor *hiperlinks* que nos levam a outras materialidades, como infográficos, esquemas, imagens ou vídeos sobre o tema tratado. Tais temas são intitulados do seguinte modo: *Brincar é coisa séria; Nem tudo são flores; A lancheira perfeita; Como de forma saudável e seja um exemplo para seus filhos; A importância do café da manhã; Xô, preguiça! Conheça as PANCs; Vamos brincar? Organização e limpeza; Como escolher uma atividade física para meu filho praticar?; Aprenda a lidar com as frustrações e com o inesperado; Negocie o tempo da tela; Invista em esportes coletivos*².

Dentre os *hiperlinks* disponibilizados, clicamos no que se denomina *Vamos brincar?* e nos deparamos com os seguintes dizeres: “Volte no tempo com brincadeiras que marcaram gerações. Nada como reunir os amigos de muita diversão e, de quebra, ainda cuidar da saúde. Relembre algumas atividades e coloque-as em prática com as crianças”. Em seguida, podemos observar algumas imagens ilustrativas de brincadeiras infantis que, conforme a posição do sujeito enunciativo, seriam desconhecidas por parte das crianças, dado o papel central que as tecnologias digitais ocupam no esteio das diversões infantis. Sob essa lógica, tem-se a descrição minuciosa das brincadeiras que, não por acaso, constituem-se em atividades físicas, como pular e correr, por meio das quais as crianças poderão deixar o estado de sedentário e tornarem-se ativas de modo lúdico e prazeroso.

No tocante a tais brincadeiras, podemos frisar a definição do pique-pega (ou pega-pega) – “Escolha uma criança para ser o pegador. Ela corre atrás das outras e quem for pego será o pegador da vez”; pular corda – “duas crianças seguram, cada uma, a ponta da corda e batem em círculo e de forma ritmada enquanto o terceiro integrante pula”. Nesses enunciados, notamos a existência de uma posição de sujeito que explica o funcionamento das brincadeiras a serem praticadas pelas crianças, instruindo-as quanto às ações e aos códigos que devem executados e seguidos para a consecução desse tipo de entretenimento. Para além dessa posição que instrui, notamos, na materialidade em análise, uma dispersão dessa posição, a partir do momento em que orienta em relação aos cuidados a serem tomados no exercício de tais brincadeiras, a partir de um discurso que se alinha às estratégias biopolíticas de promoção

² Para esta análise, centramos o foco sobre os temas *Vamos brincar?* e *Como escolher uma atividade física para meu filho praticar?*

do bem-estar da saúde e ressignifica a prática do brincar, que, num domínio associado, não é mais entendida como um ato desprezioso e cândido, senão como algo calculado e administrável.

A materialidade denomina esses cuidados de dicas de segurança e as elenca: “as crianças devem brincar sob a supervisão de um adulto”, “não exponha as crianças sem o protetor solar”, “evite locais propensos a acidentes: com pedras, metal enferrujado e/ou sujo”, “certifique-se de levar água durante as brincadeiras”. As estratégias biopolíticas, portanto, agem no sentido de garantir a segurança das crianças durante as brincadeiras de modo a vigiar essa diversão e de tomar precauções quanto ao ambiente em que se brinca e em relação à saúde da criança do ponto de vista da exposição solar e da hidratação. Em suma, não basta apenas sair do lugar do sedentarismo, materializado no uso desregrado dos aparelhos digitais, mas ao fazê-lo tomar medidas protetivas as quais intencionam assegurar o bem-estar e a qualidade de vida da criança no decorrer das atividades físicas corporificadas nas brincadeiras.

Ainda em relação à materialidade em estudo, é pertinente destacar que ao clicarmos no quadrado intitulado “Como escolher um esporte para meu filho praticar?”, um *hiperlink* nos leva a um vídeo com um minuto de duração no qual o professor de Educação Física Márcio Atalla explica quais atividades físicas são mais adequadas para as crianças nas mais diversas fases do desenvolvimento infantil. O profissional assinala, num tom bastante didático, que “na verdade eles [os pais] devem apresentar as possibilidades para que a criança escolha a que mais gosta, que tem mais aptidão e se sente mais feliz em praticar” (ATALLA, 2018, s.p.). A fala do professor, nesse caso, alinha-se à formação das modalidades enunciativas (FOUCAULT, 2010), uma vez que se apresenta uma posição autorizada a construir verdades sobre o tema em questão, pautada num saber segundo o qual a criança precisa ter a liberdade de selecionar que a atividade física deseja praticar. Todavia, o mesmo profissional irá recomendar que “de fato, a primeira atividade que os pequenos, muitas vezes costumam fazer, é a natação, é importante até por uma questão de sobrevivência que as crianças saibam nadar” (ATALLA, 2018, s.p.). Em seguida, o educador físico reitera que as opções de atividades físicas ampliam-se à medida que a criança se desenvolve, podendo abranger o judô, o futebol, a dança, dentre outras.

O discurso de Atalla endereça-se aos pais que necessitam imbuir-se de um saber responsável por fazer com que os pais saibam qual a atividade física mais viável para seus filhos. Isso ocorre pelo efeito gerado a partir do título da materialidade (“um esporte para o meu filho praticar?”), a pergunta que se supõe ser uma dúvida dos pais e o emprego do

“meu”, de maneira a inserir o pai como partícipe na produção desse dizer. A partir das relações de poder que os pais exercem sobre as ações dos filhos, podemos radiografar o funcionamento de uma mecânica biopolítica que racionaliza e administra o corpo da população infantil. De acordo com Foucault (2005, p. 292-29): “a biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder”.

A segunda materialidade que compõem o *corpus* deste escrito circulou no *site* A revista da mulher. A matéria em foco emprega um tom didático para explicar às potenciais leitoras, haja vista a constituição de um possível público feminino ao qual o *site* se destina, a ameaça do sedentarismo para a saúde das crianças, as causas do problema e os modos de combatê-lo, conforme se pode constatar nos excertos a seguir:

Entenda os riscos e saiba como evitar o sedentarismo infantil

Crianças que não praticam atividades físicas podem tornar-se adultos com problemas de saúde. Para prevenir, pais devem orientar hábitos dos filhos

O sedentarismo infantil costuma ser a causa de sérios danos à saúde, que podem se refletir na vida adulta. Os dados sobre obesidade infantil são alarmantes. Um estudo apresentado no 5º Congresso Internacional de Atividade Física e Saúde Pública, em 2015, mostrou que, em média, 39% das crianças estão acima do peso no mundo inteiro. Um alerta para os pais e familiares. De acordo com informações da Organização Mundial da Saúde (OMS), já é considerada sedentária uma criança na faixa etária entre 6 e 17 anos que pratique menos de 300 minutos de atividade física semanalmente. Ou seja, o equivalente a uma hora por dia de exercícios, cinco dias por semana.

Causas do sedentarismo infantil

Ao se deparar com este quadro, logo vem à mente a seguinte questão: o que leva uma criança a não mais brincar em movimento? Principalmente para as gerações anteriores, que não contavam com muitos concorrentes às brincadeiras antigas no quintal ou nas ruas, parece não fazer muito sentido.

Mas as repostas (sic) não dependem de nenhum tratado científico e estão bem mais perto do que se acredita. Entre as causas do sedentarismo infantil encontram-se:

- o (mau) exemplo dos pais que também não fazem atividade física;
- a falta de incentivo da família, responsáveis e até de professores na escola;
- os avanços tecnológicos e a comodidade dos brinquedos eletrônicos. (RESENDE, 2017, s.p.)

Quando pensamos no sedentarismo enquanto um objeto de discurso, somos levados a considerar, na esteira das reflexões foucaultianas, que os objetos são engendrados a partir de instâncias de delimitação. No caso da materialidade em estudo, tais instâncias recobrem o estudo referido responsável por apontar o percentual de crianças acima do peso e a aferição do sedentarismo por parte da OMS, de maneira a associar, assim como na materialidade anterior,

obesidade ao sedentarismo. Essas instâncias são responsáveis por credibilizar a matéria jornalística, dado que as estatísticas e à remissão ao saber científico atestam a veracidade do dito. A posição de sujeito, ao esclarecer o que constitui o sedentarismo, sinaliza para a função que os pais devem exercer na erradicação do problema (“pais devem orientar hábitos dos filhos).

Uma vez que o sedentarismo constitui uma patologia (“crianças que não praticam atividade física podem tornar-se adultos com problemas de saúde”), urge intervir o quanto antes na transformação desse estado de coisas. Para tanto, a posição que enuncia na materialidade discursiva pontua as causas do sedentarismo, interrogando especialmente sobre a mudança das brincadeiras das crianças, as quais passaram da postura ativa em brincadeiras que mobilizam o movimento corporal para o comportamento estático relativo ao uso das tecnologias digitais (“brincadeiras antigas no quintal ou nas ruas, parece não fazer mais sentido”). Em seguida, o sujeito enunciativo advoga que as causas do sedentarismo infantil relacionam-se, não apenas ao apego exacerbado às telas, como à ausência das atividades físicas por parte dos pais (“mau exemplo”), em conjunção com a inexistência de estímulo por parte da família, responsáveis ou professores. O sedentarismo infantil encontra eco, portanto, na falta de um governo efetivo das condutas e comportamentos das crianças. Por isso, há necessidade de normalizar não apenas o corpo dos infantes, enxertando-o no âmbito de uma vida ativa, mas também o corpo dos adultos os quais exercem uma relação de poder sobre as ações das crianças, a partir de seletivas estratégias de normalização e de gestão da vida (CALOMENI, 2018).

O controle do corpo infantil, conforme prossegue a posição que enuncia na matéria, pauta-se numa intrincada rede de saber-poder, corporificada por meio de “dicas de como prevenir o sedentarismo infantil”. Tal rede defende da implementação de atividades físicas para as crianças, por meio de sensíveis modificações nos hábitos dos pais e dos filhos, quais sejam: “1. Seja o exemplo: faça dos seus hábitos pessoais o que você quer seus filhos sigam” (RESENDE, 2017, s.p.); “2. Não brigue, nem obrigue, apenas convença. Não adianta tentar forçar a barra, pois poderá gerar uma aversão às atividades físicas nas crianças” (RESENDE, 2017, s.p.). Nessas duas dicas, realçam-se os modos por meio dos quais os pais devem agir para impulsionar os filhos a praticarem algum tipo de exercício físico e/ou esporte. É possível depreender que subsiste um controle sobre o corpo e as ações dos próprios pais no governo dos filhos, na medida em que, segundo o sujeito enunciativo, estes se espelham naqueles, o que faz com que os pais governem a si mesmos para, com isso, governar seus descendentes.

Esse governo supõe que os pais não sejam sedentários, pois, assim, irão “transmitir” esse comportamento danoso para as crianças. Devem, ao contrário, conceber a atividade física como um valor inalienável e defendê-la de maneira sutil e sem autoritarismos, de maneira a motivar os filhos a ingressarem desde cedo na lógica da vida ativa. O apelo ao exercício físico e a recusa ao sedentarismo ilustram o funcionamento de estratégias biopolíticas que buscam gerir a vida do sujeito em várias fases, das crianças à terceira idade, tornando o exercício físico como uma condição compulsória e inadiável. Conforme Ferreira, Castiel e Cardoso (2017, p. 27): “Trata-se de um discurso que sustenta uma paranoia antissedentarista que [...] trata a atividade física como um remédio, inserindo-a numa lógica pragmatista e destituindo-lhe seu caráter hedonista”.

As dicas de prevenção ao sedentarismo, inscritas na materialidade em análise, prosseguem nos seguintes moldes: “3. Leve as crianças para passear ao ar livre. Faça com que elas sintam prazer com correr por espaços abertos e seguros como parques, por exemplo” (RESENDE, 2017, s.p.); “5. Imponha limites. Não deixe que seus filhos definam o período pelo qual estarão diante da TV ou de outras tecnologias (*smartphones, tablets, etc.*), pois os atrativos desses equipamentos são enormes e isso levará ao sedentarismo” (RESENDE, 2017, s.p.); “6. Pense na possibilidade de iniciação esportiva. Aulas de natação, escolinha de futebol ou qualquer outra atividade ligada ao esporte” (RESENDE, 2017, s.p.). Figuram-se nesses excertos a ênfase no incentivo à prática do esporte e dos exercícios em espaços ao ar livre, de modo a fazer com que as crianças se desapeguem da parafernália digital, potencializadora do sedentarismo, consoante frisa a posição do sujeito enunciador. Vale destacar ainda o efeito gerado pelas formas verbais empregadas no modo imperativo na materialidade repetível do enunciado, as quais elucidam um conselho, uma instrução a ser seguida no processo de pedagogização dos corpos infantis. No limite, tais orientações fazem funcionar certas estratégias de controle do corpo e da subjetividade das crianças, mediante a intervenção dos pais, agentes locais de atuação das biopolíticas.

A última materialidade a ser analisada constitui um artigo que circulou no *site* do Globo Esporte escrito pelo *personal trainer* Cris Parente. A materialidade foi publicada numa seção do *site* denominada de *Eu atleta*, cuja tônica reside justamente na produção de dizeres relacionados ao incentivo a atividades físicas, num espírito segundo o qual todos podem ser atletas. O título da materialidade, *Seu filho é sedentário? A culpa é sua!*, eleva ao paroxismo o efeito de culpabilização dos pais sobre a ausência de atividades físicas nos filhos. Esse efeito já foi sutilmente apontado pelas materialidades analisadas anteriormente, mas agora adquire um *status* de urgência e alarde, em função do tom acusatório e sensacionalista do sujeito

enunciador. Esse tom irá diluir-se no decorrer do texto, a partir da dispersão da posição do sujeito enunciador, entremeada em passagens que explicam, definem e orientam.

No início da materialidade, a posição que enuncia realça: “Uma vida ativa e saudável é desejada como o ideal, mas para muitos como um objetivo difícil de ser alcançado” (PARENTE, 2017, s.p.). A aproximação entre os termos ativa e saudável, no campo da forma, reflete sobremaneira no campo do sentido, haja vista que a consecução de uma vida saudável associa-se necessariamente a uma vida ativa, o que mais uma vez insere o sedentarismo no cerne da doença e da anormalidade. Os diversos saberes das ciências da saúde enxertam a atividade física como uma exigência a ser alcançada para se obter o selo de vida saudável. Daí a menção ao “desejo”, a “um objetivo difícil de ser alcançado”, pois se trata de uma aspiração e como tal presente no território do ideal, de uma quase utopia a que praticamente todos querem aceder. Em seguida, o artigo frisa: “A rotina de trabalho e de vida, o custo, a falta de hábito são algumas das desculpas que os adultos buscam para minimizar a culpa por não colocar o exercício na rotina” (PARENTE, 2017, s.p.). A posição que enuncia reconhece as justificativas mormente empregadas para se defender acerca da falta de atividade física como “desculpas” que visam a atenuar a ausência de responsabilidades na constituição de uma vida ativa.

O sentimento de culpa é corolário da atuação de técnicas de poder que concebem o sujeito como o único responsável na promoção do cuidado consigo mesmo. A concepção de que o sujeito é um “empresário de si” atribui somente a este o fracasso ou o êxito no processo de governar a si mesmo. No caso dos pais, esse malogro ou progresso é transferido automaticamente aos filhos; por isso, a posição do sujeito enunciador do artigo articula o sedentarismo das crianças à falta de exercícios físicos dos adultos. Essa posição continua apontando: “Uma tarefa especialmente difícil para aqueles que não vêm de famílias ativas, cujos pais negligenciaram a necessidade dos filhos de se movimentarem e comerem de maneira saudável desde os primeiros anos de vida” (PARENTE, 2017, s.p.). Conforme se pode observar, no exercício da função enunciativa, tem-se a defesa de que pais sedentários dificultam a existência de crianças fisicamente ativas, na medida em que aqueles, ao não estarem inseridos na lógica da boa forma, têm dificuldade de incutir o estilo *fitness* nos filhos. Ainda se pode notar um discurso que constrói o esporte a atividade física a partir de um ideal de libertação, daí a função dos pais de incentivar e não tolher os filhos, conforme apregoa Erhenberg (2010, p. 25): “o esporte é, de agora em diante, alguma coisa inerente ao desejo de ser sujeito e não objeto de qualquer coisa”.

Em seguida, o artigo admoesta: “se você é um pai ou uma mãe tem uma responsabilidade especial com a educação física dos seus filhos levarão para a vida. Negligenciar isso é um crime, pois uma criança só terá capacidade de descobrir o erro quando estiver passando para a idade adulta” (PARENTE, 2017, s.p.). A convocação para que os pais se identifiquem com esse discurso que apela a um estilo de vida ativa constitui uma estratégia de feições biopolíticas, pois o apelo à inocência das crianças, as quais desconhecem o valor da atividade física, como um modo de sensibilizar os pais para que estes incentivem os filhos a praticarem algum tipo de esporte, enxerta-se no interior de relações de saber-poder que priorizam a vida e a seguridade da saúde de todo o corpo populacional. Nas palavras de Foucault (2005, p. 294), a biopolítica se propõe a “levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação”.

Finalizando o artigo, deparamo-nos com os seguintes dizeres: “E se de alguma maneira o artigo o incomodou, não perca tempo procurando desculpas – não encubra a culpa” (PARENTE, 2017, s.p.). A posição que enuncia exorta o sujeito leitor, após as possíveis reações advindas da leitura do texto, a adotar a praticar atividade física e, com isso, encorajar os filhos a fazerem o mesmo. Continua enfatizando: “Pense em como pode dar exemplos de atitudes saudáveis a partir de hoje: coma melhor, faça exercícios e inclua as crianças nessa rotina. Se os filhos já cresceram, cuide dos netos, ensine o vizinho sobre o cuidado especial. A responsabilidade por uma sociedade mais saudável é de todos nós” (PARENTE, 2017, s.p.). O arremate final do texto, conforme se poder conferir, permite entrever uma posição de sujeito que anima o leitor, agora não apenas os pais, a tomar parte na missão de promover uma sociedade pautada pela vida ativa.

Por fim, podemos compreender que a análise aqui delineada permitiu-nos radiografar o funcionamento de discursos que concebem o sedentarismo infantil como um mal a ser combatido e a defesa inapelável da vida saudável enquanto um componente fundamental na constituição de uma sociedade fisicamente ativa. Tais discursos engendram-se a partir de ressonâncias oriundas do biopoder e das biopolíticas, dado que os dizeres estudados concebem o sedentarismo entre as crianças como um obstáculo para a consecução da saúde e do bem-estar e, frente à necessidade de assegurar a vida desse corpo populacional, convém reunir toda sorte de esforços para sanar a problemática do sedentarismo.

Conclusão

Analizamos, neste texto, três materialidades discursivas que circularam na *web* sobre o sedentarismo infantil. Na primeira materialidade estudada, vimos que a preocupação central girava em torno da associação entre vício em tecnologias digitais, sedentarismo e desenvolvimento da obesidade infantil. Para isso, a posição de sujeito defendeu com veemência a prática da atividade física como uma possibilidade de evasão das telas dos aparelhos digitais, por meio de duas alternativas: o resgate de brincadeiras típicas da época dos pais, as quais propiciam o desenvolvimento de habilidades físicas, mas que são preteridas pelas crianças em face da sedução advinda dos aparelhos eletrônicos, bem como o incentivo à prática de esportes, considerando as peculiaridades do desenvolvimento corporal da criança. Observamos, nessa materialidade, a constituição de um saber sobre o corpo infantil a partir da referência ao campo das ciências da saúde, notadamente a educação física, que designa qual esporte adequado para cada fase de desenvolvimento infantil e os efeitos das brincadeiras “antigas” para a saúde dos pequenos.

A segunda materialidade, de maneira mais arguta, volta-se aos pais, com o intuito de adverti-los acerca dos perigos que contornam a inexistência de atividades físicas entre as crianças e de estimulá-los a respeito do incentivo à prática de esporte. A posição de sujeito da matéria publicada no *site A revista da mulher* cartografa o sedentarismo infantil tal como uma doença, ao apontar as causas, os fatores e as medidas profiláticas e, para isso, mobiliza saberes de estudos científicos, os quais funcionam como efeitos de verdade na constituição do dizer jornalístico.

Na terceira materialidade, o efeito de chamamento dos pais para tomarem uma atitude em relação à ausência de atividades esportivas por parte dos filhos recrudescer, dado que o texto, ao mesmo tempo que acusa os pais pelo sedentarismo dos filhos, solicita que aqueles modifiquem seu estilo de vida para, com isso, dar um “bom exemplo” e instigar que as crianças façam o mesmo. Nessa materialidade, foi possível examinar, de maneira mais visível, os desdobramentos das biopolíticas no controle dos corpos infantis a partir das relações de poder que os pais exercem sobre as crianças. Noutros termos, a lógica da vida ativa, tributária do regime biopolítico, é relacionada à responsabilidade da família entendida como um núcleo fundamental para a aplicabilidade desse ideal de saúde e bem-estar. Para isso, é crucial que os pais também estejam em sintonia com a moral da boa forma, pois esta é uma condição indispensável para que as crianças possam desenvolver um estilo de vida fisicamente ativo.

Transversalizando todas as materialidades discursivas estudadas, figuram-se ressonâncias biopolíticas que compreendem o sedentarismo infantil como uma patologia,

como um indício iminente de uma série de complicações, ou nos termos de Foucault (2006, p. 1), como “o espaço de origem e repartição da doença”. Diante dessa constatação, erige-se toda sorte de esforços para tornar concretos os ensinamentos biopolíticos, a partir de um controle e regulação do corpo infantil, o qual deve se afastar de uma condição inerte, atrelada especialmente ao uso exacerbado dos aparelhos digitais, e assumir uma posição que prioriza o movimento, a ação e o ritmo, pois, somente assim, é possível inserir-se na ordem do discurso da saúde e do bem-estar. Ressignificando um antigo ditado, diríamos: Criança parada é oficina do sedentarismo!

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **América Latina tem maior índice de sedentários: Brasil lidera**. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-09/america-latina-tem-maior-indice-de-sedentarios-brasil-lidera>. Acesso em: 06 jan. 2019.

ARTIÈRES, P. Dizer a atualidade: o trabalho diagnóstico de Michel Foucault. *In*: GROS, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 15-37.

CALOMENI, T. O ronco surdo da batalha: poder disciplinar e biopolítica. *In*: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o ronco surdo da batalha**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 215-239.

COSTA, D. P. Blogs terapêuticos e discursos biopolíticos. *In*: SOUSA, K. M.; PAIXÃO, H. P. P. **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2015. p.31-42.

CRARY, J. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu Editora, 2013.

DIESPORTE. **A prática do esporte no Brasil**. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/diesporte/2.html>. Acesso em: 08 jan. 2019.

EHRENBERG, A. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

FERREIRA, M. S.; CASTIEL, L. D.; CARDOSO, M. H.C. A. 2017. Sedentarismo mata? Estudo de comentários de leitores de um jornal brasileiro *on-line*, **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p.15- 28, 2017.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-250.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Trad. Maria Thereza Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal Edições, 2007.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? *In*: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 335-351.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRAGA, A. B. Multiplicação sedentária: uma história do presente nos rastros de Foucault. *In*: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault**: o ronco surdo da batalha. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 13-23.

G1. **Um em cada 4 adultos é sedentário, diz Organização Mundial da Saúde**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/um-em-cada-4-adultos-e-sedentario-ou-nao-pratica-suficiente-atividade-fisica-diz-oms.ghtml>. Acesso em: 06 jan. 2019.

NESTLÉ. **Criança e sobrepeso**. Saiba o motivo das crianças estarem com sobrepeso 2017. Disponível em: <https://www.nestle.com.br/proposito/individuos-e-familias/historias/saiba-como-as-criancas-comem-e-os-motivos-do-sedentarismo>. Acesso em: 04 jan. 2019.

O GLOBO. ONU cria prêmio para combater sedentarismo no Brasil. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/onu-cria-premio-para-combater-sedentarismo-no-brasil-19196882>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PORTAL AGITA. **Quem somos**. 2018. Disponível em: <http://portalagita.org.br/pt/agita-sp/o-agita-sp/quem-somos.html>. Acesso em: 02 jan. 2019.

RESENDE, E. Entenda os riscos e saiba como evitar o sedentarismo infantil, **Revista da Mulher**, 2017. Disponível em: <http://arevistadamulher.com.br/familia/content/2391565-entenda-os-riscos-e-saiba-como-evitar-o-sedentarismo-infantil>. Acesso em: 27 dez. 2018.

Sobre o autor

Francisco Vieira da Silva (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>)

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); especialista em Ciências da Linguagem aplicadas à Educação a Distância pela UFPB; graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus de Caraúbas; do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN; e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da associação entre a UERN, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a UFERSA.

Recebido em junho de 2020.

Aprovado em agosto de 2020.

A argumentação quase lógica em uma conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos

The almost logical argumentation in a conversation between the speakers Jesus Christ and Nicodemos

Max Silva da Rocha¹
Deywid Wagner de Melo²

Resumo: Este trabalho tem como principal objetivo analisar o uso da argumentação quase lógica presente em um trecho da conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos. Para tanto, toma a retórica como uma arte e/ou técnica de convencer e persuadir o outro pelo discurso. A partir desse entendimento, segue-se uma abordagem de linha qualitativa em que os dados são analisados de maneira processual, descritiva e interpretativista. O estudo embasa-se em autores como: Abreu (2009), Aristóteles (2011), Ferreira (2015), Meyer (2007), Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014), Rocha (2020), entre outros. A análise centra-se no discurso religioso bíblico, uma vez que o *corpus* é constituído a partir de um texto retirado do terceiro capítulo do livro bíblico evangelho de João. Por meio da conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos, foi possível verificar como ambos agiram persuasivamente. Os resultados indicam que os referidos oradores recorreram aos argumentos quase lógicos (transitividade, ridículo, definição, regra de justiça, comparação, incompatibilidade e sacrifício) para tentar convencer e persuadir.

Palavras-chave: Argumentos quase lógicos. Discurso religioso. Persuasão.

Abstract: This work has as main objective to analyze the use of the quasi-logical argumentation present in an excerpt of the conversation between the speakers Jesus Christ and Nicodemus. For this, it takes rhetoric as an art and / or technique to convince and persuade the other through discourse. Based on this understanding, a qualitative approach is followed, in which data are analyzed in a procedural, descriptive and interpretative manner. The study is based on authors such as: Abreu (2009), Aristóteles (2011), Ferreira (2015), Meyer (2007), Perelman and Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014), Rocha (2020), among others. The analysis focuses on the biblical religious discourse, since the *corpus* is constituted from a text taken from the third chapter of the biblical book gospel of John. Through the conversation between the speakers Jesus Christ and Nicodemus, it was possible to verify how both they acted persuasively. The results indicate that the aforementioned speakers resorted to quasi-logical arguments (transitivity, ridicule, definition, rule of justice, comparison, incompatibility and sacrifice) to try to convince and persuade.

Keywords: Quite logical arguments. Religious speech. Persuasion.

¹ Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Maceió; Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, AL, Brasil. Endereço eletrônico: msrletras@gmail.com.

² Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Arapiraca, AL, Brasil. Endereço eletrônico: linguagemerretorica@gmail.com.

Considerações iniciais

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar o uso da argumentação quase lógica presente na conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos, procurando responder ao seguinte questionamento norteador: como os citadores oradores utilizam a argumentação quase lógica para tentar convencer e persuadir³? A busca por essa resposta fundamenta o interesse principal desta investigação.

O texto analisado é pertencente ao livro bíblico intitulado evangelho de João⁴ e localiza-se no capítulo 3, versículos de 1 ao 12. Esse texto é muito importante para a cristandade, pois mostra a necessidade de os adeptos da religião cristã passarem pela cerimônia do batismo para só assim poderem ser considerados cristãos. Mesmo existindo diversidades entre os cristãos acerca do batismo, o texto bíblico apresenta a necessidade desse ato simbólico. O texto em tela é encontrado na Bíblia⁵ Sagrada, principal livro da religiosidade cristã. A Bíblia utilizada foi Almeida (1999) revista e atualizada, pelo fato de João Ferreira de Almeida ter sido um respeitável tradutor da Bíblia para a Língua Portuguesa, razão por que se justifica essa escolha.

Outros trabalhos já foram realizados sobre textos bíblicos ou com temáticas religiosas cristãs. Silva (2013), por exemplo, estudou as técnicas argumentativas do orador Jesus Cristo, quando este pregava o sermão do monte. O referido autor mostrou de forma pormenorizada como o orador Jesus Cristo utilizou-se de mecanismos argumentativos para pregar o sermão do monte e tentar persuadir o auditório ali presente.

No entanto, a diferença principal deste trabalho para o de Silva (2013) reside no fato de estudar apenas os argumentos quase lógicos⁶ durante a conversa entre o orador Jesus Cristo e o orador Nicodemos. Diante disso, há outra perspectiva, o que mostra uma novidade e/ou justificativa para a realização deste estudo, uma vez que, possivelmente, o texto selecionado ainda não foi analisado sob o olhar e os procedimentos utilizados nesta abordagem.

Em um trabalho recente, Rocha e Santos (2018) mostraram como oradores religiosos cristãos do agreste alagoano utilizaram-se de recursos persuasivos para ganhar a confiança e tentar persuadir o auditório. Os autores, partindo dos estudos retóricos da linguagem, realizaram

³ Neste trabalho, convencer e persuadir são considerados distintamente. “Para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014 [1958], p. 30).

⁴ O livro de João é um dos quatro evangelhos canônicos e o quarto livro do novo testamento contido na Bíblia Sagrada, principal livro do Cristianismo. A temática presente no livro de João mostra um relato da vida, do ministério, da morte e da ressurreição de Jesus de Nazaré.

⁵ Bezerra (2019, p. 20) afirma que a “Bíblia é antes de tudo um texto, ou melhor, um conjunto deles, escritos em diferentes gêneros [...], em diferentes lugares e épocas, por diferentes autores”.

⁶ Para uma melhor compreensão do uso da argumentação quase lógica, sugere-se consultar os trabalhos de Rocha e Santos (2020) e Rocha (2020).

uma análise consistente que evidenciou as artimanhas persuasivas do gênero discursivo sermão oral, proferido por oradores cristãos (protestantes) de Alagoas. Isso contribui com este estudo na medida em que os referidos autores mostraram como proceder ao se realizar uma análise retórica de um gênero ou texto da esfera religiosa cristã.

Assim, a partir dessas e de outras contribuições importantes no campo dos estudos retóricos da linguagem, pretende-se, neste estudo, analisar o uso da argumentação quase lógica presente em um trecho da conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos. Diante disso, busca-se propiciar uma contribuição para o estudo retórico do discurso religioso cristão que, possivelmente, está prenhe de elementos de natureza persuasiva. Nesse sentido, verificar como os citados oradores recorrem aos argumentos quase lógicos para tentar persuadir, é mostrar a importância das técnicas persuasivas presentes no discurso religioso⁷, neste caso, no cristão.

Esta investigação está dividida em alguns tópicos: o primeiro discorre sobre os estudos retóricos da linguagem; o segundo trata da argumentação quase lógica; o terceiro apresenta os argumentos quase lógicos; o quarto mostra os procedimentos metodológicos, as análises e as considerações finais. Assim, todos esses pontos descritos foram organizados sistematicamente para mostrar como os oradores Jesus Cristo e Nicodemos agem persuasivamente, utilizando-se de recursos/dispositivos argumentativos provindos da arte de persuadir pelo discurso.

Os estudos retóricos da linguagem

Este trabalho situa-se nos estudos retóricos da linguagem, nas perspectivas antiga e nova da Retórica. No que concerne a uma perspectiva mais antiga, é necessário frisar as pontuações teóricas dadas por Aristóteles (2011), pois foi com o referido filósofo grego que os estudos retóricos foram sistematizados e organizados de forma consistente.

Aristóteles (2011) foi quem primeiro organizou os cânones da chamada Antiga Retórica. Segundo ele, a Retórica deve ser entendida como uma “faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de propósito para criar a persuasão. Nenhuma outra arte possui tal função” (ARISTÓTELES, 2011, p. 44). Assim sendo, a Retórica fornece meios para que o analista (retórico) identifique e analise o que há de elemento persuasivo nos mais diversos discursos. É nesse meio que a persuasão é evocada pelo orador, ou seja, criada a partir do uso de elementos retóricos e/ou persuasivos.

No estudo em apreço, procura-se mostrar como oradores recorrem aos argumentos quase lógicos para criar tentativas de convencimento e de persuasão. Desse modo, infere-se que

⁷ De acordo com Ferreira (2015, p. 89), “o discurso religioso é repleto de argumentação”. O discurso religioso mencionado é o bíblico de linha cristã.

a persuasão é criada pelo orador, uma vez que ela não existe *a priori*, mas é evocada e posta no discurso de maneira estratégica, a partir de dispositivos argumentativos definidos, como defende Morais (2019). De acordo com Aristóteles (2011, p. 45), “a persuasão é obtida graças ao caráter pessoal do orador, quando o discurso é proferido de tal maneira que nos faz pensar que o orador é digno de crédito”.

O orador é o principal responsável por criar a persuasão e isso acontece por meio do discurso retórico. Nesse sentido, para entender como o discurso está prenhe de elementos persuasivos, o analista retórico lança mão da Retórica, pois esta tem “o poder, diante de quase qualquer questão que nos é apresentada, de observar e descobrir o que é adequado para persuadir. E esta é a razão por que a retórica não aplica suas regras a nenhum gênero particular e definido” (ARISTÓTELES, 2011, p. 44-45).

Após toda a sistematização e definição de Retórica dada por Aristóteles (2011), surgiram outras contribuições, a exemplo da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014). Estes autores, partindo, naturalmente, da obra do filósofo grego, contribuíram na medida em que, na segunda metade do século XX, mais precisamente em 1958, lançaram a obra intitulada *Tratado da argumentação: a nova retórica*. O principal tributo dessa obra foi a classificação dos quatro grandes grupos de argumento.

Além do agrupamento, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014, p. 220) cunharam uma nova definição para a Retórica. Nas palavras dos autores, a Retórica “é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento”. Por meio da Retórica, é possível sim estudar e desvelar, no discurso, as técnicas argumentativas que são utilizadas com fins persuasivos.

Retomando aos grandes grupos de argumentos teorizados na obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014), é importante ratificar que são quatro tipologias distintas, a saber: os argumentos quase lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real, os argumentos que fundam a estrutura do real e os argumentos que dissociam noções. Cada uma dessas tipologias possui ramificações, ou seja, outros argumentos imbricados.

Como o objetivo deste trabalho é analisar apenas os argumentos quase lógicos presentes na conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos, apenas essa tipologia será definida e caracterizada de forma pormenorizada. Não que as outras tipologias deixem de ser importantes para os estudos retóricos da linguagem, mas a escolha se dá única e exclusivamente pelo recorte teórico previamente estabelecido para este estudo.

A argumentação quase lógica no texto bíblico

Cada um dos argumentos quase lógicos é aparentado com um princípio lógico, como a definição, a transitividade, entre outros; e, assim como eles, não fazem apelo à experiência (REBOUL, 2004). Eles se ancoram numa aparência de logicidade, embora não sejam puramente lógicos e podem sim ser refutados. A argumentação quase lógica se apresentará “de uma forma mais ou menos explícita. Ora o orador designará os raciocínios formais aos quais se refere, prevalecendo-se do pensamento lógico, ora estes constituirão apenas uma trama subjacente” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 220).

Abreu (2009) afirma que os argumentos quase lógicos, assim como os outros três tipos de argumento (baseados na estrutura do real, ligações que fundam a estrutura do real e os que dissociam noções), são utilizados por oradores como técnicas argumentativas para ganhar a adesão do auditório. Desse modo, para o referido autor, as técnicas argumentativas são conceituadas como os fundamentos “que estabelecem a ligação entre as teses de adesão inicial e a tese principal. Essas técnicas compreendem dois grupos principais: os argumentos quase lógicos e os argumentos fundamentados na estrutura do real” (ABREU, 2009, p. 47).

As técnicas argumentativas utilizadas pelos oradores Jesus Cristo e Nicodemos estão fundamentadas em elementos retóricos. Possivelmente, verificar-se-á que ambos os oradores utilizam estratégias persuasivas e tentam, a todo instante, convencer e persuadir. Em toda argumentação de natureza retórica, há três elementos essenciais para que se estabeleça a persuasão, quais sejam: o orador, o auditório e o discurso. Esses três meios de persuadir são correspondentes a *ethos*, *pathos* e *logos*.

O *ethos* refere-se ao caráter do orador e caracteriza-se como a imagem de si projetada, criada no momento da argumentação. Desse modo, diz-se que o *ethos* “é uma excelência que não tem objeto próprio, mas se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo, e que o torna exemplar aos olhos do auditório, que então se dispõe a ouvi-lo e a segui-lo” (MEYER, 2007, p. 34-35).

O *pathos* é entendido como um conjunto de sentimentos, paixões que o orador desperta no auditório social. Desse modo, o *pathos* “é o conjunto de valores implícitos das respostas fora de questão, que alimentam as indagações que um indivíduo considera como pertinentes” (MEYER, 2007, p. 39).

O *logos* é caracterizado como a argumentação, isto é, o discurso persuasivo dotado de artimanhas retóricas utilizadas de forma estratégica pelo orador. Assim sendo, o *logos* “deve poder expressar as perguntas e as respostas preservando sua diferença” (MEYER, 2007, p. 40).

No estudo em tela, o *ethos* é caracterizado pelas imagens criadas/projetadas pelos oradores Jesus Cristo e Nicodemos; o *pathos* caracteriza-se pelos sentimentos, pelas paixões despertadas; o *logos* acontece por meio do encadeamento dos argumentos quase lógicos no próprio discurso. Diante disso, a tríade aristotélica (*ethos*, *pathos* e *logos*) está imbricada, indissociável no processo argumentativo em estudo, pois são provas retóricas que organizam e efetivam o acontecimento da argumentação.

Durante a conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos, será possível perceber que o auditório é constituído pelos próprios oradores quando trocam de papéis comunicativos. Ou seja, quando o orador Jesus Cristo está com o turno⁸ de fala, Nicodemos se constitui como um ouvinte, integrante do auditório; quando Nicodemos está com o turno de fala, Jesus Cristo passa a ser o ouvinte e a integrar o auditório. No momento do diálogo, só estavam presentes os dois oradores, por isso a troca de papéis comunicativos caracterizando o auditório.

Acerca do auditório, Abreu (2009, p. 39) assegura que se refere ao “conjunto de pessoas que queremos convencer e persuadir”. Na conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos, verifica-se que Jesus Cristo tenta convencer e persuadir Nicodemos acerca de alguns pontos religiosos. Em contrapartida, Nicodemos tenta contra-argumentar e também persuadir a Jesus Cristo. Conforme Abreu (2009, p. 39), o auditório pode ser composto por “um pequeno grupo, dentro de uma empresa, mas pode ser apenas uma única pessoa: *um amigo*, um cliente” (ABREU, 2009, p. 39, grifo do pesquisador). No texto bíblico, parece que os oradores Jesus Cristo e Nicodemos tinham alguma afinidade/amizade, pois marcaram de se encontrar à noite para conversar sobre alguns assuntos de natureza religiosa.

Abreu (2009) classifica o auditório em universal e particular. Nas palavras do referido autor, o auditório universal “é um conjunto de pessoas sobre as quais não temos controle de variáveis”; e o auditório particular “é um conjunto de pessoas cujas variáveis controlamos” (ABREU, 2009, p. 40).

Assim sendo, observa-se que durante a conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos, existe a presença dos dois tipos de auditório, se forem considerados os seguintes pontos centrais: durante a conversação entre apenas os dois oradores e quando eles trocam de papéis comunicativos, o auditório é particular, pois ambos os oradores se conhecem e as variáveis são controladas; mas se forem consideradas as pessoas que Nicodemos poderia influenciar posteriormente, percebe-se que o auditório será universal, pois não há um controle das variáveis e este tipo de auditório (universal) consiste em uma criação mental do orador

⁸ O turno conversacional diz respeito “à produção de um falante enquanto ele está com a palavra” (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 1999, p. 35).

relacionada a uma racionalidade intersubjetiva. Nicodemos era um intelectual na época e tinha um grande prestígio social entre as autoridades. Se ele fosse persuadido poderia levar outras pessoas a crer no mesmo ensinamento religioso cristão (batismo).

As especificidades dos argumentos quase lógicos

Como fora dito anteriormente, este trabalho se vale apenas dos argumentos quase lógicos e não se debruça sobre os baseados na estrutura do real e nos demais tipos por estes não serem o foco de investigação. Nesse sentido, é preciso discorrer sobre as ramificações dos argumentos quase lógicos e outras possíveis conceituações imprescindíveis para o entendimento da referida tipologia.

Ainda em se tratando da conceituação dos argumentos quase lógicos, considera-se que eles se apresentam de maneira explícita no discurso e têm sua força “persuasiva na proximidade (semelhança) com argumentos formais: o orador designará os raciocínios formais aos quais se refere prevalecendo-se do prestígio do pensamento lógico, ora estes constituirão uma trama subjacente” (FERREIRA, 2015, p. 149-150).

Desse modo, por meio da aparência de logicidade presente nos argumentos, é possível proceder às tentativas de persuasão. Os argumentos quase lógicos estão subdivididos em dez tipos específicos, conforme a Nova Retórica. São eles: incompatibilidade, ridículo, definição, regra de justiça, reciprocidade, transitividade, inclusão das partes no todo, divisão do todo em suas partes, comparação e sacrifício. Todos esses dez argumentos foram teorizados e agrupados por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014). Por questões teóricas, discorre-se apenas de sete dos dez argumentos quase lógicos, pois foram os mais utilizados no *corpus*.

O argumento de incompatibilidade mostra as possíveis contradições presentes no discurso retórico. Em vista disso, “a incompatibilidade é sempre relativa a circunstâncias contingentes, sejam estas constituídas por leis naturais, fatos particulares ou decisões humanas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 223).

O argumento do ridículo acontece quando uma situação discursiva é posta de maneira conflituosa e gera tensões. Nesse sentido, “o ridículo é aquilo que merece ser sancionado pelo riso [...] uma afirmação é ridícula quando entra em conflito, sem justificção, com uma opinião aceita” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 233).

O argumento de definição ocorre quando o orador lança mão de conceituações, classificações de objetos e/ou referentes do mundo compartilhado. Diante disso, compreende-se que “o procedimento mais característico de identificação completa consiste no uso das definições” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 238).

O argumento da regra de justiça é aquele que oferece um tratamento igualitário a aspectos de uma mesma situação discursiva. Desse modo, duas situações semelhantes precisam receber os mesmos valores. Por isso, “a regra de justiça requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou a situações que são integrados numa mesma categoria” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 248).

O argumento de transitividade aponta para as relações transitivas em determinadas situações. Desse modo, por meio do referido argumento, é possível verificar “que existe a mesma relação entre os termos a e b e entre os termos b e c, à conclusão de que ela existe entre os termos a e c: as relações de igualdade, de superioridade, de inclusão, de ascendência são relações transitivas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 257).

O argumento de comparação acontece na maioria dos discursos, visto que “a argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 274).

O argumento de sacrifício também trata de um argumento de comparação, já que atesta o sacrifício a ser realizado para se conseguir algum objetivo específico. Assim sendo, “na argumentação pelo sacrifício, este deve medir o valor atribuído àquilo por que se faz o sacrifício” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2014, p. 282), pois, às vezes, é preciso abdicar de algumas coisas para conquistar outras.

Esses sete (e os outros) argumentos quase lógicos estão a serviço de oradores para tentar convencer e persuadir. Assim, o uso estratégico pode resultar numa possível adesão do auditório social. Nesse sentido, presume-se que na conversação entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos a utilização desses (e outros) argumentos não acontece de maneira inconsciente. Há, portanto, um objetivo argumentativo: o de querer levar o outro ao assentimento daquilo que é apresentado como digno de crédito, confiança.

Os passos metodológicos e a análise retórica

Este trabalho utilizou-se dos postulados da abordagem qualitativa para escolher, selecionar, interpretar e analisar as informações adquiridas durante todo o processo de investigação empírica (FLICK, 2009). Nesse sentido, tem-se o entendimento de que “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 23). Assim, numa perspectiva processual, o que se fez neste trabalho foi analisar como os oradores Jesus Cristo e Nicodemos utilizaram os argumentos quase lógicos para tentar convencer e persuadir.

No que concerne à análise retórica propriamente dita, o ponto de partida precisa ser o contexto em que o texto acontece. Conforme pontua Leach (2002, p. 296), “o contexto do discurso deve ser o primeiro ponto a ser levado em consideração ao se embarcar em uma análise retórica, seja ao escolher um discurso oral, uma imagem ou um documento escrito”. Desse modo, a análise retórica está voltada às artimanhas da persuasão, isto é, aos elementos que são utilizados por oradores para persuadir. A conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos pertence a esse espaço marcadamente persuasivo.

Em se tratando do contexto em que se encontravam os dois oradores, destaca-se que Jesus Cristo estava em Jerusalém durante a festa da páscoa e lá fez sinais sobrenaturais. Nicodemos também estava em Jerusalém e foi uma das várias pessoas que ficaram maravilhadas com os feitos de Jesus Cristo. O relato histórico da Bíblia mostra que Nicodemos era um mestre em Israel, um intérprete e doutor da lei judaica. Além disso, ele ocupava uma posição proeminente no sinédrio, uma espécie de corte suprema dos judeus da época.

Ao anoitecer, Nicodemos foi ao encontro de Jesus. Possivelmente, Nicodemos preferiu se encontrar com Jesus à noite pelo fato de os judeus não concordarem com tal encontro. Outra possibilidade é que Jesus trabalhava (ensinava a doutrina cristã) muito durante o dia e Nicodemos evitou incomodá-lo. No início da conversa, observa-se que Nicodemos não faz nenhuma pergunta a Jesus, mas parece claro que o objetivo da visita foi a dúvida de como alcançar o céu. Quando Jesus respondeu, Nicodemos, mesmo sendo um doutor da lei, não conseguiu entender a linguagem conotativa utilizada por Jesus Cristo. É o que se pode ver no fragmento selecionado:

Havia, entre os fariseus, um homem chamado Nicodemos, um dos principais dos judeus. 2 Este, de noite, foi ter com Jesus e lhe disse: Rabi, sabemos que és mestre vindo da parte de Deus; porque ninguém pode fazer estes sinais que tu fazes, se Deus não estiver com ele. 3 A isto, respondeu Jesus: Em verdade, em verdade te digo que, se alguém não nascer de novo, não pode ver o reino de Deus. 4 Perguntou-lhe Nicodemos: Como pode um homem nascer, sendo velho? Pode, por ventura, voltar ao ventre materno e nascer segunda vez? 5 Respondeu Jesus: Em verdade, em verdade te digo: quem não nascer da água e do Espírito não pode entrar no reino de Deus. 6 O que é nascido da carne é carne; o que é nascido do Espírito é espírito. 7 Não te admires de eu te dizer: importa-vos nascer de novo. 8 O vento sopra onde quer, ouves a sua voz, mas não sabes donde vem, nem para onde vai; assim é o todo o que é nascido do Espírito. 9 Então, lhe perguntou Nicodemos: Como pode suceder isto? Acudiu Jesus: 10 Tu és mestre em Israel e não compreendes estas coisas? 11 Em verdade, em verdade te digo que nós dizemos o que sabemos e testificamos o que temos visto; contudo, não aceitais o nosso testemunho. 12 Se, tratando de coisas terrenas, não me credes, como creereis se vos falar das celestiais? (Fonte: João 3:1-12).

No fragmento destacado, o narrador é o próprio escritor do Livro, ou seja, o apóstolo João. Ele começa descrevendo que Nicodemos era um fariseu, isto é, um membro de um grupo religioso judaico, que vivia na estrita observância das escrituras religiosas e da tradição oral. Só que Nicodemos não era qualquer fariseu, mas sim, “um dos principais dos judeus”. À noite, de forma secreta, por questões conflituosas entre os judeus e os primeiros cristãos, Nicodemos encontrou-se com Jesus Cristo.

Em sua primeira intervenção, o orador Nicodemos diz: “Rabi, sabemos que és mestre vindo da parte de Deus; porque ninguém pode fazer estes sinais que tu fazes, se Deus não estiver com ele”. Neste primeiro trecho, verifica-se a presença do argumento de transitividade, pois os possíveis “sinais” realizados pelo orador Jesus Cristo também são realizados por Deus e vice-versa. Assim, a partir da fala de Nicodemos, infere-se que Jesus Cristo só faz os “sinais” porque Deus também faz. Logo, por meio dessa transição, Jesus é Deus e isso é confirmado por meio do argumento quase lógico da transitividade.

Como resposta, o orador Jesus Cristo argumenta: “Em verdade, em verdade te digo que, se alguém não nascer de novo, não pode ver o reino de Deus. 4 Perguntou-lhe Nicodemos: Como pode um homem nascer, sendo velho? Pode, por ventura, voltar ao ventre materno e nascer segunda vez?”. Nesta amostragem, observa-se o uso do argumento do ridículo, uma vez que a afirmação do orador Jesus Cristo entrou em conflito com aquilo que Nicodemos acreditava. Assim, a opinião aceita é a de que não se pode nascer de novo, mas não era sobre isso que Jesus estava se referindo, por isso a presença do argumento quase lógico do ridículo.

Em seguida, o orador Jesus Cristo afirma: “Em verdade, em verdade te digo: quem não nascer da água e do Espírito não pode entrar no reino de Deus”. Na argumentação em tela, infere-se, implicitamente, que o orador Jesus Cristo se utilizou do argumento da definição, pois está se referindo, repita-se, de forma implícita, ao batismo cristão bíblico que, simbolicamente, é entendido na linha cristã como um “novo nascimento”. Mesmo existindo as diferenças entre as ramificações cristãs, entende-se que esse “nascimento” faz referência à água porque há o processo de imersão; e do espírito porque se trata da crença cristã na presença do Espírito Santo de Deus. Mais uma vez, verifica-se o uso estratégico do argumento quase lógico no discurso do orador Jesus Cristo.

Ao continuar argumentando, o orador Jesus Cristo assevera: “O que é nascido da carne é carne; o que é nascido do Espírito é espírito. 7 Não te admires de eu te dizer: importa-vos nascer de novo”. Nota-se, nesta passagem, que o orador recorreu ao argumento intitulado regra de justiça, pois propiciou um tratamento igualitário para duas situações, ao dizer que o que é nascido da carne é carne; e o que é nascido do espírito é espírito. Há, desse modo, duas

categorias (carne e espírito) que são postas de maneira paralela pelo orador Jesus Cristo a fim de tentar persuadir. Ainda com o turno de fala, o orador Jesus Cristo afirma: “O vento sopra onde quer, ouves a sua voz, mas não sabes donde vem, nem para onde vai; assim é o todo o que é nascido do Espírito”. Ao encadear essa argumentação, o orador Jesus Cristo lança mão do argumento da comparação, pois avalia e coteja duas situações: o vento e aquele que é nascido do espírito. Logo, percebe-se a comparação entre esses dois referentes. O argumento é posto de maneira persuasiva para tentar conquistar a adesão do auditório (Nicodemos).

Após a comparação feita por Jesus, o orador Nicodemos adquire o turno de fala e questiona: “Como pode suceder isto?”. Prontamente, o orador Jesus Cristo recupera o turno de fala e responde: “Tu és mestre em Israel e não compreendes estas coisas?”. O orador Jesus Cristo, para responder ao questionamento feito pelo orador Nicodemos, recorre, de forma persuasiva, ao argumento de incompatibilidade. Essa ideia é transmitida porque se Nicodemos se intitula mestre em Israel e em aspectos de natureza religiosa (por ele ser fariseu e doutor da lei), esperava-se que ele entendesse o que Jesus tinha dito. Como não o fez, o orador Jesus Cristo, de forma estratégica, mostrou a contradição no discurso de Nicodemos.

O orador Jesus Cristo continua com o turno de fala e diz: “Em verdade, em verdade te digo que nós dizemos o que sabemos e testificamos o que temos visto; contudo, não aceitais o nosso testemunho”. Verifica-se, neste momento, que o orador se utiliza do argumento do sacrifício. Assim, mesmo dizendo, testificando, pregando, mostrando por meio de testemunhos, ainda assim há uma negação às ações realizadas. Há um sacrifício, qual seja, as tentativas para mostrar as possíveis benesses para Nicodemos e todos aqueles que aceitassem e acreditassem no “testemunho”.

No último momento do fragmento destacado, o orador Jesus Cristo destaca: “Se, tratando de coisas terrenas, não me credes, como creeis se vos falar das celestiais?”. Mais uma vez, o orador evoca o argumento da incompatibilidade para tentar persuadir Nicodemos. Assim, conforme o discurso do orador Jesus Cristo, é impossível acreditar nas coisas “celestiais” se também não crer, primeiramente, nas coisas mais simples, “terrenas”. Por isso, visualiza-se que a tentativa de persuadir acontece nesse uso estratégico entre as duas realidades (terrena e celestial).

Após as análises dos argumentos quase lógicos encontrados no texto bíblico, é possível compreender que a conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos está preñe de técnicas argumentativas. Foram os argumentos de natureza quase lógica que propiciaram as artimanhas argumentativas utilizadas por ambos os oradores. Como é possível observar, o orador Jesus Cristo fez mais uso do turno de fala do que o orador Nicodemos, o que caracterizou, no discurso,

uma relação de assimetria⁹. Para uma visualização mais didática dos argumentos utilizados pelos oradores, eis a seguir o quadro com o agrupamento dos argumentos:

Quadro 1

ARGUMENTAÇÃO QUASE LÓGICA	ARGUMENTOS ENCONTRADOS NO <i>CORPUS</i>
	Transitividade Ridículo Definição Regra de justiça Comparação Incompatibilidade (2) Sacrifício

Fonte: elaborado pelos autores.

O quadro mostra que os oradores Jesus Cristo e Nicodemos fizeram uso dos seguintes argumentos quase lógicos: transitividade, ridículo, definição, regra de justiça, comparação, incompatibilidade (duas vezes) e sacrifício. Isso atesta que a ação retórica durante a conversa entre ambos os oradores se fundamenta nos argumentos em tela. Assim, dos dez argumentos quase lógicos presentes em Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2014), sete deles apareceram no trecho analisado da conversa entre os referidos oradores. Isso autoriza dizer que o texto bíblico porta argumentos de natureza quase lógica e que os oradores Jesus Cristo e Nicodemos agiram retoricamente durante a conversação estudada.

Considerações finais

Este estudo se propôs a analisar o uso da argumentação quase lógica num trecho da conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos. Por meio da análise realizada, verificou-se que ambos os oradores recorreram aos argumentos quase lógicos para argumentar. Tanto Jesus Cristo quanto Nicodemos fizeram uso de técnicas argumentativas com vistas a persuadir.

No que concerne à tipologia dos argumentos quase lógicos utilizados pelos oradores, notou-se que o uso dos argumentos não é neutro e fornece informações de como os oradores Jesus Cristo e Nicodemos conseguiram agir persuasivamente.

A partir das estratégias argumentativas utilizadas pelos oradores, depreende-se que Jesus Cristo foi quem conseguiu convencer e persuadir Nicodemos. Quem atesta isso são outros textos encontrados no próprio livro do evangelho de João. Por exemplo, em João 7:52 é dito:

⁹ A assimetria diz respeito a uma hierarquia linguisticamente marcada entre os interactantes de uma situação discursiva, em que um dos participantes do evento de fala detém o poder da palavra e comanda o turno conversacional (MELO JUNIOR, 2016, p. 15).

“Nicodemos, um deles, que antes fora ter com Jesus, ‘perguntou-lhes: Acaso, a nossa lei julga um homem, sem primeiro ouvi-lo e saber o que ele fez?”. Neste trecho, percebe-se que Nicodemos, mesmo também sendo um fariseu, defende Jesus Cristo diante dos outros fariseus que queriam prender o líder do Cristianismo.

Mais à frente, em João 19:39, ao abordar o sepultamento de Jesus, é dito: “e também Nicodemos, aquele que anteriormente viera ter com Jesus à noite, foi, levando cerca de cem libras de um composto de mirra e aloés”. Nesta amostragem, verifica-se que Nicodemos contribui financeiramente para o cuidado do corpo de Jesus Cristo após a crucificação. Isso aponta para uma possibilidade de Nicodemos ter sido persuadido a seguir os ensinamentos dados por Jesus Cristo, pois os relatos bíblicos mostram uma relação muito próxima entre Jesus e Nicodemos após o encontro nas caladas da noite.

Retomando ao questionamento norteador: como os oradores Jesus Cristo e Nicodemos utilizam a argumentação quase lógica para tentar convencer e persuadir? Foi possível perceber que os oradores Jesus Cristo e Nicodemos utilizaram a argumentação quase lógica de forma estratégica, por meio dos argumentos persuasivos, tentaram convencer e persuadir. Assim, o possível êxito da argumentação está imbricado nos elementos de natureza retórica utilizados por ambos os oradores.

Portanto, acredita-se que este trabalho contribui, de algum modo, com os estudos retóricos da linguagem e, mais ainda, com o estudo retórico do discurso religioso bíblico. Nesse discurso específico, verificou-se o uso acentuado da argumentação quase lógica, o que autoriza a dizer que a conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos é organizada e efetivada a partir dos argumentos encontrados. Por isso, afirma-se que, no texto analisado, o objetivo principal é levar o outro ao assentimento das ideias apresentadas no discurso.

Referências

- A BÍBLIA SAGRADA. Trad. João Ferreira de Almeida. 2. ed. Barueri/SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999. 896p. Velho Testamento e Novo Testamento.
- ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê, 2009.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEZERRA, B. G. **A palavra de Deus na palavra humana**: gênero, preconceito e tradução da bíblia à luz da linguística. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

DA ROCHA, M. S.; OLIVEIRA SANTOS, M. F. Os argumentos quase lógicos e os lugares da argumentação no gênero propaganda oral radiofônica. **Domínios de Lingu@gem**, v. 14, n. 1, p. 196-217, 11 fev. 2020.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, L. A. **Leitura e Persuasão: princípios de análise Retórica**. São Paulo: Contexto, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEACH, J. Análise retórica. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEYER, M. **A Retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

MELO JUNIOR, J. N. B. **Aspectos textuais e conversacionais na entrevista oral no radiojornalismo alagoano**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MORAIS, E. P. **O macroethos racional e o afetivo na argumentação do julgamento do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2014.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROCHA, M. S.; SANTOS, M. F. O. Análise retórica do gênero discursivo sermão oral. **Polifonia**, Cuiabá, v. 25, n. 37.1, p. 88-106, jan./abr. 2018.

ROCHA, M. S. **As práticas argumentativas de oradores religiosos cristãos do agreste alagoano**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVA, L. N. **O orador Jesus Cristo e suas técnicas argumentativas: um estudo retórico no Sermão do Monte**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

Sobre os autores

Max Silva da Rocha (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-6333-5532>)

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); mestre em Linguística pela mesma instituição; especialista em Linguística Aplicada em Educação pela Universidade Candido Mendes (UCAM); licenciado em Letras – Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). É professor do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Deywid Wagner de Melo

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); especialista em Gestão e Desenvolvimento Universitário pela mesma instituição; graduado em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). É professor da Faculdade de Letras da UFAL.

Recebido em mês de 2020.

Aprovado em mês de 2020.

Plano de texto e produção escrita: a construção composicional de gêneros na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Text plan and written production: the compositional construction of genres in the Brazil's National Curriculum (BNCC)

Lucas Cesar de Oliveira¹
Maria Eliete de Queiroz²

Resumo: A *construção composicional* da perspectiva bakhtiniana, relacionada à estrutura de um texto e à sua organização em partes, é estudada sob diversos enfoques; um deles no campo da Linguística Textual, por meio do *plano de texto*, conceito abordado pela Análise Textual dos Discursos. No processo de produção de gêneros, tal tratamento tem se mostrado um recurso bastante significativo, considerando a dificuldade dos alunos em escrever no ambiente escolar. Nessa ótica, com esta pesquisa, objetiva-se investigar a abordagem do elemento *construção composicional/plano de texto* na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com foco na produção escrita. Como fundamentação teórica, a investigação se embasa essencialmente em Bakhtin (1997, 2018) e Sobral e Giacomelli (2016); em Adam (2011, 2019) e Soares e Rodrigues (2018); em Cabral (2013, 2018) e Marquesi *et al.* (2019). No que diz respeito à metodologia adotada, esta é de cunho *documental*, de viés *descritivo* e de abordagem *quanti-qualitativa*. As discussões evidenciaram que, apesar do documento curricular considerar as dimensões discursivas no trabalho com a estrutura textual, há ainda uma necessidade de indicá-la metodologicamente como um recurso esquemático organizacional no processo de produção escrita dos gêneros discursivos.

Palavras-chave: *Construção composicional. Plano de texto. Produção escrita. Base Nacional Comum Curricular.*

Abstract: The *compositional construction* of the Bakhtinian perspective, related to the structure of a text and its organization in parts, is studied under several approaches; one of them in the field of Textual Linguistics, through the *text plan*, a concept addressed by the Textual Analysis of Discourses. In the process of producing genres, such treatment has proved to be a very significant resource, considering the difficulty of students in writing in the school environment. In this perspective, with this research, the objective is to investigate the approach of the element of *compositional construction/text plan* in the Brazil's National Curriculum of Portuguese Language of the Middle School, focusing on written production. As a theoretical foundation, the investigation is essentially based on Bakhtin (1997, 2018) and Sobral and Giacomelli (2016); in Adam (2011, 2019) and Soares and Rodrigues (2018); in Cabral (2013, 2018) and Marquesi *et al.* (2019). With regard to the methodology adopted, it is of a *documentary* nature, *descriptive* and of a *quanti-qualitative* approach. The discussions showed that, despite the curricular document considering the discursive dimensions in dealing with the textual structure, there is still a need to indicate it methodologically as a schematic organizational resource in the written production process of the discursive genres.

Keywords: *Compositional construction. Text plan. Written production. Brazil's National Curriculum.*

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: lucascesarx7@gmail.com.

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Instituto de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: eliete_queiroz@yahoo.com.br.

Considerações iniciais

Em sua concepção de linguagem fundada na Análise Dialógica do Discurso (ADD), Bakhtin (1997) concebe que os seus diferentes usos acontecem na forma de enunciados concretos e únicos (porém dialógicos³), expressos por sujeitos em interações sociais realizadas em campos específicos. Estes, denominados de esferas, significam os enunciados mediante ideologias, valores e sentidos, e os reformulam por meio de condições de produção e de objetivos discursivos, materializando-os em gêneros discursivos, que são formados por *conteúdo temático, estilo e construção composicional*.

O último elemento, relacionado à estrutura de um texto e à sua organização em partes, é estudado em diversas perspectivas, sendo delas por meio da noção de *plano de texto*, um dos subníveis da Análise Textual dos Discursos (ATD), campo que, conforme Adam (2011), origina-se da aproximação entre a Linguística Textual (LT) e a Análise do Discurso (AD), em diálogo com teorias enunciativas, objetivando criar um quadro teórico para análise textual que englobe texto e discurso por meio de fundamentos relacionados à LT e a outras teorias, com um tratamento discursivo das categorias estudadas, sem desconsiderar a materialidade textual.

No ambiente escolar, a abordagem da *construção composicional* com o *plano de texto* tem se mostrado um recurso bastante significativo no ensino da produção de gêneros, ao figurar como um auxiliador no planejamento da escritura, conforme aponta Cabral (2018), quando frisa que os conceitos da ATD podem trazer perspectivas efetivas para essas práticas, como a pertinência da análise fundada no conceito de *plano de texto* e de sequências textuais, envolvendo as escolhas linguísticas dos alunos no processo argumentativo de produção.

Na mesma ótica, Marquesi (2018) também discute os procedimentos da ATD, refletindo sobre como estes podem subsidiar o ensino da escrita em Língua Portuguesa, com foco na estrutura composicional da sequência descritiva. A autora salienta que o ensino de gêneros mediante a composição do texto pode aperfeiçoar a competência textual-discursiva dos alunos, haja vista que boa parte das dificuldades apresentadas por eles pode ser explicada pela não disponibilidade de esquemas prototípicos de sequências e de organização destas em textos.

Considerando a problemática das dificuldades relacionadas à produção textual, observamos, em turmas do Ensino Fundamental (EF) de algumas escolas públicas da cidade de Cajazeiras-PB, que o trabalho com o eixo da escrita, sobretudo nos Anos Finais, desconsidera a abordagem da estrutura composicional do texto, tratando-a: 1) nos momentos destinados à leitura e à análise linguística/semiótica, e não no momento da produção como um recurso de

³ Os enunciados são únicos do ponto de vista eventual. Em relação à historicidade, eles são dialógicos, pois constroem sentidos a partir de outros enunciados “já ditos”, dialogando com estes (BAKHTIN, 1997).

planejamento organizacional da escrita; 2) de maneira puramente linguística e formal, não levando em consideração os aspectos discursivos em torno da construção desta em diversos gêneros, como se a *construção composicional/plano de texto* fosse uma regra pré-estabelecida e fixada “do nada” para ser encaixada em determinados textos.

Nesse sentido, tendo em vista a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018)⁴, faz-se necessário que verifiquemos a maneira em que a escrita é encaminhada no documento de caráter normativo em questão, investigando como a estrutura composicional é sugerida, e se esta é, de fato, considerada de modo adequado, no processo de produção de gêneros discursivos, já que a referida BNCC (BRASIL, 2018) se encontra em vigor, teoricamente, em todas as escolas públicas e nos diversos materiais pedagógicos repassados pelo governo, inclusive nos Livros Didáticos (LD’s) atuais.

Sendo assim, nosso objetivo é investigar a abordagem do elemento *construção composicional* ou *plano de texto* de gêneros discursivos na BNCC de Língua Portuguesa dos Anos Finais do EF, com foco na produção escrita. Como objetivos específicos, propomos: *a)* relacionar a *construção composicional* de Bakhtin (1997) com o *plano de texto* de Adam (2011, 2019) no ensino da produção de gêneros; *b)* analisar a ocorrência da estrutura composicional na BNCC de Língua Portuguesa dos Anos Finais do EF; *c)* indicar uma possibilidade de trabalho com a estrutura composicional no processo de produção escrita.

Em relação à metodologia adotada, esta pesquisa é de cunho *documental*, de viés *descritivo* e de abordagem *quanti-qualitativa*. Como base teórica para as discussões implicadas, utilizamos Bakhtin (1997, 2018) e Sobral e Giacomelli (2016), concernente à ADD e à *construção composicional*; Adam (2011, 2019) e Soares e Rodrigues (2018), referente à ATD e ao *plano de texto*; Cabral (2013, 2018) e Marquesi *et al.* (2019), relativo à estrutura composicional no processo de produção escrita, além de outros autores que contribuíram para as análises e reflexões aqui empreendidas.

O artigo se divide em cinco tópicos: *1)* este primeiro apresenta as considerações iniciais e a contextualização dos objetivos; *2)* o segundo trata da *construção composicional* da ADD do Círculo de Bakhtin⁵ e do *plano de texto* da ATD de Adam (2011, 2019), elementos ligados à estrutura formal dos gêneros; *3)* o terceiro aborda a metodologia, com a delimitação do *corpus* e dos procedimentos utilizados; *4)* o quarto expõe a análise empreendida da BNCC pelo viés da estrutura composicional, por meio da reflexão acerca do processo da produção escrita nos Anos Finais do EF; *5)* o quinto retoma o percurso investigativo com as considerações finais.

⁴ Proposta no ano de 2016, a BNCC foi promulgada em 2017 e teve a sua versão final publicada em 2018.

⁵ Além do teórico Mikhail Bakhtin, as ideias e as obras são produtos da reflexão desse grupo de intelectuais.

Estrutura formal dos gêneros discursivos: a *construção composicional* da ADD e o plano de texto da ATD

Neste tópico teórico, a partir dos dois subtópicos a seguir, discutiremos sobre a estrutura composicional de gêneros discursivos em duas abordagens: *a*) na Análise Dialógica do Discurso (ADD); *b*) na Análise Textual dos Discursos (ATD).

A *construção composicional* da Análise Dialógica do Discurso (ADD)

A ADD, também conhecida *teoria do Círculo de Bakhtin* ou *teoria dialógica*, entende que a linguagem possui dois componentes: 1) o formal, relacionado à língua, que é carregada de significações; 2) o discursivo, referente ao próprio discurso, conectado à enunciação e ao sentido que é produzido e não simplesmente dado (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). Sendo assim, o discurso é o seu objeto primordial de estudo, por considerar que este cria sentidos a partir da língua, não possuindo apenas significação, como a língua em si.

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2018) discute sobre o *dialogismo* através da obra analisada, sendo este conceito a base das ideias do teórico que englobam *enunciado, interação, signo ideológico e gêneros*. O autor define discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística” (Ibid., p. 207), e são esses aspectos da vida concreta do discurso abstraídos da Linguística que possuem importância nos estudos da ADD.

Para a teoria discursiva, todo enunciado dialoga com outros já ditos anteriormente, tentando responder, também, a enunciados que ainda não foram ditos. Sobral e Giacomelli (2016) evidenciam que os locutores e enunciados entram em *relações dialógicas*, já que o locutor, antes de dizer algo, pensa no que já foi dito sobre isso, além de antecipar o que o interlocutor pode vir a dizer. Ainda conforme os autores, a ADD se concentra no que está além da língua, ou seja, “[n]o uso da linguagem no discurso, [n]a enunciação, [n]a interação como lugar em que nasce o sentido.” (Ibid., p. 1091). Desse modo, leva em consideração o trabalho com enunciados construídos nas práticas sociais e com a língua em um contexto.

Concernente aos gêneros discursivos, estes são construídos de acordo com as nossas necessidades e performances socioculturais, mas com uma certa flexibilidade, como já frisou Bakhtin (1997), ao afirmar que eles são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, por não serem estáticos e sempre se renovarem e se adaptarem para suprir as conveniências da comunicação humana. Referente à sua constituição, Bakhtin (1997) discorre que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados [...] concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu *conteúdo temático* e por seu *estilo verbal*, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua [...], mas também, e sobretudo, por sua *construção composicional* (Ibid., p. 279, grifo nosso).

O autor destaca, então, que os gêneros são definidos e classificados por três elementos constitutivos do enunciado: 1) o *conteúdo temático*, relacionado ao tema retratado; 2) o *estilo*, referente às marcas linguísticas empregadas pelo próprio autor; 3) a *construção composicional*, relativo aos elementos estruturais da comunicação. Estes estão ligados ao enunciado e são determinados segundo a especificidade de cada comunidade, isto é, pelo contexto comunicacional. De acordo com Sobral e Giacomelli (2016), na ADD, não há um estabelecimento de cada um dos três elementos separadamente, pois estes são considerados juntos na compreensão do tema do enunciado como um todo, nos sentidos construídos a partir deles, o que permite a noção de gênero.

Em uma perspectiva textual, quando tratamos de sequências, estamos tratando, em partes, da forma, da estrutura ou da *construção composicional* de gêneros discursivos abordada por Bakhtin (1997), pois esta diz respeito ao modo como desenvolvemos textualmente os temas tratados em nossos enunciados, seja comentando, argumentando, solicitando, interrogando etc. Vale destacar que o elemento em questão também circunda o uso de variados recursos que formam e categorizam os gêneros, que vão do título até às referências, como o local, a data, o vocativo, a despedida e a assinatura presentes no gênero carta, por exemplo. No sentido aludido, a *construção composicional* equivale aos modos típicos da organização do texto, englobando as partes que o compõem e a maneira em que elas são distribuídas.

Tal elemento, apesar de se apresentar sob diferentes nuanças nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, constatadas por Maciel (2015), seria o esquema geral de um texto, bem como a sua estruturação em partes. Segundo o autor, apesar da ideia de “fôrma”, é necessário frisar que esta se mostra flexível, pois os textos são variáveis em relação a sua extensão e a sua organização, além da composição não existir como uma “fôrma” vazia, dependendo do *conteúdo temático* para ganhar uma definição. Sendo assim, ela existe como “enunciado real e único, com sua extensão e disposição gráfica própria” (MACIEL, 2015, p. 254), haja vista que é à medida em que o tema vai sendo construído que a “fôrma” ganha sentido.

No domínio da Linguística Textual (LT), mais especificamente na Análise Textual dos Discursos (ATD), correspondente ao que Bakhtin (1997) chama de *construção composicional*, existe a categoria de análise textual da estrutura, em que está incluído o *plano de texto*,

difundido por Adam (2011, 2019) em suas pesquisas sobre texto e co(n)texto. No próximo subtópico, adentraremos nessa perspectiva textual-discursiva sobre a composição estrutural.

O plano de texto da Análise Textual dos Discursos (ATD)

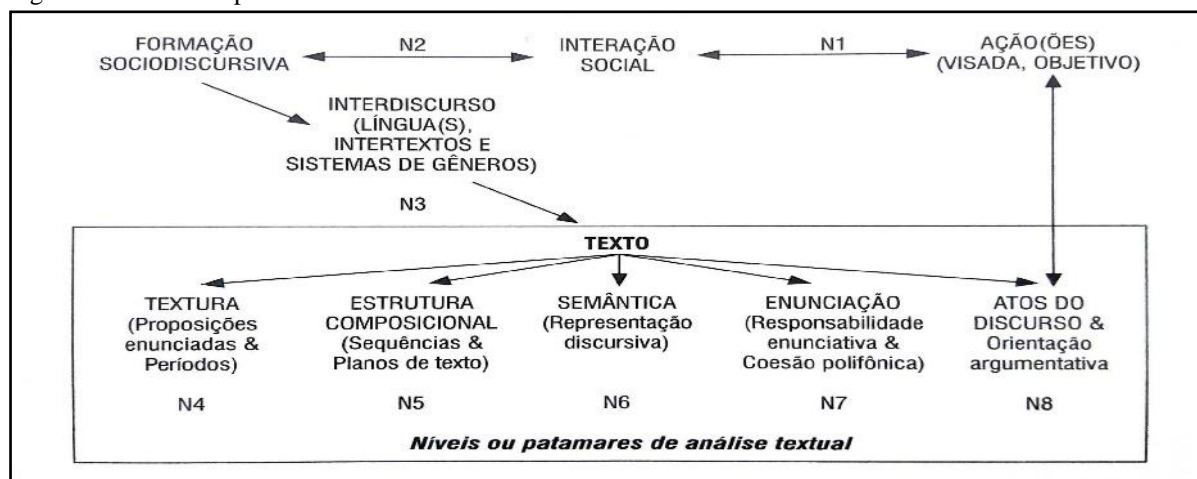
Ao postular que a Linguística Textual (LT) é “um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas” (ADAM, 2011, p. 43), o pesquisador frisa, em sua obra *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, que a ATD se trata de uma abordagem teórico-metodológica da própria LT. Por este motivo, a ATD está inserida no âmbito da LT, visando o estudo da produção co(n)textual de sentido, através da análise de textos concretos, mediante a esquematização de níveis de análise linguística. A sua abordagem teórica e descritiva possui uma abrangência no estudo textual, por dialogar com outras teorias e por tratar o texto em seus variados níveis, articulando-o ao seu funcionamento discursivo.

Ao encontro da referida concepção, Santos e Rodrigues (2018) ressaltam que o texto é um construto histórico e linguístico, tendo que ser estudado nas relações com o domínio discursivo, haja vista que tanto o texto quanto o discurso são objetos de análise tomados pela LT, preocupada com os fatores da textualidade, e pela AD, atenta à interação verbal e às condições de produção do contexto. Logo, “texto e discurso, para a ATD, são dimensões complementares de um mesmo plano de análise. Para chegar ao texto, é preciso abranger o discurso” (Ibid., p. 191).

Alinhado ao posicionamento anterior, Adam (2011) apresenta a sua proposta de análise dividida em dois níveis: os níveis de análise textual da LT (textura, estrutura composicional, semântica, enunciação e atos do discurso); os níveis de análise do discurso da AD (ações de linguagem, interação social e formação sociodiscursiva, que engloba o interdiscurso). Ao todo, figuram-se oito níveis de análise que são considerados na ATD, conforme podemos observar na figura a seguir, que se trata de uma atualização do Esquema 4⁶ de Adam (2011):

⁶ “Níveis ou planos da análise de discurso” (ADAM, 2011, p. 61).

Figura 1 – Níveis ou patamares de análise do discurso



Fonte: Adam (2019, p. 35).

A partir da *figura 1*, compreendemos que a(s) ação(ões) visada(s) de linguagem com objetivos (N1) se realizam em uma interação social (N2), bem como em uma formação sociodiscursiva (N3), referente ao que pode ser dito em uma situação específica, envolvendo a utilização de uma língua por meio de relações interdiscursivas, mediante intermediação de gêneros. Com esta relação, há uma materialização da ação visada através do texto, que apresenta: uma textura (N4), com proposições enunciadas e períodos; uma estrutura composicional (N5), com sequências (narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva e dialogal⁷) e *planos de texto*; uma dimensão semântica (N6), com as representações discursivas; uma dimensão enunciativa (N7), com a responsabilidade enunciativa e a coesão polifônica; uma dimensão argumentativa (N8), com os atos do discurso.

Ao desenvolver o conceito de *plano de texto*, pertencente ao nível N5 de análise textual, na abordagem da ATD, Adam (2011, 2019) o relaciona ao estudo das sequências textuais. Tal nível, segundo o autor, fornece a possibilidade de verificarmos como as sequências de proposições elementares se empacotam em unidades textuais superiores, sendo exatamente o estudo destas unidades textuais e sua configuração o objeto de estudo da LT. Para ele, faz-se necessário a consideração de três grandes agrupamentos de proposições elementares: “em *períodos* e em *parágrafos*, unidades textuais fragilmente tipificadas, e em *sequências*, unidades mais complexas e tipificadas” (ADAM, 2019, p. 45, grifo do autor).

Adam (2019) salienta que, no nível textual, a combinação de sequências se mostra complexa, tendo em vista que os enunciados, assim como frisa Bakhtin (1997), diferem-se entre si. Nesse sentido, “a criatividade e a heterogeneidade aparecem antes das regularidades”

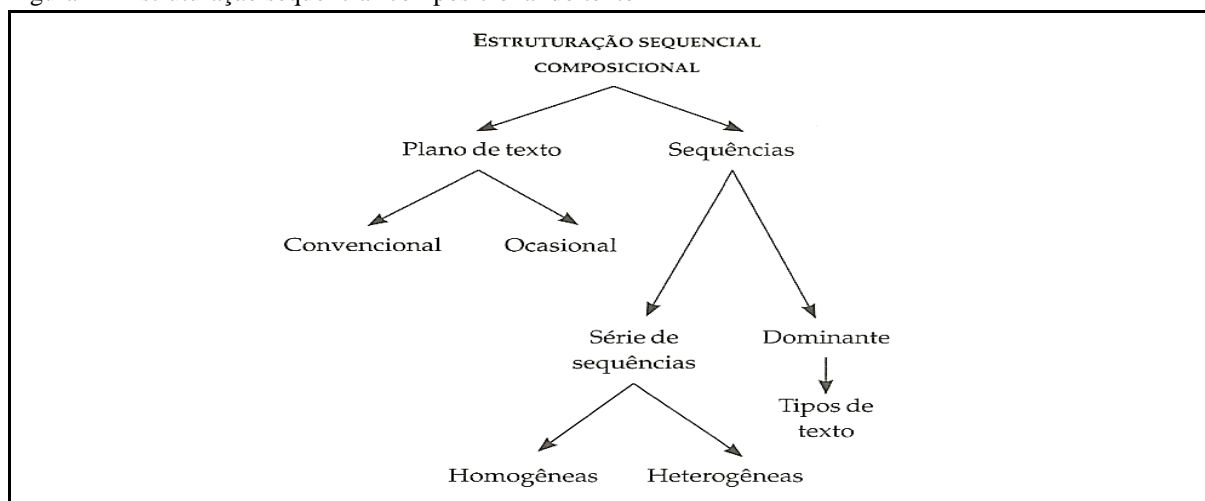
⁷ Adam (2011, 2019).

(ADAM, 2019, p. 56) e, por isso, a homogeneidade de um texto em uma só sequência se torna um caso raro. Sendo assim, conforme o autor, há uma heterogeneidade em relação a composição de um texto no que diz respeito às sequências, havendo uma relação de sequência dominante e sequência inserida. Isso vai ao encontro da discussão de Marcuschi (2010), ao frisar que um mesmo gênero pode apresentar variados tipos textuais em sua estrutura, apresentando-se como tipologicamente variado, com a predominância de um tipo.

Vale destacar que os textos se estruturam de maneira bastante flexível, sendo a importância do *plano de texto* salientada, já que, de acordo com Adam (2011), ele é o principal unificador da estrutura composicional. Como vimos, no nível sequencial-composicional, as proposições enunciadas se organizam em períodos que, por sua vez, formam as sequências. A partir do agrupamento de determinadas sequências, *planos de textos* são construídos. O autor afirma que eles podem ser: *a) convencionais ou fixos*, em que a estrutura de um gênero se mostra rígida, tendo sido fixada historicamente, como no verbete, na carta e no artigo científico; *b) ocasionais*, em que a estrutura de um gênero se apresenta mais aberta e flexível, como no editorial, no discurso político e no artigo de opinião (ADAM, 2011, 2019).

Podemos resumir, na *figura 2*, como se dá o nível N5 de análise textual da ATD, referente à estrutura composicional do texto, que diz respeito às ligações textuais:

Figura 2 – Estruturação sequencial-composicional do texto



Fonte: Adam (2011, p. 257).

Concordante com o esquema da figura anterior, observamos que a estrutura composicional de um texto, na abordagem da ATD, engloba *plano de texto* e sequências. O primeiro elemento pode ser dividido em convencional, referente aos textos com estruturas mais engessadas, e em ocasional, relacionado aos textos com estruturas mais flexíveis. É preciso esclarecer que um *plano de texto* é composto, além das sequências, por diferentes recursos, a

dependem do gênero discursivo elaborado. O segundo elemento é incorporado em cinco e podem aparecer em um texto de forma homogênea e heterogênea, apresentando a relação de dominância, em que uma sequência se sobressai em relação às outras, auxiliando no funcionamento estrutural como um todo.

Procedimentos metodológicos

O *corpus* desta pesquisa é constituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento definidor do conjunto de aprendizagens ditas essenciais que os alunos necessitam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Nele, as aprendizagens devem assegurar o desenvolvimento de competências, definidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do trabalho. Sendo assim, as *habilidades* estão relacionadas a *objetos de conhecimento*, que são organizados em *unidades temáticas (práticas de linguagem)* (BRASIL, 2018).

Na área de Língua Portuguesa, tais unidades temáticas se relacionam a alguns eixos de integração já consagrados em documentos curriculares anteriores, como os PCN's (1998)⁸, correspondentes às *práticas de linguagem*: *a*) oralidade; *b*) leitura/escuta; *c*) produção (escrita e multissemiótica); e *d*) análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018).

Tendo em vista que o nosso objetivo é a investigação da abordagem da estrutura formal de gêneros discursivos na BNCC de Língua Portuguesa dos Anos Finais do EF, no que se refere à natureza da pesquisa, ela é de cunho *documental*, por utilizarmos a BNCC como objeto de análise, focando em determinado aspecto existente no material fornecido pelo governo, visto que ele é um documento oficial (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No que concerne aos objetivos, ela é de viés *descritivo*, na medida em que abordamos a maneira em que a estrutura composicional se apresenta no documento curricular e o modo como ela se relaciona com os quatro eixos das *práticas de linguagem* da BNCC (BRASIL, 2018). Ao comentarem sobre a pesquisa descritiva, Prodanov e Freitas (2013) frisam que, nela, observamos, registramos, analisamos, classificamos e interpretamos os fatos. Além disso, há uma procura em descobrir a sua frequência, a sua natureza, a sua causa, classificando, explicando e os interpretando.

⁸ Nos PCN's (BRASIL, 1998), os eixos de integração estão organizados em: *a*) língua oral; *b*) língua escrita (prática de leitura e prática de produção de texto); *c*) análise e reflexão sobre a língua.

Quanto à abordagem, ela se classifica como *quanti-qualitativa*, por causa da quantificação e da interpretação dos dados observados, bem como da atribuição de significados, em que refletimos sobre a forma como a *construção composicional* ou o *plano de texto* pode auxiliar efetivamente no processo de produção textual escrita, a partir da análise empreendida da BNCC (BRASIL, 2018).

Para procedermos o estudo, consideramos as duas problemáticas referentes ao fato da estrutura composicional de textos na escola: *a)* apresentar-se apenas nos eixos da leitura e da análise linguística/semiótica, e raramente ou nunca no momento da produção textual como um recurso de planejamento; *b)* ser abordada de maneira puramente linguística e formal, não levando em consideração os aspectos discursivos em torno da sua construção.

Assim sendo, as categorias de análise se apoiaram nos pressupostos da ADD e da ATD, com foco na estrutura composicional (*construção composicional/plano de texto*), originando três critérios em formas de perguntas, que foram respondidas em cada subtópico do próximo tópico: *1)* quais as relações entre a *construção composicional* de Bakhtin com o *plano de texto* de Adam no ensino da produção de gêneros?; *2)* como a BNCC de Língua Portuguesa dos Anos Finais do EF aborda a estrutura composicional em seus quatro eixos ou *práticas de linguagem*?; *3)* de que modo a estrutura composicional pode ser trabalhada no processo de produção escrita?

Análise da *construção composicional* na BNCC de Língua Portuguesa: o *plano de texto* no processo de produção escrita

Como indicado nos procedimentos metodológicos, dividimos o tópico analítico em três subtópicos relacionados aos objetivos específicos da pesquisa: *1)* o primeiro correspondente às relações entre a *construção composicional* e o *plano de texto*; *2)* o segundo referente à análise da BNCC de Língua Portuguesa dos Anos Finais do EF; *3)* o terceiro concernente à discussão de como as abordagens podem ser utilizadas na produção de textos escritos.

Construção composicional e plano de texto: relações e implicações no ensino

Adam (2019) corrobora com Bakhtin (1997) ao comentar que o principal obstáculo do estudo linguístico da composição dos enunciados é a sua complexidade e heterogeneidade. De acordo com o primeiro, isso é o fator motivacional do desenvolvimento da LT ao lado das linguísticas frásticas e transfrásticas. Ao propor o enfoque teórico-metodológico da ATD, Adam (2011) considera a natureza heterogênea e dialógica da linguagem, preconizada pela ADD de Bakhtin (1997), encaminhando uma análise textual que compreende a análise dos

discursos, advindas de uma interação, de formações sociodiscursivas e interdiscursos, sendo no ponto evidenciado em que as duas teorias se relacionam.

Ao apresentar o Esquema 4⁹, referente aos níveis de análise da ATD, Adam (2011) integra os três elementos dos gêneros tratados por Bakhtin (1997): 1) a *construção composicional*, com o nível N5, que inclui o *plano de texto*; 2) o *conteúdo temático*, com o nível N6; 3) o *estilo*, com o nível N4. Ainda, a enunciação e a polifonia bakhtiniana se localizam no nível N7, e o componente interacional da sua teoria social do discurso no nível N8, bem como nos níveis N1, N2 e N3 (ADAM, 2019).

No que se refere à *construção composicional* global dos textos, o autor reitera que ela é ordenada por um plano categorizável em termos de dominante sequencial, já que “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis.” (ADAM, 2011, p. 256). Logo, o *plano de texto* faz parte do nosso conhecimento prévio, tanto para nos auxiliar na reconstrução (leitura) quanto na construção de sentidos (produção), fornecendo subsídios na questão da organização, como afirma Marquesi *et al.* (2019), acrescentando que a noção de contexto está inserida nessa ideia, uma vez que se trata de interpretação subjetiva atualizada, fundamentada nas práticas sociais e interacionais. As autoras ainda declaram que, “se consideramos que não existe texto sem contexto, podemos afirmar também que não existe plano de texto sem contexto” (Ibid., p. 57).

Reconhecendo essas relações e a importância de unir texto e discurso, no âmbito do ensino da produção de gêneros, é necessário que levemos em consideração o trabalho com a textualidade desenvolvida discursivamente de modo contextual, pois utilizamos os textos como ferramentas de comunicação, e isso engloba diversos fatores. No ponto de vista explanado, Marcuschi (2010, p. 26) explica que os gêneros não são entidades formais e sim comunicativas, além disso, “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”, coincidindo com os *tipos relativamente estáveis de enunciados* que Bakhtin (1997) defende.

Adam (2019, p. 33) admite que todo texto envolve uma interação social, pois é uma “materialização semiótica de uma ação sócio-histórica de fala”, sendo as sequências as maneiras que o comportamento discursivo pode tomar por meio dos gêneros, que, apesar de serem diferenciáveis entre si, não podem ser classificados de modo racional, inalterável e fixo. Baseado nisso, Bronckart (2012) salienta que não importa a que gêneros os enunciados

⁹ Mais atualizado como Esquema 1 (ADAM, 2019) na tradução nacional de *Textos: tipos e protótipos*. Ver em *figura 1*, no segundo tópico desta pesquisa.

pertençam, eles sempre são estabelecidos por segmentos diferentes e é somente neles em que podemos identificar regularidades. Por conseguinte, em uma perspectiva sociocognitiva-interacional e dialógica da linguagem, não devemos basear uma classificação, mesmo que de cunho estrutural, apenas através das unidades linguísticas, já que os gêneros discursivos são a materialização de atividades da linguagem humana.

Sendo assim, no subtópico seguinte, observaremos como essas discussões em torno da *construção composicional* dos gêneros são transpostas didaticamente na BNCC (BRASIL, 2018) para, posteriormente, no último subtópico, indicarmos uma forma de trabalho com o *plano de texto* no processo de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Construção composicional na BNCC de Língua Portuguesa dos Anos Finais do EF

Na seção referente à área de Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018) assume a perspectiva enunciativo-discursiva no trabalho com as competências, inclusive com a ideia do *dialogismo*, ótica considerada desde os PCN's (BRASIL, 1998), que possuem a visão de linguagem como um processo realizado nas práticas sociais, concepção que coaduna com o pensamento bakhtiniano na ADD. Além disso, há uma centralidade do texto como unidade de trabalho inserida em um contexto de produção. Assim, percebemos, também, uma similaridade com o trabalho desenvolvido por Adam (2011, 2019), ao relacionar LT e AD, por meio da ATD.

Com foco na abordagem do elemento *construção composicional* de gêneros no currículo, observemos como ele é apresentado na área, por meio da seleção de sua menção nos quatro eixos ou *práticas de linguagem* (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), inseridos nos quatro campos (jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário), tanto nos *objetos de conhecimento* quanto nas *habilidades*, ao longo do 6º ao 9º anos do EF:

Quadro 1 – Abordagem da *construção composicional* de gêneros na BNCC dos Anos Finais do EF

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO			
	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Campo Jornalístico-Midiático	Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas [...], de forma a perceber [...] a adequação dessas [...] à construção composicional e estilo [...].
	Produção de textos	Textualização	(EF69LP07) Produzir textos [...] considerando sua adequação [...] à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais [...].
		Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido [...], tendo em vista sua adequação [...] [à] características do gênero, aspectos relativos à textualidade [...].
	Oralidade	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita / <i>redesign</i> [...] e avaliação de textos orais [...] considerando sua adequação [...] à forma composicional e estilo [...].

	Análise linguística/semiótica	Construção composicional	(EF69LP16) Analisar [...] as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar [...].
		Estilo	(EF69LP18) Utilizar [...] recursos linguísticos [...] adequados [...] à forma de composição [...].
Campo da Atuação na Vida Pública	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	[...] adequação do texto à construção composicional [...]	(EF69LP20) Identificar [...] a forma de organização dos textos normativos e legais [...].
	Produção de textos	Textualização, revisão e edição	(EF69LP22) Produzir, [...] textos reivindicatórios ou propositivos [...], levando em conta [...] as características dos gêneros em questão. (EF69LP23) Contribuir com a escrita [...] levando em conta [...] as características dos gêneros [...].
	Oralidade	Discussão oral	(EF69LP24) Discutir casos [...] como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização , marcas de estilo [...].
	Análise linguística/semiótica	Análise de textos legais/normativos [...]	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos [...].
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	[...] adequação do texto à construção composicional [...]	(EF69LP29) Refletir sobre [...] os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros [...].
		Estratégias e procedimentos de leitura [...]	(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas [...] e analisar as características das multissemiões e dos gêneros em questão.
	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF69LP36) Produzir [...] considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
		Estratégias de produção	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos [...] tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.
	Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e produção [...]	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados [...] levando em conta [...] as características do gênero apresentação [...].
Análise linguística/semiótica	Construção composicional [...]	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências [...], a construção composicional [...].	
	Construção composicional [...]	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros [...].	
Campo Artístico-Literário	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	Reconstrução da textualidade [...]	(EF69LP47) Analisar [...] as diferentes formas de composição próprias de cada gênero [...].
	Produção de textos	[...] Estratégias de produção: planejamento [...]	(EF69LP51) Engajar-se [...] no [...] planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais [...].
	Oralidade	-	-
	Análise linguística/semiótica	-	-
LÍNGUA PORTUGUESA - 6º E 7º ANOS			
Campo Jornalístico-Midiático	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	-	-
	Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias [...] tendo em vista [...] a previsão de uma estrutura hipertextual.
		Textualização[...] características do gênero em questão [...]	(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero [...].
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i> , vídeos, podcasts variados [...] tendo em vista [...] as características do gênero , os recursos das mídias envolvidas [...].	

	Oralidade	Planejamento e produção de entrevistas orais	(EF67LP14) [...] proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero [...].
Campo da Atuação na Vida Pública	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	[...] características composicionais [...]	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação [...].
	Produção de textos	-	-
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	-	-
	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização [...]	[...] (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso [...] de paráfrases [...].
	Oralidade	-	-
Campo Artístico-Literário	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) Ler [...] e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados [...] e levando em conta características dos gêneros [...].
		Reconstrução da textualidade [...]	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala [...] e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais [...].
	Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais [...] que utilizem cenários e personagens [...], observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido [...].
LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS			
Campo Jornalístico-Midiático	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	-	-
	Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites) [...] a partir [...] da organização hipertextual [...].
		Estratégia de produção: textualização de textos informativos	(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa) [...], tendo em vista [...] as características do gênero , os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual [...].
		Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	(EF89LP10) Planejar artigos de opinião [...], o que pode envolver consultas [...], entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações [...].
		Textualização de textos argumentativos e apreciativos	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião [...], assumindo posição diante de tema [...], argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto [...].
	Oralidade	-	-
Análise linguística/semiótica	-	-	
Campo da Atuação na Vida Pública	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	Relação entre contexto de produção e características composicionais [...]	(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinadas e petições <i>on-line</i> [...].
	Produção de textos	-	-
	Oralidade	-	-
	Análise linguística/semiótica	-	-
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	-	-
	Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão [...]	(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado [...].
	Oralidade	-	-

	Análise linguística/semiótica	Textualização	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hyperlinks em textos de divulgação científica [...].
Campo Artístico-Literário	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
	Leitura	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF89LP33) Ler [...] e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura [...] levando em conta características dos gêneros e suportes [...].
		Reconstrução da textualidade [...]	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema [...].
Produção de textos	Construção da textualidade	(EF89LP35) Criar contos [...], com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos [...].	

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 140-191, grifo nosso).

A partir da análise empreendida no *quadro 1*, com os destaques realizados tanto nos *objetos de conhecimento* quanto nas *habilidades*, observemos os dados referentes ao primeiro na *tabela 1* a seguir:

Tabela 1 – A construção composicional nos objetos de conhecimento da BNCC dos Anos Finais do EF

EIXOS / PRÁTICAS DE LINGUAGEM DA BNCC	CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL NOS OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Leitura	04	50%
Produção de textos	01	12,5%
Oralidade	00	0%
Análise linguística/semiótica	03	37,5%
TOTAL	08	100%

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Diante da *tabela 1*, elaborada com vistas ao *quadro 1*, podemos averiguar que, como *objetos de conhecimento*, a *construção composicional* consta apenas 08 (oito) vezes nos quatro eixos ou práticas de linguagem, apresentando-se na forma de “construção composicional”, “características do gênero” e “características composicionais”¹⁰. Das 08 (oito), 04 (quatro) figuram no eixo da leitura, 01 (uma) no eixo da produção de textos, nenhuma no eixo da oralidade e 03 (três) no eixo da análise linguística/semiótica. Com isso, na BNCC (BRASIL, 2018) dessa etapa de escolaridade, percebemos que o elemento estrutural é mais utilizado como *objeto de conhecimento* na leitura (50%) e na análise linguística/semiótica (37,5%), tendo em vista que foi mencionado apenas 01 (uma) única vez no eixo da produção de textos (12,5%).

¹⁰ Observar os grifos em *Objetos de Conhecimento* no *quadro 1*.

Por outro lado, há uma diferença quando a BNCC (BRASIL, 2018) trata das *habilidades*, já que a *construção composicional* se apresenta majoritariamente na produção de textos e de maneira mais diversificada entre os quatro eixos nos quatro campos. Vejamos os dados quantificados na *tabela 2*:

Tabela 2 – A *construção composicional* nas *habilidades* da BNCC dos Anos Finais do EF

EIXOS / PRÁTICAS DE LINGUAGEM DA BNCC	CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL NAS HABILIDADES	
Leitura	11	26,2%
Produção de textos	20	47,6%
Oralidade	04	9,5%
Análise linguística/semiótica	07	16,7%
TOTAL	42	100%

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Na análise da *tabela 2*, a partir do *quadro 1*, observamos que o elemento se manifesta 42 (quarenta e duas) vezes nas *habilidades*, constando, entre tantas formas lexicais, como: “construção composicional”, “forma composicional”, “organização composicional”, “restrições composicionais”, “construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero”, “características do gênero”, “regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais”, “constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros”, “estrutura”, e até mesmo como “esquemas”¹¹.

Das 42 (quarenta e duas) menções nas *habilidades*, ao longo dos Anos Finais do EF, verificamos que 11 (onze) figuram no eixo da leitura, 20 (vinte) no eixo da produção de textos, 04 (quatro) no eixo da oralidade e 07 (sete) no eixo da análise linguística/semiótica. Logo, diferentemente dos *objetos de conhecimento*, as *habilidades* possuem um engajamento maior com a *construção composicional* na produção de textos (47,6%). Vale destacar que, no decorrer do currículo da área¹², os encaminhamentos de tal eixo levam em consideração os aspectos discursivos no trabalho com a textualidade, haja vista que sempre frisa o contexto de produção e circulação dos textos.

¹¹ Observar os grifos em *Habilidades* no *quadro 1*.

¹² Ver currículo completo de Língua Portuguesa dos Anos Finais do EF na BNCC (BRASIL, 2018, p. 140-191).

A perspectiva de trabalho com a produção de textos na BNCC dos Anos Finais do EF se relaciona com a perspectiva das teorias aqui abordadas, pois considera dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, sendo elas: *a)* condições de produção dos textos, incluindo aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos; *b)* dialogia e interação entre os textos; *c)* alimentação temática; *d)* construção da textualidade, levando em consideração a *construção composicional* e o estilo, para garantir progressão temática; *e)* aspectos notacionais e gramaticais; *f)* estratégias de produção.

Entretanto, a BNCC (BRASIL, 2018) prioriza a *construção composicional* como um *objeto de conhecimento* na leitura e na análise linguística/semiótica, apesar do documento considerar a sua importância ao apresentá-la, de maneira majoritária, no eixo da produção, quando se trata das *habilidades*. Tal impasse se liga ao que foi observado nas turmas dos Anos Finais do EF em escolas públicas, em que, no momento específico da escrita, a estrutura composicional do gênero trabalhado não se efetiva como uma ferramenta organizacional e esquemática para a produção. Não queremos afirmar que o documento não incorpora o elemento no eixo, pois isso acontece na maioria dos encaminhamentos observados em forma de *habilidades*, porém, o recurso estrutural não é indicado como um auxiliador do processo de produção, como acontece ao ser considerado um *objeto de conhecimento* em outros eixos.

Plano de texto: etapa de produção escrita?

A análise em torno da BNCC (BRASIL, 2018) possibilitou a reflexão sobre questionamentos referentes ao modo como a composição textual pode ser trabalhada no processo de produção escrita. É fato que a maioria das práticas de leitura e escrita de gêneros na escola abordam as características e estruturas de textos diversos, já que não é de hoje que as discussões em torno dos três elementos da concepção bakhtiniana, além de outras teorias textuais, vêm sendo salientadas nos diversos materiais de apoio ao professor, como nos próprios PCN's (1998). Todavia, abordar o elemento da composição na produção não significa considerar que o trabalho em torno dele seja realmente efetivo.

Ao produzirmos um gênero, é necessário que coloquemos muitas questões em jogo, antes de simplesmente iniciarmos a construção da textualidade, como: para quem iremos escrever, com que finalidade, em que contexto situacional, em que suporte o texto será veiculado, de que maneira ele será repassado, entre outros aspectos discursivos. Sendo assim, é importante que tenhamos um planejamento de como materializarmos os nossos enunciados, e um dos recursos que podem ser utilizados para a organização textual é o *plano de texto*.

Adam (2011) afirma que este é condicionado pelo gênero e, a partir dele, podemos realizar uma descrição da composição semântica de um texto para descobrirmos o seu sentido, já que “os planos de textos desempenham um papel fundamental na [sua] composição macrotextual [...]” (Ibid., p. 257). Eles se responsabilizam pela estrutura composicional e são caracterizados pela estrutura e organização de textos, pois através deles é que construímos os sentidos e, se os construímos, poderíamos utilizar tais planos como ferramentas para produzi-los. Cabral (2013, 2018) faz essa reflexão ao configurar o *plano de texto* como um auxiliador e até mesmo como um facilitador da produção textual.

Em uma perspectiva sociocognitiva, Marquesi *et al.* (2019) consideram que, para a organização de um de texto, é necessário abordar aspectos contextuais, porque isso envolve, também, intenções, objetivos e conhecimentos adquiridos, sendo ele concretizado de maneira situada por meio de um plano esquemático. As autoras ressaltam que o plano permite construir e reconstruir a organização global de um texto, e que o contexto sociocognitivo possibilita que os usuários da língua, antes de escrever, utilizem-se de estratégias, com os diversos conhecimentos que devem ser explicitados ou não em uma produção, levando em consideração as suas intenções e os seus objetivos.

Nesse ínterim, Soares e Rodrigues (2018) também consideram o *plano de texto* como o responsável pela estruturação do texto, fornecendo ao leitor/ouvinte os elementos necessários para que este seja compreendido, podendo ser elaborado em função das intenções da comunicação, em um domínio discursivo. Por esta razão, entendendo que o texto é construído inconscientemente por meio de tais estratégias, é importante, no contexto escolar, que estas sejam inseridas no momento da produção nas aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, Cabral (2013) destaca que os alunos, com a proposta, vão se sentir responsáveis pela “orientação e a construção dos sentidos que se pretende dar ao texto e, por conseguinte, responsabilizando-se também pela compreensão visada, criando um projeto enunciativo” (Ibid., p. 256).

Considerando a escrita como um processo e não como um produto, a própria BNCC apresenta algumas etapas que podem ser utilizadas para a produção, como “planejamento, elaboração, revisão, reescrita/*redesign* e avaliação” (BRASIL, 2018, p. 143). Tendo em vista essa ideia processual da escrita, relacionada com os pressupostos de Cabral (2013, 2018) e Marquesi (2018), nada mais pertinente do que tratar o *plano de texto* da ATD como uma das etapas da produção textual, figurando uma espécie de esquematização prototípica organizada do gênero que se deseja produzir, no momento posterior ao planejamento geral com as condições de produção.

Por fim, apesar da estratégia da elaboração de um *plano de texto* para a orientação da escrita se mostrar uma prática difícil para os alunos (CABRAL, 2018), é necessário adaptar o método para que eles percebam, na prática, que, figurá-lo como uma das etapas do processo de produção escrita pode promover um resultado mais efetivo na composição final do seu texto, e até mesmo facilitar a compreensão de sua estruturação desde o início da produção, estimulando os discentes a se tornarem produtores eficientes e conscientes do seus projetos de dizer, materializados textualmente de acordo com as suas intenções discursivas iniciais.

Considerações finais

No ensino de Língua Portuguesa, torna-se importante o estudo contextualizado do texto no eixo da produção escrita, através de métodos textuais-discursivos. Por esse ângulo, com foco no elemento estrutural dos gêneros, procuramos estabelecer uma relação entre os conceitos da ADD e da ATD, com a *construção composicional* e o *plano de texto*, respectivamente. A partir das discussões, vimos que a composição de textos precisa ser trabalhada no processo de produção na escola, ressaltando que ela é uma forma prototípica auxiliadora da criação textual, mas, também, flexível, pelo âmbito discursivo que envolve os gêneros em sociedade.

Tendo em vista a dificuldade observada que alguns alunos dos Anos Finais do EF possuem na composição textual, investigamos como a BNCC (BRASIL, 2018) lida com a estrutura dos gêneros, atentando para as duas problemáticas destacadas no trabalho com o elemento: da estrutura não ser utilizada como recurso para a produção e de ser concebida de maneira puramente linguística e formal. Com base na análise empreendida, percebemos que, ao longo do currículo da etapa escolar dos Anos Finais do EF, a *construção composicional* é mencionada 50 (cinquenta) vezes, 08 (oito) delas como *objetos de conhecimento* e 42 (quarenta e duas) situadas nas *habilidades*. Consequentemente, no eixo da produção, o documento incorpora o elemento estrutural prioritariamente nas *habilidades* e não como *objetos de conhecimento*. Logo, apesar de considerar as dimensões discursivas no trabalho com a estrutura textual, há ainda uma necessidade de indicá-la metodologicamente como um recurso esquemático organizacional no processo da escrita.

Sendo assim, com base nos estudos textuais e discursivos, entendemos que o *plano de texto* pode, para além do eixo da leitura e da análise linguística/semiótica, auxiliar no processo de produção de gêneros como uma ferramenta esquemática, estrutural e organizacional da escrita, atrelada às etapas do procedimento de construção e, por isso, precisa ser incorporado em orientações curriculares atuais. Portanto, compreendemos que as discussões empreendidas ao longo dos anos sobre produção textual já rendem bons frutos, mas ainda há um longo

percurso a se trilhar para que se proporcione um trabalho efetivo no contexto escolar. Em razão de lacunas existentes, evidenciamos a necessidade de novas pesquisas sobre a produção escrita, incluindo metodologicamente o próprio subnível de análise da ATD como uma das etapas. Ademais, esperamos que esta possa contribuir como orientação e fonte de estudos para o estudante e o profissional de língua materna, na compreensão do papel da estrutura composicional, vinculada ao texto e ao discurso, no processo de escritura textual.

Referências

- ADAM, J.-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J.-M. **Textos**: tipos e protótipos. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: CONSED: UNDIME: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC: SEF, 1998.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013.
- CABRAL, A. L. T. Perspectivas da análise textual dos discursos para a prática da escrita argumentativa na escola: planos de texto, sequências textuais e estratégias linguísticas nas redes sociais. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S. (Orgs.). **Análise textual dos discursos**: perspectivas teóricas e metodológicas. Coimbra: Grácio Editor, 2018.
- MACIEL, L. V. C. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 15, n. 2, p. 249-266, maio/ago. 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARQUESI, S. C. *et al.* Plano de texto e contexto: conceitos em interface para o tratamento da escrita e da leitura em mídia digital. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 13, n. 25, p. 40-59, 2019.

MARQUESI, S. C. Procedimentos analíticos da ATD e produção escrita: estrutura composicional e sequências textuais descritivas em relatórios técnicos. *In*: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S. (Orgs.). **Análise textual dos discursos: perspectivas teóricas e metodológicas**. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SOARES, E. S.; RODRIGUES, M. G. S. Plano de texto do gênero sentença judicial de crime hediondo no âmbito da família. *In*: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S. (Orgs.). **Análise textual dos discursos: perspectivas teóricas e metodológicas**. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, jul./set. 2016.

Sobre os autores

Lucas Cesar de Oliveira (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0001-7872-8315>)

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - *Campus* Pau dos Ferros; graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - *Campus* Cajazeiras.

Maria Eliete de Queiroz (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-2369-6093>)

Doutora e mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É professora do Instituto de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN - *Campus* Pau dos Ferros.

Recebido em junho de 2020.

Aprovado em novembro de 2020.

Dispositivo de confissão e produção de subjetividades docentes

Confession devices and production of teaching subjectivities

Edileide Patrícia Câmara Lima¹
Nilsa Brito Ribeiro²

Resumo: É no domínio de reflexões teóricas acerca das práticas de si que os estudos foucaultianos têm interrogado sobre o modo como, nas sociedades modernas, os sujeitos produzem experiências de si a partir de tecnologias de objetivação e subjetivação, tendo a confissão como um importante dispositivo que, não estando mais restrito à institucionalização eclesial, é mobilizado por diferentes aparatos institucionais produtores de subjetividades. Dessa perspectiva teórica, este trabalho tem por objetivo analisar, em escritas de professores da escola básica, como a confissão produz representações e subjetivações de professores no domínio de um programa nacional de formação docente. O corpus é constituído de relatos escritos durante uma formação realizada pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2014 a 2017, em Marabá, PA. Os discursos que circulam nos relatórios escritos, compreendidos como “práticas de si”, traduzem-se em dispositivos de confissões por meio dos quais os professores se subjetivam e são subjetivados como profissionais polivalentes, a partir de uma ordem política totalizadora e individualizante, ao mesmo tempo.

Palavras-chave: Discurso. Formação. Práticas de si. Confissão.

Abstract: Foucauldian studies have questioned how subjects produce experiences of themselves based on objectification and subjectification technologies in modern societies, based on the domain of theoretical reflections on technologies of the self. Such studies have the ‘confession’ as an important device that is mobilized by different institutional apparatus that produce subjectivities and are no longer restricted to ecclesiastical institutionalization. This work aims to analyze in the writings of teachers of the basic school how confession produces representations and subjectivations of teachers in the domain of a national teacher training program during this processes. The corpus consists of reports written at a training carried out by the Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (National Pact for Literacy at the Right Age) from 2014 to 2017, in Marabá, state of Pará. The speeches that circulate in the written reports and understood as “technologies of the self”, are translated into confession devices through which teachers, at the same time, subject themselves and are subjectivated as multipurpose professionals, from a totalizing and individualizing political order.

Keywords: Discourse. Training. Technologies of the self. Confession.

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Letras, bolsista CAPES; Secretaria Municipal de Educação de Marabá, Marabá, PA, Brasil. Endereço eletrônico: edileidepc@hotmail.com.

² Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Marabá, PA, Brasil. Endereço eletrônico: nilsa@unifesspa.edu.br. Processo nº 408069/2016-3 do CNPq.

Introdução

A questão da relação constitutiva entre o sujeito e os jogos de verdade de cada momento histórico sempre esteve no centro das investigações de Foucault, seja verificando, nos discursos científicos, de que modo o sujeito vai se reconhecendo como sujeito de linguagem, sujeito vivo ou trabalhador, como mostram seus estudos em *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 2000 [1966]), seja examinando práticas coercitivas e divisoras nas instituições (nos asilos, manicômios, escolas etc.), ou investigando as práticas de si, em que o sujeito se subjetiva e é subjetivado por diferentes dispositivos. Nesta terceira fase de estudos acerca do modo como o sujeito entra em jogos de verdade, Foucault (2006b [1984], p. 265) considera as práticas de si como “um fenômeno bastante importante em nossas sociedades desde a era greco-romana, embora não tenha sido muito estudado”. Para o autor, essas práticas tiveram na Antiguidade uma importância e uma autonomia muito maiores do que quando passaram a ser realizadas pelas instituições religiosas, pedagógicas, médicas e outras. Se, nas sociedades antigas, o cuidado de si tinha um sentido de autoformação, um exercício de si sobre si mesmo num sentido ético, nas sociedades posteriores, sobretudo com o cristianismo, essa temática vai se desequilibrar e afastar-se da ética presente na Antiguidade greco-romana.

Entendemos, a partir de Foucault (2006b), que as práticas de constituição de si não são inventadas pelos sujeitos que entram em certos jogos de verdade, mas, resultantes de esquemas que os próprios sujeitos encontram em sua cultura e que lhe são sugeridos ou impostos de alguma maneira. A partir dessa perspectiva teórica, temos como objetivo analisar em escritas de professores da escola básica, durante processos de formação, como a confissão produz representações e subjetivações de professores no domínio de um programa nacional de formação docente. Tomamos como materialidade de análises relatos de experiências pedagógicas escritos por professores da educação básica, em um contexto de formação continuada, no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizado no período de 2014 e 2017, em Marabá, PA.

Nosso foco principal é o modo como o professor é subjetivado e se subjetiva no interior desse programa, por meio de dispositivos de confissão que são relatos de experiências adotados como um aparato pedagógico por meio do qual o professor é orientado a relatar de maneira minuciosa suas práticas pedagógicas. Os relatos dos professores possibilitam ao Programa o acompanhamento e avaliação do desempenho do professor durante o percurso de formação. Assim, interessa-nos apreender como essa política pública de formação de professores é alimentada por saberes que os próprios professores produzem de si em seus relatos, mas a partir de discursos que a própria política produz acerca da docência.

Da “escrita de si” como autoformação na antiguidade às tecnologias do eu modernas

Investigando a “escrita de si” na Grécia e Roma antigas, Foucault (2006a [1983]) observa que esta prática sugere uma vida de autoria de si mesmo entre gregos e romanos, no sentido de uma ética intelectual de desprendimento de si próprio como forma de autoformação permanente e de relação com os outros, levando em consideração que as práticas de si dos gregos e romanos não se voltavam apenas para o cuidado de si mesmo, mas, sugeriam, também, uma relação complexa com os outros. Ou seja, ao escrever sobre as experiências vivenciadas durante o dia, o sujeito estaria se protegendo dos pensamentos impuros, pois sentiria vergonha de tê-los conhecido. Dessa forma, a escrita substituiria o olhar dos companheiros, forçaria o corpo à submissão e frustraria as armadilhas do inimigo (FOUCAULT, 2006a).

Em suas investigações sobre o que nomeou de “escrita de si” dos greco-romanos, Foucault (2006a) classifica essa prática em dois tipos: os *hupomnêmata* e a *correspondência*. Os *hupomnêmata*, segundo o autor, eram livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais em que os sujeitos faziam suas anotações, citavam fragmentos de obras, registravam exemplos e ações que foram testemunhadas ou narrativas que foram lidas, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente. Esse tipo de escrita constituía uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; um tesouro acumulado para releituras e meditações posteriores (FOUCAULT, 2006a). A correspondência, por sua vez, era uma espécie de carta que, endereçada ao outro, produziria como efeito a possibilidade de a escrita agir “por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia. Assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2006a, p. 153). A carta teria, assim, a função de aconselhar, exortar, admoestar ou consolar o destinatário, constituindo, ainda, para aquele que escreve uma espécie de treino.

Foucault (2006a) viu nestes dois tipos de escrita um ponto de partida para a sua pesquisa histórica sobre o cuidado de si, sobre os processos pelos quais o sujeito racionaliza suas experiências, realiza “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um modo de ser” (FOUCAULT, 2006b, p. 265). Tomando como ponto de partida para suas investigações as práticas de si exercitadas no mundo greco-romano, Foucault constata que, a partir de então, sobretudo no cristianismo, essas práticas passam a assumir, muito mais, a forma de um código de regras, a partir das quais o sujeito deixa de exercitar com autonomia as práticas de si, uma vez que no cristianismo as determinações do cuidado de si passam a decorrer em função da salvação que impõe obediência. É, portanto, dessa investigação das práticas de si da Antiguidade, enquanto busca de uma ética pessoal, que

Foucault passa a refletir sobre as técnicas de constituição do sujeito, no mundo moderno, sob a compreensão de que

[...] o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2006c, [1984], p. 291).

Desde o século XVIII, segundo Foucault (2010 [1981]), a nova forma de estrutura política de poder que se vem desenvolvendo de modo contínuo é o Estado que, no contexto de um biopoder, passa a racionalizar os problemas a partir de uma arte de governar ou de uma governamentalidade (FOUCAULT, 2008 [1979]). O biopoder, caracterizado por dispositivos tecnológicos que dispõem de um alcance mais extenso e que tomam por alvo não mais o indivíduo, mas a população, se materializa numa biopolítica, em que os dispositivos se apresentam como uma rede produtiva que passa através de todo corpo social sempre subjetivado de acordo com as necessidades do poder, embora a percepção dos indivíduos seja a de que eles próprios detêm o controle de suas próprias decisões. Lembra Foucault que mesmo nesta fase o objetivo do poder continua o mesmo: controlar a fim de uma maior otimização e docilização dos corpos, só que agora não mais individualmente, mas de forma coletiva, atuando sobre a espécie.

Nessa reflexão, Foucault chama a atenção para o fato de que o Estado é considerado por muitas pessoas como um tipo de poder político que ignora os indivíduos, como se se ocupasse apenas dos interesses da totalidade ou de uma classe ou um grupo dentre os cidadãos. Adverte o autor que, ao contrário do que muitas pessoas pensam, o Estado é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora, pois, ao mesmo tempo que atua sobre classes ou grupos sociais, interpela os indivíduos em sua mais ínfima subjetividade, não deixando ninguém de fora de suas interpelações. É nessa forma de governo que se pode falar de uma biopolítica, definida pelo autor como uma prática governamental que atua sobre o conjunto da população de uma forma mais sofisticada. O indivíduo (embora sempre interpelado em suas práticas) já não é mais importante, e, sim, a espécie, de tal modo que a gestão da população passa a ser realizada por meio da reforma dos hábitos de vida, hábitos de identidade e outros.

Desde o século XVIII, essa forma de poder passa a racionalizar os problemas propostos à prática governamental pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população como saúde, higiene, natalidade, raças e outros. Por causa disso, o investimento em políticas que, ao mesmo tempo que atuam em defesa da sociedade, exercitam certos

controles por meio de dispositivos que levam a própria população (idosos, loucos, estudantes, jovens, mulheres, negros, deficientes, professores e outros) a exercer seu autogoverno pelo cuidado de si. Embora os mecanismos de controle ocorram de forma diferente do poder disciplinar, nessa nova fase eles não desaparecem, apenas são redimensionados como forma de cuidado com a população desenvolvida pelo biopoder.

No interior dessa arte de governar, segundo Foucault (1995), temos uma época que se caracteriza pela permanente e sempre renovada questão: “O que somos, hoje?” É a partir dessa questão que o autor passa a se ocupar teoricamente do modo como os indivíduos, por meio de uma tecnologia política de si, são levados a se reconhecerem como sociedade, como parte de uma nação, de um Estado, de um grupo social.

Dessa perspectiva das técnicas de si é que as escritas dos professores em formação são por nós analisadas enquanto dispositivos por meio dos quais os sujeitos conhecem um certo número de regras de condutas e princípios que funcionam como verdades e prescrições pedagógicas. Ou seja, as escritas analisadas são entendidas como respostas a demandas de formação, por meio das quais os professores são orientados a se confessarem, a narrarem suas experiências para serem avaliados pelo próprio programa de formação.

No próximo item, trataremos mais detidamente da confissão enquanto um dispositivo muito comum nos processos de formação, sobretudo naqueles inaugurados pelas políticas brasileiras de cunho neoliberal.

Técnicas de subjetivação de si: a confissão

Deleuze (2005) considera a subjetividade como a ideia principal dos estudos foucaultianos, derivada do poder e do saber, embora não dependa deles para existir. Compartilhando da mesma concepção de subjetividade defendida por Foucault, Dreyfus e Rabinow afirmam que: “a luta por uma subjetividade moderna passa por duas formas de sujeição, uma que consiste em individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar o indivíduo a uma identidade sabida e conhecida” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 113).

Como abordam Deleuze e Guattari (1996), a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro. Na produção de subjetividade o sujeito mantém uma relação de troca, uma vez que cada um, ao mesmo tempo que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva. Assim, a constituição de subjetividades se

opera por meio de uma série de instituições, práticas e procedimentos vigentes em cada tempo histórico.

Como já referimos, Foucault aborda em seus estudos o fato de nas sociedades modernas as instituições disporem de técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, suas almas, seu pensamento e sua conduta. Através de técnicas do eu, voltadas à descoberta e à formulação da verdade a respeito de si próprio, os indivíduos não só obedecem a normas e regras a partir das quais são subjetivados, mas, também, produzem a verdade acerca de si mesmos.

Diferentemente das técnicas de subjetivação produzidas na antiguidade, nas sociedades contemporâneas, as técnicas do eu moderno têm como objetivo construir o eu como unidade de uma vontade de verdade, ou seja, os sujeitos são levados a se produzirem para atenderem a uma vontade de verdade que lhes é dada externamente. É com o propósito de uma governamentalidade que, segundo Foucault (2006e [1988]), o Estado passa a aplicar um conjunto de técnicas políticas capaz de fazer do indivíduo um elemento de peso na relação com as instituições de poder. Por isso, segundo o autor, “são as técnicas, as práticas que dão uma forma concreta a esse novo tipo de relação entre a entidade social e o indivíduo” (FOUCAULT, 2006e, p. 309), justamente por se tratar de práticas que produzem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, num “enlace entre ‘subjetividade’ e ‘experiência de si mesmo’” (LARROSA, 1994, p. 18), grifo do autor). A partir dessas práticas, o sujeito entra em esquemas que o orientam a observar-se, descrever-se, analisar-se e a se reconhecer como um domínio de saber (FOUCAULT, 2006d), por conta própria ou com a ajuda de outros, mas sempre a partir de técnicas que operam sobre o corpo, a alma, o pensamento, e a conduta, de modo a levar o sujeito à transformação de si para o alcance de algum desejo, algum sonho, algum projeto (FOUCAULT, 2006d).

Investigando a produção e mediação pedagógica da experiência de si, Larrosa (1994) adverte que no domínio da formação educacional é necessário atentar-se para a forma complexa, variável, contingente e muitas vezes contraditória do dispositivo pedagógico, lembrando que,

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas

se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. (LARROSA, 1994, p. 20).

A percepção de Larrosa (1994) é muito importante para o nosso propósito investigativo, uma vez que situamos os processos de práticas de si no domínio da formação pedagógica em que a escrita de experiências pedagógicas em situação de formação docente cumpre importante papel como dispositivos de subjetivação. Nesse domínio, o sujeito se vê diante de universais pedagógicos a partir dos quais vislumbra a necessidade de modificar a sua prática para atender a certas vontades de verdade que têm como intuito formar sujeitos dentro de um padrão considerado como ideal de professor³. De acordo com nossas investigações, os cursos de formação se ancoram em verdades homogeneizadoras, de forma que os relatos escritos constituem modos de levar os professores a se confessarem a partir de orientações estabelecidas pelos programas de formação. Nos relatos, o professor confessa sua prática, reconhece suas faltas, expõe seus limites, dando, assim, testemunho sobre si mesmo, fornecendo as bases para que o outro o avalie e reconduza suas práticas a partir de modelos estabelecidos, sem que a experiência dos sujeitos em formação entre no cálculo dessa nova racionalidade. Trata-se, portanto, de uma tecnologia de poder pastoral que não mais diz respeito à institucionalização eclesial, cuja força diminuiu desde o século XVIII, mas a uma nova forma de organização de poder, ao mesmo tempo totalizadora e individualizante. (FOUCAULT, 1995).

É sob a perspectiva desse novo poder pastoral que as políticas de educação, saúde, segurança e outras asseguram o poder do Estado sobre a população. Cada campo do saber, na medida em que elabora suas formas de subjetividade do outro, interpela o sujeito de forma global e individual, a partir de jogos de verdades que constituem o arquivo de um dado momento histórico.

Adverte Larrosa (1994) que o sujeito construído como objeto teórico e prático de um dado campo do saber, como a pedagogia, por exemplo, caracterizado por certas formas de relação consigo mesmo, não é uma evidência “intemporal” e “acontextual” (LARROSA, 1994, p. 5). E só pode ser analisado, considerando discursos e práticas no interior das quais ele se constitui. Nas palavras do autor:

Antes, entretanto, de mostrar com certo detalhe como se define e se fabrica esse sujeito são e maduro definido normativamente em termos de

³ Gomes (2019), analisando representações do professor em propagandas e reportagens do Ministério de Educação (MEC), publicadas na revista Nova Escola, discute como, na “sociedade da capacitação”, produzem-se discursos sobre os professores, “a partir de uma lógica voltada para a homogeneização de identidades docentes, tendo sempre em vista a classificação, hierarquização e padronização de um tipo de professor” (GOMES, 2019, p. 25).

autoconsciência e autodeterminação, e no qual temos certa tendência a nos reconhecer, ao menos idealmente, talvez seja bom um certo exercício de desfamiliarização. É uma vez que se trata de nos desfamiliarizarmos de nós mesmos, nada melhor que aplicar, a isso que somos, o olhar assombrado do antropólogo, esse olhar etnológico, educado para ver, inclusive na idéia que ele tem de si mesmo, as curiosas e surpreendentes convenções de uma tribo particular. (LARROSA, 1994, p. 5-6)

A discussão do autor traz à reflexão a ideia de que o sujeito é histórico, contingente, ainda que nos pareça profundamente familiar ou evidente falarmos de nós mesmos. Por isso, o convite do autor ao contínuo estranhamento e desfamiliarização do sujeito na relação consigo mesmo quando se insere em práticas de si, posto que os jogos de verdade em dadas condições históricas produzem um efeito determinante sobre aquilo que vemos e sabemos sobre nós.

Situando nossos estudos nessa abordagem sobre subjetividades docentes, entendemos que as escritas produzidas pelo professor no interior do PNAIC funcionam como jogos de produção de verdades por meio dos quais o professor é convocado a se narrar, a confessar as suas práticas dentro de uma arte de governar. Nesse sentido, a escrita é tomada como objeto de regulação de subjetividades docentes, ao mesmo tempo que o saber produzido pelo professor sobre si mesmo otimiza as ações do Estado em relação à política de formação. Nas análises a seguir, destacamos a maneira pela qual os relatos de professores funcionam como um dispositivo de confissão a partir dos quais ele se narra, se avalia, expõe seus limites e sonhos. Isso sempre a partir de determinantes históricos orientadores de representações de professor do nosso tempo.

Dispositivos de confissão: análises

Neste tópico, apresentamos as análises de excertos extraídos de dois relatos de experiências produzidos por duas professoras em formação, como atividade a ser cumprida durante esse processo. Analisamos como a subjetividade do professor se constitui nas narrativas de si, revelando seus saberes sobre o exercício da docência e como os programas de formação atuam na orientação de subjetividades.

Confissão e autorregulação

Na sequência discursiva 1 (SD1), a seguir, atentamos para gestos de confissão em que o professor se volta para as etapas do trabalho desenvolvido em sala de aula, a partir de uma solicitação dos formadores do Programa.

(SD1)

Fiz o agrupamento de pré - silábico e silábico com valor e dei uma atividade de escrita. E orientei da seguinte maneira escrevi a primeira dupla de palavras na lousa, uma debaixo da outra. Li em voz alta e pedir para eles fazer a contagens de letras. Então perguntei: nessa palavra todas as letras são iguais? Em cada palavra, que letra transforma uma palavra em outra. Silábico com valor e silábico sem valor, eu dei uma atividade de ilustrar os personagens do conto. E mais dois “ditos normais” trabalhei pintura, recorte e colagem dos personagens do conto. Eu sentei com os dois ditos normais para orientar-los. Eu fiz o agrupamento desse modo porque minha turma é do primeiro ano e tem poucos silábicos com valor. As intervenções feitas nas atividades foram chamar as atenções para as pronuncia das palavras compassadamente e batendo palmas para perceber quantos pedacinhos têm as palavras que eles iriam separar. (Relatório1, 1º ano, 2017)

Atentando-nos à materialidade linguística da SD1, destacamos as formas verbais *fiz*, *orientei*, *escrevi*, *li*, *perguntei*, *trabalhei*, *sentei*, *pedi*, *levei*, *explorei*, *chamei*, *usei*, *confeccionei*, todas elas na primeira pessoa, referindo-se ao cumprimento de ações centradas no sujeito da enunciação.

As atividades pedagógicas elencadas pontualmente pela escrevente atestam o cumprimento de um percurso metodológico de ensino da língua centrado em níveis (pré-silábicos e silábicos): “*Fiz o agrupamento de pré - silábico e silábico com valor e dei uma atividade de escrita*”. A referência da professora ao objeto de ensino, para o qual se volta sua enunciação, se desdobra em um relato minucioso das atividades de escrita desenvolvidas para o alcance da sua proposta. Na sequência, as formas verbais *orientei*, *escrevi*, *li*, *perguntei*, *trabalhei* explicitam cada etapa percorrida no processo de ensino, atestando o cumprimento da tarefa encaminhada pelo programa de formação. Tem-se, nesse processo, o que Foucault chama de *objetivação de um saber*, por meio da qual o sujeito informa ao outro (Estado) aquilo que este (Estado) precisa saber para otimizar sua própria força. Como se pode depreender do relato, não se trata de um saber resultante de um gesto criativo e autônomo do professor, mas da objetivação de um fazer orientado por um dispositivo de confissão que leva tais professores a revelarem aquilo que entendem estar no âmbito das prescrições da proposta de formação.

Essa nossa compreensão se reforça com a sequência por meio da qual a professora justifica o percurso metodológico adotado: “*Eu fiz o agrupamento desse modo porque minha turma é do primeiro ano e tem poucos silábicos com valor*”. A explicativa “**porque**” produz o efeito de antecipação do outro (formador) em um jogo de forças, ou seja, a professora justifica a metodologia adotada, no que se refere à decisão em trabalhar o ensino a partir de níveis pré-silábicos e silábicos, precavendo-se em relação a qualquer questionamento ou avaliação negativa que possa advir dos profissionais da formação. Segundo Foucault (2006b, p. 282), esta é a forma como o dispositivo de poder funciona, enquanto um “conjunto de regras ou procedimentos que conduzem a um certo resultado”. Dessa forma, a escrita de si, que poderia se constituir como um espaço de reflexão e de emancipação do sujeito professor, acaba

produzindo o efeito da sujeição, pois o processo de objetivação do trabalho pedagógico desenvolvido parece cumprir mais um ritual estabelecido previamente pelos formadores do que uma decisão própria da professora.

Verificamos em diferentes relatos escritos pelos professores em formação que o dispositivo de confissão é um processo discursivo bastante recorrente (relatórios, relatos de experiências, rotinas de sala de aula, sequências didáticas etc.), principalmente porque os programas de formação continuada desenvolvidos nas últimas três décadas têm adotado com centralidade esse tipo de organização metodológica em que o professor deve confessar ao outro seu saber pedagógico através da objetivação do percurso de atividades pedagógicas desenvolvidas.

Dessa forma, o relato da professora remete à confissão de si, em relação ao trabalho desenvolvido, como uma espécie de “prestação de contas” ao programa. Vale dizer que, à época, o PNAIC disponibilizava para o professor em formação uma plataforma digital (Sispacto) que funcionava como mais um dispositivo de controle do professor. Durante o processo de formação, o professor deveria inserir nessa plataforma relatos das atividades de ensino realizadas, de modo a manter os formadores permanentemente informados. Na biopolítica, são os próprios sujeitos da formação que, através das práticas de si, oferecem as informações de si mesmos exigidas pelo biopoder. Assim, se por um lado o professor é subjetivado a partir dos dispositivos de formação, por outro ele é objetivado ao prestar contas passo a passo de seu aprendizado, oferecendo ao Estado informações de si mesmo para a avaliação externa. Por exemplo, a professora relata cada ação desenvolvida em cada disciplina e, assim, o programa vai alimentando seus dados estatísticos tão necessários à biopolítica.

Como discute Russi (2015), o importante não é apenas identificar a existência de um dispositivo de confissão, mas identificar como esse dispositivo permite questionar, analisar e tensionar o seu funcionamento. É dessa perspectiva de análise que problematizamos o dispositivo de confissão presente nos cursos de formação, de modo que o espaço da criatividade docente é ocupado por uma racionalidade que exige do professor o cumprimento de um protocolo de atividades sequenciais indiciadoras de uma formação homogênea e universal, descartando nesse gesto a autonomia e a autoria docentes.

No entanto, não obstante o poder pastoral, lembra Foucault (2006b) que é nesse espaço mesmo de práticas de sujeição que podem surgir práticas de liberação, de construção de liberdade, posto que o poder não se encontra afastado da resistência: pelo contrário, eles se implicam. Por isso mesmo, entendemos que a escrita do professor, como espaço de cuidado de si, pode vir a se constituir um espaço de construção de uma ética de si, na medida em que os

coletivos docentes assumirem sua autonomia na construção de percursos pedagógicos construídos a partir de um projeto coletivo de autoria docente.

A confissão do professor polivalente e eficiente

De acordo com Farias (1988), a ideia de polivalência no trabalho começou a ser disseminada a partir do contexto socioeconômico de reorganização do capital, estruturada a partir de 1960. É a partir de então que se cria a necessidade de um novo perfil de professor para atender às demandas de formação que o mercado e o novo perfil de aluno passam a exigir desse profissional. Na década de 1990, com o advento das políticas neoliberais, as propostas e diretrizes educacionais avançam na criação de dispositivos e mecanismos de vigilância e controle sobre a educação. De acordo com o autor, os discursos voltados à necessidade de realização de reformas para implementação de supostas melhorias no âmbito educacional foram e continuam sendo um dos mecanismos mais importantes para a inserção da agenda neoliberal de efetividade e eficiência na educação, tendo a polivalência como o elemento desencadeador desse novo perfil de professor.

No que concerne ao tema da polivalência e eficiência, pretendemos analisar a sequência discursiva 2, como o professor confessa suas práticas, sob o efeito ideológico das políticas neoliberais, na produção de subjetividades de um profissional cuja eficiência reside na capacidade de assunção de múltiplos papéis dentro da escola.

(SD 2)

Quando falamos em educação e educador percebe-se logo que estas duas palavras não podem ser desfarceladas, pois estão interlaçadas porque hoje o educador não só ensina ler e escrever e sim, faz parte de uma vida como um todo, da vida da criança tanto na educação escolar quanto na educação social. Hoje, nós professores temos que ser educador de conhecimentos científicos e de personalidade, pois nossa clientela são de pessoas carentes não só na situação financeira, mas de afeto, amor, carinho, com estes motivos aumenta nossa dificuldade em sala de aula, pois temos que estar buscando encontrar soluções para tentarmos desenvolver e desempenhar um trabalho que esteja dentro das perspectivas educacionais da vida social de cada um (Relatório 7, 3º ano, 2014)

Esse discurso atualiza a subjetividade de um professor do nosso tempo na seguinte sequência linguística: *porque hoje o educador não só ensina ler e escrever...; Hoje, nós professores temos que ser educador de conhecimentos científicos e de personalidade... Ou seja, é possível apreender nas duas ocorrências do advérbio “hoje” um movimento discursivo por meio do qual o professor é convocado a se subjetivar num tempo muito atual, em que são produzidas novas subjetividades docentes demandadas por uma nova ordem política.*

É um discurso que, ao situar o professor em um tempo que é nosso, expande a atuação desse profissional para além de um domínio tradicionalmente a ele reservado, sobretudo nas

séries iniciais da educação básica (*não só ensina ler e escrever*), e o inscreve em outros domínios (*hoje o educador não só ensina ler e escrever e sim, faz parte de uma vida como um todo, da vida da criança tanto na educação escolar quanto na educação social. Hoje, nós professores temos que ser educador de conhecimentos científicos e de personalidade*) que ultrapassam a função que em seu imaginário seria ensinar a ler e escrever. As sequências de cada um dos pares: “ler e escrever/parte de uma vida como um todo”; “educação escolar/educação social”; “educador de conhecimentos científicos/ [educador] de personalidade” sugerem, na equivocidade da linguagem, relações de ampliação ou de transbordamentos da função do professor contemporâneo. Se a relação entre as sequências de cada par não é dicotômica, pelo menos, o efeito produzido é de “mal-estar”, de desidentificação. Esse efeito de desfamiliarização parece caracterizar, nesse discurso, a posição que os professores da educação básica são convocados a ocupar nessa nova ordem educacional, assumindo posição de um professor com múltiplos papéis.

Além disso, o deslocamento da atuação do papel do professor é produzido na sequência discursiva, sugerindo que, se por um lado, o professor é subjetivado como aquele que deve responder a múltiplas demandas para além do seu campo de formação, por outro, o sujeito da aprendizagem (aluno), também participante do mundo da formação, é identificado nessa nova ordem neoliberal como um “cliente” que precisa irredutivelmente do trabalho polivalente do professor: “*Hoje, nós professores temos que ser educador de conhecimentos científicos e de personalidade, pois nossa clientela são de pessoas carentes não só na situação financeira, mas de afeto, amor, carinho, com estes motivos aumenta nossa dificuldade em sala de aula*”. A designação de aluno como “cliente” produz o efeito de uma relação de mercado muito presente nas políticas neoliberais inauguradas, no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, em que a lógica de resultados se impõe fortemente aos processos formativos. A necessidade desse “cliente” (aluno) extrapola a situação financeira na medida em que o “produto” da relação é também de ordem afetiva, emocional, produto de que o professor nem sempre dispõe na relação de compra e venda (*com estes motivos aumenta nossa dificuldade em sala de aula*).

Nesse discurso, o professor se apresenta como a “chave” para a resolução dos problemas sociais que adentram o espaço escolar, embora nem sempre esteja em seu domínio a resolução de tais problemas. Trata-se de um discurso que não tem origem no sujeito do relato, mas no arquivo da educação desse nosso tempo, em que o professor é subjetivado como um sujeito dotado de habilidades e competências supostamente necessárias para a superação de problemas aparentemente pontuais e individuais, quando, na verdade, são problemas estruturais que afetam não apenas a educação, mas a ordem social. Em outras palavras, nesse funcionamento

discursivo, o professor é compreendido como um prestador de serviço, o aluno como um cliente e o ensino como um produto a ser oferecido ao mercado, no caso, à sociedade. Como bem lembra Fonseca (2018), esses discursos são transformados em

[...] regime de verdade que se caracteriza pela articulação de um certo tipo de discurso sobre uma série de práticas, de modo a constituir-se, de um lado, como um conjunto de saberes inteligíveis e, de outro, referência capaz de legiferar sobre as práticas em termos de verdadeiro ou falso (FONSECA, 2018, p. 120).

Nesse sentido, o discurso do trabalhador polivalente produz a ideologia segundo a qual o professor contemporâneo precisa ter como atributo a facilidade de se adaptar a contextos diversos e ser detentor de várias competências que lhe permitam atuar em diversas áreas de trabalho, aumentando a produtividade aliada à eficiência

Considerações finais

Neste trabalho, propusemos como objetivo analisar, em relatos escritos por professores da escola básica durante processos de formação pedagógicas, como a confissão produz representações e subjetivações de professores no domínio de uma nova racionalidade de formação docente. As análises de duas sequências discursivas recortadas dos relatórios mostram como o professor é colocado numa relação consigo mesmo por meio de dispositivos de confissão materializados nos relatos escritos e como a subjetividade do professor é delineada de acordo com a representação prescrita pelas políticas de formação. O professor é interpelado por uma biopolítica de formação que, ao mesmo tempo que atua sobre o indivíduo, na medida em que o interpela em práticas de si, atua, também, de forma totalizante, pois as práticas pedagógicas demandadas do professor devem obedecer a roteiros estabelecidos de forma homogênea para todos dos sujeitos da formação.

As análises destacam, ainda, uma representação de professor polivalente, bem aos moldes do que preconizam as políticas de cunho neoliberal, dentre elas, as políticas educacionais que se inserem em um discurso muito alinhado com o discurso mercadológico, em que prevalecem a lógica de resultados, a classificação por méritos e a ênfase em habilidades individuais. Considerando que a relação entre sujeitos e jogos de verdades são relações determinadas por condições históricas, ao se alinhar com o discurso da competência multifuncional, a prática discursiva do professor revela como as verdades produzidas nas esferas de poder investem na fabricação de sujeitos por meio de dispositivos que possibilitam

a esses sujeitos narrarem-se de acordo com as verdades estabelecidas externamente em uma dada época.

Nessa nova lógica de poder-saber, o professor é instado a se subjetivar conforme as demandas do poder, de modo que as práticas de si não se referem mais a uma prática coercitiva, mas a uma prática de autoformação. Com a implementação de políticas públicas educacionais brasileiras, o professor é colocado diante de uma variedade de regras, condutas, princípios e mecanismo norteadores do seu fazer, entendidas como formação continuada, atualização profissional, formação em trabalho e qualificação docente. Mas, no bojo dessas políticas, “desenha-se” um ideal de professor a ser seguido de forma padronizada, uma vez que os dispositivos, técnicas e práticas de si conduzem os sujeitos a uma homogeneização de identidade profissional. Assim, o professor passa a ser diariamente demandado a se inserir em um conjunto de práticas que lhe conferem subjetividades definidas *a priori*, enquanto sua autonomia e criatividade docentes são substituídas por um saber que ele passa a assumir na própria execução das políticas públicas, a partir de diferentes técnicas de si.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. vol. III. Rio de Janeiro: 34, 1996.

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FARIAS, I. M. Diferenças entre polivalência e politecnia: implicações para a formação sobre o trabalho no processo educativo. **Educação Filosofia**, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 11-19, jan./jun. 1998.

FOUCAULT, M. A tecnologia política dos indivíduos. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política** (Ditos & Escritos V). Organização de Manuel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006e [1988]. p. 301-318.

FOUCAULT, M. Foucault. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política** (Ditos & Escritos V). Organização de Manuel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. p. 344 -239.

FOUCAULT, M. Uma estética da existência. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política** (Ditos & Escritos V). Organização de Manuel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c [1984]. p. 288-293.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política** (Ditos & Escritos V). Organização de Manuel Barros da Motta.

Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b [1984]. p. 264-287.

FOUCAULT, M. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política** (Ditos & Escritos V). Organização de Manuel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a [1983]. p. 144-162.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1966].

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1979].

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010 [1981].

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GOMES, G. S. **Práticas discursivas de subjetivação do professor: técnicas de biopolíticas**, 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2019.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

RUSSI, P. *Legem Habemus*: dispositivo de confissão. *In*: SOUZA, K. M. de (Org.). **Dispositivos de poder/saber em Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios; Goiânia:UFG, 2015. p. 31-42.

Sobre as autoras

Edileide Patrícia Câmara Lima (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0576-3923>)

Mestra em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED Marabá-PA).

Nilsa Brito Ribeiro (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9213-1726>)

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora do Instituto de Linguística, Letras e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

Discursos sobre a sexualidade contemporânea no Brasil

Discourse on nowadays sexuality in Brazil

Claudemir Sousa¹

Resumo: Neste artigo, analisamos quatro enunciados brasileiros que circulam em diferentes materialidades discursivas e que têm como objeto a sexualidade. O objetivo é discutir como o sexo é posto em relação com os domínios da saúde, da religião, da política e da família, fazendo derivar uma série de temas. Para tanto, ancoramo-nos nas discussões de Foucault (1999; 2002; 2008; 2019) acerca do discurso como prática e da sexualidade como um dispositivo historicamente construído, para analisar as materialidades enunciativas em sua densidade histórica, pondo-as em um campo associado, ou seja, em uma série de enunciados relacionados. Conclui-se que os dizeres sobre a sexualidade no Brasil contemporâneo são marcados por disputas em torno dos conceitos de família, do uso dos corpos dos sujeitos e do gozo de direitos civis, que vagam pelos campos da saúde, da religião, da intimidade familiar e da política.

Palavras-chave: Discurso. Política. Sexualidade. Saúde. Família.

Abstract: In this article, we analyze four Brazilian statements that circulated in deferent discursive materialities and that concern to the sexuality. The main objective is to discuss on how sex is related to the domains of health, religion, politics and family, making derivate a series of themes. Thus, we anchor our discussion on Foucault's (1999; 2002; 2008; 2019) theory about discourse as a practice and the sexuality as a historically made device, to analyze the discursive materialities in its historical density, punting them in an associated field, it is, in a series of statements. We concluded that the sayings about sexuality in Brazil nowadays are characterized by struggles involving the conceptions of family, the use of peoples' body and the enjoying of civil rights, crossing the fields of health, religion, family intimacy and politics.

Keywords: Discourse. Politics. Sexuality. Health. Family.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Pedreiras, MA, Brasil. Endereço eletrônico: claudemir201089@hotmail.com.

Introdução

São diversas essas questões. Desde a grave epidemia das drogas, que dilacera os laços e a harmonia do ambiente familiar, à violência doméstica, à gravidez na adolescência, até mesmo à desconstrução do conceito de família, aspecto que aflige as famílias e repercute na dinâmica psicossocial do indivíduo (PL nº 6.583/2013, p. 6).

Não tenho nada contra o cuidado do Ministério da Saúde com o povo brasileiro, mas acho que essa vacina é desnecessária. A melhor forma de prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) é a fidelidade no casamento (RAQUEL DINIZ JANTORNO, 2014, *online*).

Nós tratamos a vida toda com a religiosidade pra que nossos filhos possam encontrar, realmente, um bom caminho familiar. Então, Luciana, eu lamento muito. Que façam bom proveito se querem fazer e continuar como estão, mas eu, presidente da República, não vou estimular (LEVY FIDELIX, 2014, *online*).

Estamos lançando hoje a campanha à prevenção da gravidez precoce. O que estou falando é da prevenção ao sexo precoce, vamos continuar falando disso, isso não se encerra em uma campanha, em um dia, é uma conversa por muito tempo e por gerações (DAMARES ALVES, 2020, *online*).

Família, saúde, sexo e gravidez na adolescência, casamento, fidelidade e religião são os temas que emergem nos enunciados precedentes, os quais compõem o quadro contemporâneo de discursos sobre a sexualidade no Brasil. Esses enunciados entrelaçam os domínios discursivos (FOUCAULT, 2008) da saúde, da religião, da vida familiar e privada, convergindo para o âmbito político. Nesses dizeres, formulados por sujeitos cristãos, a sexualidade clama ao Estado por formas de regulamentação: propõe-se uma definição do conceito de família, uma regulação das práticas corporais dos sujeitos, a restrição do sexo à idade adulta e ao casamento, e propugna-se a fidelidade conjugal como via para uma vida saudável e a religiosidade como caminho para a harmonia social.

Embora esses sujeitos enunciem que respeitam as opções de vida que estejam fora dos ditames que eles apregoam, esses enunciados revelam a existência, no Brasil, de lutas em torno das práticas corporais e sexuais e da vida familiar, que põem em lados opostos os sujeitos que se declaram de direita, conservadores e adeptos das religiões judaico-cristãs, de um lado, e os sujeitos LGBTQIA+², os militantes de esquerda, os adeptos de outras formas de religiões e os defensores da ciência como estratégia biopolítica (FOUCAULT, 1999) de regulação da vida e saúde dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, por outro lado.

² Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais.

Esse embate em torno da sexualidade não é novo. A história da nossa sexualidade é marcada por diferentes instituições (igreja, tribunal, clínica) que a regulam, procedimentos em torno dela (repressão, condenação, cura, terapia, normalização) e autorização de diferentes sujeitos como legítimos para dela tratar (padre, juiz, médico, psicólogo, psiquiatra). Diante disso, questiona-se: quais discursos formulados no Brasil no âmbito do debate político atual compõem nosso dispositivo de sexualidade? Quais conceitos, objetos e escolhas temáticas emergem nesses discursos? Que posições são suscitadas pelos sujeitos neles implicados? Tais questões nos auxiliarão na consecução desse trabalho, que objetiva discutir como o sexo é relacionado com os domínios da saúde, religião, política e família.

Para realizar essa discussão, analisaremos quatro enunciados produzidos no Brasil, os quais circulam em diferentes materialidades e têm como objeto a sexualidade: o Projeto de Lei (PL) nº 6.583/2013, de autoria do Deputado Federal Anderson Ferreira, do Partido Liberal (PL); falas de um vídeo do debate entre os então candidatos à presidência Luciana Genro, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), e Levy Fidelix, do Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB), de 2014; uma reportagem do Jornal Estado do Espírito Santo, com falas de evangélicos sobre a vacina contra o Vírus Papiloma Humano (HPV, na sigla em inglês), de 2014; e falas de um vídeo de lançamento da campanha pela abstinência sexual de jovens no Brasil, pela Ministra Damare Alves, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, de 2020. Tais enunciados foram escolhidos dada a sua repercussão acerca dessa discussão.

Nossa análise se ancora nos pressupostos de Foucault (1999; 2002; 2008; 2019) acerca do discurso, como prática histórica que se reparte em conceitos, objetos, modalidades enunciativas e escolhas teóricas, e sobre a sexualidade, como um dispositivo histórico que engendra nossa atual concepção de sujeito da sexualidade. Essa análise enunciativa (FOUCAULT, 2008) subsumi a densidade histórica e o campo associado do qual os enunciados fazem parte. Assim, recorreremos a outros enunciados, com base nos princípios foucaultianos da dispersão, da regularidade e do domínio de memória, nos quais reside essa historicidade.

Essa discussão está organizada da seguinte forma: adiante, discutiremos as teorizações de Foucault (1999; 2002; 2008; 2019) acerca do discurso e da sexualidade. Em seguida, realizaremos as análises das quatro materialidades enunciativas já especificadas, relacionando-as a outras com as quais mantêm regularidades. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Foucault e o discurso: dispositivo de sexualidade e regulação dos prazeres

A existência de uma vasta produção bibliográfica sobre a história da disciplina Análise do Discurso na área de Letras e Linguística torna dispensável fazermos esse percurso³. Entretanto, não podemos deixar de dizer que essa disciplina é formada por múltiplas abordagens teóricas e aquela a que nos filiamos é decorrente da teoria de Michel Foucault, autor que pensa o discurso como prática histórica e localizada no tempo/espaço (FOUCAULT, 2008) e como jogo polêmico e estratégico (idem, 2002), visto que dá a ver lutas de poder, em um jogo de ação e reação. O discurso como prática implica formulação de conceitos, objetos, temas e posições possíveis aos sujeitos em torno de certos fenômenos, do qual tratamos aqui da sexualidade.

Foucault investigou a sexualidade em um conjunto de quatro obras, das quais recorreremos aos volumes 1 e 4. Trata-se de uma investigação arqueológica, visto que esse autor mostra como, historicamente, saberes de variadas ordens, como os da moral filosófica pagã, da moral religiosa cristã, saberes médicos, etc., bem como as instituições em torno desses saberes, constituem conhecimentos e práticas sobre a sexualidade e conduzem ao desenvolvimento de uma ciência sexual. É uma investigação genealógica, na medida em que ele também mostra como o corpo é o ponto central dessa história, alvo de tecnologias de coerção, disciplinamentos e regulamentações, que normalizam condutas, e de tecnologias do eu, que produzem o governo de si, formam uma verdade sobre si, como o autoexame, o exame da consciência e a confissão.

No volume 1 dessa coletânea, Foucault (1999) desenvolveu o conceito de dispositivo de sexualidade, que consiste em um conjunto heterogêneo de elementos, tais como: discursos, instituições, decisões regulamentares, decretos, leis, etc., na forma como esses elementos se relacionam entre si e também na tentativa de responder a uma determinada urgência histórica.

Esse conceito não coincide com o de sexo, que, por um lado, é compreendido como ato realizado entre corpos (ato sexual) e, por outro lado, Butler (2000) o concebe como uma categoria que foi ligada à diferença material dos corpos, mas que também é marcada e formada por práticas discursivas. O sexo é um ideal regulatório, uma norma que possui poder de produzir os corpos que controla: demarca diferenças e as faz circular. A sexualidade é um dispositivo histórico “em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 100). Ela está ligada a dispositivos recentes de poder. Sua expansão foi sustentada em

³ Por isso, indica-se a leitura de Gregolin (2004), Maldidier (1997) e Orlandi (2002) para mais detalhe sobre o percurso de construção e reconfiguração da Análise do Discurso na França e no Brasil.

função da intensificação do corpo, sua valorização como objeto de saber e elemento nas relações de poder. O sexo, por seu turno, é uma construção ideal, um processo pelo qual as normas materializam o sexo do corpo pela nomeação, fazendo-o entrar para uma dada ordem.

Já na obra “História da sexualidade 4: as confissões da carne”, Foucault (2019) expõe a problematização da carne nos primeiros séculos do Cristianismo, abordando a experiência da carne e seu papel na hermenêutica e decifração purificadora do desejo. Esse estudo se vale de uma larga fonte, que trata dos rituais de penitência e dos princípios da direção monástica. Para este artigo, iremos nos voltar, sobretudo, às discussões sobre a procriação, a fidelidade, o casamento e a temperança, para analisarmos enunciados brasileiros atuais que tratam da sexualidade e discutir as remanências (FOUCAULT, 2008) discursivas em torno desse objeto.

Dessa maneira, Foucault (2019) afirma que os atos que proporcionam o prazer (afrodisia) foram regulados em torno do casamento em formulações feitas por filósofos, não por cristãos, e que depois foram adotadas pelos Padres do século II. Os princípios não estão nos textos bíblicos, mas sim na filosofia helenística. Os cristãos põem-nos em prática em formas semelhantes às dos filósofos sobre casamento, procriação e afrodisia.

Nas discussões que esse autor faz acerca de temas que emergem no pensamento de filósofos da Antiguidade e suas regularidades com o pensamento dos teóricos cristãos, são evocados os temas do celibato, do casamento, da procriação, da fidelidade no casamento e do desprezo aos prazeres do sexo, visto que sua finalidade é a procriação.

A exposição desses temas pelos pensadores cristãos tinha a finalidade de salvar almas, unindo-as a Deus pela condução à vida eterna. Esse governo das almas passa pelo corpo, pois estabelece regulações dos usos do prazer. É nesse sentido que Clemente de Alexandria, citado por Foucault (2019), dá uma significação cristã aos princípios filosóficos e se reporta também a naturalistas, médicos e às Sagradas Escrituras para levantar temas prescritivos sobre o casamento como busca da procriação, a busca do prazer como contrária à razão e as formas indecentes e vergonhosas da relação sexual.

A ideia de que existem formas naturais de relações sexuais se baseia em três referências: dos naturalistas e médicos, segundo os quais a natureza fundamenta esses princípios e manifesta sua racionalidade; de filósofos, principalmente Platão, segundo os quais a razão humana pode reconhecer e justificar tais princípios moralistas; e nas sagradas escrituras, segundo as quais Deus deu mandamentos aos homens e quem lhes obedecer se unirá a ele na vontade.

Foi sob essa tripla determinação (natureza, razão filosófica e palavra de Deus) que Clemente de Alexandria formulou regras para as relações conjugais em que a procriação se estabeleceu como a finalidade do casamento, condenando as relações contranatura, o sexo

durante a gravidez, as relações infecundas, o adultério e o aborto, que constituem os “princípios da medida e da conveniência” (FOUCAULT, 2019, p. 30) para as relações matrimoniais.

Com base nessa tríplice referência, estabeleceu-se uma economia das relações sexuais, na qual o corpo é regulado em seus movimentos naturais, no controle dos desejos e dos excessos e na condenação das relações contranatura, propugnando que se utilize do sexo com reserva no casamento, pois seu excesso acarreta doenças. O casamento seria, então, regido não pelo prazer e pela volúpia, mas pelo *logos*. A procriação, como sua finalidade, não se confunde com o alvo e objetivo da relação sexual. Esse último é a existência de progenitura em si. O seu alvo é mais utilitário: consiste em que se tenha sustento na velhice. O fim que Clemente elenca não é utilitário. É uma obediência aos princípios de Deus (crescei-vos e multiplicai-vos) e uma forma de se assemelhar ao Criador com a procriação, na medida em que segue a lei que a prescreve em conformidade com a natureza, porque esta obedece a lei de Deus.

Para elaborar esses conceitos de “natura” e “contranatura”, Foucault (2019) expõe o exemplo da hiena e da lebre, discutido por Clemente de Alexandria, segundo o qual a primeira tinha dois sexos e os desempenhava alternadamente a cada ano e a segunda adquiria todo ano um ânus a mais para fazer um mau uso. Clemente trata do hermafroditismo da hiena para observar uma lição moral acerca da natureza e da contranatura. Para ele, essa mudança de sexo não ocorria, por ser contrária à natureza, que fixa o que um animal é e não se pode modificar. Estendendo essa reflexão para o sexo, Foucault (2019, p. 43) relata que, nesse pensamento filosófico, “um indivíduo não pode nem mudar de sexo, nem ter dois, nem também ser de um terceiro que seria intermédio entre o masculino e o feminino: tais coisas são quimeras que os homens imaginam, mas às quais a natureza se recusa”.

Nesse sistema de pensamento, o homem e a mulher são diferentes por natureza e devem assim permanecer. Qualquer forma de metamorfose corporal é compreendida como contranatura. Clemente via na crença dos dois sexos da hiena um efeito e um instrumento de uma falha moral, já que as hienas teriam o corpo estranhamente disposto por causa de um vício de natureza, próprios da espécie, semelhante à falha moral própria dos homens: a lascívia.

Esse discurso possui regularidades (FOUCAULT, 2008) com a fala de Levy Fidelix acerca das práticas homossexuais, ao afirmar que órgão excretor não procria, pois aponta para a finalidade do sexo na discursividade cristã e condena os excessos, por constituírem, conforme aponta Foucault (2019), a partir de Clemente, uma contranatura porque desvia da finalidade de procriação. Esse ato sexual é considerado contrário à natureza, inútil e estéril, assim como o é o exemplo da lebre, do exagero da fecundação.

Assim, desde a antiguidade os filósofos estabelecem que o uso da afrodisia é regulado pela natureza do homem como ser racional e social. A própria natureza mostra essa relação do ato sexual com a procriação e condena quem escapa a essa existência. Este princípio produz interdição a todo o ato feito fora dos órgãos da fecundação (princípio da hiena) ou quando a fecundação estiver em curso (princípio da lebre).

Também são interditados pelos filósofos a fornicação, o adultério e a corrupção de crianças. Para regular tais domínios, estabelece-se o princípio da temperança, segundo o qual é necessário dominar os prazeres, satisfazer seu apetite com moderação e reserva depois de se tornar senhor deles. Esses atos devem ser feitos com reserva: nas uniões tidas como legítimas, para sua finalidade e com decência. O domínio da razão sobre os apetites do corpo é regido pela natureza e tem como suas formas a monogamia, a abstinência das relações sexuais na menstruação, a interdição do sexo na gravidez e o uso moderado dos prazeres ou sua abstinência. O código da temperança, estabelecido em torno dos desejos sexuais, impõe um controle da razão aos impulsos do corpo e se aplica ao casamento temperante. A temperança faz o corpo ser/continuar sendo o templo de Deus e seus membros os membros de Cristo.

Nas discussões de Clemente de Alexandria apresentadas por Foucault (2019), o sexo, que tem por finalidade a procriação no casamento, precisa de momento oportuno. Assim, os atos sexuais são definidos em função dos seus fins racionais e das ocasiões que lhes são legítimas. Clemente deu uma significação religiosa a esse conjunto de prescrições éticas do casamento e de uma economia das relações sexuais, o que significa que não foi o Cristianismo por si só que impôs esse conjunto de práticas, noções e regras a que se chama de “a” moral sexual cristã, mas sim moralistas pagãos e cristãos, como Santo Agostinho, que terá maior papel na cristalização da moral cristão.

Segundo Foucault (2019), a proibição do incesto é uma interdição que se desenvolveu na moral das relações sexuais durante a Alta Idade Média. Outras transformações se operaram no Cristianismo, fazendo-se desenvolver práticas como a ascese monástica, a penitência e a confissão, questões que não iremos pormenorizar. Quanto à abstinência sexual e virgindade feminina, esse autor remonta ao século IV para mostrar como textos dessa época concediam importância a esse estado, que não é uma novidade, visto que sua valorização é atestada em épocas anteriores, incluindo no texto sagrado, que orienta a vida sexual de pessoas há milênios.

A virgindade ou continência definitiva era uma prática difundida entre os cristãos no século II, mas sem novidades ou especificidades, pois as interdições dos textos dos Padres Apostólicos e dos Apologetas são as mesmas proibições presentes na moral pagã: “adultério, fornicação, corrupção de crianças” (FOUCAULT, 2019, p. 167). Assim, nos seus primeiros

séculos, o Cristianismo veicula o mesmo sistema de moral sexual da cultura antiga precedente ou concomitante. Tais recomendações reaparecem em enunciados brasileiros atuais, que analisaremos, mas não consistem em uma simples extensão de recomendações filosóficas, já que diferem pela fixação de outros efeitos ao princípio de continência: outras promessas, outra extensão, outros instrumentos.

No século III, existiam círculos de mulheres virgens, que se dedicavam à vida religiosa e evitavam o casamento ou viúvas, que recusavam um segundo casamento e havia também as meninas impelidas à virgindade pela família. Até os séculos V e VI o pensamento cristão vai elaborar a virgindade como ponto maior de reflexão e lugar da transformação. As discussões sobre esse tema nesses dois séculos são feitas por Foucault (2019) a partir dos textos de Tertuliano, nos quais busca os principais temas relacionados à virgindade e à continência e a maneira como argumentos das escrituras e da natureza são mobilizados, bem como suas regularidades com as discussões de Cassiano, Basílio de Ancira, Gregório de Nissa, Metódio de Olimpo e São Cipriano.

Foucault (2019) diferencia virgindade (renúncia à relação sexual, não necessariamente total), castidade (um estado em que a relação sexual é feita de forma temperante) e celibato (voto de renúncia total ao ato sexual). A virgindade e a prática pagã da continência possuem relação, na medida em que os autores cristãos do século IV “contraíram empréstimos relativamente importantes de regras de vida inspiradas pela moral dos filósofos. E chegaram até mesmo a transpor directamente certos elementos seus” (FOUCAULT, 2019, p. 198).

Nas exegeses de autores cristãos, a experiência sexual foi pensada com relação à queda de Adão e Eva do paraíso. A literatura cristã também versa sobre o casamento. As primeiras dessas formulações apresentam uma arte da vida matrimonial que está, segundo Foucault (2019), próxima à moral antiga. É no fim do século IV que se desenvolvem reflexões e textos para guiar os cristãos casados na vida conjugal.

Assim, o casamento se torna um domínio de análise e de exercício na esteira do desenvolvimento da vida monástica e da prática de direção dos indivíduos, que fazem com que valores, preocupações e práticas elaboradas para a vida de ascese se movimentem para a vida do mundo. Além disso, a relação entre o Cristianismo e o Império puseram a Igreja Cristã em uma posição de gestão da vida social e individual.

Essa pastoral da vida cotidiana está em relação com a moral da filosofia antiga e modifica uma série de práticas elaboradas para a vida monástica para poder intervir na sociedade civil, penetrando na vida íntima dos indivíduos. O Cristianismo se constitui como religião de Estado, com as instituições eclesiásticas. Mesmo não se estabelecendo como regra

de vida praticada por todos, a moral cristã se apresenta como universal e o casamento constitui uma das peças essenciais da ética cristã. Na esteira do desenvolvimento da administração imperial, a família ganha um papel importante, como elemento base da sociedade e ponto de articulação entre a conduta moral individual e as leis universais.

A partir do século V, as reflexões sobre o casamento põem-no em aproximação com a relação entre Cristo e a Igreja, dão-lhe um valor positivo, aproximam-no da virgindade, e distinguem-no de uma incapacidade de abstinência. Entre os principais temas encontrados nessas reflexões, Foucault (2019) ressalta os seguintes princípios: desigualdade natural entre homem (comandante) e mulher (submissa); dever do esposo de ensinar valores à sua mulher; permanência do laço de matrimônio e reciprocidade, só desfeito em caso de adultério ou após a morte; laço afetivo como meta e condição permanente do bom casamento.

Ao analisar os textos de São João Crisóstomos, Foucault (2019) mostra que esse autor, diferente de Clemente de Alexandria e dos moralistas da Antiguidade, não via no casamento a finalidade da procriação, mas sim para que o homem vivesse na castidade e evitasse a fornicção e para que a mulher se contentasse com um só homem, elaborando uma lei da fidelidade, uma economia do desejo, uma solução para a concupiscência, o que o aproxima da virgindade, diferenciando-se pelo fato de as regras do casamento serem obrigações jurídicas, ao passo que as da virgindade são conselhos.

Esse dever entre esposos também se assemelha a uma dívida, consistindo em um tema jurídico-econômico da propriedade do corpo. Mas será apenas na Idade Média que a instituição jurídica fará aparecer os esposos como sujeitos de direito, a partir do momento em que o casamento se desliga da finalidade de procriação. Elabora-se uma teoria dos fins e dos bens do casamento, segundo a qual constituem bens do casamento a progenitura, a fé que une os cônjuges e o sacramento que os marca de modo indelével. Já o fim por si mesmo são a sabedoria e a saúde (beber, comer, dormir). Esses bens são reformulados por Santo Agostinho, fazendo com que a progenitura perca espaço para a fidelidade e para o sacramento. Assim, um casamento não se desfaz pela inexistência de progenitura, que constitui uma maneira de produzir ou desenvolver a *societas*.

Dessa maneira, as discussões de Foucault (2019) nos mostram que a sexualidade é uma experiência histórica, elaborada por uma série de enunciados, que regulam o ato sexual, formulam princípios para o casamento e visam atender interesses históricos. Com o Cristianismo, na Idade Média, “o sexo no casamento passa então a ser objecto de jurisdição e de veridicção” (FOUCAULT, 2019, p. 381), desenvolvendo-se diversas formas de se falar sobre ele, entre as quais os enunciados que analisaremos, que integra um dispositivo de sexualidade.

Incitação ao discurso e repressão dos prazeres: os dizeres sobre a sexualidade, a saúde e a família nos discursos de políticos e religiosos brasileiros na atualidade

A concepção que adotamos aqui acerca da sexualidade na contemporaneidade é a de que, na esteira de Foucault (1999), não existe apenas repressão, mas incitação a falar sobre ela e um controle sobre as práticas sexuais, nomeadas de “sexo”, por um mecanismo de poder que possui uma eficácia produtiva: produz saberes e sujeitos, está inscrito em relações de poder-saber e é efeito dessas relações, que se entrecruzam na construção da nossa sexualidade.

Nesse sentido, o primeiro enunciado que analisamos é o PL nº 6.583/2013, do Deputado Federal Anderson Ferreira, do PL de Pernambuco (PE), que dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Esse Projeto foi apresentado no dia 16 de outubro de 2013 e ainda tramita no Congresso Nacional, devido às divergências entre os deputados sobre a definição de família apresentada no seu artigo 2º, como segue: “para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um **homem e uma mulher**, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (PL nº 6.583/2013, p. 1, grifos no original).

Nessa definição, o domínio discursivo com o qual o conceito de casamento apresenta regularidades (FOUCAULT, 2008) são as sagradas escrituras, que condenam relações entre pessoas do mesmo sexo. O sujeito que elaborou esse conceito de família faz penetrar na esfera civil e política os índices da religiosidade, contradizendo o caráter laico do estado brasileiro.

O relator desse PL foi o Deputado Diego Garcia, do Partido Humanista da Solidariedade (PHS), do Paraná (PR). Houve emendas a ele, sugeridas pelos Deputados Marcos Rogério, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), de Rondônia (RO), e Bacelar, do Partido Trabalhista Nacional (PTN), da Bahia (BA). Houve substitutivo, do Deputado Diego Garcia; emenda ao substitutivo, da Deputada Erica Kokay, do Partido dos Trabalhadores (PT), do Distrito Federal (DF); e destaques, do deputado Glauber Braga, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), do Rio de Janeiro (RJ). Enquanto a defesa do projeto era feita pelos deputados Marcos Feliciano, do Podemos, de São Paulo (SP), Diego Garcia, Pastor Eurico, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), de PE, Givaldo Carimbão, do Partido Republicano da Ordem Social (PROS), de Alagoas (AL), Flavinho, do PSB-SP, e Ezequiel Teixeira, do Partido Social Democrático (PSD), do RJ, a oposição era feita por Jean Willys (PSOL-RJ), Erika Kokay e Glauber Braga.

Esse projeto foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em outubro de 2015, e seguiria para o Senado, mas foi obstruído devido aos recursos da oposição, cujas emendas visavam incluir na definição de família dada pelo estatuto aquelas formadas por pessoas do mesmo sexo, cuja união civil fora reconhecida como legal pelo Supremo Tribunal

Federal (STF), em 2011, seguida de uma Resolução do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), de 2013, que obrigou cartórios brasileiros a celebrarem o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, além de outras configurações familiares, que não incluem os pais e seus descendentes.

Esse PL foi elaborado com o propósito de definir políticas públicas voltadas para as famílias brasileiras, em diversos campos de atuação, incluindo o da saúde e educação. Ele retira diversas configurações familiares da sua abrangência, ao reconhecer como legítimas apenas as famílias compostas por casais heterossexuais ou por um desses e seus descendentes, e nega os direitos civis familiares à população LGBTQIA+, que formem um núcleo familiar, como os direitos a adoção, ao pagamento de pensão, etc. Nesse sentido, esse conceito de família apresenta regularidades com as proposições filosóficas cristãs analisadas por Foucault (2019), que concebem a existência de uma finalidade no casamento que é a procriação e também uma forma natural de relação (entre pessoas de sexos opostos) e uma forma contranatura (entre pessoas do mesmo sexo).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 226, já apresenta esse conceito de família e a elege como a base da sociedade e gozadora de especial proteção do estado. O PL reforça essa visão tradicional e patriarcal, pois é fruto de um movimento conservador que tenta engessar as dinâmicas culturais. Além disso, o critério da descendência adotado para legitimar a configuração familiar elide outras formas de estabelecimento de vínculos afetivos. Assim como a inexistência de progenitura não basta para desfazer casamentos (FOUCAULT, 2019), sua existência não deveria ser critério para legitimar uniões civis.

Esse PL também trata de direitos à saúde, educação, política, economia, cultura e meio ambiente, que estariam restritos à configuração familiar legalmente reconhecida, contrariando as leis que vedam discriminação na consecução desses direitos. No campo da educação, esse projeto trata da inclusão, como componente curricular obrigatório, da disciplina “Educação para família” (artigo 10), para difundir saberes conservadores.

A justificativa da necessidade de um Estatuto da Família, dada pelo autor do PL, alega haver diversas situações enfrentadas pela família na contemporaneidade, como apresentado na introdução, que incluem o uso exagerado de drogas, a violência doméstica, a gravidez na adolescência e desconstrução do conceito de família. Esse enunciado se assemelha à requisição de uma *letre de cachét* (FOUCAULT, 2002), ao relacionar drogas, sexo, violência doméstica e amplitude dos arranjos familiares à fonte de problemas sociais. Conclama-se o disciplinamento das ações dos sujeitos, retirando-lhes suas liberdades para aplacar as mudanças na sociedade.

Por isso, os opositores do PL 6.583/2013 propuseram o PL 3.369/2015, que cria o Estatuto das Famílias do Século XXI, de autoria do deputado Orlando Silva (PT-SP), prevendo

princípios para a atuação do poder público em matérias familiares. O seu primeiro relator foi o ex-deputado Federal Jean Willys (PSOL-RJ), substituído na relatoria por Janete Capiberibe (PSB-AP). Ainda em 2015, ele teve uma emenda do Deputado Diego Garcia, mas foi arquivado, após questionamentos dos deputados da oposição.

Retomado em 2019, a relatoria ficou a cargo do Deputado Federal Túlio Gadêlha (PDT-PE). As discussões desse projeto na Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados foram alvo de polêmicas nas redes sociais, encabeçadas por Deputados do Partido Social Liberal (PSL), que afirmaram que o PL incentivava o incesto, a poligamia e a pedofilia. Essa discussão ocorreu em uma nova conjuntura, após a eleição de Jair Bolsonaro a presidência da república, pelo PSL, que formou maioria na Câmara dos Deputados e apresenta forte visão religiosa e conservadora. Com a pandemia causada pelo corona vírus, em 2020, esse projeto não retornou à pauta. Com só três artigos, a família é definida nesse PL nos seguintes termos:

Art. 2º São reconhecidas como famílias todas as formas de união entre duas ou mais pessoas que para este fim se constituam e que se baseiem no amor, na socioafetividade, independentemente de consanguinidade, gênero, orientação sexual, nacionalidade, credo ou raça, incluindo seus filhos ou pessoas que assim sejam consideradas (PL-3.369, 2015, p. 1).

Nessa nova conjuntura política e social, essa definição repercutiu nas redes sociais. No *Twitter*, os Deputado Federais Carla Zambelli (PSL-SP) e Marcos Feliciano, e a Deputada Estadual Janaina Paschoal (PSL-SP) encamparam uma luta discursiva polêmica e estratégica (FOUCAULT, 2002), alegando que essa conceituação faz derivar sentidos e temas tabus. As sequências “todas as formas de união”, “independentemente de consanguinidade” e “incluindo seus filhos ou pessoas que assim forem consideradas” foram enquadradas em um funcionamento da moral religiosa que, conforme Foucault (2019), desde o cristianismo primitivo condena a relação entre pessoas da mesma família.

Essa leitura é uma forma de desqualificar a relação entre pessoas do mesmo sexo, pois a nova definição estabelece jogos discursivos polêmicos (FOUCAULT, 2002) com aquela do PL-6.583/2013, que restringe formas de união familiares, limita direitos civis às pessoas ligadas por consanguinidade e só concebe como descendentes os filhos de casais heterossexuais.

Dessa maneira, esse primeiro enunciado suscitou um debate sobre a sexualidade não heterossexual no Brasil no campo político e da discussão sobre a família, encaminhando-se para o campo religioso, já que essa é a posição ocupada pelos sujeitos que o enunciam, propugnando práticas sexuais tidas como naturais e condenando aquelas que julgam serem contranatura

(FOUCAULT, 2019). Passemos a outro enunciado, que é uma publicação do Jornal Estado do Espírito Santo⁴ sobre a oposição de evangélicos à vacina contra o Papiloma Vírus Humano.

Após a aprovação dessa vacina pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ela foi lançada comercialmente no Brasil em 2006. Desde então, começaram a surgir polêmicas. Em 2009, pais declaravam acreditar que ela incentivaria as adolescentes⁵ a iniciarem a vida sexual cedo, já que tem ação profilática contra o vírus, causador de câncer do colo uterino e verruga genital, e são indicadas três doses antes de as meninas iniciarem a vida sexual. No entanto, o profissional de saúde não orienta a fazer tal iniciação.

Foucault (2019) nos mostra que foi estabelecida uma economia das relações sexuais que propugna a necessidade de um momento oportuno, de ocasiões que lhes legitimem. Além do casamento, essa condição precisaria ocorrer em determinada idade. No posicionamento dos sujeitos que contrariam a vacinação de meninas, temos regularidades com essa moral que se estabeleceu no âmbito da sexualidade infantil, semelhante ao que vimos no enunciado anterior.

Os dados científicos apontam que muitas meninas que iniciam a vida sexual cedo se contaminam por esse vírus, e cerca de 4000 mulheres morrem ao ano no Brasil por câncer de colo de útero, daí a urgência histórica desse dispositivo (FOUCAULT, 1999) de medicalização da sexualidade infantil como medida profilática. Essa vacina não cura quem já possui o vírus e também não serve de estímulo à precocidade sexual. Os sujeitos que assim argumentam se situam em um jogo polêmico e estratégico de discursos (FOUCAULT, 2002), mobilizando uma formulação acerca dos pecados da carne (FOUCAULT, 2019), que se estabeleceram em torno da corrupção de crianças.

Além desse argumento, havia boatos de efeitos colaterais dessa vacina, fruto do desconhecimento do seu modo de produção, que utiliza sequências do DNA dos vírus, que são proteínas inativas, sem ação infecciosa. Na história do Brasil, há registros de movimentos antivacina, como a Revolta da Vacina, de 1904, e outros movimentos contemporâneos encabeçados por líderes evangélicos e anticientificistas, como os que contrariaram as medidas de combate à disseminação do corona vírus, em 2020.

Para conscientizar da necessidade de vacinar meninas dos 11 aos 13 anos de idade, em 2014, foi lançada uma campanha televisiva, cuja data para início era o dia 10 de março desse ano, e também campanhas nas escolas para vacinação. Alguns membros da comunidade

⁴ Um recorte dessa matéria que aqui é analisada está disponível em: <https://jornalggn.com.br/saude/religiosos-estariam-boicotando-vacinacao-contravirus-hpv/>. Acesso em 10 jul. 2020.

⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera como criança a pessoa até os 12 anos de idade e adolescente aquela entre 12 e 18 anos.

científica argumentavam que não haveria fortes evidências científicas da eficácia da vacina e que ela poderia aumentar a incidência de diabetes tipo 1 e outras doenças autoimunes. Tais argumentos foram rebatidos por membros da mesma comunidade científica, com evidências do saber científico, e não calcados na moral cristã.

O enunciado precedente é uma reportagem assinada por Lorrany Martins, com imagem da pastora e psicanalista Raquel Diniz Jantorno, que se enuncia como mãe de duas meninas de 10 e 3 anos de idade, as quais ela declara que não permitirá receberem a vacina quando estiverem na idade apropriada para isso; em um excerto da sua fala, ela diz que “a melhor forma de prevenir Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) é a fidelidade no casamento” (JORNAL ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2014, s/p.).

Esse posicionamento discursivo (FOUCAULT, 2008) em torno da medicalização da sexualidade é reforçado por outros dois sujeitos, que são a dona de casa e evangélica Elizângela Gomes, 28, mãe de uma menina de 7 anos, e o presidente da Associação de Pastores Evangélicos da Grande Vitória, Enoque de Castro. Aquela diz que “O que previne mesmo as meninas do HPV é a relação com um só parceiro” (JORNAL ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2014, s/p.). Esse, reforça a fidelidade como prevenção à doença.

Assim, a ciência da saúde e os preceitos religiosos polemizam nesse enunciado. Os sujeitos que enunciam de uma posição religiosa judaico-cristã estabelecem relações entre doença, sexo na adolescência, casamento, fidelidade e família. A religiosidade retira do saber científico da saúde a responsabilidade pela sanidade corporal e pela qualidade de vida, como ocorreu em recente manifestação de religiosos contra o abortamento feito por uma criança estuprada (UOL, 2020, *online*), e a atribui à vida no âmbito religioso, seguindo preceitos historicamente construídos para a vida cristã, como o casamento e a fidelidade conjugal (FOUCAULT, 2019). A fidelidade é construída no domínio do pensamento pagão e cristão, que propõe que a mulher e o homem devem ser um único corpo. O casamento seria uma reciprocidade de relações de poder.

Nesse enunciado, a fidelidade é evocada como sinônimo de uma vida saudável. Para ter saúde, a mulher precisa renunciar à liberdade sexual e entrar na ordem de um discurso que a objetiva como sujeito destinado ao casamento com um homem, e só com ele se relacionar sexualmente. A saúde é desligada do regime médico-científico e ligada a uma ordem da moral judaico-cristã na qual sexo, casamento e saúde mantêm relação.

Os sujeitos implicados nesses enunciados produzem discurso a partir de diferentes lugares enunciativos (FOUCAULT, 2008), como os de chefes de família, mães, líderes religiosos, membros da igreja, profissionais da ciência e sujeitos do cotidiano que não veem a

ciência como relevante para a medicalização da saúde sexual infantil, visto que, para tais sujeitos, isso incita a experiência sexual precoce, deslegitimada pela lei da oportunidade e conveniência (FOUCAULT, 2019).

Esses lugares enunciativos presentes nesse enunciado também são assumidos por Levy Fidelix no terceiro enunciado que analisamos, um o vídeo do debate entre ele e Luciana Genro, transmitido pela Rede Record de televisão, no dia 28 de setembro de 2014. Transcrevemos, adiante, um recorte das falas dos dois candidatos, presentes no vídeo, cuja íntegra pode ser acessada no *link* especificado nas referências.

Luciana Genro: por que que as pessoas que defendem tanto a família se recusam a reconhecer como família um casal do mesmo sexo?

Levy Fidelix: jogou pesado aí agora, eh? Nessa aí você jamais deveria entrar. Economia tudo bem. Olha, minha filha, tenho 62 anos. Pelo que eu vi na vida, dois iguais não fazem filho. E digo mais, digo mais. Desculpe, mas aparelho excretor não reproduz. É feio dizer isso, mas não podemos jamais, gente... eu, que sou um pai de família, um avô..., deixar que tenhamos esses que aí estão achacando a gente do dia-a-dia, querendo escorar essa minoria à maioria do povo brasileiro (YOUTUBE, 2014, *online*).

A pergunta de Luciana Genro situa o casamento em um domínio discursivo dos direitos civis. Por outro lado, Levy Fidelix se situa no domínio da moral cristã e se enuncia como pertencente a um quadro familiar que ele considera como natural, legítimo e o único merecedor de reconhecimento civil. A forma como se dirige à Luciana, chamando-a de “minha filha”, denota uma postura paternalista e patriarcal. Nessa arena, em que o discurso é uma arma de luta (FOUCAULT, 2002), os títulos de “pai” e “avô” são evocados como símbolos da “maioria”, que toma para si o título de “povo brasileiro”, contra a comunidade LGBTQIA+, enunciada como “a minoria” e adversária.

As concepções sobre o sexo evocadas no enunciado de Levy Fidelix são as de que o ato sexual visaria unicamente à reprodução e deveria ser praticado de modo “natural”, por aparelhos sexuais opostos, e não por modos que seriam contranatura (FOUCAULT, 2019), com o que ele denomina de “aparelho excretor”. Entretanto, em uma rápida olhada em um livro didático de ciências ou de biologia, vemos que os órgãos que formam o sistema reprodutor estão intimamente ligados à excreção. Assim, no domínio das ciências da natureza, os órgãos que realizam a excreção e a reprodução não são excludentes.

Esse enunciado mantém regularidades com tratados analisados por Foucault (2019), nos quais as ideias de uma “natura” e uma “contranatura” nas relações sexuais foram construídas no *logos* pagão, nos saberes da filosofia cristã e também no domínio do discurso da natureza,

que legitimaram a prática sexual que visava à reprodução, condenando os usos dos prazeres como destemperança, ou seja, excesso sem finalidade.

Mantendo regularidades com o enunciado do jornal e o PL nº 6.583/2013, anteriormente analisados, Fidelix associa a religião a um “bom caminho familiar” e deslegitima a união homoafetiva, porque não possui como fim a procriação. Esse sujeito conclama “a maioria” a “ter coragem de enfrentar essa minoria”, que é a população LGBTQIA+, recomendando que tais sujeitos sejam atendidos no plano psicológico e afetivo “bem longe da gente”, ou seja, sem que tenham *status* de cidadãos, como propõe o PL 6.583.

Assim, a posição discursiva ocupada (FOUCAULT, 2008) por Levy Fidelix está calcada na moral religiosa cristã e na ideia de normalidade e natura, que contraria o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Essa declaração causou indignação em muitas pessoas, que usaram as redes sociais para expressar a insatisfação com tais falas. Além disso, ações foram protocoladas no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) por membros do PSOL, Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), mas todas foram arquivadas, pois a arena política passou a acolher cada vez mais os discursos conservadores, que reverberam em discursos de ódio e geram múltiplas violências.

Na esteira da ascensão desses movimentos conservadores, ocorreu a eleição de um governo que faz da política um espaço de concretização de ideais religiosos, como pode ser visto no quarto enunciado que analisamos, um vídeo de divulgação da campanha de abstinência sexual. Em julho de 2020, foi divulgado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos que a Ministra da pasta, Damares Alves, selecionou três (3) profissionais, das áreas do direito, saúde e educação, para construírem o “Plano Nacional de Prevenção Primária do Risco Sexual Precoce e Gravidez de Crianças e Adolescentes”. Esse programa, anunciado ainda em janeiro do mesmo ano, preconiza o retardamento da iniciação sexual de adolescentes, uma espécie de prolongamento da virgindade adolescente, e a abstinência sexual entre jovens, constituindo uma forma de continência da sexualidade (FOUCAULT, 2019).

A emergência dos temas da virgindade, da abstinência e da continência sexual como política pública governamental não é abrupta. Ocorre na esteira de uma série de acontecimentos que culminaram na assunção de lideranças políticas e religiosas conservadoras às diferentes esferas de poder e de governo no Brasil. Ao assumir o cargo, em janeiro de 2019, Damares já havia criado uma polêmica pela divulgação de um vídeo no qual diz, cercada por alguns homens, o que segue: “atenção: menino veste azul e menina veste rosa. Atenção, atenção. É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa” (YOUTUBE, 2019, *online*), fala que situa papéis de gêneros a partir de um cromático discursivo.

Nesse vídeo Damares está rodeada de homens enquanto fala, em um espaço de poder político tradicionalmente patriarcal. Enquanto ela sugere que “meninas vestem rosa”, suas roupas são todas brancas. Ao mesmo tempo, sobressaem-se na imagem uma bandeira de Israel, demarcando o espaço judaico-cristão do seu discurso, e uma bandeira brasileira, que assinala sua ligação com um grupo que se intitula “cidadão de bem”, “conservador” e “patriota”, sequestrando os símbolos nacionais para uma luta na qual o discurso é a estratégia (FOUCAULT, 2002).

No nome do seu ministério, constam algumas noções (mulher, família, direitos humanos) que são objetos de intensas lutas no Brasil. Ao lançar a campanha a ser veiculada nas mídias, Damares se esforçou por refutar associações dessas noções e da sua política com uma ação moralista e fundamentalista, evocando razões de saúde pública. Essa campanha contou com a cooperação da Secretaria Nacional de Família, da Secretaria da Criança e do Adolescente e do Ministério da Saúde, esse último liderado por Luiz Henrique Mandeta à época, que disse que as ações da sua pasta consistiriam em exame pré-natal. Para ele, em vez de falar de abstinência seria necessário falar de orientações para um comportamento sexual responsável, o que se condensa no mote “espere, reflita”, por acreditar que seria indevido sugerir usos de contraceptivos ou a abstinência total.

Estatisticamente, o programa é justificado pelo Ministério da Saúde pelo fato de cerca de 930 adolescentes e jovens darem à luz todos os dias no Brasil, o que equivale a 434,5 mil adolescentes que se tornam mães por ano, maior percentual entre os países da América Latina e Caribe. Ocorre que programas de abstinência sexual implantados nos Estados Unidos da América (EUA) e Uganda não se mostraram eficazes.

Essa ação de abstinência sexual complementa os termos da Lei 13.798, de 2019, que modificou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para instituir a “Semana Nacional de Prevenção da Gravidez Precoce”, comemorada em fevereiro, no início do ano letivo e, geralmente, período de carnaval, época em que ocorrem muitas relações sexuais. Nesse caso, as medidas adotadas são preventivas e educativas e não apresentam regularidades com as formas de virgindade voluntário praticada por grupos de mulheres ou a castidade elaborada pelo monaquismo (FOUCAULT, 2019), visto que o domínio discursivo que a legitima no Brasil é o da saúde, mas sempre invadido pela religião.

Entretanto, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) recomendou que a campanha, lançada no dia 03 de fevereiro de 2020, fosse cancelada por não ver evidências científicas da eficácia da abstinência como método contraceptivo. Essa recomendação se baseou em dados do Ministério da Saúde, de 2017, que apontam redução nos registros de gravidez na adolescência

com ações do Programa Saúde da Família e Saúde na Escola, que oferecem ações educativas e maior acesso a métodos contraceptivos, como a difusão de saberes científicos sobre saúde sexual, reprodução, desenvolvimento do corpo na adolescente, prevenção de abuso sexual, de infecções sexualmente transmissíveis, planejamento familiar e possíveis vantagens de não engravidar na adolescência.

Nos debates sobre a sexualidade no âmbito político, um dos argumentos levantados por sujeitos evangélicos é que falar sobre o sexo induz à sua prática. Por isso, tais sujeitos criticam as aulas de orientação sexual ou qualquer conteúdo escolar que trate de gênero, sexualidade e reprodução. Por outro lado, os casos diários de denúncias de estupros de crianças e adolescentes, alguns feitos por um membro da família e resultando em gravidez, mostram que há muito a se discutir sobre esses temas, em vez de realizar campanha pela virgindade.

Essa ação de abstinência sexual mantém regularidades (FOUCAULT, 2008) com as campanhas encabeçadas por movimentos religiosos com o *slogan* “Eu escolhi esperar”, apregoando que jovens cristãos só tenham relações sexuais no casamento. Esse movimento foi fundado pelo pastor Nelson Neto Junior, que foi convidado para um seminário promovido pelo Ministério de Damares, em dezembro de 2019, na Câmara dos Deputados, sobre a prevenção da gravidez na adolescência.

Dessa maneira, é em torno desses sujeitos políticos e adeptos de religiões judaico-cristãs que a sexualidade vai se desenhando como um objeto intensamente falado, controlado, ordenado e dirigido para as finalidades da procriação no casamento, conforme Foucault (1999; 2019), sob atravessamentos discursivos da ética pagã, da moral cristã e do saber científico das ciências da natureza, domínios discursivos que se entrelaçam nos enunciados analisados, que evocam os conceitos objetos, temas e suscitam posições subjetiva aos sujeitos. Adiante, faremos as considerações finais acerca deste estudo.

Conclusões

As discussões de Foucault (2002; 2008) acerca do discurso como jogo polêmico e estratégico, de ação e reação e como uma prática que varia ao longo da história, conforme as verdades e saberes de cada época, que elabora conceitos, objetos, temas e suscita posições aos sujeitos, possibilitaram-nos analisar as lutas de sujeitos evangélicos em enunciados brasileiros que tratam da sexualidade para determinar os conceitos de família, as formas de uso do corpo, do sexo e do prazer, bem como as resistências a tais discursos.

As questões que esse autor levanta sobre o dispositivo de sexualidade, como um conjunto de elementos que se relacionam para responder a uma urgência de certo momento

histórico (FOUCAULT, 1999), e acerca da procriação, do casamento, da virgindade, da natura, da contranatura e da fidelidade (FOUCAULT, 2019), nos possibilitaram analisar quais regularidades esses enunciados do presente mantêm com formulações dos primórdios do Cristianismo, que formularam uma moral da sexualidade.

Assim, os temas da família, do casamento, da fidelidade, do combate à homossexualidade, ao sexo e à gravidez na adolescência emergem nos discursos de sujeitos evangélicos brasileiros da atualidade para falar de sexualidade no âmbito político, se entrelaçando e se chocando com o saber científico. Ao mesmo tempo, emergem resistências a esses enunciados, configurando-se em estratégias discursivas polêmicas (FOUCAULT, 2002), que requerem formas mais democráticas de regulação da sociedade e dos corpos dos sujeitos.

Referências

“APARELHO excretor não reproduz”, responde Levy Fidelix em debate. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (03 min e 09 seg). Publicado pelo canal Tvonrec4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5NPea2dyaEA&t=29s>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 6.583, de 2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3.369, de 2015. Institui o Estatuto das Famílias do Século XXI. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1402854. Acesso em: 10 jul. 2020.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 151-174.

DAMARES Alves diz que ‘menino veste azul e menina veste rosa’. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (42 seg). Publicado pelo canal poder 360. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q6X3-nXjmv4>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 4**: as confissões da carne. Edição estabelecida por Frédéric Gros. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D’água Editores, 2019.

GOVERNO lança campanha pela abstinência sexual. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (42 min e 43 seg). Publicado pelo canal Poder 360. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=loFjTtxNmOw&t=1287s>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: diálogos e duelos. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

GRUPO católico faz ato em hospital de PE contra aborto de menina estuprada. UOL, *Universa*, violência contra a mulher, *online*. São Paulo, 16 ago. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/08/16/grupo-de-catolicos-tenta-impedir-aborto-de-menina-de-10-anos.htm>. Acesso em: 03 set. 2020.

MALDIDIÉ, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. *In*: ORLANDI, E. P. *et al.* (Orgs.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 3. ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 15-28.

MARTINS, L. Religiosas vão boicotar vacina. **Jornal Estado do Espírito Santo**, Vitória, fev. 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2002.

Sobre o autor

Claudemir Sousa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5318-5040>)

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); especialista em Linguística e Formação de Leitores pela Faculdade Futura; graduado em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - *Campus Pedreiras*.

Recebido em mês de 2020.

Aprovado em mês de 2020.

Lugares de enunciação: uma análise de relatos de sujeitos autorreferenciados gordos

Enunciation places: an analysis of testimonies of self-referenced fat subjects

Virgínia Barbosa Lucena Caetano¹
Luciana Iost Vinhas²

Resumo: Com base na Análise de Discurso materialista, o presente estudo, ao analisar relatos publicados em um blog, faz trabalhar os efeitos de sentido que emergem a partir de depoimentos de sujeitos autorreferenciados gordos, os quais ganham um espaço de enunciação a partir da plataforma virtual Tumblr. Para fins de análise, foram selecionadas duas sequências discursivas recortadas de dois dos relatos disponíveis no referido blog. Nosso gesto de interpretação traz o elemento do excesso (ERNST, 2009) do discurso do outro como sintoma da falta de o sujeito gordo reconhecer para si um lugar de enunciação (ZOPPI-FONTANA, 1999; 2017). Esta falta subjetiva está diretamente relacionada aos imaginários de normalidade, colocados em circulação pelo discurso médico, que, sob o efeito de neutralidade e legitimidade da ciência, produz a evidência de que o corpo gordo é um corpo inquestionavelmente doente e que deve ser eliminado. A partir da análise, podemos perceber que o sujeito gordo, embora resista, não consegue se desfazer das determinações da ideologia dominante e encontrar para si um lugar em outra formação discursiva.

Palavras-chave: Subjetividade. Lugar enunciativo. Corpo. Gordofobia.

Abstract: Based on the Discourse Analysis Theory proposed by Michel Pêcheux, the present study aims to discuss the sense effects that emerge from the narratives created by overweight subjects. This objective will be achieved through the analysis of narratives that were published on a blog, and they get an enunciation space on the virtual platform called Tumblr. For the purposes of the analysis, two discursive sequences were selected; these sequences were cut from two of the testimonies published on the blog. Our gesture of interpretation brings the element of excess (ERNST, 2009) of the discourse of the other as a symptom of the lack of his/her own place of enunciation (ZOPPI-FONTANA, 1999; 2017) by the overweight subject. This subjective lack is directly related to imaginaries of normality, which are put into circulation by the medical discourse. This discourse, under the effect of neutrality and legitimacy of the science, produces the evidence that the fat body is an unquestionably sick body and that it must be eliminated. Based on the analysis, we can see that the fat subject, although resisting, is unable to undo the determinations of the dominant ideology and find for themselves a place in another discursive formation.

Keywords: Subjectivity. Enunciation place. Body. Fatophobia.

¹ Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, RS, Brasil. Endereço eletrônico: vicaetano24@gmail.com.

² Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, RS, Brasil. Endereço eletrônico: lucianavinhas@gmail.com.

Primeiras considerações

As relações estabelecidas na contemporaneidade proporcionam diferentes maneiras de os sujeitos manifestarem seus anseios, suas inquietações. As redes sociais online, através de plataformas digitais, criaram um ambiente propício para o surgimento de variados lugares de enunciação, sendo que essa nova configuração proporciona a visibilidade de grupos antes mantidos silenciados, recalcados, por representarem posições não-dominantes na nossa formação social. Dentre esses grupos, destacamos os compostos por sujeitos que não se encaixam nos padrões estéticos naturalizados como ideais: os sujeitos gordos.

A imagem corporal assume uma relevância tão grande nas relações sociais que pode configurar-se em um fator de discriminação e exclusão social. Isso costuma acontecer quando se está fora do padrão estético imposto socialmente. As representações de beleza e de saúde veiculadas pela mídia alimentam os estereótipos de corpo perfeito e impõem configurações corporais muitas vezes impossíveis de serem alcançadas pelos corpos não normatizados. O resultado disso é uma busca incessante em adequar-se ao padrão considerado belo e saudável, e, por consequência, a estigmatização e marginalização dos sujeitos cujos corpos não se formatam aos ideais estabelecidos.

Nesse contexto, os sujeitos gordos compõem um dos grupos mais afetados pela ditadura estética. Ao valorizar a magreza, a sociedade transforma a gordura em um símbolo de derrota moral e o sujeito gordo passa a ser visto como negligente, preguiçoso, aquele que não tem capacidade de se transformar. Frente à norma social, o corpo gordo passa a ser um corpo desviante, indesejável, e, por vezes, desumanizado (VIGARELLO, 2012).

No presente estudo, analisaremos discursos que circulam em um desses espaços produzidos através das redes sociais online. Com base na Análise de Discurso materialista (AD), buscamos compreender os efeitos de sentido que emergem a partir do depoimento de sujeitos autorreferenciados gordos, publicados em um blog intitulado “Não tem Cabimento”³. Situamos aqui uma diferença importante de ser estabelecida: ao designarmos esses sujeitos como *autorreferenciados* gordos, assumimos a impossibilidade de saber se tais sujeitos podem ou não ser considerados gordos em seu aspecto fisiológico. Partimos da designação apresentada para apontar o imaginário de si, ou seja, entendemos que, quando esses sujeitos se identificam como gordos, pouco importa se, de acordo com os padrões de índice de massa corporal (IMC), são efetivamente gordos ou não. Essa identificação ultrapassa os limites fisiológicos e alcança a determinação ideológica: se o sujeito se representa como gordo, há, aí, a interferência da

³ Disponível em: <https://mulhergorda.tumblr.com/>. Acesso em: 31 out. 2018.

ideologia na forma como se autorrepresenta. Trata-se de um processo de autodeterminação constituído imaginariamente e, portanto, operado de acordo com a forma como o sujeito se constitui ideologicamente. Prova disso é que há aqueles com IMC baixo e se consideram gordos, ao passo que existem outros que se consideram magros com IMC alto. Feita essa distinção, para fins de evitar a repetição, passaremos a designá-los como *sujeitos gordos*.

Na seção seguinte, vamos apresentar o desenvolvimento teórico-analítico do trabalho, explicando como foram resgatados os depoimentos desses sujeitos das redes sociais online e oferecendo um olhar investigativo à determinação ideológica na forma como o sujeito gordo se subjetiva.

O processo de descrição e interpretação do *corpus*

Para dar início ao processo de descrição e interpretação do *corpus*, precisamos falar sobre o blog no qual foram recolhidos os depoimentos dos sujeitos cujos relatos estão sob análise. O blog “Não tem Cabimento”, desenvolvido por uma blogueira que se autodesigna Mulher Gorda, reúne, na rede social Tumblr, 54 depoimentos de sujeitos que relatam situações de gordofobia pelas quais passaram durante a vida. De forma geral, os relatos tratam da relação que estabelecem com seus próprios corpos e com a pressão social que sofrem para modificá-los.

Antes de trazer alguns elementos advindos do dispositivo teórico-analítico da AD, abordaremos brevemente como conceituamos o corpo a partir dos efeitos da Psicanálise e do Materialismo Histórico na teoria. Assim, chamamos Ferreira (2011, p. 95), para quem o corpo deve ser considerado como “*materialidade discursiva que se constrói pelo discurso, se configura em torno de limites e se submete à irrupção da falta que lhe é constitutiva*” [grifos da autora]. É assim que a autora designa o corpo como *corpo discursivo* no interior do dispositivo da AD, diferenciando-o, desse modo, do corpo empírico, biológico, orgânico.

Na mesma esteira, consideraremos a reflexão de Vinhas (2014) como pertinente ao trabalho que aqui se desenvolve. A autora trabalha a noção de *corpolingagem discursivo* ancorada no pressuposto de que essa noção, referente à subjetividade, articula corpo, linguagem e discurso. Assim, é possível afirmar que o corpo não funciona somente como materialidade do sujeito, mas, também, o corpo é o próprio sujeito, pois a Psicanálise garante o vínculo entre o somático e o psíquico que constitui a subjetividade.

Dando continuidade à nossa reflexão, partimos para a apresentação de algumas noções advindas do dispositivo teórico-analítico da AD que serão mobilizadas, tais como a noção de lugar enunciativo, proposta por Zoppi-Fontana (1999), conforme será apresentada mais tarde.

No eixo da formulação (intradiscurso), conseguimos acessar diferentes materialidades que colocam em circulação saberes advindos do interdiscurso. No processo de retomada dos saberes, organizados em formações discursivas, os sujeitos não conseguem fugir da contradição que lhes é constitutiva, posto que a subjetivação se dá através da identificação dos sujeitos com formações discursivas, as quais são determinadas pelo discurso-outro. O que chama a atenção no *corpus* aqui analisado é a linearização do discurso-outro via, principalmente, discurso direto, o que garante a heterogeneidade do texto e a constituição do sentido em um processo instável e determinado pelo jogo político das formações discursivas.

O dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso apresenta ferramentas importantes para compreender como se dá o processo de constituição dos sentidos e dos sujeitos. Esse duplo fazer da teoria acolhe, portanto, saberes que advêm de diferentes regiões do conhecimento humano. É isso que faz com que a AD seja entendida como uma teoria vinculada aos Estudos da Linguagem que admite em sua constituição epistemológica áreas diferentes, pois, como nos dizem Pêcheux e Fuchs (1997), a AD se funda no Materialismo Histórico, na Linguística, na Teoria do Discurso e na Psicanálise. É a teoria da subjetividade de natureza psicanalítica que traz os elementos necessários para se compreender que o processo de interpelação ideológica se dá marcado pelo significante, cujo funcionamento se ancora no inconsciente.

Com base nisso, é possível afirmar que não existe identificação com a ideologia dominante sem a atuação do registro imaginário. O processo de atribuição a si daquilo que vem de outro lugar, do interdiscurso, ocorre de forma imaginária, sem o controle do sujeito, através da identificação com saberes oriundos de uma região do interdiscurso. Esse é o processo de interpelação ideológica, do qual o sujeito não foge e ao qual não consegue resistir. Quando o sujeito diz “Eu sou gordo”, está se identificando com uma formação discursiva que lhe fornece os sentidos de o que significa ser gordo em determinada formação social, sob certas condições de produção do discurso. É possível, então, colocar em circulação tal enunciado tendo-se como cenário determinada ideologia sob certas condições.

É esse o efeito do funcionamento das formações discursivas no processo de interpelação ideológica. Sendo recorrentemente compreendidas como *recortes do interdiscurso* na literatura da área, o conceito de formação discursiva contempla, conforme Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166-167), “aquilo que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes”. Apesar de aparentemente fechada, a formação discursiva, assim como o próprio sujeito, só existe pela alteridade, isto é, ela tem sua existência condicionada à presença

do discurso-outro, do discurso advindo de outra formação discursiva. É por isso que a contradição é fundamental na AD, pois não se considera que o processo de interpelação ideológica, via formação discursiva, ocorra de forma plena, pois o efeito do funcionamento de outra formação discursiva pode fazer com que a identificação falhe.

É nesse ponto, então, que precisamos falar brevemente sobre a noção de imaginário na teoria. Podemos compreender o imaginário a partir de duas perspectivas: como um dos registros da estrutura psíquica, em virtude da natureza psicanalítica do sujeito, e, também, como algo que advém do social, devido à forma histórica da ideologia na formação social. Essas duas acepções convivem na enunciação, já que o sujeito, em seu desejo de completude, busca construir-se como autônomo, esquecendo sua constituição psíquica e ideológica (SILVA, 2012).

A ideologia tem um funcionamento imaginário, pois o sujeito se reconhece como origem dos sentidos, não tomando consciência do processo de interpelação ideológica a que é submetido. Dizer que tal processo é imaginário implica, então, a identificação do sujeito com uma formação discursiva, e essa identificação permite que o sujeito se autorrepresente como gordo, sendo possível, a partir da formação discursiva com a qual se identifica, enunciar dessa forma.

Para fazer trabalhar as questões aqui levantadas, tratando especialmente da forma como o sujeito gordo se representa a partir da determinação ideológica e do lugar enunciativo por ele ocupado (conforme será discutido a seguir), trazemos duas sequências discursivas de referência (SD) recortadas do arquivo composto pelos 54 relatos acima mencionados. Num primeiro movimento de aproximação ao *corpus*, percebemos a recorrência de elementos materialmente marcados, e, dentre eles, destacamos o discurso relatado. Vale observar, então, que, entre os principais elementos apontados nos discursos em análise, destacamos o excesso de retomadas de discursos de outros sujeitos-falantes, como nos indica a sequência discursiva 1 (SD1), exposta em (01).

(01) Primeira sequência discursiva que constitui o *corpus*.

(SD1R1)⁴ *Eu sempre tive que lidar com questões sobre o meu peso. Literalmente, desde bebê. “Já nasceu socadinha” dizia minha avó. “Fez dieta desde os 7 meses de vida” se desculpava minha mãe. “Assim, não vai arrumar namorado” avisava meu pai. “Olha fulana,*

⁴ Como as sequências analisadas no presente trabalho foram recortadas de dois relatos diferentes, utilizaremos a seguinte sistematização: SD1 e SD2 indicarão as sequências analisadas; R1 e R2 os diferentes relatos de onde foram extraídas.

“você quer ser como ela? Sempre tá sozinha” alertavam todos os “preocupados” com a minha vida sexual.

O excesso é aqui compreendido a partir de Ernst (2009), para quem esse conceito, de natureza operacional, pode auxiliar o analista na identificação de pontos de encontro entre língua, ideologia e inconsciente. Tal estratégia discursiva se caracteriza, de acordo com a autora, por aquilo que se apresenta em demasia no discurso. Podemos perceber, na SD1, que o sujeito, ao tentar externar a relação conflituosa que estabelece com questões relativas ao seu corpo, retoma diversos enunciados de sujeitos-falantes que fazem parte do seu convívio social. Em nossa análise, compreendemos que esse excesso de retomadas de discursos do outro⁵ pode apontar para o sintoma de uma falta: a falta de o sujeito gordo reconhecer para si um lugar de enunciação (ZOPPI-FONTANA, 1999; 2017).

Na SD1, o relato traz enunciados colocados em circulação por diferentes participantes da vida desse sujeito: avó, mãe, pai, pessoas “preocupadas” com sua vida sexual. É através do emprego das aspas, em um funcionamento de discurso relatado, o qual evoca a noção de heterogeneidade mostrada proposta por Authier-Revuz (2004), que podemos compreender que a autora do relato traz para a sua narrativa a presença da fala do outro. É com base naquilo que é dito pelo outro que o sujeito pode enunciar; é com base na forma como o outro a representa que a autora se reconhece como gorda. Dizer, em um parágrafo de depoimento, que o excesso de peso sempre foi reconhecido pelo outro ao longo de toda a sua vida tem efeitos na forma como ela se subjetiva, pois se reconhece a partir do avesso daquilo que é reconhecido como corpo possível na formação social. O corpo gordo, impossível a partir da ideologia dominante, reproduzida pelos enunciados daqueles a partir dos quais ela se reconhece como sujeito, é naturalizado para si como aquilo que não se pode ser/ter.

“Já nasceu socadinha”; “Fez dieta desde os 7 meses de vida”; “Assim, não vai arrumar namorado”; e “Olha fulana, você quer ser como ela? Sempre tá sozinha” são enunciados que são possíveis de serem ditos a partir da ideologia dominante, reproduzida tanto pelo discurso médico quanto pelo discurso midiático. A identificação do sujeito-enunciador se encontra determinada por esses enunciados, posto que, para poder enunciar, procura neles legitimação.

⁵ Operaremos uma distinção entre *discurso-outro* e o que chamaremos de *discurso do outro*. Compreendemos por *discurso-outro*, conforme Indursky (2013), o discurso advindo de uma formação discursiva diferente ou de uma posição-sujeito diferente no interior da formação discursiva pela qual o sujeito é interpelado. *Discurso do outro*, por sua vez, é a designação que utilizaremos para nos referir aos excertos de falas de outros sujeitos, retomadas, pelo sujeito enunciatador, no fio do discurso.

Não consegue se desvincular deles para enunciar de um lugar próprio⁶. É por isso que a noção de lugar enunciativo se torna produtiva para esta discussão, conforme apresentamos a seguir.

Zoppi-Fontana (1999) compreende os lugares de enunciação como uma dimensão das posições-sujeito, que fazem parte do processo de constituição do sujeito do discurso, relacionadas às demandas políticas que envolvem a prática discursiva. Através desse conceito, a autora busca refletir sobre uma dupla problemática: “a divisão social do direito de enunciar e a eficácia dessa divisão e da linguagem em termos da produção de efeitos de legitimidade, verdade, credibilidade, autoria, circulação, identificação, na sociedade” (ZOPPI-FONTANA, 1999, p. 16). Os lugares de enunciação, tanto pela presença quanto pela ausência, configuram um modo de dizer afetados, diretamente, pelos processos históricos de silenciamento (ZOPPI-FONTANA, 2017). A partir da segunda sequência discursiva analisada (SD2), podemos refletir sobre essas questões, conforme exposta em (02).

(02) Segunda sequência discursiva que constitui o *corpus*.

(SD2R2) [...] *eu disse que não quero mais tentar aceitar o meu corpo pq mais ninguém aceita, pq ninguém faz roupa para mim, pq eu não tenho lugar de fala. meu grito sobre gordofobia sempre é silenciado.*

Na SD2, o sujeito, para colocar em circulação sua insatisfação com a disputa política pelo efeito de legitimidade dos discursos sobre o corpo gordo, utiliza a expressão *lugar de fala*. Tal expressão, popularizada, principalmente, por ativistas de diferentes movimentos sociais, advém de um campo teórico que engloba teorias Feministas e teoria Queer. Do ponto de vista teórico, há algumas barreiras que tornam inconsistente a articulação do conceito de lugar de fala com o quadro conceitual da AD⁷. Nesse ponto, Zoppi-Fontana (2017) propõe a utilização

⁶ O presente trabalho é efeito de uma seleção operada sobre uma pesquisa maior (CAETANO, 2019), na qual foram analisados diferentes relatos de sujeitos autorreferenciados gordos, observando-se o funcionamento discursivo aqui descrito. Para esta reflexão, considerando a especificidade do dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso, realizamos recortes nos relatos do arquivo ao observarmos determinadas marcas linguísticas que apontam para um funcionamento discursivo específico, conforme trabalhado nas análises. Assim, através do excesso do discurso-outro, é possível perceber a incompletude do sujeito e a impossibilidade de se encontrar um lugar para si.

⁷ Compreendemos aqui lugar de fala conforme sistematizado por Ribeiro (2017), lugar discursivo pelo qual sujeitos subalternizados reivindicam sua existência. A tensão existente entre a concepção epistemológica de sujeito pressuposta na noção de *lugar de fala* – sujeito consciente, que estabelece uma relação essencialista com seu dizer – e a noção de sujeito trabalhada no âmbito da Análise de discurso – sujeito do Inconsciente, com base na Psicanálise freudo-laciana – torna incoerente a incorporação do conceito de lugar de fala ao dispositivo de interpretação aqui exposto. Em razão disso, optamos pela saída proposta por Zoppi-Fontana (2017): a utilização da noção de *lugar enunciativo* para discutir os efeitos de legitimidade produzidos a partir de um discurso em relação ao lugar ocupado pelo sujeito que o enuncia.

da noção de lugar enunciativo. Essa noção, portanto, abarcaria a disputa política pelos sentidos, articulada a lugares discursivos legitimados socialmente.

Se pensarmos nos discursos sobre o corpo gordo, o lugar enunciativo que produz um efeito de verdade e credibilidade é o lugar assumido, em geral, pelos profissionais da saúde, tanto no espaço médico-clínico quanto no espaço midiático. A ciência médica configura um modo de dizer, afetado por processos históricos, que legitima sentidos sobre o corpo gordo – como um corpo doente, que precisa ser tratado, medicado, modificado – que alimentam um imaginário negativo em relação a essa configuração corporal.

O discurso médico, a partir do seu lugar legitimado, impõe definições de normalidade, que produzem evidências consideradas socialmente como verdades hegemônicas. Ao impor regras sobre alimentação, higiene, sexo etc. e transformar tudo o que foge à norma em patológico, o discurso médico-clínico age como uma ferramenta de controle social. Todos os problemas que envolvem os corpos dos sujeitos, nessa perspectiva, passam a ser vistos como distúrbios, disfunções, patologias. Assim, a medicina comanda e exerce domínio sobre a vida das pessoas por meio do consumo de medicamentos, técnicas e terapias legitimados por um racionalismo científico.

É preciso levar em consideração também o papel da mídia na disseminação de imaginários negativos sobre o corpo gordo. Apoiada no discurso médico-clínico do padrão de corpo saudável, a mídia constrói e apresenta à sociedade um ideal de corpo perfeito a ser seguido, ideal esse que promove um processo de mercantilização da relação dos sujeitos com seus corpos. Nesse contexto, o sujeito gordo é completamente negado e silenciado. Nas poucas vezes em que a mídia coloca em circulação alguma representação do corpo gordo, é sob o estereótipo do “gordo cômico”, que compensa o fato de ter um corpo fora do padrão sendo “bem humorado”, ou para efeito de contraste ao corpo magro em peças publicitárias nas quais, em geral, o corpo gordo assume o lugar do mau exemplo, do feio, do deforme, que precisa ser modificado com urgência.

Diferente de outras lutas sociais como a luta contra o racismo e a homofobia, nas quais há um lugar enunciativo assumido pelos sujeitos que são alvos desses preconceitos, dando força aos sentidos mobilizados e produzindo efeitos de legitimidade a seus discursos, no caso da luta contra a gordofobia não há o reconhecimento de um lugar enunciativo assumido pelo sujeito gordo que legitime sua fala. Podemos perceber isso a partir do depoimento do sujeito da SD2, através do enunciado “meu grito sobre gordofobia sempre é silenciado”. Na disputa política pelos sentidos, o discurso médico sobre o corpo gordo é dominante, legitimando uma imagem

do sujeito gordo como doente, incapaz, e, assim, deslegitimando qualquer discurso que parta desse sujeito e que questione essas evidências.

Podemos pensar o excesso de retomadas dos discursos de outros sujeitos-enunciadores, já apontados na SD1, como um efeito dessa ausência de um lugar enunciativo para o sujeito gordo. Já que o discurso dominante sobre o corpo gordo é o discurso do outro, o sujeito, na forma como se subjetiva, não consegue encontrar um lugar de identificação, e acaba se determinando a partir da imagem que o outro constrói sobre si. A incorporação em si daquilo que ele não é se marca na materialidade linguística de diferentes maneiras. Na segunda sequência, por exemplo, a presença da negação (“não quero mais tentar aceitar o meu corpo” e “eu não tenho lugar de fala”), acompanhada do emprego do pronome indefinido “ninguém” (“mais ninguém aceita [o meu corpo]” e “ninguém faz roupa para mim”) trazem, no corpo do texto, a negação do próprio corpo a partir da imagem que o sujeito gordo tem do imaginário do outro. A negação e o pronome indefinido, então, operam discursivamente como marcas do excesso do outro na subjetivação, não se encontrando, portanto, lugar enunciativo próprio. Esse é mais um dos efeitos do funcionamento da ideologia: a impossibilidade de resistir frente ao excesso do outro-dominante.

Considerações finais

As análises desenvolvidas a partir dos dois recortes selecionados do arquivo, o qual foi composto pelos depoimentos do blog “Não tem Cabimento”, trazem elementos importantes para se discutir os efeitos do discurso dominante, que aqui ganha existência material através do discurso relatado incorporado nos depoimentos, na forma como o sujeito se relaciona com a formação discursiva que o interpela, a saber, a formação discursiva dominante. O sujeito se reconhece como gordo e se subjetiva a partir desse reconhecimento, como se o corpo gordo fosse um corpo não permitido na formação social atual, através da dominação médica e midiática.

Essa impossibilidade de ser gordo/ter um corpo gordo marca, então, uma impossibilidade subjetiva: há algo que o sujeito não pode ser, com o qual o sujeito não pode e não deve se identificar. Essa impossibilidade, ao mesmo tempo que constitui o sujeito o determinando, marca, também, a impossibilidade de ele ser o que deveria ser, pois o corpo não o permite. Ao ser o corpo e ter um corpo, não se pode ser o que a determinação ideológica dominante prevê. Enquanto a identificação o convoca ao dominante, o corpo o convoca ao dominado no jogo de forças da interpelação ideológica. Nessa contradição, o sujeito não encontra lugar de enunciação, o que amarra sua estrutura subjetiva à determinação dominante.

Sendo assim, a previsão da ideologia dominante se mantém; o “cabo de guerra” da ideologia elimina o mais fraco e, apesar de reconhecer o perigo da identificação com a formação discursiva dominante, não consegue dela se desfazer. Existe, então, contraidentificação, ou seja, o sujeito questiona os saberes que o determinam, mas a resistência não ultrapassa a barreira do outro para que encontre lugar para si em outra formação discursiva. É com base em todas essas considerações em torno do funcionamento da subjetivação que o corpo também deve ser compreendido como parte da subjetividade, sendo necessário, então, considerar o sujeito como *corpolingagem discursivo*.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.11-80.
- CAETANO, V. B. L. **Não tem Cabimento**: Corpo e Subjetividade no discurso de sujeito gordos. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- ERNST, A. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2009, 4, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.
- FERREIRA, M. C. L. O discurso do corpo. In: MITTMANN, S.; SANSEVERINO, A. M. V. (Orgs.). **Trilhas de investigação**: a pesquisa no I. L. em sua diversidade constitutiva. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2011.
- INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- SILVA, R. S. da. **Tempo na Análise de Discurso**: implicações no imaginário do trabalhador do discurso sindical da CUT. Curitiba: CRV, 2012.
- VIGARELLO, G. **As metamorfoses do gordo**: história da obesidade no ocidente. Petrópolis: Editora Vozes, 2012

VINHAS, L. I. **Discurso, corpo e linguagem**: processos de subjetivação no cárcere feminino. 2014. 303 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ZOPPI-FONTANA, M. Lugares de enunciação e discurso. **LEITURA** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, v. 23, p. 15-24, jan./jun, 1999.

ZOPPI-FONTANA, M. “Lugar de fala”: Enunciação, Subjetivação, Resistência. **Conexão Letras** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 12, n. 18, p. 68-71, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/79457/46458>. Acesso em: 28 maio 2018.

Sobre as autoras

Virgínia Barbosa Lucena Caetano (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5513-0601>)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); mestra em Letras pela UFPel; licenciada em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Jaguarão. É tutora UAB do curso de Licenciatura em Letras - Português EaD na UNIPAMPA.

Luciana Iost Vinhas (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-1026-2277>)

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); mestra em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel); graduada em Letras - Português/Inglês pela mesma instituição. É professora no Centro de Letras e Comunicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

A ironia como atividade política em interações on-line

Irony as political activity in online interactions

Girllayne Gleyka Bezerra dos Santos Marques¹
Kazue Saito Monteiro de Barros²

Resumo: O trabalho busca investigar como declarações de personalidades políticas são apropriadas de forma irônica em interações públicas na *web*. Baseia-se numa perspectiva sociodiscursiva de análise da interação para entender a ironia como atividade de linguagem, usada com fins avaliativos. A ironia concretiza-se através de diversas formas de construção, focalizando-se neste trabalho o recurso da menção ecoante, que consiste na referência, como um eco, ao discurso de outro. O efeito irônico resulta do proposital distanciamento entre o que é dito e o que é significado. Os achados sugerem que a estratégia da menção ecoante é um dos mais frequentes mecanismos na produção da ironia no tocante a enunciados políticos na *web*.

Palavras-chave: Interações on-line. Ironia. Menção ecoante.

Abstract: This work aims at evaluating how politician's statements are ironically appropriated in public interactions on the web. It is also based on a sociodiscursive interaction analysis in order to understand the irony as a language activity with evaluative purposes. The irony is materialised through different ways, but, in this paper, the focus is the echoic mention, which consists of the reference, as an echo, to other's discourse. The ironical effect results from the intentional distance between what is said and what is meant. Our findings suggest that the strategy of echoic mention is one of the most frequent mechanisms on the production of irony regarding utterances on politics on the web.

Keywords: Online interactions. Irony. Echoic mention.

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras-Linguística, Recife, PE, Brasil. Endereço eletrônico: girllayne.marques@ufpe.br.

² Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras-Linguística, Recife, PE, Brasil. Bolsista de produtividade CNPq 1D. Endereço eletrônico: kazuesaito@uol.com.br.

Introdução

O conceito de ironia (em grego *eironeia*) foi formulado inicialmente por Platão (1965) para referir a estratégia discursiva usada por Sócrates em seu método maiêutico, significando “a ação de perguntar fingindo ignorar” (MIOTTI, 2010, p. 119) de modo a levar seus oponentes à contradição e ao ridículo, questionando-lhes através de suas próprias asserções. Tradicionalmente estudada na literatura e na filosofia, a ironia paulatinamente tem se tornado objeto de investigação da linguística e tem sido abordada primordialmente a partir de sua importância na interação. Nesse sentido, pretende-se analisar como, no contexto contemporâneo brasileiro, a ironia surge como recurso estratégico para repercutir publicamente declarações de personalidades políticas, questionando-as. Além do ironista, é evocada na conceituação platônica a figura do *alazon*, ou seja, a vítima da ironia, cuja presença dentro da ironia socrática ocorre através do enunciado mencionado, mas não efetivamente usado, o que será mais bem discutido por Sperber e Wilson (1981).

Para Hutcheon (2000), com base no fingimento a ironia socrática busca evitar o dogmático e questionar os valores propostos pelos opositores, levando-os à contradição, mas sem assumir os riscos de um questionamento explícito. Desse modo, sendo ao mesmo tempo fingimento e comunicação, a ironia é um acontecimento ocorrido na dimensão do discurso cujo propósito é a avaliação (HUTCHEON, 2000), principalmente negativa, se constituindo uma estratégia enunciativa (BRAIT, 2008) de natureza inferencial. Hutcheon pontua a necessidade de sinalizar ao interlocutor a presença de intento irônico, havendo para esse fim diversos mecanismos, dos quais destacaremos a menção ecoante, definida como “processo pelo qual os decodificadores identificam pela inferência ecos de outras elocuições e o papel que isso pode ter em criar expectativas de significado e intenção irônicos” (HUTCHEON, 2000, p. 226).

O interesse pela menção ecoante, presente já na gênese da conceituação de ironia, se acentuou a partir de pesquisa anterior (MARQUES, 2016), quando se constatou uso expressivo desse recurso, observado novamente em ocorrências posteriores no contexto político. Nessa direção, o objetivo principal da pesquisa é examinar como declarações de personalidades políticas são apropriadas de forma irônica em interações públicas, constituindo como objetivos específicos: a) estabelecer uma conceituação do que seja ironia e a ironia por menção ecoante particularmente; b) observar a repercussão de tais declarações nas redes sociais e o potencial irônico dessa repercussão, selecionando alguns casos e buscando descortinar as múltiplas significações latentes na enunciação irônica. Para tanto, recorreremos aos mecanismos utilizados para se construir o efeito irônico, buscando destacar as pistas de contextualização, vistas como

pistas convencionais de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor (GUMPERZ, 1998).

O material utilizado para análise é parte do *corpus* de dois projetos anteriores em que se buscou analisar o uso da ironia na avaliação de acontecimentos políticos bem como a relação da ironia com a (im)polidez³. A construção desse *corpus* ocorreu através de pesquisa de termos-chave de alguns acontecimentos políticos de grande repercussão nas redes sociais *Facebook* e *Twitter*, sendo coletadas aquelas ocorrências potencialmente irônicas. Selecionamos para análise em pauta duas dessas ocorrências, pautando-nos no alcance e engajamento da interação. O primeiro episódio escolhido (Episódio 1) é referente à declaração do Governador Paulo Câmara – “a situação está desconfortável” (SOUZA, 2017, *online*), a respeito dos casos de violência em Pernambuco. O segundo episódio selecionado (Episódio 2) se refere à declaração do Ministro da Saúde Eduardo Pazuello – “podemos separar o Brasil em Norte e Nordeste, que é a região que está mais ligada ao inverno do hemisfério norte, são as datas do hemisfério norte em termos de inverno” (JORNAL DO COMMERCIO, 2020, *online*), a respeito da situação dessas regiões na pandemia de covid-19. A interação do Episódio 1 consistiu na descrição da página de um evento-performático denominado *Desconforto*, já a interação referente ao Episódio 2 foi a interação completa (publicação e respostas) de um *tweet* da jornalista Vera Magalhães. As análises consistiram em observar, de forma situada, como o discurso do outro (governador ou ministro, num primeiro momento) foi retomado nas interações através do recurso da menção ecoante, buscando identificar como a incongruência irônica se construiu em relação às demais informações, compreender que direções a aresta avaliadora tomou em relação aos alvos e como a ironia se constitui como pertinente para os propósitos do ironista.

Portanto, o primeiro aspecto essencial para a pesquisa foi melhor delimitar o que se compreendia por ironia, para que a partir disso se pudesse abordar de maneira adequada a amostra selecionada. Para definir o fenômeno irônico, recorreremos às teorias mais expressivas dentro das perspectivas discursivas, por consideramos que a ironia ocorre na dimensão do discurso (HUTCHEON, 2000), em razão das funções avaliativas que desempenha. Desse modo, partimos de uma perspectiva discursiva com a proposta de Hutcheon (2000) de que a ironia é um fenômeno da linguagem e tem uma aresta avaliadora, relacionando ainda às reflexões de Brait (2008), para quem a ironia é uma estratégia interdiscursiva, e de Sperber e Wilson (1981), para quem a ironia se baseia necessariamente na menção de um discurso de outrem com objetivo de contestação.

³ A investigação vincula-se a um projeto maior sobre (im)polidez e construção da face na interação, apoiado pelo CNPq (Proc 30976/2016-4), a quem agradecemos.

Observar tais repercussões nos permite compreender como os fatos públicos ecoam nas interações públicas, ou seja, podemos recuperar a partir das interações, dos engajamentos na *web*, como tais declarações são recebidas, compreendidas e ressignificadas por parte da sociedade, ou seja, podemos compreender como esses fatos são avaliados e como a presença da ironia enquanto estratégia pode ser pista de compreensão dessas avaliações.

Ironia como estratégia discursiva: o recurso menção ecoante

O estudo parte da concepção de língua enquanto prática sociodiscursiva e concebe a ironia como uma atividade de linguagem, de tal modo que sua abordagem sob o viés da tradição lógica clássica (sentido literal x sentido figurado) não contempla a dinamicidade discursiva que permeia o fenômeno irônico ao minimizar seu potencial comunicativo (HUTCHEON, 2000), pois “a ironia não aparece apenas como um meio de expressar o contrário do que é dito, mas como modo de significar algo diferente – o contrário, às vezes, mas, não sempre – do enunciado” (BARROS; CINTRA, 2012, p. 70). Assim, reincorporamos o entendimento do fenômeno irônico ao fluxo da comunicação, tornando necessário investigar por que e como a ironia tem sido utilizada e compreendida. A ironia refere-se inicialmente à estratégia discursiva socrática baseada no fingimento com o objetivo de descortinar no debate o ridículo, as contradições dos oponentes (PLATÃO, 1965), podendo ser compreendida como uma estratégia discursiva (BRAIT, 2008) dotada de uma aresta avaliadora (HUTCHEON, 2000). Quanto ao modo de uso, podemos destacar que seu funcionamento, ou seja, sua compreensão se dá na interação, pois a ironia, como toda atividade de linguagem, é um jogo para dois (MUECKE, 1995). Em função disso, a construção do sentido irônico pode apresentar mecanismos de expressão específicos, que levem o interlocutor a considerar a possibilidade de intento irônico.

Os objetivos subjacentes à ironia são um aspecto recorrentemente evocado, desde sua gênese em relação a Sócrates. Sendo uma estratégia discursiva cuja trama se constrói principalmente sob o pilar do fingimento, a vantagem da ironia comumente destacada é o contorno impreciso, dúbio da relação do enunciador com o seu enunciado. Embora essa imprecisão possa ser confortável para o ironista, por torná-lo “extremamente difícil de atacar precisamente porque é virtualmente impossível fixar seu texto de maneira convincente” (MOI, 1985, p. 40 *apud* HUTCHEON, 2000, p. 35), é necessário ponderar que a incerteza interpretativa pode acentuar o grau de desgaste da enunciação irônica (BRAZ, 2018), pois ela pode exigir um esforço interpretativo maior, dificultar a compreensão de imediato e catalisar conflito (SANTANA, 2020).

Porém, se essa incerteza interpretativa pode, por um lado, fazer da ironia um jogo arriscado para o ironista, por outro, possibilita que “um falante dirija comentários a um ouvinte que os entenderá bastante bem, fará saber que os entendeu e, contudo, nenhum dos participantes será capaz de responsabilizar o outro pelo que foi entendido” (GOFFMAN, 1974, p. 515). Assim, a ironia, “ao possibilitar ao ironista a dubiedade, também lhe permite a negação do julgamento que, apesar de não explicitado, é comunicado, por poder ser inferido” (MARQUES, 2016, p. 61). Isso ratifica o caráter estratégico da ironia dentro de um sistema considerado ofensivo e opressor (HUTCHEON, 2000, p. 35), pois permite que a avaliação, associada à atitude do enunciador (o não dito da ironia) perante o enunciado (o dito), não seja necessariamente explicitada. Desse modo, se é em relação ao enunciado que a atitude avaliadora se dá, o sentido irônico deve ser tomado não como o oposto do que foi dito, mas como inclusivo e relacional, com dito e não dito coexistindo para o interpretador, e cada um fazendo sentido em relação ao outro porque eles literalmente interagem para criar o verdadeiro sentido irônico (HUTCHEON, 2000, p. 30). Esse funcionamento possibilita o caráter estratégico da ironia tanto em relação aos seus objetivos quanto em relação à sua própria configuração.

Para Brait (2008), a ironia é, como toda manifestação discursiva, baseada na interdiscursividade, ou seja, no fato de que nossos discursos são sempre constituídos por outros discursos que os precederam e os sucederão (BAKHTIN, 2003). Assim, a enunciação irônica pode utilizar dos discursos que a precederam, tornando-os objeto do próprio discurso, num “jogo, que se estabelece entre um texto e as presenças constitutivas de seu interior” (BRAIT, 2008, p. 140), sendo várias as estratégias de incorporação discursiva. No entanto, Brait alerta que aquelas estratégias com objetivo irônico “não assumem, como tal, a função de erudição, no sentido de invocação de autoridade”, mas sim “são formas de contestação da autoridade, de subversão dos valores estabelecidos que, pela interdiscursividade, instauram e qualificam o sujeito da enunciação, ao mesmo tempo em que desqualificam determinados elementos (2008, p. 141). Nesse ponto, a incorporação do discurso do outro com objetivo de avaliar negativamente determinados elementos associa-se ao funcionamento socrático da ironia, em que Sócrates incorporava a asserção dos oponentes para lhes descortinar o ridículo. Esse mecanismo de expressão de ironia é desenvolvido de forma mais contundente na perspectiva da ironia como interdiscurso (BRAIT, 2008) e menção (SPERBER; WILSON, 1981).

O recurso da menção surge como ponto de interesse dentro dos estudos linguísticos sobre ironia a partir dos anos 1960, embora haja certa alusão a esse mecanismo durante toda a trajetória de reflexões sobre a ironia, desde Sócrates, como já dito, passando pelo Romantismo alemão, com a apropriação e reprodução de valores e discursos burgueses no interior da arte

romântica mostrando-lhe o absurdo (BRAIT, 2008). Aqui incorporamos, junto ao caráter discursivamente estratégico e à aresta avaliadora da ironia, aspectos da teorização da ironia como menção através da formulação de Sperber e Wilson (1981), que, com base em Grice, focalizam a ironia em relação à noção de implicatura, definida como mecanismo linguístico em que “se pode comunicar mais do que efetivamente se diz” (LEVINSON, 2007, p. 126).

O primeiro ponto da teoria da ironia como menção reforça o caráter adicional da implicatura e rejeita a noção de substituível, ou seja, a implicatura irônica, para os autores, não pode ser o oposto do que foi enunciado. Indo além, os autores argumentam que a violação da máxima de verdade, como apontado por Grice, não seria suficiente para a explicação da ironia (SPERBER; WILSON, 1981, p. 309), pois há enunciados que violam a máxima de verdade, mas não implicam ironia, a exemplo das mentiras. Para os autores, portanto, a ironia é um tipo de enunciado em que a máxima de verdade é violada, mas cuja significação é construída justamente na fricção entre o que é enunciado e a implicatura irônica, o que depende naturalmente de inferências e do princípio cooperativo e inclui a noção de pretensão irônica, ou seja, a postura avaliadora. Essa formulação converge com a proposta de Hutcheon (2000) de que dito e não dito coexistem na significação irônica, que um só faz sentido realmente irônico em relação ao outro.

Os autores exploram o conceito de implicatura para, então, esclarecerem, de fato, a preferência do sentido irônico em detrimento do enunciado literal. Refletindo sobre como a natureza do dito tanto quanto a implicatura irônica contribui para a significação irônica, articulam a concepção platônica da ironia com a distinção menção-uso advinda da Lógica clássica. Para Sperber e Wilson, a gênese da ironia como *ieron* encerra a figura do ironista como um ator, cujo discurso enunciado (o dito) é a fala de um personagem que o ironista procura representar. No entanto, tal representação serve não para enaltecer o enunciado retratado, mas justamente contestá-lo, assinalando as inconsistências, as contradições e mostrando-lhe o ridículo, direcionando a ele a atitude irônica (não dito). Sperber e Wilson defendem, portanto, que a ironia consiste na fricção entre esse enunciado e a atitude irônica, ocorrendo a implicatura irônica *sobre* o enunciado mostrado.

É nesse ponto que o funcionamento interdiscursivo da ironia, de apresentar uma sentença para contestar-lhe o valor, se relaciona à distinção feita pela lógica clássica entre a menção e o uso. O uso se distingue da menção ao ser uma expressão que envolve a referência a que a expressão se refere (SPERBER; WILSON, 1981, p. 303) e ao ter o seu valor pragmático adotado pelo enunciador. Já a menção é uma expressão que envolve a referência à expressão em si (SPERBER; WILSON, 1981, p. 303), se tornando um objeto do discurso de caráter

metalinguístico. Nesses termos, a ironia seria um caso de menção, pois, embora o ironista enuncie “como se nunca houvesse duvidado do que parece estar dizendo” (MUECKE, 1995, p. 57), a natureza da ironia se baseia no fingimento do ironista em ser um personagem cujo discurso é representado para ser contestado. Assim, ao mesmo tempo em que se menciona a expressão, se recusa a carga pragmática associada, atribuindo-lhe outro valor. Portanto, diante de uma expressão mencionada, mas não usada efetivamente, o interlocutor infere significados para além do dito, porém a implicatura irônica ocorre sobre a expressão mencionada, sem a qual “não haverá como explicar as atitudes de zombaria ou desaprovação do falante” (SPERBER; WILSON, 1981, p. 308). Essa atitude de desaprovação frequentemente tem como vítima o enunciador originário específico, reconhecível (SPERBER; WILSON, 1981, p. 314), mas os autores consideram possível a inexistência de vítima da ironia quando o enunciado ecoado não tem originário específico.

As perspectivas teóricas aqui apresentadas (HUTCHEON, 2000; BRAIT, 2008; SPERBER; WILSON, 1981) dialogam na concepção de que a ironia é, de fato, uma atitude do ironista, pois mesmo Sperber e Wilson, que destinam mais atenção à menção, à natureza do dito da ironia, destacam que não é apenas da menção de uma expressão que decorre a ironia, mas sim da atitude do ironista diante do enunciado mencionado. Por outro lado, se, para os autores, todas as ocorrências de ironia se edificariam necessariamente através da menção, para Brait (2008, p. 72), a estratégia da menção é recorrente na estruturação da ironia, mas não é exclusiva, existindo, no campo do interdiscurso, outras, tais como a estratégia da intertextualidade e a interferência de séries. Já Hutcheon (2000), cujo eixo central da reflexão é a aresta avaliadora, acrescenta à proposta da ironia por menção o qualificador *ecoante*, pois, se a ironia tem uma vítima, a menção deve ecoar essa vítima através da referência ao enunciador originário, recaindo sobre ele a aresta avaliadora da ironia e sendo relevante o papel do interlocutor nesse eco.

Por fim, no jogo da ironia, ironista e interpretador são partes igualmente corresponsáveis e importantes para o efetivo acontecimento irônico, ou seja, ainda que o ironista pretenda “estabelecer uma relação irônica entre o dito e o não dito” (HUTCHEON, 2000, p. 28), compete ao interpretador inferir essa intenção, fazendo a ironia acontecer, ou seja, “a ironia não é ironia até que seja interpretada como tal” (HUTCHEON, 2000, p. 22-23). Portanto, uma questão que se coloca é como é que o interpretador sabe quando e como enquadrar uma elocução dessa maneira irônica? (HUTCHEON, 2000, p. 210). Hutcheon argumenta que deve existir algo que sugere um enquadramento irônico e, conseqüentemente, um contexto em que a significação

irônica pode acontecer, mas destaca que “a dificuldade é que esse ‘algo’ pode diferir para cada interpretador ou pode nem mesmo existir para outros” (HUTCHEON, 2000, p. 213).

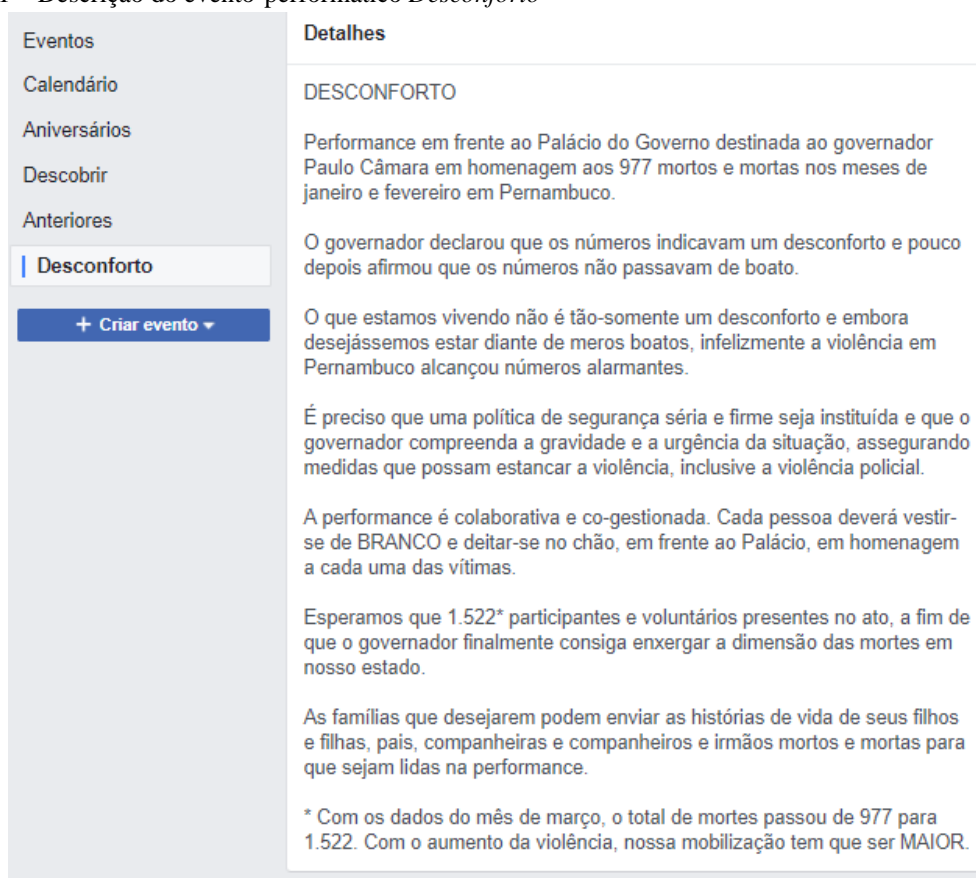
Algumas marcas socialmente convencionadas podem auxiliar na construção de enquadramento irônico e Hutcheon (2000) lista dois tipos de mecanismos de construção da ironia: os recursos metairônicos, que são sinais paralinguísticos cuja função reside em metacomunicar (BATESON, 1998) a existência do intento irônico, tais como riso, itálico, tom de voz; e os recursos estruturadores, que são modos de “estruturar uma base na qual se tornam possíveis tanto as semânticas relacional, inclusiva e diferencial e também aquela aresta avaliadora que caracteriza o significado irônico” (HUTCHEON, 2000, p. 222), ou seja, modos de construir um texto em que dito e não dito coabitem ironicamente, pertencendo a menção ecoante a este grupo. Cabe destacar ainda que, embora todas as ironias se constituam de elementos estruturadores, ou seja, através da incongruência instaurada entre o dito e o não dito, nem todas têm sinais metairônicos, tornando o jogo mais desafiador.

O jogo sempre arriscado da ironia

Considerando que o enunciado irônico, enquanto texto, “é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 242), buscamos na análise dos dois episódios selecionados observar as formas de incorporação discursiva de declarações de personalidades políticas com fins irônicos tanto em relação à aresta avaliadora da ironia quanto em relação aos processos de compreensão desses textos potencialmente irônicos, dada a significação sempre situada.

O Episódio 1 se refere ao governador de Pernambuco, que ao ser questionado, em entrevista de 9 de fevereiro de 2017, sobre ‘a gravidade da situação da segurança pública de Pernambuco’, declarou que “a situação está muito desconfortável”. Principalmente por causa de episódios expressivos de violência no estado, houve várias repercussões nas redes sociais, inclusive ironias, entre as quais destacamos a organização de um protesto através da página *Ato-Performance Desconforto* na rede social *Facebook*. O ato ocorreu em 19 de abril de 2017, no entanto, a análise aqui foca sua descrição como reproduzida abaixo.

Episódio 1 – Descrição do evento-performático *Desconforto*



The image shows a screenshot of a Facebook event page. On the left is a navigation menu with options: 'Eventos', 'Calendário', 'Aniversários', 'Descobrir', 'Anteriores', and 'Desconforto' (which is highlighted). Below the menu is a blue button that says '+ Criar evento'. The main content area is titled 'Detalhes' and contains the following text:

DESCONFORTO

Performance em frente ao Palácio do Governo destinada ao governador Paulo Câmara em homenagem aos 977 mortos e mortas nos meses de janeiro e fevereiro em Pernambuco.

O governador declarou que os números indicavam um desconforto e pouco depois afirmou que os números não passavam de boato.

O que estamos vivendo não é tão-somente um desconforto e embora desejássemos estar diante de meros boatos, infelizmente a violência em Pernambuco alcançou números alarmantes.

É preciso que uma política de segurança séria e firme seja instituída e que o governador compreenda a gravidade e a urgência da situação, assegurando medidas que possam estancar a violência, inclusive a violência policial.

A performance é colaborativa e co-gestionada. Cada pessoa deverá vestir-se de BRANCO e deitar-se no chão, em frente ao Palácio, em homenagem a cada uma das vítimas.

Esperamos que 1.522* participantes e voluntários presentes no ato, a fim de que o governador finalmente consiga enxergar a dimensão das mortes em nosso estado.

As famílias que desejarem podem enviar as histórias de vida de seus filhos e filhas, pais, companheiras e companheiros e irmãos mortos e mortas para que sejam lidas na performance.

* Com os dados do mês de março, o total de mortes passou de 977 para 1.522. Com o aumento da violência, nossa mobilização tem que ser MAIOR.

Fonte: Facebook (2017).

Podemos observar algumas referências ao governador e sua declaração. Já no seu próprio título o Ato-Performance *Desconforto* ecoa a fala do governador ao converter *desconfortável* em *Desconforto*, podendo ser considerado já um caso de incorporação do discurso do governador. Outra referência ao governador aparece também na descrição do evento no *site Facebook*, em que Paulo Câmara é considerado, primeiro, como destinatário do ato e parte do público da apresentação (Performance em frente ao Palácio do Governo destinada ao governador Paulo Câmara em homenagem aos 977 mortos...). Por fim, há na descrição a menção explícita à declaração do governador por meio de paráfrase (O governador declarou que os números indicavam um desconforto...), e tal menção feita nominalmente (O governador declarou) não permite que o conhecimento sobre essa declaração fique no campo dos conhecimentos extralinguísticos, apenas supostamente compartilhados.

Diante dessas referências explícitas à fala do governador, ponderamos que a ironia não decorre apenas da presença da expressão em si, sendo necessário inferir que a citação do discurso do outro é feita como menção, e não como uso, para que, então, possa incidir sobre essa citação a aresta avaliadora. Sperber e Wilson (1981) apontam que três fatores contribuem para essa compreensão como menção: a prosódia empregada pelo enunciador, a inadequação

da expressão ao contexto de uso e as palavras empregadas pelo falante. No caso analisado, a paráfrase da fala do governador é precedida de dados sobre a quantidade de mortos no estado “977 mortos e mortas nos meses de janeiro e fevereiro em Pernambuco” e é seguida do comentário “O que estamos vivendo não é tão-somente um desconforto”. Essas duas construções criam um contexto em que a declaração do governador se torna inadequada, de modo que seja possível rejeitar a sua carga semântica e considerar essa paráfrase como menção, com a qual se busca descortinar o ridículo do enunciado.

Além disso, o uso do ‘tão-somente’, “classificado habitualmente como um advérbio minimizador da força ilocutória da asserção” (BRAZ, 2018, p. 141), reforça esse tom inadequado ao contexto de homenagem a vítimas de violência, e, sendo “usado ironicamente, adquire a função oposta de intensificação” (BRAZ, 2018, p. 141). Assim, a incongruência entre a fala do governador e o tom empregado ao longo da enunciação leva o leitor a considerá-la uma menção e inferir uma intenção avaliativa, por exemplo. Outras interações destacando tais incongruências foram comuns nas publicações e comentários feitos na página do evento-performático, como “O Desconforto do governador matou mais uma pessoa” e “Mas para o governador Paulo Câmara, a situação está apenas desconfortável”, nesse último caso operando novamente o uso irônico de um advérbio minimizador (apenas) com função de intensificação.

Considerado esse panorama, é possível compreender que a menção à fala do governador busca avaliar negativamente o enunciado mencionado, e, ao referir o governador como enunciador originário, torna-o alvo da aresta avaliadora da ironia. Esse direcionamento do ataque irônico ao próprio destinatário contraria em parte o funcionamento da ironia, que considera que vítima e plateia não coincidem (HUTCHEON, 2000). Assim, embora esse funcionamento possa tornar em alguma medida a avaliação mais direta, na ironia, que “só pode ‘complexificar’, [...] não consegue nunca ‘desambiguar’” (HUTCHEON, 2000, p. 30), combinar vítima e plateia em uma só pessoa direciona a crítica, que, sendo indireta e compreendida por meio de inferência, se torna não apenas mais ofensiva como também mais estratégica.

O Episódio 2 analisado é um *tweet* da jornalista Vera Magalhães no contexto da declaração do Ministro da Saúde Eduardo Pazuello sobre as estações climáticas no Brasil durante a pandemia de covid-19, em que o Ministro afirma que “podemos separar o Brasil em Norte e Nordeste, que é a região que está mais ligada ao inverno do hemisfério norte, são as datas do hemisfério norte em termos de inverno” (JORNAL DO COMMERCIO, 2020, *online*). Tal declaração repercutiu amplamente na mídia e redes sociais, principalmente através da

publicação de memes⁴. A escolha pelo *tweet* de Vera Magalhães, feito em 10 de junho de 2020, se justifica pelo alcance da interação (170 comentários e 3,6 mil curtidas) e pelo jogo irônico operando em diversas direções, o que o torna interessante particularmente para investigar as condições envolvidas no processo de compreensão. Para tanto, aqui consideramos toda a interação decorrente dessa publicação inicial, analisando não apenas a significação irônica instaurada no *tweet* de Vera Magalhães, mas também processos de compreensão recuperados a partir das interações nesse *tweet*.

Episódio 2 – *Tweet* de Vera Magalhães



Fonte: *Twitter* (2020).

Inicialmente, destacamos que, nesse caso, o discurso do Ministro é apropriado de forma interdiscursiva, e não como uma menção explícita. A ironia se estrutura a partir da intersecção entre imagem e texto verbal, sendo de natureza multimodal (BARROS; CINTRA, 2012) e desafiando o interlocutor num jogo de mobilização de conhecimentos. Assim para a compreensão do intento irônico, é preciso que interlocutor mobilize conhecimentos linguísticos

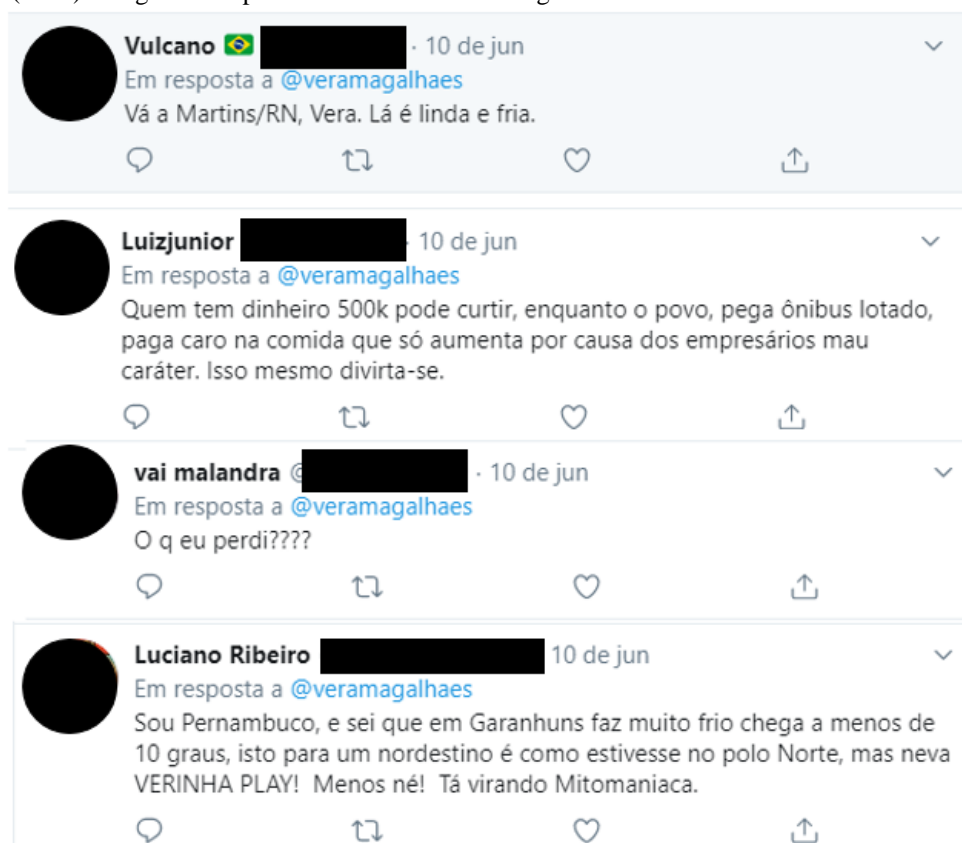
⁴ Memes são estruturas textuais disseminadas nas redes sociais, de caráter multimodal, com viés irônico (CASTRO; CARDOSO, 2015, p. 3) e de natureza replicadora.

e enciclopédicos mais específicos para que o enquadramento irônico seja possível (HUTCHEON, 2000; MARCUSCHI, 2008).

Tal mobilização de conhecimento de mundo leva o interlocutor a compreender a relação entre a imagem e a legenda instaurada na enunciação como, em alguma medida, incongruente. Para tanto, deve considerar que Garanhuns é uma cidade nordestina e o Nordeste não tem um inverno rigoroso como o retratado na foto, avaliando que o enunciado viola a máxima de verdade, o que possibilita ao leitor acionar uma implicatura. Partindo desse panorama de um significado adicional e mobilizando o conhecimento sobre a declaração do Ministro, é possível ao leitor associar essa incongruência à fala aparentemente incongruente – e aqui não entraremos na discussão técnica sobre esse ponto – do Ministro, feita no mesmo dia da publicação desse *tweet*, de modo a ecoar a fala de Pazuello. Nesse ponto, à implicatura inicial, pela violação da máxima de verdade, soma-se a inferência de atitude avaliativa, ou seja, a suposição de intento irônico, possibilitando não só que essa publicação seja compreendida como irônica, como também que o Ministro, em sua declaração, seja identificado como o alvo da avaliação.

Dada a inserção temporal do texto, é possível que, para aqueles que compartilham dos conhecimentos necessários listados acima, esse processo de compreensão ocorra de modo até mesmo automatizado; no entanto, para os que não compartilham de tais conhecimentos, a compreensão de publicações desse tipo se constitui um desafio (HUTCHEON, 2000). Nesse sentido, para a maioria dos interactantes houve a inferência de intento irônico, possibilitando a significação da ironia pretendida, inclusive com reações adotando o mesmo tom ou ainda gerando episódios de conflito, discutido a seguir. No entanto, para outros 15 interactantes, a inferência de intento não foi feita e a significação irônica não foi alcançada, seja pela falta de identificação da violação da máxima de verdade ou pela falta de inferência de atitude avaliativa, como podemos ver em algumas respostas ao *tweet* reproduzidas abaixo.

Episódio 2 (cont.) – Algumas respostas ao *tweet* de Vera Magalhães 1



Fonte: *Twitter* (2020).

Os dois primeiros comentários presentes no Episódio 2 (cont.) – Algumas respostas ao *tweet* de Vera Magalhães 1 demonstram que os seus autores não consideraram que a publicação de Magalhães viola a máxima de verdade; no primeiro comentário “Vá a Martins/RN Vera. Lá é linda e fria.”, podemos compreender isso pela indicação de um lugar frio no Nordeste, assim como Garanhuns, mas não condizente com o parâmetro de frio instaurado pela paisagem retratada na publicação. Já no segundo comentário “Quem tem dinheiro 500k pode curtir, enquanto o povo, pega ônibus lotado, paga caro na comida que só aumenta por causa dos empresários mau caráter. Isso mesmo divirta-se”, o comentário tematizando a diversão da jornalista, contrastando-o com o sofrimento ‘do povo’, indica que o seu autor considera a proposição do *tweet* como verdadeira, ou seja, que a jornalista está viajando de fato, reforçada essa compreensão pelo comentário final “divirta-se”, em que há potencialmente uma ironia textual (mais recursos de expressão de ironia em Hutcheon, 2000).

No último comentário do Episódio 2 (cont.) – Algumas respostas ao *tweet* de Vera Magalhães 1, por sua vez, o próprio autor constata a violação da máxima de verdade ao caracterizar a autora do *tweet* como ‘Mitomaniaca’, no entanto, o autor não infere a partir dessa violação uma intenção de avaliação irônica, ou seja, se limita a avaliar essa violação como

mentira. Destacamos, por fim, o comentário do usuário ‘vai malandra’, que ao questionar “O que eu perdi?” explicita como o processo de compreensão é complexo e exige do leitor uma postura ativa, mobilizando conhecimentos enciclopédicos, factuais e, inclusive, linguísticos, para colocar em funcionamento o texto e seus potenciais significados. Nesse caso, o comentário denuncia a ausência de um horizonte máximo para a compreensão textual, essencial para processos inferenciais (MARCUSCHI, 2008); assim, mesmo reconhecendo a incongruência da publicação, a autora não consegue inferir o intento irônico e compreender efetivamente a ironia.

Por fim, ainda que a maioria dos comentários demonstre inferência de ironia e reforce a avaliação irônica de Magalhães, um achado relevante da análise foi a presença de comentários críticos à autora e à sua publicação irônica, com destaque para 15 comentários com informações referentes ao Chile e à fronteira do Brasil. A recorrência de uma mesma expressão ativou, durante a análise, conhecimentos prévios, a respeito de uma declaração da jornalista de que haveria portaria específica para fechamento da fronteira do Brasil com Uruguai e Chile (19/03/2020), cuja incongruência está na inexistência de fronteira entre Brasil e Chile. Portanto, a avaliação irônica da jornalista sobre o erro do Ministro da Saúde associada ao seu próprio erro de geografia oportunizou que os interactantes, particularmente aqueles simpatizantes do governo atual, evocassem sua fala anterior para lhe assinalar as mesmas contradições, avaliando a jornalista na mesma medida em que ela avalia o Ministro da Saúde em sua declaração e conhecimentos de geografia. Assim, o alvo da ironia direcionado ao Ministro da Saúde é agora direcionado para a jornalista, transformando-a de ironista em vítima da ironia, o que aponta para a atualidade do jogo irônico, particularmente aquele pautado em formas de incorporação discursiva.

Episódio 2 (cont.) – Algumas respostas ao *tweet* de Vera Magalhães 2

- Giovanni** [redacted] · 10 de jun
Em resposta a [@veramagalhaes](#)
Ain! Acho o inverno em Garanhuns tão "nouveau riche". Prefiro os Alpes na fronteira Brasil/Chile.
- Henrique** [redacted] · 10 de jun
Em resposta a [@veramagalhaes](#)
Poderia ser também na parte norte de Macapá, acima da linha do equador, ou na Nicarágua, ou em Cuba, ou quem sabe na Flórida. Neva pra caramba nesses locais... Para a "jornalista" que acha que o Chile faz fronteira com o Brasil, interpretação errada é fíchinha.
- GLAUCIO** [redacted] · 10 de jun
Em resposta a [@veramagalhaes](#)
Já sabe quais países fazem fronteira com o Brasil...???!!!
- Antonie** [redacted] · 10 de jun
Em resposta a [@veramagalhaes](#)
A jornalista [@veramagalhaes](#), aquela que tuitou que o Brasil faz fronteira com o Chile. ahAUhauhUAUa
- luis** [redacted] · 10 de jun
Em resposta a [@veramagalhaes](#)
Tipo a fronteira do Chile né..kkk
- Jose** [redacted] · 10 de jun
Em resposta a [@veramagalhaes](#)
Isso aí é na fronteira do Brasil com o Chile né ???
- Billy** [redacted] · 10 de jun
Em resposta a [@veramagalhaes](#)
Garanhuns, fica perto da fronteira do Chile com Brasil ? 🤔
- Tião** [redacted] · 10 de jun
Em resposta a [@veramagalhaes](#)
Essa é a fronteira do Brasil com o Chile Vera?
[@taoquei1](#)

Fonte: *Twitter* (2020).

Convém destacar a presença nessas ocorrências de outros recursos de expressão de ironia, além da menção ecoante, tais como: a pergunta irônica, ou seja, a pergunta que finge ignorar aos moldes socráticos, presente em seis dessas respostas irônicas ao *tweet* de Magalhães; ou ainda a presença de alguns sinais paralinguísticos, como as aspas no termo jornalista e expressões de riso típicas da *web*. Tais recursos funcionam para os interactantes como pistas adicionais de intento irônico, possibilitando que eles atribuam um sentido adicional ao que está sendo comunicado. No caso do termo *jornalista* entre aspas, a incorporação discursiva mostrada (AUTHIER-REVUZ, 2004) aponta para uma recusa do sentido envolvido na expressão, atribuindo-lhe outro valor, depreendido, pelo contexto de avaliação negativa, como depreciativo.

A partir dessas interações decorrentes do *tweet* de Magalhães, podemos compreender que o jogo da ironia é, como toda atividade linguística, compartilhado entre autor e leitor, mediado por textos. No entanto, diante de sua natureza dupla, ambígua, a corresponsabilidade no caso da ironia fica em evidência. Por outro lado, percebemos também que, uma vez compreendida, a avaliação implicada na enunciação irônica desperta sentimentos os mais diversos, inclusive tornando o próprio ironista vulnerável a conflitos e avaliações irônicas, pois, como nos lembra Hutcheon, existe uma carga afetiva na ironia que não pode ser ignorada e que nos aponta para que nada nunca é garantido na cena da ironia (HUTCHEON, 2000, p. 33-34).

Considerações finais

O estudo partiu de uma compreensão de ironia como uma atividade de linguagem estratégica utilizada, com fins avaliativos, para apropriação do discurso de outrem. Dadas as noções de língua como atividade constitutiva e de compreensão como processo inferencial que norteiam todos os estudos do grupo em que nos inserimos, a abordagem do fenômeno irônico como situado e dependente dos processos de construção de sentido ativados nos momentos de interlocução se revelou bastante adequada. No âmbito desse panorama investigativo, o trabalho identificou, especificamente, como declarações de personalidades políticas são na *web* incorporadas como estratégias argumentativas de ressignificação de eventos. Dentre a pluralidade de estratégias para expressão de ironia, a pesquisa focou o recurso da menção ecoante, devido à sua proeminência em interações no contexto político, como aqui exemplificado e constatado no *corpus* ampliado. Os achados do trabalho indicam que os usos da menção ecoante são bastante eficientes na produção de ironia, pois, afinal, trata-se de usar a mesma construção literal para conferir novos significados ao enunciado, no caso, irônicos.

A partir das análises do Episódio 1 sobre evento-performático *Desconforto*, destacamos que, na descrição, o governador é tomado explicitamente como destinatário do evento-performático e que sua fala mencionada textualmente o torna também alvo da avaliação irônica. Isso porque a menção ao discurso de Paulo Câmara, feita em diversos níveis (no título, na descrição e ainda em outras interações da página), ocorre em meio a um contexto que a torna incongruente, induzindo o interlocutor a ressignificar os sentidos ali apresentados e gerar a implicatura irônica. Assim, infere-se o intento de avaliação irônica estruturada a partir de uma menção ecoante, constituindo o governador alvo dessa avaliação irônica por ser enunciador originário do enunciado mencionado, além de parte da audiência da performance. Essa convergência de plateia e vítima potencializa a ofensa da avaliação irônica, pois torna a vítima da ironia em própria espectadora da avaliação irônica.

Já nas interações decorrentes do Episódio 2 sobre o *tweet* de Magalhães, a referência à fala do Ministro feita implicitamente, através da referência a conhecimentos especializados, requer do interpretador um trabalho mais ativo de mobilização de conhecimentos extralinguísticos, possibilitando, só a partir dessa mobilização, relacionar a imagem, a legenda e a declaração do Ministro. Se, para a maioria dos interactantes, a ironia foi compreendida, cabe destacar que, para alguns interactantes, a falta de conhecimentos prévios mais específicos impossibilitou o reconhecimento da incongruência pela violação da máxima de verdade e impediu a inferência de intento irônico, levando à não compreensão da ironia pretendida na publicação. Dessa forma, é imprescindível conceber a ironia em sua natureza situada e tomar sua compreensão como eixo estruturador para a efetividade do intento irônico, ou seja, para avaliação irônica.

Por outro lado, como a fala do Ministro teve ampla repercussão na mídia e nas redes sociais, a maior parte das interações decorrentes da publicação de Magalhães sinaliza para a compreensão da associação irônica, gerando reações tanto de concordância quanto de discordância sobre a avaliação implicada. Considerando as discordâncias ao *tweet* de Magalhães, particularmente aquelas fundadas na ironia por meio da menção ecoante e cujo alvo da aresta avaliadora era a jornalista, podemos afirmar que a ironia enquanto estratégia discursiva fundada na menção ou interdiscursividade se mostra pertinente para além das figuras políticas, estendendo-se para as personalidades públicas.

Por fim, o fenômeno da ironia recebeu, substantivamente, mais atenção na área da literatura e, assim, embora importantes trabalhos possam ser encontrados, há ainda muito espaço para investigações, sobretudo no campo da linguística, por exemplo, pela implementação de estudos a partir de diferentes perspectivas teóricas. No campo dos estudos

discursivos, uma área que merece maior consideração é a que examina a relação entre a ironia e seus subtipos e a produção de impolidez / descortesia, podendo levar a diversas situações de conflito (SANTANA, 2020, BRAZ, 2018). Acreditamos, também, que deslocar o foco do estudo da perspectiva da produção linguística e centralizar a atenção nos processos interacionais envolvidos na comunicação interpessoal como um todo certamente levará a novos rumos na observação do fenômeno. Em outras palavras, postulamos que devemos tomar a interação como unidade básica de análise e observar a ironia como relacional e situada no âmbito desse contexto.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In*: AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BAKHTIN, M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 270-306.
- BARROS, K.; CINTRA, L. Ironia imagética em Saramago: pintando cavernas e jangadas com palavras. **Revista Investigações**, Recife, v. 25, n. 2, p. 67-86, jul. 2012.
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. Porto Alegre: Editora AGE, 1998. p. 57-69.
- BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.
- BRAZ, A. Índices linguísticos da ironia e funcionamento discursivo em português. *In*: NEVES, M. H. M.; BARROS, D. L. P. **A gramática e seu interfaceamento com os campos de atuação na comunidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 133-146.
- CASTRO, L.; CARDOSO, T. Memes: os replicadores de informação. *In*: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, 2015, 6, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFES, 2015. p. 01-06. Disponível em: http://www.enpoleufs.com.br/edicoes/2015/textos/Lorena_Gomes.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.
- GOFFMAN, E. Frame analysis of talk. *In*: GOFFMAN, E. **Frame analysis**: an essay on the organization of experience. Boston: Northeastern Press, 1974. p. 498-559.
- GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. Porto Alegre: Editora AGE, 1998. p. 98-119.
- HUTCHEON, L. **Teoria e política da ironia**. Minas Gerais: Editora da UFMG, 2000.

JORNAL DO COMMERCIO. Interino da Saúde diz que inverno do Nordeste tem relação com hemisfério Norte do planeta... **Jornal do Commercio**. Recife, 10 jun. 2020, Notícia, *online*. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/brasil/2020/06/5611979-interino-da-saude-diz-que-inverno-do-nordeste-tem-relacao-com-hemisferio-norte-do-planeta--e-memes-explodem-na-internet.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LEVINSON, S. A implicatura conversacional. In: LEVINSON, S. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 121-163.

MARQUES, G. **Recursos de ironia em interações digitais**: um estudo do gênero compartilhamento de notícias. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MARQUES, G.; BARROS, K.; COSTA, M. Ironia e (im)polidez em tempos de eleição: um estudo a partir de compartilhamento na página *Folha de S. Paulo* na rede social *Facebook*. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2015, 6, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2015. Online. Disponível em: [http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Ironia%20e%20\(im\)polidez.pdf](http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Ironia%20e%20(im)polidez.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

MIOTTI, C. **Ridentem dicere uerum**: o humor retórico de Quintiliano e seu diálogo com Cícero, Catulo e Horácio. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MUECKE, D. **Ironia e o irônico**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.

SANTANA, K. O ato de fala descortês irônico na rede social digital Facebook. **Soletras**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 50-77, 2020.

SOUZA, R. "Situação está muito desconfortável", diz governador sobre violência. **Rádio Jornal**, Recife, 09 fev. 2017, Notícia, *online*. Disponível em: <http://radiojornal.ne10.uol.com.br/noticia/2017/02/09/situacao-esta-muito-desconfortavel-diz-governador-sobre-violencia-52350>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SPERBER, D.; WILSON, D. Irony and the use-mention distinction. In: COLE, P. (Org.) **Radical Pragmatics**. New York: Academic Press, 1981. p. 295-318.

Sobre as autoras

Girllayne Gleyka Bezerra dos Santos Marques (<https://orcid.org/0000-0002-6159-9606>)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); mestra em Linguística pela UFPE; graduada em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição.

Kazue Saito Monteiro de Barros (<https://orcid.org/0000-0001-9024-6239>)

Doutora em Language and Linguistics pela University Essex; mestra em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE. Bolsista de produtividade nível 1 do CNPq.

Recebido em setembro de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

A (re)construção dos referentes em memes verbo-visuais

The (re)construction of referents in visual-verb memes

João Paulo Muniz da Silva¹
Suzana Leite Cortez²

Resumo: Pesquisas atuais em Linguística Textual têm destacado a relevância do estudo de textos compostos por múltiplas linguagens para a revisão e alargamento de categorias teóricas dessa disciplina, que historicamente construiu seu aparato explicativo a partir de textos exclusivamente verbais. Tomando isso em consideração e colocando foco sobre os processos de referenciação, este artigo tem por objetivo discutir os modos de (re)construção dos referentes em memes verbo-visuais. Seguindo uma perspectiva sociocognitivo-discursiva de texto e referenciação (CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE, 2011; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014), analisam-se os processos de introdução referencial e anáfora em dois exemplares de memes verbo-visuais coletados do *site* de redes sociais *Instagram*. Ao final do estudo, compreende-se que, nesses tipos de meme, os referentes tendem a ser (re)construídos de modo dinâmico, não linear e que sua estrutura composicional resguarda intrínseca relação com esse processo.

Palavras-chave: Referenciação. Introdução referencial. Anáfora. Meme.

Abstract: Current research in Textual Linguistics has highlighted the relevance of the study texts composed of multiple languages for the revision and broadening of theoretical categories of this discipline, which historically built its explanatory apparatus from exclusively verbal texts. Taking this into consideration and focusing on the referencing processes, this paper aims to discuss the ways of (re)construction of referents in visual-verb memes. Following a socio-cognitive-discursive perspective of text and referencing (CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE, 2011; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014), the processes of referential introduction and anaphora was analyzed in two copies of visual-verb memes collected from the Instagram social networking site. At the end of this study, it is understood that, in these types of memes, the referents tend to be (re)constructed dynamically, non-linear way and that their compositional structure preserves an intrinsic relationship with this process.

Keywords: Referencing. Referential introduction. Anaphora. Meme.

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, PE, Brasil. Endereço eletrônico: jotape_muniz@outlook.com.

² Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, PE, Brasil. Endereço eletrônico: sucortez@gmail.com.

Introdução

Como se sabe, os estudos de Mondada (2002[1995]) tiveram grande repercussão para o tratamento da referência, contribuindo para consolidar o entendimento de que a relação entre linguagem e realidade não se dá simplesmente na referência direta e objetiva entre palavra/expressão e objeto do mundo, ou seja, de modo ontológico e referencialista, mas a partir do que a autora concebeu naquela época como *referenciação*, isto é, um processo de ordem sociocognitivo-discursiva por meio do qual são construídas entidades (objetos de discurso) que (re)elaboram a realidade no momento de interação entre sujeitos/locutores.

Admitindo esse pressuposto, a Linguística Textual (LT) reservou e tem reservado um espaço importante e profícuo aos estudos desse fenômeno. No Brasil, em especial, desde os trabalhos percussores de Ingedore Koch e Luiz Antônio Marcuschi, que acentuaram a importância desse fenômeno para a construção dos sentidos do texto e da tessitura textual, até as mais recentes, que, considerando os importantes postulados desses autores, têm buscado ampliar o seu escopo teórico-analítico ao observar o fenômeno em sua complexidade constitutiva e, inclusive, a partir de sua construção em textos multissemióticos (CAVALCANTE, 2011; CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; MATOS, 2018).

O interesse pela investigação da natureza multissemiótica dos textos é uma solicitação que vem sendo feita por diversos estudiosos da LT (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010; CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAPISTRANO JÚNIOR, 2012; LIMA, 2017) que têm assumido o texto para além do horizonte linguístico/verbocêntrico, enquanto unidade de sentido que ocorre singularmente em contexto de enunciação, podendo ser construído a partir de diversas semioses (CAVALCANTE *et al.*, 2019). Por meio desta preocupação, estes autores consideram relevante o trabalho de revisitação e alargamento de categorias de análise desse campo científico que por muito tempo dedicou-se a textos exclusivamente verbais. Dentre estas categorias, citamos como relevante e atual a referenciação³.

Compreendendo a vitalidade dessas discussões e visando a contribuir, ainda que minimamente, com tal discussão, propomos, neste trabalho, focalizar o processo de referenciação em memes verbo-visuais para compreender *como se dá o processo de (re)construção dos objetos de discurso (referentes) nesses textos*. Por meio de uma análise quali-interpretativa, discutimos *os modos de homologação dos referentes em memes*

³ Outras categorias de análise podem ser citadas como a intertextualidade (CARVALHO, 2018) e o tópico (SÁ, 2018). Estes trabalhos de tese foram desenvolvidos no âmbito do Protexto (UFC) e podem ser encontrados no repositório de teses da UFC [<http://www.repositorio.ufc.br/>].

(introdução referencial) e os *modos como esses referentes são (re)categorizados* (anáfora) em dois memes verbo-visuais coletados do *site* de rede social *Instagram*.

Como subsídio teórico, recorreremos à orientação sociocognitivo-discursiva dos estudos desenvolvidos no campo da Linguística Textual, entendendo o texto como “uma unidade singular da coerência textual no contexto da enunciação” (CAVALCANTE *et al.* 2019, p. 26) e referenciação como o processo de “construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade estabelecidos mediante processos de negociação” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 41-42).

Retoricamente, este estudo está organizado em três partes principais. Na primeira, discutimos sobre os conceitos de meme a partir de Dawkins (1974), Barros (2016), Lima Neto (2014) e Cavalcante e Oliveira (2019) para depois caracterizarmos o que entendemos por *memes verbo-visuais*. Na segunda, refletimos sobre os processos de referenciação a partir da perspectiva sociocognitivo-discursiva, tomando como base principal os estudos de Cavalcante (2011), Custódio Filho (2011) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Já a terceira seção, dedicamos à análise do *corpus* selecionado. Por fim, apresentamos as conclusões do trabalho.

Memos verbo-visuais: discutindo conceitos, caracterizando o objeto

Nas últimas décadas, com a popularização da internet e, principalmente, dos *sites*/ferramentas de redes sociais, textos com novas e diversas configurações têm surgido. Alguns deles, comumente chamados de *memes*, têm despertado interesse em pesquisadores da comunicação e, especialmente, dos estudiosos da linguagem, preocupados com a interação, produção textual e a construção de sentidos nesses espaços.

Definir certamente o que é um meme é uma tarefa complicada, pois não há consensos teóricos sobre o que possa designar – um fenômeno sociocultural? Um possível gênero discursivo? Uma prática languageira comum dos novos meios de interação? Não se pode afirmar com certeza. Assim, buscar uma definição mais sólida de meme, apesar de ser um caminho aberto para pesquisas, não é nosso intuito. Resguardamo-nos a discutir o que se tem dito sobre memes e caracterizar o objeto que compõe nosso *corpus* de análise, o que optamos denominar, por ora, de *meme verbo-visual*⁴.

⁴ A escolha por essa denominação cumpre tão somente a função de identificar os critérios composicionais dos memes que selecionamos para análise neste estudo, uma vez que esses textos podem se manifestar, em *sites* de redes sociais, a partir de elementos cotextuais diversos, sejam de ordem verbal, imagética, sonora ou conjugando essas diversas semioses. Isso será discutido melhor no decorrer desta seção.

A palavra *meme* é resultado da abreviação de *mimeme*, palavra do inglês derivada do termo grego *mímesis*, que significa imitação. Essa abreviação foi elaborada pelo zoólogo britânico Richard Dawkins, em seu livro *O gene egoísta* (2007 [1976]). Para o autor, o processo evolutivo não se daria apenas por meio dos genes – unidades responsáveis pela replicação de informação genética dos seres – mas também por outra unidade que, diferentemente do gene, seria responsável pela transmissão de informações culturais. Esta unidade foi nomeada de *meme*. Lima Neto resume de modo claro essa relação gene-meme discutida por Dawkins:

Se os genes são replicadores biológicos, informações codificadas por suas cópias, ou seja, são eles que se perpetuam no tempo, sendo os elementos mais favorecidos pela seleção natural, os *memes são replicadores culturais*: são ideias, unidades culturais de imitação que também são replicadas e perpetuam no tempo. (LIMA NETO, 2014, p. 111, grifos nossos)

A partir desse pensamento, sendo os memes unidades culturais de imitação, diríamos que modos de vestir, hábitos alimentares, gírias, provérbios, músicas e quaisquer outros elementos/assuntos/coisas poderiam configurar um meme, desde que fossem passíveis à repetição por membros de uma comunidade.

Tão logo se popularizou o uso da internet, associou-se à ideia de meme o processo de “viralização” que, no senso comum, diz respeito ao efeito de compartilhamento em massa de determinadas materialidades (*posts*), propiciado pelas ferramentas digitais, principalmente os *sites* de redes sociais⁵ (*Twitter*, *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*, por exemplo) que permitem um usuário “postar” determinado conteúdo (músicas, notícias, vídeos, etc.) em seu perfil ou conta e ainda que o mesmo seja repostado ou compartilhado por milhares de outros usuários de todo o mundo. Quando ocorre, em uma rede social, esse processo de compartilhamento de conteúdo em massa, diz-se que houve uma “viralização”.

A título de exemplo desse processo, podemos citar uma reportagem⁶ feita por uma rede de TV brasileira em 2017, na qual um indivíduo detido pela polícia e nitidamente bêbado responde a todas as indagações da repórter com as seguintes falas: “nunca nem vi” e “que dia foi isso?”. Por seu teor humorístico, a reportagem viralizou nos meios digitais e fez com que diversos outros textos relacionados a ela fossem produzidos, publicados e compartilhados nas

⁵ Compreendemos *redes sociais* conforme Recuero (2006, p. 25, grifos da autora), para quem “uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: os *atores* (pessoas, instituições ou grupos; o nós da rede) e suas *conexões* (interações ou laços sociais)”. Nesse sentido, *sites* como o *Facebook* são apenas ferramentas do ciberespaço que possibilitam a “formação, mediação e manutenção de redes sociais” (PIMENTEL, 2014, p. 14).

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xieg1D077Fs>. Acesso em 10 de jan de 2020.

redes sociais. Abaixo, segue uma sequência de três textos, que consideramos memes⁷, produzidos a partir da reportagem viralizada:

Figura 1 - Sequência de memes “que dia foi isso?”



Fonte: <http://www.museudememes.com.br/sermons/nunca-nem-vi/>. Acesso em 10 de jan. de 2019.

Como se pode ver, os textos tratam de temas diferentes (uso de anabolizantes; corrupção; multa de trânsito), mas retomam imagens comuns e a fala original da reportagem viralizada “Nunca nem vi. Que dia foi isso”, estabelecendo, assim, uma relação intertextual com a reportagem e demais textos que retomam o evento. É nesse processo, fundamentalmente intertextual (CAVANCANTE; OLIVEIRA, 2019) que se constituem os memes em ambientes digitais.

No entanto, no senso comum, principalmente para sujeitos usuários de redes sociais digitais, o termo meme passou a ser uma “nomenclatura coringa” capaz de recobrir um grande número de textos e gêneros produzidos em contexto virtual que apresentassem caráter satírico-humorístico, semelhantes a esses que apresentamos.

Sobre isso, muito bem discute Lima Neto (2014) em um estudo sobre a emergência de gêneros no *site* de redes sociais *Facebook*. No trabalho, o autor elaborou questionários direcionados a usuários do *site*, nos quais apresentava diversos textos (possíveis gêneros emergentes) e indagava qual a nomenclatura adequada para cada um deles – dentre outras perguntas. Em resposta, Lima Neto percebeu que o termo meme apareceu como nomeação adequada para vários dos possíveis gêneros apresentados. Dentre as características comuns aos textos considerados memes pelos respondedores, destacam-se as seguintes: organização narrativa em quadros, composição verbo-visual, viés crítico humorístico, uso de editor de imagens (para a produção), recurso a estratégias intertextuais, propagação por meio de *links*, remix (processo de mescla de gêneros) e abordagem temática de eventos cotidianos.

⁷ Como já mencionado, é importante salientar que não há um consenso teórico acerca da conceituação de meme. Discutiremos mais sobre isso e retomaremos a noção de memes verbo-visuais mais à frente.

Mediante esse conjunto de características comuns apontadas por vários usuários da rede, poder-se-ia, talvez, dizer que os memes configurariam um gênero digital. E de fato, diversas pesquisas seguem essa premissa, assim como a de Barros (2016), que retoma as características apontadas por Lima Neto (2014), bem como os dados propostos por Pimentel (2014), para afirmar que exemplares desse “gênero” emergem como “empreendimentos linguísticos” respondendo às demandas sociodiscursivas de interação em redes. Para Barros (2016), seriam eles compostos a partir da junção de fotos, imagens e sequências verbais servindo, comumente, a propósitos humorísticos. Além disso, abordariam temas do contexto social contemporâneo a sua produção e estariam sujeitos à replicação por meio dos compartilhamentos possibilitados pelas redes. Os exemplos que mencionamos anteriormente (figura 1) exemplificariam uma das diversas formas textuais que a autora apresenta como meme.

No entanto, Lima Neto (2014) pondera sobre esse *status* de gênero muito atribuído aos memes, tanto no senso comum, como em pesquisas científicas. O autor julga ser mais coerente dizer que o termo aparece como uma nomenclatura para diversos artefatos semióticos veiculados nas redes sociais, os quais não configurariam um único gênero, mas diversos gêneros em situação de emergência⁸.

Esse pensamento é compartilhado por Cavalcante e Oliveira (2019), que definem meme como uma *prática linguageira* recorrente em diversos padrões de gênero, tomando como pressuposto a noção clássica de gêneros de discurso⁹ proposta por Michail Bakhtin (2003). Segundo os autores:

Tendo em vista a diversidade não só de temáticas, mas também de recursos linguísticos (correspondentes à noção de estilo bakhtiniano) e de formas de composições textuais, cremos que, quando falamos em memes, estamos, na verdade, nos reportando a uma rica e multifacetada prática linguageira digital, que, por meio da viralização e da intertextualidade, assume proporções gigantescas e imprevisíveis na construção de sentidos. (CAVALCANTE e OLIVEIRA, 2019, p. 21)

Essa concepção de meme alinha-se com as ideias de Dawkins (1974), apresentadas anteriormente, uma vez que não enfocam a materialidade dos memes, mas o fenômeno de repetição e replicação em si. Desse modo, distingue-se de concepções que restringem os memes a moldes composicionais específicos, “genéricos”. Segundo os autores, os critérios essenciais

⁸ Ainda segundo Lima Neto (2014), a *emergência* é o estágio no qual não é possível identificar totalmente os aspectos de tipificação de determinada prática discursiva, os quais indiciam e configuram um gênero discursivo como tal.

⁹ Como se sabe, para Bakhtin (2003), gêneros discursivos são tipos de enunciados relativamente estáveis, configurados e definidos a partir de regularidades temáticas, estilísticas e composicionais.

de identificação de um meme são a *viralização de conteúdos* (imagem, frases, sons, vídeos, etc.) e a *intertextualidade*, que se constitui nesse processo de viralização por meio do qual um texto apreciado pelos usuários passa a gerar diversos outros que nele se ancoram. Nessa esteira, para Cavalcante e Oliveira (2019, p. 17), “faz-se necessário pensar o meme não como um texto apenas, mas como um conjunto de textos (em diferentes gêneros discursivos) que tem como origem um texto-fonte, aquele que dá início à viralização”.

Nesse sentido, a partir de tudo o que discutimos até aqui, é possível notar que a noção de meme ainda não apresenta consenso no espaço teórico, apesar de ser tomado de modo muito simples pela comunidade discursiva que utiliza os *sites* de redes sociais. Não faz parte de nossos objetivos propor uma definição que explique de forma mais abrangente todas as materialidades e/ou fenômenos e/ou processos que são concebidos como memes. Apesar de percebermos a pertinência de tal discussão, restringimo-nos somente a destacar, mediante o que discutimos, a necessidade de ponderação ao se classificar memes unicamente como gêneros ou somente como um fenômeno. Parece-nos que há mais pontos de diálogo entre as perspectivas do que diferenças, por isso o debate parece apenas ter se iniciado.

Desse modo, destacamos que, neste trabalho, tomamos como norteadora a noção proposta por Cavalcante e Oliveira (2019) por ser, ao nosso ver, mais abrangente, uma vez que não restringe a definição de meme a elementos composicionais específicos recorrentes em textos no meio digital, mas o concebe, em observância a sua complexidade, enquanto prática linguageira que recorre em diversos padrões de gênero presentes no ciberespaço, tendo como traços essenciais a natureza intertextual e o efeito viral (de grande replicação).

Sabendo disso e levando em consideração as diversas formas que podem se manifestar nas redes sociais, optamos por considerar para este trabalho apenas os memes que: (a) se constituam a partir das semioses imagética e verbal; (b) não se configurem como um gênero já standardizado¹⁰; (c) abordem temáticas de amplo interesse (o que garante um efeito de viralização) e (d) estabeleçam algum tipo de relação intertextual com outro(s) texto(s). Chamaremos os memes enquadrados nessa classificação de *verbo-visuais*. A sequência de textos da figura 1 ilustra uma forma possível desse tipo de meme.

Assim, tendo apresentado um breve resumo do que se tem discutido sobre os memes no contexto digital, passamos a discutir sobre o fenômeno textual-discursivo que nos chama atenção nesses textos: a referenciação.

¹⁰ Lima Neto (2014) aponta que a standardização diz respeito ao estágio no qual os aspectos sociorretóricos de um gênero encontram-se (relativamente) estabilizados, possibilitando o reconhecimento de seus traços composicionais, temáticos e seus propósitos comunicativos pela comunidade discursiva na qual circula.

Sobre os processos de referenciação

Quando falamos em referenciação, falamos de um processo dinâmico e complexo pelo qual reconstruímos, no âmbito cognitivo-discursivo, realidades através da linguagem. Essa concepção – a que se admite pela LT – advém dos estudos de Mondada e Dubois (2003 [1995]) para quem a referenciação é um processo dinâmico de “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações, de concepções individuais e públicas do mundo.” (p. 20). Em outras palavras, não referimos, por meio da linguagem, a objetos concretos de uma realidade pré-existente, mas a objetos de discursos que emergem no universo textual-discursivo, resultantes das negociações de sentidos ocorridas na interação. Considerar isso, como indica Marcuschi (2003, p. 255), “não se trata de negar o valor referencial da língua e sim de rever a maneira como se dá esse processo de referenciação. O sujeito não é apenas enunciativo e sim também social e nesta ação social situada ele instaura e diz o mundo”. Para o autor, “a referenciação é uma ação interativa, construtiva e não representacional, possivelmente componencial, que fornece pistas de acesso para elaboração de sentidos” (p. 260).

Dessa forma, esse modo de ver a referenciação distancia-se de uma visão referencialista e vericondicional da linguagem, que a compreende apenas como uma ferramenta de designação e denotação dos objetos de mundo dispostos em uma realidade objetiva/empírica. Como bem salienta Custódio Filho, em referência a Mondada e Dubois (2003 [1995]), “a proposta das autoras sedimenta a posição, marcadamente sociocognitivista, de que os usos linguísticos revelam não a realidade, mas, sim, uma percepção do real” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 112).

Nas palavras de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 41), a referenciação é um processo de “construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação.”. Nos estudos da LT, a referenciação é, conforme postulam esses autores, tomada a partir de três processos ou categorias principais: a *introdução referencial*, a *anáfora* e a *dêixis*, que dizem respeito ao tratamento dos referentes no universo textual-discursivo: os modos como são instaurados, homologados, retomados e (re)categorizados ao longo do texto. Neste trabalho, discorreremos apenas sobre a introdução referencial e a anáfora, uma vez que é em torno desses dois processos que incidem nossos objetivos.

A *introdução referencial* diz respeito ao processo pelo qual um referente aparece pela primeira vez no texto. O modo mais clássico de introdução é através de uma expressão referencial, que é “uma estrutura linguística utilizada para marcar formalmente, na superfície do texto [...] a representação de um referente” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO,

2014, p. 28). Mas um referente pode, também, ser introduzido no universo textual através de outros elementos. Em textos que mobilizam outras semioses além da verbal, um referente pode ser homologado por imagens, sons, gestos etc. Observe-se o exemplo abaixo:

Figura 2 - Tá vendo aquela floresta...



Fonte: <https://twitter.com/jorgedesignerbr/status/1200581524229382144/photo/1>. Acesso em 01 de dez. de 2019.

Nesse meme verbo-visual, ocorre introdução de referentes tanto pela semiose verbal quanto pela visual. O texto, produzido em novembro de 2019, aborda, de forma satírica, um pronunciamento do então presidente da república, Jair Bolsonaro, por meio do qual o ex-deputado atribuiu ao ator Leonardo Di Caprio a responsabilidade pelos incêndios ocorridos na floresta amazônica, naquele mesmo ano. O episódio, considerado esdrúxulo por ser empiricamente infundado, repercutiu nas mídias sociais gerando produções semelhantes a esse meme.

Através da expressão referencial “aquela floresta lá”, que também marca uma relação dêitica, homologa-se no texto o referente “floresta amazônica”, o qual solicita do interlocutor a retomada de alguns conhecimentos e inferências para que seja efetivamente construído. Além dele, outros dois referentes são introduzidos no texto: “Jack” e “Rose”, personagens da famosa produção cinematográfica “Titanic”, interpretados pelos atores Leonardo DiCaprio e Kate Winslet. Diferentemente do que ocorre em “floresta amazônica”, esses referentes não são introduzidos por meio de expressões referenciais, mas pela semiose imagética que compõe parte do texto.

Cumpra dizer, ainda, que outro referente emerge nesse meme, porém de um modo mais implícito do que ocorre com os demais já apresentados. O referente “incêndios na Amazônia” é engatilhado através sintagma “tacar fogo”, expressão que não funciona como elemento de introdução referencial, mas atua como uma pista linguística que, ao solicitar do interlocutor conhecimentos sobre o desastre ambiental ocorrido no Brasil, possibilita a homologação desse novo referente no universo textual-discursivo do meme.

Esses diferentes modos de introdução referencial, que não se limitam às margens da unidade linguística, salientam a necessidade de observação do fenômeno em sua complexidade de manifestação, considerando os diversos elementos (semióticos, de ordem cognitiva, discursiva, etc.) que concorrem para a construção dos referentes, como tem defendido Custódio Filho (2011).

Ademais, é importante salientar que, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) citando Silva (2013), a introdução referencial pode servir a diversas funções além de simplesmente introduzir um objeto de discurso no texto. Dentre elas, a de marcar uma relação intertextual. E isso ocorre no exemplo anterior. A introdução dos referentes Rose e Jack, homologados através da parte visual do texto, estabelece uma alusão estrita (CARVALHO, 2018) com o filme *Titanic*. Essa relação intertextual é muito importante para a construção dos sentidos desse meme, bem como do efeito cômico-satírico que apresenta.

Mas não só da introdução referencial se faz a referenciação. Quando referentes já introduzidos são retomados ao longo do texto, seja a partir de expressões referenciais ou não, ocorre o processo de *anáfora*. Essas retomadas anafóricas são importantes para a manutenção da referência (progressão referencial) e da progressão tópica do texto, tornando-se, assim, um processo que implica diretamente a construção da textualidade.

Quando realizada a partir de expressões referenciais, a anáfora pode ser estabelecida a partir de diversas estruturas linguísticas, como pronomes, sintagmas adverbiais, sintagmas nominais, etc. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Na figura 2, o referente homologado em “aquela floresta” é retomado pela locução prepositiva contraída “nela”. Essa retomada funciona como um elemento coesivo, na medida em que evita repetições no texto, mas também contribui para organizá-lo e orientar a construção de sentidos.

Além das expressões linguísticas mais explícitas, as elipses também podem marcar uma relação anafórica. É o que ocorre com o pronome elíptico “nós” em “Ø vamos tacar fogo nela” que retoma os referentes “Rose” e “Jack”. No entanto, diferentemente da anáfora “nela”, essa elipse não retoma uma unidade linguística, mas os referentes homologados na semiose visual do texto; os dois personagens que aparecem na cena do filme aludida na produção do meme.

Abrindo um parêntese na apresentação dos processos anafóricos, é válido salientar que essa intrínseca relação de sentidos estabelecida entre as semioses que compõem o texto, que se estabelece pelos recursos referenciais, aponta para a necessidade de uma visão de texto que considere as diversas formas de semiotização dos sentidos e não somente os elementos linguísticos. Uma análise orientada por uma visão *verbocêntrica* de texto, como criticam Cavalcante e Custódio Filho (2010), que focasse apenas na semiose linguística desse meme,

não daria conta de sua textualidade, uma vez que a construção dos sentidos (e assim da coerência) depende diretamente da conjugação dessas *múltiplas semioses*¹¹ componentes do texto.

Mas, retomando a discussão, cumpre dizer que há tipos diferentes de anáfora, que variam mediante o modo como retomam um objeto de discurso. Pode ser *direta* (ou correferencial), quando retoma um referente já homologado no texto, ou *indireta*, que ocorre quando há a “apresentação de um novo referente como se este já fosse conhecido” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 131). A anáfora indireta é o tipo de relação anafórica na qual um referente não retoma outro anteriormente homologado, mas remete a uma série de referentes ou informações dispostas – ou que podem ser inferidas – no contexto. Vejamos o trecho de uma notícia:

Figura 3 - Queimadas na Austrália (trecho de notícia)



Incêndios na Austrália: tragédia incontrolável

por Greenpeace Brasil · 7 de janeiro de 2020 | 9 Comentários

A combinação de secas e ondas de calor recordes, efeitos das mudanças climáticas, foram o combustível que faltava para queimadas sem precedentes no país

A Austrália enfrenta, desde setembro de 2019, um evento de queimadas sem precedentes, que já consumiu 6,3 milhões de hectares, matou 23 pessoas e um número incalculável de animais. Com focos especialmente concentrados na região leste da Austrália, onde a situação mais grave é no estado de Nova Gales do Sul, que fica no sudeste da ilha, o fogo já destruiu mais de 2.500 prédios em todo o país – sendo que 1.500 apenas em Nova Gales do Sul.

Fonte: Portal Greenpeace. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/incendios-na-australia-tragedia-incontrolavel/>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

Nesse trecho de uma notícia publicada no site do *Greenpeace* sobre os incêndios ocorridos na Austrália no ano de 2019, dentre as muitas anáforas presentes, podemos destacar “tragédia incontrolável”, que aparece no título do texto para retomar “incêndios na Austrália”. Essa anáfora é considerada direta ou correferencial porque retoma um referente específico homologado no texto, conforme discutimos. Como exemplo de anáfora indireta, temos o referente “fogo” que aparece retomando não um referente específico homologado

¹¹ Desse modo, destacamos a importância de se conceber o texto para além de um horizonte linguístico, o que só é possível a partir de um olhar ampliado que contemple os diversos elementos (imagéticos, visuais, sonoros, gráficos, táteis etc.) que possam constituir sua parte material, bem como os vários parâmetros textuais pelos quais se constitui a unidade de sentido (referenciação, intertextualidades, plano de textos e sequências textuais, etc.), isto é, a textualidade, como bem solicitam Cavalcante e Custódio Filho (2010) e Cavalcante *et al* (2019).

anteriormente, mas uma rede de informações que emergem no texto a partir de diversos outros elementos. Nesse caso, “fogo” remete ao incêndio, às queimadas e à tragédia descrita, de modo que aparece no universo textual sem causar estranheza ao leitor, que o relaciona, a partir de inferências, com os demais elementos do texto.

Nesse processo de retomada de referentes, mais do que apenas referir um objeto de discurso já homologado, uma anáfora pode cumprir a função de recategorizá-lo. Veja-se que o referente “Incêndios na Austrália” não é simplesmente retomado pela expressão referencial “tragédia incontrolável”, mas é enquadrado em uma nova categoria; ganha um novo *status* no texto. Tem-se, aí, o processo anafórico de *recategorização*, que é de suma importância para a progressão temática dos textos, para a coesão (porque evita repetições não funcionais e estabelece elos) e, sobretudo, para a argumentatividade, uma vez que enquadrar determinado referente em uma determinada categoria é colocar sobre ele um ponto de vista específico (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Desse modo, a recategorização, conforme atestam Ciulla e Matos (2016), cumpre sempre uma função avaliativo-argumentativa no texto.

Cumprir dizer ainda que, no exemplo em questão, o novo enquadramento dado ao referente apreende-se de uma expressão nominal (tragédia incontrolável), no entanto, os elementos que estabelecem esse processo podem ser de diversas ordens semióticas (como se vê em Lima, 2017) e, inclusive, a recategorização pode ocorrer sem que haja sequer menção de expressão referencial, como observado em Cavalcante (2012) e Custódio Filho (2011; 2014). Isso ficará mais claro na próxima seção, especialmente nas análises do segundo meme (figura 5).

Ademais, é preciso tratar sobre o processo de encapsulamento anafórico, que ocorre quando uma expressão referencial anafórica retoma não um, mas diversos referentes, resumindo-os ou “encapsulando-os”. No texto acima, exemplifica-se o encapsulamento pela expressão “o combustível” que retoma e encapsula os referentes “secas”, “ondas de calor” e “efeitos da mudança climática” para relacioná-los aos incêndios na Austrália, classificando-os hiponimicamente como elementos desencadeadores da tragédia ambiental.

Todos esses processos de introdução, retomada, atualização e (re)categorização de referentes configuram a progressão referencial de um texto, que diz respeito ao modo como os objetos de discurso (referentes) surgem e são tecidos no universo textual/discursivo. Sobre isso, é importante dizer, conforme Matos (2018), que os modos de homologação e progressão dos referentes de um texto não se dão de modo linear, no qual um referente emerge de uma expressão referencial e posteriormente é remetido por outras expressões, como uma cadeia, mas

de modo mais dinâmico e interativo, no qual referentes diversos homologam-se e são (re)categorizados em interdependência, configurando o que a autora chama de *redes referenciais*. Para Matos (2018, p. 93):

[...] as redes referenciais são entrelaçamentos de sentidos na construção dos referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si e que se adaptam, funcionalmente, aos modos de constituição dos textos. [...] tais redes são formadas por nódulos ativados pelo contexto, estabelecendo uma série de associações de várias naturezas, funcionando como links, ou modos de conexões entre os referentes, os quais são todos interligados na construção e manutenção da coerência.

Trazer a noção de redes referenciais para este trabalho é de extrema importância, uma vez que, além de considerar o contexto como fator importante para a interpretação dos referentes, possibilita situar o arranjo dos elementos cotextuais verbais e imagéticos dispostos num plano de texto relativamente curto que é o do meme. Em síntese, a noção de rede nos parece muito produtiva para analisar produções como o meme, cuja organização textual se faz com maior abundância de implícitos decorrentes da natureza humorística deste texto e das condições em que é produzido e viralizado.

Ademais esses processos, a terceira categoria tomada nos estudos da referenciação é a *dêixis*, que é o processo referencial no qual se estabelecem referentes que solicitam informações do entorno enunciativo para que sejam compreendidos e efetivamente homologados¹². Como já dito, não aprofundaremos, neste estudo, as considerações sobre os processos dêiticos, tendo em vista que nossos objetivos recaem somente sobre os processos anafóricos e de introdução referencial.

(Re)construindo os referentes em memes verbo-visuais: uma tarefa não linear

Levando em consideração alguns dos exemplos que apresentamos nas seções anteriores, já é possível perceber que a semiose imagética pode desempenhar um papel importante para a (re)construção dos referentes nos textos que conjugam linguagens ou semioses diversas. Discutiremos mais sobre esse assunto a partir da análise de como os referentes são (re)construídos em dois memes verbo-visuais coletados do *site* de redes sociais *Instagram*.

A coleta desses textos não se deu mediante critérios temáticos ou outros mais rígidos, uma vez que não buscamos quantificar os tipos de introdução referencial e anáfora mais

¹² Por exemplo, em “Aqui tem feito frio”, o termo “aqui” aponta para um determinado espaço que somente pode ser compreendido a partir de informações sobre o contexto enunciativo no qual o enunciado foi proferido: por quem, em que situação e onde foi dito. Assim, “aqui” configura-se como uma expressão dêitica.

recorrentes. Cremos que, diante da complexidade e instabilidade composicional que esses textos apresentam no contexto virtual – os quais podem admitir configurações semióticas diferentes a depender das ferramentas disponíveis – seja mais prudente buscar perceber modos possíveis de construção e reconstrução dos referentes; de introdução e anáfora, não tendo a pretensão de estabelecer, a partir de análise quantitativa, os modos mais recorrentes de introdução e manutenção de referentes nos memes. Cientes disso, passamos à primeira análise.

Figura 4 - Brasil de 2016-2019



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B42WbvHnbHx/>. Acesso em 09 de jan. de 2020.

A semiose imagética desse meme resulta da apropriação de uma foto sem origem certa e de difícil recuperação na qual se ilustra um profissional em contato com uma rede de alta tensão muito complexa e com vários fios entrelaçados (ao seu lado esquerdo). Do lado direito do homem, a rede de tensão aparece com menos entrelaces; está mais organizada. A partir disso, é possível inferir que o profissional esteja tentando realizar reparos nessa rede elétrica ou reorganizando a fiação comprometida.

A partir de um processo gráfico de “colagem”, insere-se, em sobreposição à imagem da fiação embaraçada, a sequência “Brasil 2016-2019” e sobre a figura do homem, “Historiadores, sociólogos, e cientistas políticos no futuro”. Essa conjunção de semioses e o modo como estão dispostas na superfície cotextual atribui a esse texto uma maior complexidade no que diz respeito à construção da referência. Isso se dá porque há licenciamento para que o leitor considere primeiro a imagem em detrimento aos elementos verbais (ou vice-versa) ou ainda que tome primeiro a sequência verbal inferior para depois tomar a superior, diferentemente do que ocorre canonicamente em textos majoritariamente verbais e extensos, como uma redação do Enem.

Por exemplo, se considerarmos, inicialmente, a expressão “Brasil 2016-2019” e a porção imagética que se associa a ela, será possível compreender que a expressão se refere metaforicamente à complexidade desse espaço temporal para o país (2016-2019). Nesse

sentido, a rede elétrica densa e confusa recategorizaria metaforicamente, a partir de um elemento visual, o Brasil de 2016-2019 com um país cheio de problemas e complexidades. Convém dizer que Lima (2017) já tratou desse tipo de processo anafórico, o qual denominou de *recategorização imagética*, que ocorre justamente quando um referente passa a ser recategorizado por elementos visuais presentes no texto.

Esse mesmo processo ocorre com a expressão “Historiadores, sociólogos, e cientistas políticos no futuro” que é recategorizada pela imagem do eletricitista. E mais que isso, essa recategorização propicia várias inferências sobre o referente Brasil de 2016-2019. Isso ocorre por meio da ativação dos conhecimentos enciclopédicos sobre o que são historiadores, sociólogos e cientistas políticos e qual o papel que desempenham. A partir da construção desses referentes, da mobilização dos conhecimentos sobre o fenômeno com os quais estes profissionais lidam (fatos históricos, sociais e políticos), como também as informações contextuais sobre o suporte no qual é veiculado o meme (página *História no Paint*, que divulga memes sobre diversos temas relacionados à história e política) é possível inferir que não se retoma propriamente o país (Brasil de 2016-2019) de modo amplo, ou simplesmente um espaço de tempo como um referente, mas o *contexto sociopolítico brasileiro de 2016-2019*.

Assim, é somente a partir da conjunção dessas diferentes informações em diferentes semioses, que convergem para compor o meme verbo-visual, que o referente em destaque pode ser (re)construído. E essa complexa conjugação de informações, que não se dá a partir de uma inserção de um referente e posterior retomada, torna difícil a tarefa de definir onde a partir de que materialidade o referente é introduzido e onde, especificamente, passa a ser recategorizado. Seria mais coerente dizer que um se (re)constrói em uma dinâmica relação com outros, formando uma interconexão em redes referenciais (MATOS, 2018), e que os referentes não estão antes ou depois um do outro, mas dispostos no texto à espera do olhar atento do interlocutor, para que os retome, relacione-os e (re)construa-os.

Esse tipo de recategorização (imagética) ocorre também no meme seguinte (figura 5). O texto é composto pelo agrupamento de duas imagens nas quais se ilustra a figura de um gigante de pedra, o qual se ergue (imagem superior) e passa a andar (imagem inferior). Essa porção imagética do texto faz alusão a um comercial¹³ da empresa escocesa de bebidas *Johnnie Walker*, em que um gigante de pedra emerge e anda pela cidade do Rio de Janeiro.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DuW1aj2s9uw>. Acesso em 12 de jan. de 2020.

Figura 5 - Caramba, o gigante acordou...



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B5sM36RFO36/?igshid=m448nyxcjdf>. Acesso em 09 de jan. de 2020.

É importante dizer que esse comercial em forma de vídeo foi originalmente produzido pela empresa em 2011, mas ficou famoso durante os protestos contra o aumento de tarifas do transporte coletivo público na cidade de São Paulo, em 2013. Na ocasião, o vídeo foi parodiado por grupos políticos que associaram a figura do gigante às diversas manifestações que estavam ocorrendo no momento. Ele seria a representação da população que estava “adormecida” diante dos problemas socioeconômicos da época, mas que “acordou” ao sair às ruas para se manifestar.

Mas, retornando à descrição cotextual do meme, tem-se agregada à imagem superior a expressão dêitica “alguns anos atrás” e, além dela, “Caramba, o gigante acordou”, expressão que estabelece, junto à semiose imagética, relações intertextuais com os vídeos produzidos anteriormente (textos-fonte). No entanto, esse gigante passa a ser recategorizado por meio do que se coloca na imagem inferior do meme, principalmente a partir das pistas deixadas pelas afirmações inseridas em forma de citação ao redor de sua silhueta.

A partir das citações “O Brasil gasta muito com o ensino superior”, “tem que desmatar mesmo”, “nunca houve ditadura” e as demais destacadas acima vai-se construindo um perfil ideológico comum aos sujeitos que corroboram com esses dizeres, os quais estariam recategorizados na figura do gigante, ou seja, sujeitos conservadores. Essa construção se dá por meio de inferências e pela mobilização de conhecimentos de ordem sociopolítica e histórica por parte do leitor. Com a construção desse perfil ideológico e a partir da retomada do que simbolizava a figura do gigante em outros textos, efetiva-se a construção do referente *população conservadora brasileira*.

Interessante notar que a homologação do referente “população brasileira” só é possível a partir da consideração da figura do gigante e da porção verbal na imagem inferior, elementos que, ao mesmo tempo recategorizam e ajudam a homologar o referente instaurado nesse contexto pela figura da imagem superior. Cumpre notar que a recategorização desse referente como “conservador” não se dá a partir de uma única expressão, mas por inferências sobre os intertextos mobilizados e pela mobilização de vários conhecimentos. Temos, nesse caso, o que Custódio Filho (2011) chama de *recategorização sem menção referencial*, que é um tipo de processo que acontece quando um referente se transforma no texto sem que haja uma expressão referencial anafórica específica responsável por essa transformação.

Assim como no meme anterior, percebe-se que a construção dos referentes não se dá de modo linear, no qual homologa-se um referente que em seguida é retomado/recategorizado. Ao contrário, a construção demanda do interlocutor uma interação mais dinâmica que contemple o texto em sua inteireza e que considere a inter-relação de todos os elementos quase que de modo síncrono. Desse modo, confirmamos e reiteramos o que postula Custódio Filho (2011, p. 153-154) sobre o caráter não linear da construção dos referentes:

Quando se trata de construir referentes em um texto, o caminho seguido não precisa, necessariamente, obedecer à linearidade do enunciado, ou seja, não precisa, apenas, reconhecer as relações entre um antecedente e seus diversos anafóricos, na ordem em que aparecem. O trabalho interpretativo é muito mais difuso, feito de idas e vindas, de maneira que tanto o enunciador quanto os interlocutores (sabedores de que é assim que as coisas são) articulam suas ações via texto com base nesse parâmetro.

Esse modo difuso e de “idas e vindas” que configura o processo interpretativo, como pontua o autor, fica evidente tanto nesse meme quanto no anteriormente analisado, na medida em que os textos solicitam do leitor uma interação mais dinâmica, que relacione o que se apresenta nas diversas semioses e se articule informações e conhecimentos acionados por um e outro referente para que os sentidos possam ser efetivamente construídos.

Assim sendo, compreendemos que, nesses memes, a construção e reconstrução dos referentes se dá de modo não linear, na qual um referente se constrói e é reconstruído em diálogo com outros, apresentando pistas que implicam a homologação dos demais e dependendo de informações engatilhadas por eles para ser efetivamente construído. Constata-se, assim, que a tessitura referencial dos memes se constitui muito mais em forma de rede do que de cadeia, validando, desse modo, a noção de redes referenciais proposta por Matos (2018) bem como sua importância para concepção e análise dos processos de referenciação.

Considerações Finais

Neste trabalho, lançamos foco sobre os processos de referenciação, especificamente, as anáforas e a introdução referencial em textos que denominamos aqui como memes verbo-visuais a fim de propor uma reflexão sobre a dinâmica de construção e reconstrução dos referentes nesses textos.

A partir dos dois textos analisados, percebemos que essa (re)construção dos referentes se deu de modo não linear e dentro de uma progressão referencial não em forma de cadeia, mas de rede (MATOS, 2018), uma vez que a homologação e categorização não estavam restritas a uma expressão referencial específica, mas dependiam da conjugação de diversos elementos, tanto verbais quanto imagéticos, além da associação entre diversas “pistas” dispostas no (con)texto. Isso ficou mais saliente no segundo meme (figura 5), tendo em vista que a compreensão de que o gigante de pedra recategoriza a população conservadora brasileira somente se efetiva na inter-relação entre a primeira representação do gigante (na imagem superior do meme), da segunda representação (imagem inferior do meme) e do intertexto mobilizado pelas citações inseridas.

Acreditamos que esse modo de (re)construção dos referentes se dê por conta do plano de texto relativamente curto dos memes verbo-visuais, o qual apresenta “de uma só vez” todo o corpo do texto e, geralmente, a partir de um quadro imagético com poucos elementos de ordem linguística. Esse modo de disposição composicional propicia uma relação de interação mais fluida e dinâmica entre texto e leitor, bem como torna complexa a tarefa de definir a partir de que elemento, especificamente, um referente é homologado e quando, exatamente, passa a ser retomado.

Assim, tendo constatado que a (re)construção dos referentes nesses memes se deu de modo não linear e em uma tessitura de progressão sob a forma de rede, concluímos, consoante Custódio Filho (2011), que uma análise que se prenda às expressões referenciais de introdução e retomada referencial, sem considerar a complexidade característica dos processos de referenciação, em uma perspectiva sociocognitivo-discursiva, é insuficiente para explicar a dinâmica referencial dos textos. E quando observamos textos com um plano composicional relativamente curto e construídos a partir múltiplas semioses, como os memes aqui tratados, essa insuficiência torna-se ainda mais saliente.

Finalmente, pontuamos a necessidade de mais e maiores estudos que investiguem os processos de referenciação em textos de natureza multissemiótica e que levem em conta a complexidade que esses processos possam apresentar nos mais diversos textos.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, A. C. **A compreensão dos memes através dos comentários do Facebook**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- CAPISTRANO JÚNIOR, R. **Referenciação e humor em tiras do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva**. 2012. 138 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CARVALHO, A. P. L. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39. 2019.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71. 2010.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, M. M.; OLIVEIRA, R. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Desenredo**, v. 15, n. 1, p. 8-23. 2019.
- CIULLA, A.; MATOS, J. G. Os processos de recategorização na construção avaliativo-argumentativa do texto. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, edição especial, v. 14, n. 12, p. 258-277, 2016.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CUSTÓDIO FILHO, V. Análise da referenciação por meio de traços de significação. *In*: FIGUEIREDO, M. F. (Org.). **Textos**: sentidos, leituras e circulação. Franca: Unifran, 2014. p. 199-224.
- DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007[1976].
- LIMA NETO, V. **Um estudo da emergência de gêneros no Facebook**. 2014. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- LIMA, S. C. Referenciação e multimodalidade: revisitando os processos de recategorização e encapsulamento. **Revista das Letras**, Fortaleza, v. 2, n. 36, p. 101-114, 2017.

MARCUCHI, L. A. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. *In*: FELTES, H. P. de M. (Org.). **Produção de Sentido - Estudos Transdisciplinares**, São Paulo/Porto Alegre/Caxias: Annablume/Nova Prova/Educs, 2003. p. 239-262.

MATOS, J. G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

MONDADA, L. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. **Revista das Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n. 24, p. 118-130, jan./dez. 2002[1995].

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003[1995]. p. 17-52.

PIMENTEL, R. L. **Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no Facebook**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RECUERO, R. **Comunidades em redes sociais na internet**: proposta de tipologia baseada em fotolog.com. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, F. O. **Formas e funções das introduções referenciais**. 2013. 127 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Sobre os autores

João Paulo Muniz da Silva (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0653-6554>)

Mestrando (bolsista CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduado em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE) e membro do Grupo de Estudos do Texto (GESTO/UFPE/ CNPq).

Suzana Leite Cortez (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0983-0900>)

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio doutoral na Université de Lyon 2 e graduada em Letras pela UFPE. É professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE e líder do Grupo de Estudos do Texto (GESTO/UFPE/ CNPq).

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em setembro de 2020.

“É com alegria que colocamos em suas mãos”: uma análise semântico-enunciativa de professor nas introduções aos PCNs*

“It is with joy that we put it in your hands”: an enunciative semantic analysis of the meaning of teacher in the introductions to PCNs

Lívia Cristina de Souza Sigliani¹
Adilson Ventura da Silva²

Resumo: Neste artigo, realizamos uma análise de excertos das Introduções aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, com vistas a investigar os sentidos de professor. Em Sigliani e Ventura (2019; 2020), observamos, em textos jurídicos e institucionais, que, à medida em que a importância da profissão docente é reconhecida, sentidos de desvalorização do professor são percebidos. Assim, partimos da hipótese de que os PCNs podem apresentar um conflito de sentidos sobre professor. Para emprendermos nossa análise, partimos dos pressupostos da Semântica do Acontecimento, teoria semântica enunciativa proposta por Guimarães (2002; 2007; 2009; 2010; 2011; 2018), que parte do princípio da opacidade da língua e do sujeito. A constituição dos sentidos se dá na enunciação em uma relação, que é tomada na História, da língua com a própria língua e a enunciação consiste numa relação do sujeito com a língua, sendo uma prática política, pois instaura o conflito no centro do dizer. Para o tratamento dos dados, a partir dos pressupostos citados, executamos os procedimentos enunciativos de reescrituração, de articulação e o mecanismo de paráfrase, além do Domínio Semântico de Determinação (DSD). Como resultado, observamos um conflito constante de sentidos em que o professor é reconhecido como profissional importante ao passo que também foram observados sentidos de desprestígio.

Palavras-chave: Sentidos de professor. Semântica do Acontecimento. Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs.

Abstract: In this article, we carry out an analysis of excerpts from the Introductions to the National Curriculum Parameters - PCNs, to investigate the meaning of teacher. Sigliani e Ventura (2019; 2020) observed texts that once the importance of the teaching profession is recognized, meanings of discredit are found. We start from the hypothesis that PCNs may present a conflict of meanings of teacher. Our analysis is based on the assumptions of the Semantics of the Event, a theory proposed by Guimarães (2002; 2007; 2009; 2010; 2011; 2018), which is underlain by the principle of opacity of the language and the subject. The constitution of the meaning occurs in the enunciation relationship of the language with itself. Such a relationship is historically taken. The enunciation consists of a relationship between the subject and the language, being a political practice, once it establishes conflict at the core of speaking. In order to analyse the date according to the aforementioned assumptions, we performed the enunciative procedures of rewriting, articulation, and the paraphrase mechanism, in addition to the Semantic Domain of Determination (DSD). We observe a constant conflict of meanings in which the teacher is recognized as an important professional while the meanings of discredit were also observed.

Keywords: The meaning of teacher. Semantics of the Event. National Curriculum Parameters-PCNs.

* O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, bolsista FAPESB, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: lisigliani@gmail.com.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: adilson.ventura@gmail.com.

Considerações iniciais

Ao analisarmos os sentidos do termo professor em textos de naturezas diversas, como textos da mídia, do marketing e do âmbito jurídico na nossa dissertação de mestrado, notamos um embate de sentidos em que, embora o professor tenha sua importância social reconhecida, sentidos de desprestígio também são percebidos nos enunciados observados. Os sentidos, contudo, não se configuram de forma unívoca, dado que apontam, ao mesmo tempo, que o professor é importante ao passo que é desvalorizado.

Apresentamos neste artigo parte das análises que compõem nosso trabalho de mestrado correspondente aos enunciados selecionados dos PCNs. Pensamos a relevância de nossa proposta, visto que, os PCNs possuem papel de documento norteador das práticas docentes, como também consideramos que na sociedade capitalista, um indivíduo livre de coerções, responde como sujeito jurídico - sujeito de direito e deveres (ORLANDI, 2002, p. 70). Portanto, sendo o professor um sujeito jurídico, é pertinente analisarmos a constituição dos sentidos de professor em tal documento.

Com o intuito de apresentar uma proposta nacional para a construção de uma base única para o ensino fundamental de 1ª a 8ª série, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal e foram lançados para o ensino fundamental nos anos de 1997 e 1998, e, em 1999 para o ensino médio, os PCNEM, com o objetivo de nortear as práticas docentes por meio de uma normatização curricular. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs abrangem as redes pública e particular de ensino e propõem flexibilidade para adaptação à pluralidade cultural de cada região do país e às concepções pedagógicas dos professores.

Para delimitarmos o *corpus*, utilizamos o procedimento de sondagem, que implica encontrar acontecimentos de enunciação que sejam relevantes para reflexão sobre a linguagem e seu modo de produzir sentido e selecionamos um recorte dos PCNs de cada etapa da educação básica, ou seja, um recorte dos PCNs de 1ª a 4ª série, um recorte dos PCNs de 5ª a 8ª série e um recorte dos PCNEM. Nos PCNs das duas etapas do ensino fundamental selecionamos para análise a introdução, cujo título *Ao professor* se configura em uma dedicatória aos professores. Dos PCNEM selecionamos o texto de apresentação, por se tratar de um texto introdutório sobre o documento que também instaura sentidos de professor. Para tanto, utilizamos as versões

virtuais dos PCNs que estão disponíveis ao público gratuitamente pelo site oficial do Ministério da Educação: PCNs de 1^a a 4^a séries³; PCNs de 5^a a 8^a séries⁴; PCNEM⁵.

Para investigarmos como esses sentidos se constituem, partimos dos princípios e procedimentos de análise da Semântica do Acontecimento (doravante SA), proposta por Guimarães (2002; 2007; 2009; 2010; 2011; 2018), que parte do pressuposto da opacidade da língua e do sujeito. Assim, os sentidos não são fixos, dado que são constituídos na enunciação, no acontecimento do dizer, em uma relação da língua com a própria língua, sendo essa relação tomada na história. A enunciação, por sua vez, consiste em uma relação do sujeito com a língua, sendo essa relação uma prática política, pois instaura o conflito no centro do dizer. A SA é uma perspectiva teórica desenvolvida por estudiosos em diversos grupos de pesquisa pelo Brasil, inclusive pelo GEPES, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Semântica da UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – onde trabalha-se com análises da constituição de sentidos de expressões linguísticas, em diferentes fatos de linguagem, em textos diversos como livros didáticos, leis, mídia, mapas, entre outros.

Para analisarmos nossos dados, além dos pressupostos teóricos, utilizaremos os procedimentos enunciativos da teoria que são: a) a reescrituração, que consiste nas maneiras em que um determinado termo é redito no texto; b) a articulação, que implica nas relações de contiguidade de um termo com os demais termos do mesmo enunciado; c) o mecanismo de paráfrase, que se caracteriza pela substituição pertinente de um termo por outro para testar os limites interpretativos; e d) o Domínio Semântico de Determinação (DSD), pelo qual representaremos as relações de sentido analisadas pelos procedimentos enunciativos da teoria.

Semântica do Acontecimento: teoria e procedimentos de análise

A SA é uma teoria semântica enunciativa, uma vez que considera como unidade de análise o enunciado e expressões linguísticas no acontecimento da enunciação (GUIMARÃES, 2018, p.8). Nessa perspectiva, o texto é tratado como uma dispersão de sentidos e o enunciado é determinado por sua relação de integração ao texto, visto que é na enunciação que os sentidos se constituem.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 30 ago. 2020.

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao.basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 30 ago. 2020.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 30 ago. 2020.

Conforme já dito, a enunciação é um acontecimento de linguagem em que os sentidos se constituem e isso se dá em uma relação do sujeito com a língua. Esta relação é considerada uma prática política, pois instaura o conflito no centro do dizer (GUIMARÃES, 2002, p. 8). Assim, para que se compreenda essa questão, faz-se necessário ressaltar que nosso escopo teórico coloca de saída a questão do sujeito que enuncia, pois considera a opacidade da língua e do sujeito. Isto significa que, para a SA, a língua não é transparente e a sua relação com o real é histórica, ao passo que o sujeito não controla os sentidos daquilo que diz, pois não está nele a origem dos sentidos. Enunciar pouco tem a ver com a intenção do sujeito que enuncia, já que o sujeito é tomado pelos sentidos e é agenciado a dizer o que diz pelo espaço de enunciação, conceito que corresponde a um espaço de relação entre línguas e falantes, sendo esse espaço caracterizado pelo político.

O político aqui é posto como a base das relações humanas e tais relações se dão por intermédio da linguagem, o que implica na contradição de uma normatividade que estabelece desigualmente uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos nesta divisão desigual. Dessa forma, pode-se afirmar que o espaço de enunciação é um espaço de disputa constante de línguas e falantes e, tendo em vista que o acontecimento de linguagem agencia o sujeito a dizer o que diz, devemos considerar elementos que estão além das relações linguísticas, tais como o lugar social e a história (GUIMARÃES, 2002, p. 15-18).

O agenciamento do falante é conceituado como cena enunciativa, isto é, onde se dá a assunção da palavra, o que sugere um espaço de divisão dos lugares de enunciação no acontecimento (GUIMARÃES, 2018, p. 45). Esses lugares, que são distribuídos pela temporalização própria do acontecimento, configuram-se pelas relações entre as formas linguísticas e as figuras da enunciação:

[...] temos as figuras da cena enunciativa: o Locutor (L), enquanto figura que se representa como responsável pelo dizer; o locutor-x, enquanto lugar social do dizer; e o enunciador, enquanto lugar de dizer, o lugar de onde se diz. E é nessa medida que, do ponto de vista semântico, podemos dizer que o funcionamento das expressões linguísticas são lugares de produção de sentido (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

Conforme já mencionamos, o acontecimento de linguagem tem sua própria temporalização. Isto significa que, para que os sentidos se constituam, a enunciação instaura a sua própria temporalidade – diferente de uma temporalidade cronológica ou de uma temporalidade instaurada pelo sujeito. A enunciação instaura um presente e, para constituir sentido, a partir das relações de linguagem contidas no enunciado, remete a um memorável que

não é formado por lembranças pessoais, mas por lembranças de enunciações passadas. Essas memórias de sentidos de enunciações passadas são projetadas para o futuro, isto é, para possíveis interpretações (GUIMARÃES, 2002, p. 12).

No que tange à análise da constituição dos sentidos, a SA faz um deslocamento do conceito de integratividade de Benveniste (1976)⁶. Este deslocamento busca analisar o sentido de uma expressão linguística não de forma segmental, mas de forma integrada a um enunciado e o enunciado enquanto parte de um texto: “consideramos que o sentido de um enunciado é sua relação de integração ao texto em que está” (GUIMARÃES, 2018, p. 42). Desta forma, o enunciado não é tomado de forma isolada, ou como um processo somatório, mas como lugar de observação da palavra em relação ao texto. Para tanto, a SA propõe dois procedimentos enunciativos: a reescrituração e a articulação.

A reescrituração e a articulação são dois procedimentos enunciativos de análise da constituição de sentidos. As relações de reescrituração são definidas pela maneira como um termo é redito insistentemente em um texto de forma diferente de si. Contudo, diferentemente das relações de articulação, as relações de reescrituração não necessariamente são de contiguidade, podendo acontecer entre elementos à distância dentro do texto:

A reescrituração é uma operação que significa, na temporalidade do acontecimento, o seu presente. A reescrituração é a pontuação constante de uma duração temporal daquilo que ocorre. E ao reescrever, ao fazer interpretar algo diferente de si, este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado. E o que ele atribui? Aquilo que a própria reescrituração recorta como passado, como memorável (GUIMARÃES, 2002, p. 28).

O procedimento enunciativo de articulação corresponde a “uma relação de contiguidade significada pela enunciação” (GUIMARÃES, 2009, p. 51). Na articulação são percebidas relações de predicação e complementação – relação determinante/determinado (GUIMARÃES, 2018, p. 80).

As relações de sentido analisadas por meio dos procedimentos de reescrituração e articulação são representadas pelo Domínio Semântico de Determinação (doravante DSD), que é definido por “uma interpretação do próprio processo de análise e deve ser capaz de explicar o funcionamento do sentido da palavra no *corpus* especificado” (GUIMARÃES, 2007, p. 81). Essas relações de sentido são demonstradas por meio de representações gráficas, por sinais

⁶ “O sentido de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior” (BENVENISTE, 1976, p. 134-135).

específicos propostos por Guimarães: (\downarrow , \perp , \top , \uparrow) para a relação de determinação, além de (-----) para a relação de sinonímia e (_____) para a relação de antonímia, como veremos nas análises da subseção seguinte.

O mecanismo de paráfrase ou teste parafrástico é o grupo de paráfrases pertinentes que o analista lança mão para seguir na análise. Como dito em Souza e Ventura (2019) “a paráfrase é um reagente. X reage bem ou mal ao parafrasear Y [...] em um acontecimento Z” (SOUZA; VENTURA, 2019, p. 12). Em outras palavras, não se trata de estabelecer uma “frase-sinônimo”. Também não está na ordem da tradução (de ideias, de um termo por outro, etc). Ao passo que entendemos a relação sujeito-língua-história como não transparente, parafrasear é mostrar as relações de sentido do enunciado em uma determinada cena enunciativa. Paráfrase, neste escopo teórico, é pensada como procedimento, como meio de analisar. Sendo assim, por meio da observação das relações de reescrituração e de articulação no acontecimento de linguagem, podemos tomar a paráfrase com um mecanismo de análise, um teste utilizado para interpretar as relações de sentido:

A paráfrase é um teste. A partir de determinado acontecimento, o analista testa as possibilidades de paráfrase para entender os sentidos de determinada enunciação; testa a performatividade do enunciado. Isso significa que, em determinado enunciado, moradia pode ser parafraseado por residência, ao passo que em outro, moradia e residência são itens distintos (SOUZA, 2019, p. 35).

Os sentidos de professor nas introduções aos PCNs

Para selecionarmos os excertos analisados neste trabalho, executamos o procedimento de sondagem, que compreende um modo de “eleger” enunciados a serem estudados a partir de uma pergunta. A pergunta a ser respondida neste trabalho é a seguinte: quais os sentidos de professor nas introduções aos PCNs?

O procedimento de sondagem tem a finalidade de encontrar um enunciado em um recorte do acontecimento de enunciação e explorar esse enunciado enquanto elemento deste recorte e enquanto integrado ao texto, tendo em vista que recorte, para a SA, é um fragmento do acontecimento da enunciação. Sendo assim, considera-se que “Pelo recorte as formas linguísticas aparecem como correlacionadas em virtude de terem a mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência” (GUIMARÃES, 2018, p. 75-76).

Assim, selecionamos os textos de introdução por se tratarem de uma espécie de dedicatória ao professor e transcrevemos: (1) dois recortes dos PCNs de 1ª a 4ª série correspondentes à Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais intitulado por Ao

Professor; (2) quatro recortes dos PCNs de 5^a a 8^a correspondentes à Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais intitulada *Ao Professor*; e (3) um recorte dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio Parte I – Bases Legais, *Apresentação*. A seguir, apresentaremos as transcrições e suas respectivas análises⁷.

(1) Ao professor (Introdução aos Parâmetros Curriculares de 1^a a 4^a séries):

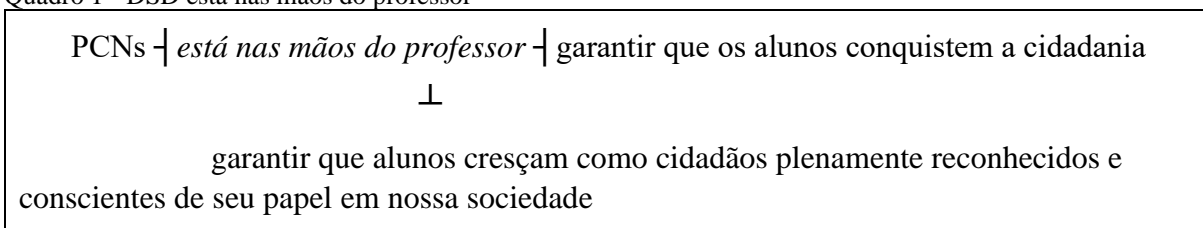
(a) É com alegria que *colocamos em suas mãos* os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. *Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho*, compartilhando seu *esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos* de que necessitam para *crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade*. Sabemos que isto *só será alcançado* se oferecermos à criança brasileira *pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania*. (Grifo nosso)

O termo *colocamos* se articula com *em suas mãos*, que é uma reescritura de *professor* e mantém relações de articulação com *Parâmetros Curriculares Nacionais*. O termo *nosso objetivo* se articula ao termo *auxiliá-lo*, sendo o pronome *lo* uma reescritura de *professor*. Além disso, o termo *auxiliá-lo* se articula com: *na execução de seu trabalho; esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos; crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade*, que por seu turno são reescriturados por *isto*. Por sua vez, o termo *isto* se articula com *só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania*.

Essas relações instauram sentidos de que os Parâmetros Curriculares oferecem acesso a plenos recursos culturais para ajudar o professor em seu árduo e diário trabalho que é fazer com que, através do conhecimento, os alunos cresçam como cidadãos reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade e que, para isso, os PCNs colocam nas mãos do professor os recursos necessários para que os alunos conquistem sua cidadania. No entanto, vale observar que no enunciado não há menção sobre o que o documento considera por cidadão reconhecido e consciente do seu papel na sociedade e nem sobre o que significa a conquista da cidadania. A partir dessas relações, podemos desenvolver o seguinte DSD:

⁷ Doravante, colocaremos em destaque o termo professor e os termos com ao quais mantém relações de sentido para melhor visualização.

Quadro 1 - DSD está nas mãos do professor



Fonte: elaboração própria (Utilizam-se os caracteres [\lrcorner , \perp] para representar as relações de determinação).

No DSD (01), *PCNs* determina *está nas mãos do professor* que determina *garantir que alunos cresçam como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade*. Há nessas relações de linguagem o memorável do *professor* como formador de cidadãos e a possibilidade interpretativa de que os *PCNs* são uma ferramenta de auxílio nesse trabalho, que é árduo e diário. Há a presença de um conflito de sentidos, pois, ao passo que *está nas mãos do professor* garantir que os alunos cresçam como cidadãos reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade, a expressão *garantir que os alunos conquistem a cidadania* nos permite interpretar que os alunos não possuem cidadania, pois a cidadania é algo a ser conquistado e *está nas mãos do professor* garantir essa conquista, enquanto que *está nas mãos do professor* instaura sentidos de missão. Depois de analisarmos as relações de linguagem deste acontecimento, podemos então pensar nas seguintes paráfrases:

- a) Os alunos são cidadãos e a missão do *professor* é garantir que cresçam como tal.
- b) O *professor* tem a missão de garantir que seus alunos conquistem a cidadania.

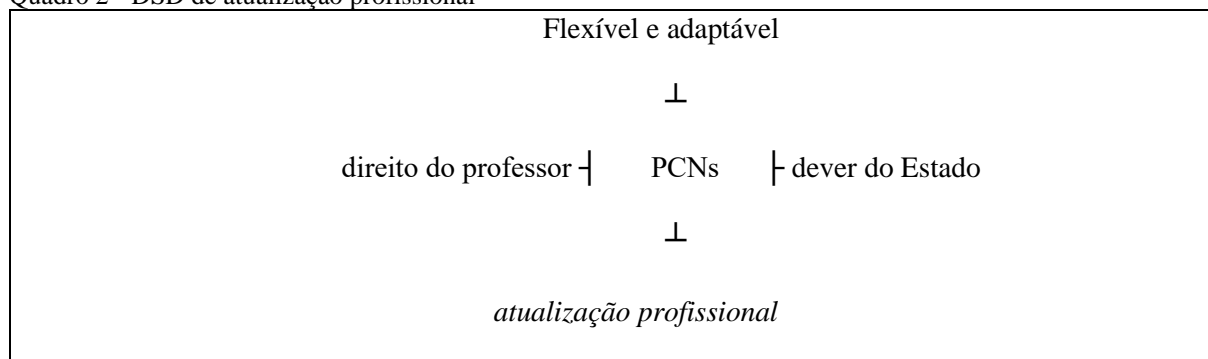
Além do conflito de sentidos em que o aluno é cidadão, mas não conquistou a cidadania, o parafraseamento sustenta os sentidos instituídos pelas relações de linguagem de que formar cidadãos ou garantir a conquista da cidadania é responsabilidade do *professor*, dado que, embora o Estado ofereça os recursos necessários, *está nas mãos do professor* garantir que as crianças cresçam cidadãos e conquistem sua cidadania. Isto significa que, não se leva em conta quaisquer outros elementos da sociedade que são fundamentais para que uma criança cresça como cidadã ou conquiste a cidadania, sendo o *professor* o responsável para levar a cabo essa missão.

(b) *Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado. (Grifo nosso)*

No recorte (b), *Parâmetros Curriculares* é reescriturado por *Foram elaborados* que está articulado a *de modo a servir de referencial para o seu trabalho*, visto que o termo *seu* é uma reescritura por substituição de *professor*. O termo *Parâmetros Curriculares* também se articula com *respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira*. Além disso, *Parâmetros Curriculares* é reescriturado por *eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região*. Assim, podemos interpretar que os PCNs foram criados para serem utilizados pelo *professor* como uma referência. Não obstante, trata-se de um referencial que propõe respeitar as concepções pedagógicas do *professor* e pluralidade cultural brasileira.

PCNs é reescriturado por *instrumento útil no apoio*, que se articula com *as discussões pedagógicas*, que, por seu turno, se articula a *sua escola*, posto que o termo *sua* é uma reescritura por substituição de *professor*, ou seja, os sentidos dos PCNs como uma ferramenta importante de auxílio ao trabalho do *professor* são sustentados por meio dessas relações enunciativas. *Por meio deles* se articula com *contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado*, sendo que os termos *sua* e *seu* são reescrituras de *professor*. Vejamos como essas relações de sentido se configuram com o DSD abaixo:

Quadro 2 - DSD de atualização profissional



Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres [⊣, ⊥, ⊣] para representar as relações de determinação).

No DSD (02), *flexível e adaptável*, *direito do professor* e *dever do Estado* determinam *PCNs* que determinam *atualização profissional*. As relações aqui instauradas nos possibilitam interpretar que os PCNs são um direito do *professor* e um dever do Estado, pois, mais que uma ferramenta que pretende respeitar as concepções do *professor* e a pluralidade dos alunos, é um meio de atualização profissional. Assim, temos a seguinte paráfrase:

- c) A atualização profissional é um direito do *professor* e dever do Estado.

A paráfrase sustenta sentidos de que o Estado cumpre com seu dever de formar professores através dos PCNs ao oferecer atualização profissional que respeita as concepções pedagógicas dos professores e a pluralidade dos alunos.

(2) Ao Professor (Introdução aos Parâmetros Curriculares de 5^a a 8^a séries):

(c) O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (Grifo nosso)

No excerto (c), *o papel fundamental da educação é uma reescritura de construir uma escola voltada para a formação de cidadãos* e se articula com *Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho*, que é reescrita por *tal demanda* e se articula a *impõe uma revisão dos currículos que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país*. Pode-se verificar, por meio dos procedimentos enunciativos de reescrituração e de articulação que há duas categorias distintas: *professor* e *especialistas em educação*, isto é, *professor* não é considerado um *especialista em educação* e, do mesmo modo, um *especialista em educação* não é um *professor*.

As relações de articulação e reescrituração do acontecimento instauram sentidos de que a escola é fundamental no processo de formação de cidadãos em uma sociedade cada vez mais caracterizada pela competição e tecnologia, visto que o jovem precisa atender a certas exigências para ingressar no mercado de trabalho. Essa questão é uma demanda a ser atendida pelos *professores* por meio de um currículo escolar que esteja em consonância com as necessidades do mercado. Abaixo segue o DSD a representar essas relações:

Quadro 3 - DSD de formar cidadãos

professor — formar cidadãos — atender ao mercado de trabalho
--

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere [—|] para representar as relações de determinação).

No DSD (03), o termo *professor* determina *formar cidadãos*, que determina *atender ao mercado*. Essas relações de sentido nos possibilitam interpretar que o *professor* é um formador de cidadãos e ser cidadão é atender ao mercado de trabalho. Então, podemos parafrasear:

- d) O *professor* forma cidadãos.
- e) Ser cidadão é atender às demandas do mercado de trabalho.
- f) Ser cidadão é ser mão de obra.
- g) O papel do *professor* é formar mão de obra.

O mecanismo de paráfrase sustenta os sentidos instaurados pelo acontecimento de que, na sociedade em que vivemos é preciso formar cidadãos para um mercado cada vez mais competitivo e tecnológico, logo, é preciso formar mão de obra que atenda às demandas desse mercado caracterizado pela competição e pela tecnologia, dado que o responsável por essa formação é o *professor*. Assim, ser cidadão é ser mão de obra e ser *professor* é ser formador de mão de obra.

(d) Assim é com imensa satisfação que *entregamos aos professores* das séries finais do ensino fundamental os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, com a *intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro*. (Grifo nosso)

No recorte (d), o termo *entregamos* se articula com *professores*, que é uma reescritura por substituição do termo *professor* e se articula também com *intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro*.

Essas relações instauram sentidos de que os PCNs foram entregues ao *professor* com o intuito de expandir o debate sobre educação com a participação de diversos setores da sociedade para fomentar uma mudança positiva no sistema educativo do Brasil. Assim, podemos desenvolver o seguinte DSD:

Quadro 4 - DSD de transformar positivamente a educação

PCNs professor debate transformar positivamente a educação
--

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere | para representar as relações de determinação).

Nas relações de sentido representadas pelo DSD (04), *PCNs* determina *professor* que determina *debate* que, por sua vez, determina *transformar positivamente a educação* e essas relações recortam o memorável do *professor* como o responsável pela transformação, na

medida em que os PCNs norteiem o *professor* na promoção de um debate que mobilize e transforme positivamente a educação. Desta forma temos a seguinte paráfrase:

h) Os PCNs têm a função de nortear o *professor* para transformar a educação.

Por meio da observação das relações de linguagem do enunciado analisado percebemos, mais uma vez, sentidos de *professor* como o único agente de transformação. O Estado oferece os meios que, no caso, são os PCNs, e o *professor* é o responsável por promover um debate que mobilize a sociedade e transforme a educação. Novamente, não se leva em conta quaisquer outros elementos de transformação social, como se apenas o professor, amparado pelos PCNs, bastasse para transformar positivamente o sistema educacional do país.

(e) Os documentos apresentados são *o resultado de um longo trabalho* que contou com a *participação de muitos educadores brasileiros* e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente *foram elaborados* documentos, em versões preliminares, para serem *analisados e debatidos* por *professores* que atuam em diferentes graus de ensino, por *especialistas da educação* e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais. (Grifo nosso)

No excerto (e), *o resultado de um longo trabalho* se articula a *educadores brasileiros*, que é uma reescritura dos termos *professor* e *especialistas da educação*. *Foram elaborados, analisados e debatidos* se articulam a *professores* e *especialistas da educação*. Nota-se, mais uma vez, que *professor* e *especialistas em educação* são duas categorias distintas. Podemos assim interpretar que os PCNs foram criados por meio de um grande debate fomentado com a participação de professores e especialistas em educação. Vejamos essas relações representadas a seguir pelo DSD:

Quadro 5 - DSD de participação na criação dos PCNs

Professores \vdash <i>participação na criação dos PCNs</i> \dashv especialistas em educação

Fonte: elaboração própria (utilizam-se os caracteres \vdash , \dashv para representar as relações de determinação).

No DSD (05), *professores* e *especialistas em educação* determinam *participação na criação dos PCNs*. Essas relações instauram uma futuridade que permite interpretar que a participação de *professores* e *especialistas em educação* para a criação dos PCNs é um fator de legitimação do documento e podemos assim parafrasear:

i) Os PCNs foram criados por professores e especialistas em educação.

Observa-se, por meio das relações enunciativas, que há sentidos de reconhecimento da importância do *professor* nesse debate, pois os PCNs foram discutidos e elaborados por professores e especialistas em educação, entretanto, há também a presença de um conflito de sentidos, porque o *professor* não é considerado como um especialista em educação.

(f) Esperamos que os *Parâmetros* sirvam de apoio às discussões e ao *desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.* (Grifo nosso)

No excerto (f), o termo *parâmetros* se articula a *desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, reflexão sobre a prática pedagógica, planejamento de suas aulas, seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, em especial contribuir para sua formação e atualização profissional*, sendo que os termos *suas* e *sua* são reescrituras de *professor*.

Essas relações vão constituindo os sentidos de PCNs, pois eles podem auxiliar o *professor* em inúmeras atividades, tais como refletir sobre a prática pedagógica, elaborar aulas, escolher materiais, entre outros. Todavia, vale observar que o termo *em especial* estabelece a ênfase de que os PCNs têm a função de contribuir com a formação e atualização profissional do *professor*. Seguimos com o DSD:

Quadro 6 - DSD de PCNs

$PCNs \dashv$ formação e atualização profissional

Fonte: elaboração própria (utiliza-se o caractere \dashv para representar as relações de determinação).

No DSD (06), *PCNs* determinam *formação e atualização profissional* e é possível interpretar que, para além de nortear as práticas docentes, os PCNs são instrumento de formação e atualização profissional. Podemos então pensar na seguinte paráfrase:

j) Os PCNs são um meio para formação e atualização profissional.

Os sentidos observados neste enunciado continuam a sustentar sentidos, observados ao longo desta análise, dos PCNs como ferramenta para formação e atualização profissional.

(03) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino médio – Parte I – Bases Legais:

(g) Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de *difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.* Ao distribuí-los, temos a certeza de *contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa.* Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo:

não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los. (Grifo nosso)

No excerto (g), *Estes Parâmetros* se articula a *cumprem o duplo papel*, que é reescriturado por *difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias*. Essas relações constituem os sentidos da função dos PCNs, que é propagar a reforma curricular e orientar o *professor* em relação ao método e às abordagens. *Ao distribuí-los* se articula a *contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa*, dado que o termo *mestre* é uma reescritura por sinonímia de *professor*. Essas relações de linguagem nos permitem interpretar que os PCNs contam com a capacidade e o empenho do *professor* em aperfeiçoar sua prática. Segue então o DSD:

Quadro 7 - DSD de aperfeiçoamento

PCNs \vdash <i>aperfeiçoamento</i> \vdash capacidade e empenho em se aperfeiçoar \vdash professor

Fonte: elaboração própria (Utilizam-se os caracteres [\vdash], [\vdash] para representar as relações de determinação).

Nas relações representadas pelo DSD (07), o termo *PCNs* determina *aperfeiçoamento*, que é determinado por *capacidade e empenho em se aperfeiçoar* que, por seu turno, determina *professor*. Essas relações nos permitem interpretar que os PCNs são um meio de aperfeiçoamento profissional que, no entanto, só cumprirá essa função se o *professor* se empenhar e tiver capacidade para utilizar os PCNs para esses fins. Segue a paráfrase:

k) O aperfeiçoamento profissional do *professor* depende de sua capacidade e empenho.

O parafraseamento sustenta os sentidos, observados na análise, de que os PCNs são uma ferramenta de auxílio e formação para que o *professor* se atualize profissionalmente, no entanto, isso só será possível mediante a capacidade e empenho de cada *professor*. Desta maneira, podemos interpretar que o Estado admite cumprir o seu papel, que é o de promover formação e atualização profissional, contudo, responsabiliza o *professor* para a realização desse processo.

Considerações Finais

Conforme discutimos neste trabalho, a enunciação é uma prática política, haja vista que o político aqui é posto como conflito. Em relação à análise dos PCNs, o funcionamento do político é percebido, pois, ainda que a sua importância como agente de transformação social

seja reconhecida pelo documento, o *professor* é colocado com o único agente a realizar essa transformação.

Notamos que há uma responsabilização do professor pela cidadania do aluno, dado que, sem mencionar quaisquer outros elementos desse processo, como fatores políticos, socioeconômicos ou familiares, os PCNs colocam o professor como o responsável por garantir que as crianças cresçam cidadãs plenamente reconhecidas. Assim, os sentidos observados em nossa análise nos levam a refletir que, apesar de o professor, por meio da educação, ser um agente de suma importância para a transformação social, as tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade e a escola é apenas uma delas (LIBÂNEO, 2000, p. 4).

Nesse sentido, em nossa análise, observamos a responsabilização do professor no que diz respeito a sua formação, visto que, o Estado, através dos PCNs, propõe cumprir seu dever de garantir o direito à atualização profissional, contudo, coloca nas mãos do *professor* a missão de transformar positivamente a educação no país. Está também nas mãos do *professor* o sucesso ou fracasso de sua formação e atualização profissional, uma vez que, esse processo depende de seu próprio empenho e capacidade.

Da mesma forma, nota-se o funcionamento do político na medida em que, não obstante a preocupação do documento em promover formação e atualização profissional, esses sentidos constituídos em nossa análise também remetem para a desvalorização da profissão docente, uma vez que, podemos pensar no fenômeno que Nóvoa (2009) conceitua como “transbordamento” de missões, isto é, questões econômicas, políticas e sociais não são vistas como fatores que influenciam no processo ensino-aprendizagem, recaindo sobre o *professor* a responsabilidade de tornar a escola como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade. Em vista disso, o *professor* assume várias tarefas, e diversas funções que não competem a sua área de formação (NÓVOA, 2009, p. 50).

Um ponto que merece destaque é o conflito de sentidos sobre a formação de cidadãos e a conquista de cidadania. No enunciado (1) *Introdução aos Parâmetros Curriculares de 1º a 4º séries*, os sentidos insaturados são de que o aluno é cidadão, mas ainda não conquistou sua cidadania. Para pensarmos melhor essa questão é pertinente refletirmos, mesmo que brevemente, sobre as condições de produção da lei que regulamenta a educação nacional, a nova LDB sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso em 1996.

De acordo com Orlandi (2005), em sentido estrito, as condições de produção podem ser consideradas como as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato. Em sentido amplo, envolvem o contexto sócio-histórico, ideológico. As condições de produção compreendem os

sujeitos, a situação e a memória, sendo a última pensada em relação ao discurso, ou seja, é considerada como interdiscurso, que corresponde a todas as formulações já feitas e já esquecidas que determina o que dizemos. Em uma situação discursiva, o interdiscurso que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa (ORLANDI, 2005, p. 30-33).

Nesse sentido, convém destacar que a nova LDB foi elaborada no seio do debate sobre redemocratização do Brasil e ancorada sobre os princípios da Constituição Nacional de 1988, a constituição cidadã. A partir disso, a educação foi pensada como essencial para a redemocratização do país, visto que após um período de 21 anos de ditadura militar no Brasil era preciso educar para a cidadania e nesse processo o professor foi reconhecido como elemento fundamental. Isto posto, podemos dizer que a criação dos PCNs faz parte desse debate, pois de acordo com Almeida, essas discussões geraram algumas ações, e podemos considerar os PCNs como uma delas (ALMEIDA, 2018, p. 20). Dessa forma, nos PCNs, a importância do professor é reconhecida, pois seu papel é formar cidadãos e garantir a conquista da cidadania, todavia, o embate de sentidos é instaurado ao passo que nenhum outro fator é considerado e o professor é o único responsável por esse processo.

Os sentidos instaurados pelo acontecimento apontam também que o papel do professor é formar cidadãos para um mercado cada vez mais competitivo e tecnológico, o que nos leva a questionar: A escola educa para a vida como um todo ou para promover a competitividade e atender ao mercado? A escola prepara para o trabalho na perspectiva da cooperação e emancipação ou para a competição? Como bem apontado por Payer (2005), a palavra de ordem nos espaços da Educação é ter o domínio das “linguagens e códigos da globalização econômica” para que o sujeito possa se “inserir” no mercado (PAYER, 2005, p. 11).

Essa questão aponta para um conflito de sentidos nos PCNs. As afirmações de que os jovens precisam atender a certas exigências para ingressar no mercado de trabalho competitivo e que o *professor* precisa seguir um currículo voltado para essas demandas contradiz a proposta dos PCNs de ser um documento adaptável que respeita a pluralidade e as concepções docentes, pois impõem que o *professor* forme mão de obra para atender a um mercado competitivo. Além disso, considerar que a missão fundamental da escola é preparar os jovens para o mercado de trabalho para atender às demandas do capitalismo leva a uma situação de subordinação à esfera produtiva e a escola passa a ser considerada como “tempo perdido” ou como mera preparação para o que “realmente importa”, o trabalho produtivo (TARDIF; LESSARD, 2005).

Outro conflito percebido concerne à sua elaboração. Os PCNs pretendem ser um documento que valoriza, reconhece e dá voz ao *professor*, no entanto, trata o *professor* como categoria distinta da categoria de especialistas em educação.

Desta forma, a corroborar com nossa hipótese, podemos observar ao longo deste trabalho a presença de um embate constante de sentidos. Sentidos que convivem e se contradizem, pois, ao mesmo tempo em que o professor é importante, sentidos de desprestígio também são percebidos, pois, como podemos observar, longe de serem fixos ou controláveis, os sentidos estão em conflito constante e se dão em cada acontecimento de linguagem em uma relação do sujeito com a língua tomada na história.

Referências

ALMEIDA, P. M. S. **O humor e a construção do sentido em piadas e tiras cômicas: imagem lúdica dos sujeitos ou disseminação e propagação de preconceitos?**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Pontes. 2002.

GUIMARÃES, E. **Domínio Semântico de Determinação**. A Palavra: Forma e Sentido. Campinas: RG/Pontes. 2007.

GUIMARÃES, E. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2009.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. 4. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto: procedimentos, análises, ensino**. Campinas: Editora RG, 2011.

GUIMARÃES, E. **Semântica: enunciação e sentido**. Campinas: Pontes, 2018.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia, mercado. **Revista Rua**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 9-25, set. 2005.

SIGLIANI, L. C. de S. **Desvalorização ou reconhecimento?** A contradição nos sentidos de professor. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SIGLIANI, L. C. de S.; VENTURA, A. O embate de sentidos do termo Professor: uma análise semântica de propagandas veiculadas pelo MEC. **Revista Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 31, a. 18, p. 87-107, dez. 2019.

SIGLIANI, L. C. de S.; VENTURA, A. O político nas relações de sentido: uma análise semântica do termo professor na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. 2, p. 1-23, jun. 2020.

SOUZA, D. S. **Sentidos de impeachment no caso Dilma Rousseff**: um estudo semântico. 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SOUZA, D. S. VENTURA, A. Paráfrase: um mecanismo de análise da Semântica do Acontecimento. **Revista Ecos**, Cáceres, v. 26, a. 16, n. 1, p. 349-367, jan./jun. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Sobre os autores

Livia Cristina de Souza Sigliani (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4292-2711>)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); mestra em Linguística pela UESB; graduada em História pela mesma instituição. É bolsista da FAPESB.

Adilson Ventura da Silva (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0001-7521-3981>)

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Guaxupé. É professor do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em novembro de 2020.

Análise discursiva da estrutura correlativa “não -x, mas sim -y” e seu valor argumentativo em textos do gênero *meme*

Discursive analysis of the correlative structure “not -x, but rather -y” and its argumentative value in texts of the meme genre

Daniele Cristina Campos¹
Maria Aparecida Lino Pauliukonis²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar discursivamente a estrutura correlativa “não -x, mas sim -y” e o seu valor argumentativo sob a ótica da Teoria Semiolingüística, de Patrick Charaudeau (2008), em textos do gênero *meme*. Como pressupostos teórico-metodológicos basilares para análise, elegemos alguns dos conceitos-chave da Teoria Semiolingüística como contrato de comunicação, ato de linguagem, modos de organização do discurso enunciativo e argumentativo, bem como conceitos da Teoria da Argumentação e da Teoria da Correlação. Esse aporte teórico nos conduziu à compreensão de que discursos estruturados por “não -x, mas sim -y” são atravessados por duas vozes gerais. Essas duas vozes apresentam crenças ou valores sociais e, numa relação de força argumentativa, elas buscam refutar uma primeira voz geral (mais fraca) e introduzir uma segunda voz geral com o objetivo de marcar outro posicionamento com um argumento mais forte e mais importante.

Palavras-chave: Semiolingüística. Polifonia. Correlação. Gêneros textuais.

Abstract: This work aims to discursively analyze the correlative structure “not -x, but rather -y” and its argumentative value from the perspective of Patrick Charaudeau's Semiolingüistic Theory (2008), in texts of the meme genre. As basic theoretical-methodological assumptions for analysis, we chose some of the key concepts of the Semiolingüistic Theory as a communication contract, act of language, ways of organizing the enunciative and argumentative discourse, as well as concepts from the Theory of Argumentation and the Theory of Correlation. This theoretical contribution led us to the understanding that speeches structured by “not -x, but rather -y” are crossed by two general voices. These two voices present social beliefs or values and, in a relationship of argumentative strength, they seek to refute a first general voice (weaker) and introduce a second general voice in order to mark another position with a stronger and more important argument.

Keywords: Semiolingüistics. Polyphony. Correlation. Textual genres.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: danielecampos@id.uff.br.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: aparecidalino@gmail.com.

Introdução

No âmbito de estudos do período composto, é de conhecimento geral que o processo sintático da correlação “sempre andou confundido com o da subordinação em todas as gramáticas brasileiras ou estrangeiras” (OITICICA, 1952, p. 13). No português brasileiro, a tradição gramatical, desde a Nomenclatura Gramatical Brasileira, publicada em 1959, reconhece apenas a coordenação e a subordinação como processos de articulação de cláusulas pertencentes ao período composto. Por conta disso, quando as gramáticas de viés tradicional fazem menção à correlação, geralmente, preferem incluí-la no rol de subtipos da coordenação ou da subordinação. Ademais, diante de estruturas correlativas, a tradição gramatical costuma fundamentar seus apontamentos teóricos em critérios formais de base morfossintática. Sendo assim, Pauliukonis (1995; 2001a) propõe que, ao se resgatar a “floresta inexplorada” da *Teoria da Correlação* (OITICICA, 1952, p. 2), devemos incorporar à análise das estruturas correlativas não apenas os componentes sintático-semânticos, mas também os componentes discursivo-pragmáticos.

Por correlação, considera-se “uma construção sintática de duas partes relacionadas entre si, de tal sorte que a enunciação de uma, dita prótase, prepara a enunciação de outra, dita apódose” (CAMARA JUNIOR, 1981, p. 87). Além disso, Rodrigues (2014) postula que o processo da correlação se constitui numa relação de interdependência, sendo esta, a principal característica definidora das estruturas correlativas.

Os oponentes da *Teoria da Correlação*, porém, não vislumbraram o que Oiticica preconizava: ao dizer que estruturas sintáticas diversas veiculam conteúdos semânticos diferentes, ele defendia que a forma peculiar das cláusulas correlatas, ou o seu modo de enunciação é responsável pelo conteúdo pretendido. Nesse sentido, pode-se utilizar uma estruturação correlata com fins específicos para se obter certos efeitos de sentido. Sob esse enfoque, atualmente é possível situar o processo da *Correlação* dentro de uma ampla teoria geral do discurso, a qual prevê a possibilidade de se determinar a atuação do emissor no ato interativo de linguagem de que faz parte.

Em relação aos estudos discursivos dos atos de linguagem, a Teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau (2008), insere o discurso numa problemática interativo-comunicacional em que se busca compreender os diferentes efeitos de sentidos produzidos por sujeitos sociodiscursivos em suas práticas languageiras. Em função disso, elegemos alguns de seus pressupostos como aporte teórico-metodológico a fim de buscarmos compreender os aspectos semiolinguísticos, que envolvem o uso de discursos estruturados sob o par correlativo “não –x, mas sim –y” e seus efeitos argumentativos.

Ademais, por entendermos que as formas mais naturais e espontâneas de manifestação da linguagem encontram-se no uso real da língua, para a constituição do *corpus*, selecionamos para análise dois textos do gênero *meme* com o intuito de verificarmos valores argumentativos que envolvem o uso dessas estruturas correlativas.

No que toca aos textos do gênero *meme*, consideramo-lo na perspectiva bakhtiniana em que, ao nos comunicarmos, construímos modelos de comunicação relativamente estáveis, fruto de uma ação coletiva (cf. BAKHTIN, 1997). Dessa forma, como um gênero textual, acrescentamos ao estudo do *meme* a visão de que a ele “devemos atribuir um valor pragmático, pois os procedimentos que o configuram objetivam tornar o usuário apto a converter o sentido em alguma forma de ação” (MARI, 2004, p. 66). Isso porque, segundo Souza (2013), os *memes* têm por objetivo não só veicular conteúdo, mas também transmitir conhecimentos de indivíduo para indivíduo, replicando discursos vigentes em ambientes virtuais por questões de filiação e adesão aos sentidos, construídos através do conteúdo neles expresso.

Em termos de organização, estruturamos este trabalho da seguinte forma: de início, empreendemos uma revisão de literatura acerca da Teoria Semiollingística, de Patrick Charaudeau e investigamos a maneira pela qual a linguagem passa a ser compreendida neste campo do saber por uma relação forma/sentido. Além disso, recortamos alguns dos seus conceitos-chave, como contrato de comunicação, ato interativo de linguagem e modos de organização do discurso, com foco no enunciativo e no argumentativo. Na sequência, resgatamos a “floresta inexplorada”, de Oiticica, sob a perspectiva de sua análise como um recurso semântico-argumentativo. Em seguida, a partir do exposto, procedermos à descrição e análise do *corpus*, constituído por dois textos do gênero *meme*. Por fim, tecemos as conclusões e indicamos as obras consultadas.

Os termos “semio” + “linguística” e a concepção de linguagem

Para Charaudeau (2007) a linguagem pode ser concebida como multidimensional. Isso implica dizer que ela comporta diversas dimensões como a cognitiva, a psicossocial, a semiótica, dentre outras. Nessa perspectiva, o autor propõe que os fenômenos da linguagem sejam tratados sob uma ótica transdisciplinar na qual privilegia tanto os aspectos da forma linguística quanto os aspectos ligados à construção dos sentidos. Nesse contexto, insere-se a proposta “semiollingística” cuja segmentação do termo, nas palavras do autor, refere-se à

[...] *semio-*, de “semiosis”, evocando o fato de que a construção de **sentido** e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; *linguística* para destacar que a matéria principal da **forma** em questão – a das **línguas naturais**. Estas, por sua dupla articulação, pela particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmático em vários níveis: palavra, frase, texto), impõem um procedimento de semiotização do mundo diferente das outras linguagens. (CHARAUDEAU, 2007, p. 13, grifo do autor)

Assim, para a teoria semiolinguística, a linguagem não é vista como uma unidade autônoma de sentido, como se fosse um objeto transparente o qual veicula, por si mesmo, sentidos já pré-existentes. Pelo contrário, ela passa então a ser concebida como um objeto não transparente tendo em vista que o “mundo não é dado a princípio. Ele se *faz* através da estratégia humana de significação” (CHARAUDEAU, 2008, p. 21, grifo do autor). Daí ser preciso um ponto de vista que privilegie a dupla dimensão da linguagem: a semiótica e a linguística.

Isso posto, é justamente essa perspectiva que abre caminho para analisarmos os discursos estruturados sob o par correlativo “não -x, mas sim -y” e o seu valor argumentativo em textos do gênero *meme*.

A partir do viés semiolinguístico, Charaudeau (2007) propõe que as línguas naturais são articuladas num duplo processo denominado “semiotização” ou “discursivização” do mundo, que corresponde à *transformação* e à *transação*.

Durante o *processo de transformação* os objetos semióticos, sob influência social do sujeito falante, passam de um “mundo a significar” a um “mundo significado”. No *processo de transação*, o “mundo significado” torna-se *objeto de troca* entre dois sujeitos: o sujeito falante que assume a posição de enunciador desse ato e o outro sujeito que se coloca no papel de destinatário e também interpretante desse objeto.

Para se compreender melhor esses dois fenômenos de “semiotização” do mundo, o autor expõe que o *processo de transformação* se desdobra em, pelo menos, quatro tipos de operações linguístico-discursivas (identificação, qualificação, ação e causação). No que diz respeito ao *processo de transação* ou expressão textual, para Charaudeau (2007), tal processo é realizado de acordo com quatro princípios (alteridade, pertinência, influência e regulação).

Nesse contexto, vale ressaltar que a estrutura correlativa “não -x, mas sim -y” enquadra-se no *processo de causação*, na medida em que os elementos estão estruturados sob uma ótica lógica dos argumentos de “causa e efeito”.

No que se refere aos quatro desdobramentos do *processo de transformação*, temos a identificação de seres materiais, reais ou imaginários, os quais se transformam em “identidades nominais” por meio do processo de nomeação. A apreensão das propriedades e características desses seres, caracterizando-os e transformando-os em “identidades descritivas”, ocorre no processo de qualificação. Por sua vez, através do processo de ação, os seres do mundo são transformados em “identidades narrativas”, devido à indicação da ação que esses seres agem ou sofrem. Por fim, no processo de causação, são explicitadas as razões pelas quais esses seres agem ou sofrem a ação.

Em complementação a esses quatro *processos de transformação*, há quatro princípios inerentes ao *processo de transação*, a saber: a) o princípio de *alteridade* que insere todo ato de linguagem em um fenômeno de troca entre dois sujeitos os quais firmam um contrato comunicacional e se reconhecem mutuamente como sujeitos semelhantes e diferentes; b) o princípio de *influência* que visa afetar emocionalmente o sujeito destinatário do contrato comunicacional, compelindo-o a agir de uma determinada maneira; c) o princípio de *regulação* se conecta ao princípio da influência à medida que os parceiros do ato de troca comunicacional tomam ciência do ato de linguagem do qual participam³; d) o princípio de *pertinência* exige que o ato de linguagem seja adequado ao contexto e à finalidade contratual, posto que se pressupõe que os parceiros desse ato de troca compartilham saberes sobre o mundo, sobre valores sociais, sobre comportamentos etc.

Por fim, esses dois processos de semiotização do mundo permitem-nos inferir que a linguagem verbal humana não representa a tradução de um mundo “real”, mas a encenação desse mundo que é “representado” por meio de um “ato de linguagem” no qual sujeitos falantes estabelecem um pacto contratual regulado pela *ação* e *influência* sobre o que se deseja crer/informar como verdade.

Dessa forma, é nesse jogo de representações de mundo por diferentes sujeitos que estamos considerando os discursos estruturados sob o par correlativo “não -x, mas sim -y”. O valor argumentativo dessa estrutura se manifesta na medida em que, primeiro, nega-se um argumento importante que pertence a uma “voz ou crença geral” para, em seguida, introduzir outro argumento que se impõe como uma segunda voz, mais forte e mais convincente, conforme expomos, de modo mais detalhado, na análise do *corpus*.

³ Cabe ressaltar que isso permite que se chegue ao contrato comunicativo, pois os parceiros do ato linguageiro devem regular seus discursos de modo recíproco num jogo de influências.

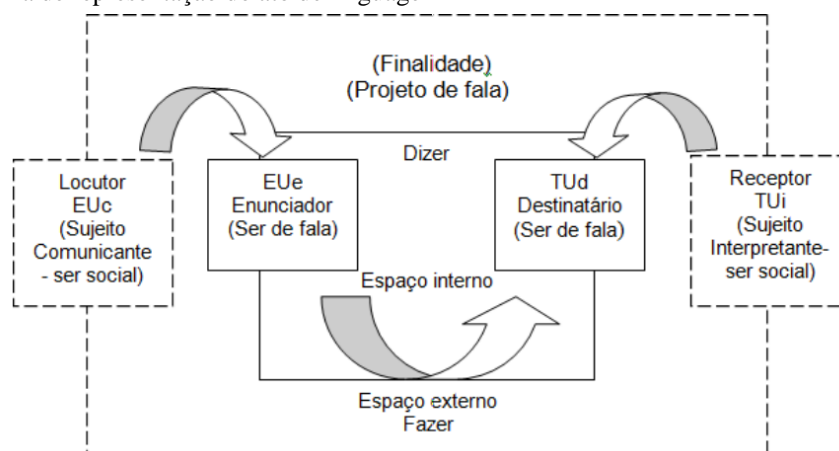
A *mise-en-scène* do ato de linguagem e o contrato de comunicação

O ato de linguagem, na perspectiva da semiolinguística, é visto como um encontro dialético entre sujeitos falantes, os quais se tornam parceiros de troca que se processa por meio de um contrato comunicacional. Dessa maneira, o ato de linguagem pressupõe que ambos os parceiros de troca compartilhem o mínimo de saberes postos em cena no jogo de troca linguageira. Com efeito, o ato de linguagem abrange dois espaços: um *espaço de restrições* e um *espaço de estratégias*. O primeiro “compreende as condições mínimas as quais é necessário atender para que o ato de linguagem seja válido”. O segundo, “corresponde às escolhas possíveis à disposição dos sujeitos na *mise-en-scène* do ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2007, p. 17).

As restrições e as estratégias presentes no ato de linguagem manifestam-se por meio de um *contrato comunicacional*. Charaudeau (2008) esclarece que a noção de *contrato* pressupõe que os parceiros de troca pertençam a um mesmo corpo de práticas sociais e, dessa forma, devam aceitar as mesmas representações linguageiras provenientes dessas práticas sociais. Ademais, o autor acrescenta que todo ato de linguagem resulta de um jogo de estratégias discursivas que nascem em circunstâncias específicas e que se realiza no ponto de encontro dos processos de produção e de interpretação. Esse ponto de encontro, por seu turno, é encenado por duas entidades que se desdobram em quatro sujeitos assimétricos e não em dois sujeitos simétricos (emissor e receptor).

A seguir, apresentamos o quadro de representação proposto pelo autor com o fito de demonstrar didaticamente como ocorre o ato de linguagem e os sujeitos que dele participam.

Figura 1 - Esquema de representação do ato de linguagem



Fonte: quadro adaptado de Charaudeau (2008, p. 52).

O quadro, de Charaudeau (2008), demonstra-nos que o ato de linguagem se desdobra em dois circuitos os quais se realizam em dois espaços: um interno e um externo. No espaço interno, ocorre o “circuito da fala configurada”, ou seja, corresponde ao espaço destinado à fala encenada a qual é planejada, vigiada e controlada nos moldes de um contrato de comunicação. Dentro desse circuito interno, instalam-se dois seres de fala (EUE e TUD), os quais assumem o papel de protagonistas do ato de linguagem.

Ao circuito externo, pertencem dois parceiros, reconhecidos como seres sociais, o EUC (comunicante) e o TUI (interpretante), cuja atuação dá-se a partir das representações languageiras oriundas das práticas sociais partilhadas. No instante interpretativo, o TUI, ao reconstruir a representação do TUD, pode aceitar ou rejeitar as investidas que o EUC lança sobre o TUD.

Com efeito, a partir dessa perspectiva, podemos depreender que é por meio do desdobramento dessas quatro entidades representadas acima que se deflagra o processo interpretativo. Daí Charaudeau (2008) afirmar que todo ato de linguagem se instaura numa *arena* de aventuras na qual encontramos apostas e expectativas. Isso quer dizer que os atores envolvidos no ato de linguagem farão uso de manobras e estratégias discursivas a fim de encenarem suas intenções comunicativas.

Dito isso, concluímos que o ato de linguagem não esgota sua significação em si mesmo, haja vista que a linguagem é, ao mesmo tempo, um objeto não autônomo e não transparente. Os sujeitos participantes do ato de troca languageira criam hipóteses, constroem estratégias, antecipam possíveis interpretações, regulam contratos comunicacionais e estabelecem, por meio dele, lugares a serem ocupados no momento da interação verbal. Portanto, podemos reiterar que a linguagem é, de fato, um fenômeno multidimensional e pode, sim, ser estudada numa perspectiva transdisciplinar.

À vista disso, sabendo que a correlação é um processo bastante produtivo em textos de tipologia argumentativa, como demonstrou Módolo (2005), a seguir, discutiremos um dos conceitos importantes da *Teoria Semiolinguística*, de Patrick Charaudeau, fundamentais para o exame da estrutura correlativa analisada nos *memes*.

Os modos de organização do discurso

Conforme sua função e finalidade, o discurso pode ser ordenado e agrupado em quatro distintos modos de organização: o Enunciativo, o Descritivo, o Narrativo e o Argumentativo. Cada um desses modos discursivos confere, ao mesmo tempo, uma *organização* do “*mundo referencial*” e uma *organização* da “*encenação*” desse mundo construído, apresentado em

uma lógica de construção descritiva, narrativa e/ou argumentativa. Todas essas três lógicas de construção são afetadas pelo modo de organização enunciativo, de modo que ele orienta a maneira pela qual o sujeito falante age na encenação do ato de linguagem (CHARAUDEAU, 2008), ou seja, o enunciativo participa também da organização dos outros modos.

Durante o ato de encenação da linguagem, o locutor vale-se de estratégias discursivas para encenar seu dizer com a finalidade de produzir determinados efeitos de sentido sobre o interlocutor. Assim, se o locutor tem por finalidade demonstrar seu ponto de vista acerca dos fatos do mundo com o objetivo de afetar o comportamento do interlocutor, o modo de organização será ao enunciativo prioritariamente. Se sua finalidade residir em identificar e qualificar os seres e os processos do mundo, de forma mais objetiva ou não, o modo de organização corresponderá ao descritivo.

Por outro lado, se seu objetivo for construir uma sucessão temporal das ações a fim de produzir um relato, o modo de organização será o narrativo. Por fim, se o locutor tiver por finalidade expor e provar as causas dos fatos do mundo com o fito de influenciar e persuadir o ponto de vista do interlocutor, o modo de organização será o argumentativo. Como já enunciado, em todos eles haverá traços enunciativos.

No âmbito desses quatro modos de organização do discurso, importa-nos aqui discorrer com mais detalhes, sobre os modos Enunciativo e Argumentativo, devido às especificidades do nosso objeto de análise que se insere em textos de tipologia argumentativa.

Modo enunciativo

Todo ato de linguagem é composto por um *Propósito referencial* o qual se encaixa num *Ponto de vista enunciativo* do sujeito falante, configurando assim uma *Situação de Comunicação* (CHARAUDEAU, 2008). Dentro dessa relação, é possível observarmos o comportamento enunciativo dos protagonistas do ato de encenação da linguagem. Em decorrência disso, a relação de influência que o EUE exerce sobre o TUD pode ser explicitada por três comportamentos discursivos diferentes, a saber: comportamento alocutivo, comportamento elocutivo e comportamento delocutivo.

No comportamento alocutivo, o EUE marca sua posição, numa relação de influência, e impõe ao TUD um determinado comportamento. Além disso, independente da identidade psicossocial e do comportamento efetivo dos interlocutores, o sujeito falante (EUE), na instância de sua enunciação, atribui a si e ao TUD “papéis linguageiros” de superioridade ou de inferioridade.

Dessa forma, EUE e TUD podem estabelecer uma relação de força ou uma relação de pedido, que se concretiza por meio da modalização de determinadas categorias da língua, como, por exemplo, interpelação, injunção, autorização, aviso, julgamento, sugestão, proposta, interrogação e petição (Cf. CHARAUDEAU, 2008, p. 85).

O comportamento elocutivo, por sua vez, tem como característica explicitar o *ponto de vista* do locutor (EUE) ou do interlocutor (TUi) sobre o mundo (propósito referencial). Neste caso, o que está em jogo não são as implicações de seu ponto de vista sobre o TUD, mas sim o comportamento subjetivo do EUE ou do TUi. Nessa perspectiva, é revelado o ponto de vista interno dessas duas entidades de fala. Dessa maneira, pode-se revelar um saber, avaliar, especificar motivações, demonstrar engajamento ou, ainda, uma tomada de decisão (cf. CHARAUDEAU, 2008, p. 83).

Por fim, no comportamento delocutivo, ocorre o apagamento do ponto de vista do EUE, o qual, numa relação com um discurso de terceiros, coloca-se como testemunha, não implicando, neste caso, reações no TUD. Com efeito, tem-se uma enunciação com aparência de objetividade. Nesse tipo de comportamento, é muito comum o uso de discursos relatados e asserções acerca de como o mundo existe e se impõe por si só (cf. CHARAUDEAU, 2008, p. 83).

Modo argumentativo

O modo de organização argumentativo representa uma mecânica discursiva que possibilita produzir argumentos sob diferentes pontos de vista. Todavia, tal modo de organização não se restringe ao âmbito das categorias da língua responsáveis por produzir diferentes manobras discursivas. Tais categorias representam as diferentes maneiras que o sujeito falante dispõe para modalizar seu discurso, atribuindo aos argumentos uma relação de força e influência.

O ato de argumentar, segundo Charaudeau (2008, p. 206), constitui “uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca”. A “primeira busca” é racional e almeja construir um ideal de verdade. A “segunda busca” tem por objetivo perseguir um ideal de persuasão. Nessa esteira, Charaudeau (2008, p. 2, grifo do autor) propõe que a argumentação se estabelece “numa relação triangular entre um *sujeito argumentante*, uma *proposta sobre o mundo* e um *sujeito-alvo*”.

A título de sistematização, na página a seguir, vejamos a ilustração proposta pelo autor:

Figura 2 - Esquema de representação da argumentação



Fonte: Charaudeau (2008, p. 205).

Conforme se observa no esquema de representação da argumentação, no topo da pirâmide, encontra-se a “proposta sobre o mundo” cuja função é provocar um questionamento no outro acerca da legitimidade de uma determinada proposta. Na base da pirâmide, localizam-se dois sujeitos: um argumentante e um alvo. Ao primeiro, cumpre-lhe a responsabilidade do engajamento argumentativo, buscando desenvolver um raciocínio que estabeleça, sob um dado ponto de vista, uma verdade própria ou universal. No que tange ao segundo sujeito, ele se coloca como alvo do projeto argumentativo do sujeito anterior.

Nesse viés, como em um jogo de aposta, o sujeito argumentante, após sucessivas investidas argumentativas, espera influenciar o ponto de vista do sujeito alvo. Entretanto, nesse processo dialógico, o sujeito alvo pode aderir (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) o ponto de vista do sujeito argumentante. Assim, o modo de organização argumentativo pode ser traduzido, da seguinte forma:

A uma visão dialética em que, a partir de um tema, o sujeito argumentador organiza uma tese –constituída de uma asserção ou de um conjunto de asserções, que dizem algo sobre o mundo – em função da qual o sujeito deve assumir uma posição contra ou a favor, ancorada em justificativas ou argumentos, corresponde o *ponto de vista argumentativo*. (PAULIUKONIS, 2001b, p. 95)

Desse modo, durante um tenso jogo de apostas, no processo da dialética argumentativa, entram em cena as categorias da língua responsáveis pela modalização (explícita ou implícita) do discurso argumentativo. Por se tratar de um jogo, em última

instância, uma argumentação corre o risco de ser suplantada se não superar a contestação de argumentos contrários.

Dentro desse cenário, o uso discursivo do par correlativo “não –x, mas sim –y” auxilia no processo de defesa de uma tese proposta pelo enunciador. A argumentação estruturada por esse processo correlativo equaliza duas vozes contraditórias: uma que traduz a voz geral e outra que busca afirmar um argumento novo e mais forte. Demonstrando, portanto, um processo polifônico de um jogo entre duas vozes gerais.

O estatuto semântico-argumentativo da correlação

Neste trabalho, partimos da premissa de que a estrutura correlativa “não -x, mas sim -y” possui, em sua formação, um estatuto sintático e um estatuto semântico-argumentativo. No que tange ao estatuto sintático, a correlação é constituída por conectores que vêm aos pares em uma relação de interdependência entre dois enunciados (RODRIGUES, 2014). Já no que se refere ao estatuto semântico-argumentativo, a relação de interdependência se dá pela enunciação de dois atos de fala em que o segundo termo é sempre evocado pela enunciação do primeiro termo (PAULIUKONIS, 2001a). Desse “nexo relacional” destaca-se a força argumentativa do enunciado polifônico.

Sob esse enfoque, de acordo com Pauliukonis (2001a, p. 122), a *Teoria da Correlação* pode ser estudada sob a ótica do “que hoje se entende como análise polifônica de dois atos de fala instituídos no mesmo enunciado”. Isso se deve ao fato de a correlação, em seu bojo, apresentar duas vozes que se tencionam em torno de argumento(s) que se revela(m) durante a encenação do ato de linguagem.

Ducrot e Vogt (*apud* KOCH, 2011, p. 142, grifo nosso), defendem que “enunciados do tipo *X mas Y* permitem sempre uma descrição polifônica, em que se atribui X a um enunciador diferente do locutor”. Ducrot (1988) salienta ainda que é no discurso que os enunciadores manifestam suas posições ideológicas por meio da enunciação. Isso é importante porque diferentes sujeitos, cujas vozes são atravessadas por outras vozes, entram em cena no processo de *semiotização do mundo*. Assim, ao se produzir um enunciado do tipo *X mas Y*, o sentido do enunciado resultaria do confronto de, no mínimo, duas vozes gerais.

Em enunciados do tipo “Pedro não é inteligente, mas aplicado”, a negação auxilia na refutação da primeira proposição, funcionando como uma voz de recusa a um discurso atribuído a outrem (cf. VOGT, 1980, p. 156). Isso ocorre porque o jogo de refutação “procede de um movimento argumentativo que consiste em demonstrar que uma tese é falsa” (CHARAUDEAU, 2008, p. 204). Neste caso, estamos diante de uma negação argumentativa

na medida em que “um enunciado negativo é sempre, num certo nível, a encenação de um diálogo com um interlocutor imaginário. Dizendo *não-B*, o falante representa uma anúnciação virtual de B e se opõe a esta enunciação” (VOGT, 1980, p. 112).

Ducrot e Vogt acrescentam que, em enunciados do tipo “Pedro **não** é inteligente, **mas** aplicado” (VOGT, 1980, p. 158, grifo nosso), o advérbio de negação forma com a conjunção “mas” o morfema descontínuo *não...mas*. Ao nosso ver, esse par descontínuo, do qual fala os autores, forma a estrutura correlativa “não -x, mas sim -y”. Nesse processo correlativo, a partícula adverbial afirmativa funciona como um recurso de ênfase discursiva, cuja função é realçar o argumento mais importante.

Em síntese, um enunciado que contém uma “negação argumentativa” pode ser considerado uma pequena obra teatral na medida em que, ao se enunciar uma frase negativa, ao menos, duas vozes encenam um diálogo sobre dois pontos de vista distinto (DUCROT, 1988). Sendo assim, em enunciados negativos, normalmente marcado pelo advérbio “não”, a negação funciona como uma recusa que auxilia ou reforça a refutação sobre o discurso de terceiros (VOGT, 1980).

Outrossim, nos estudos acerca do paradigma dos marcadores de oposição, a conjunção adversativa “mas” é considerada, por si só, um “**operador argumentativo por excelência**” (DUCROT apud KOCH, 2011, p. 104, grifo da autora). Nessa linha, Ducrot (2009) acrescenta que o morfema “mas” é capaz de colocar em cena argumentos que se orientam em direções opostas com uma manobra de grande poder persuasivo.

Dessa forma,

[...] a palavra *mas* é, entre outras coisas, especializada nessa função – eis por que, aliás, é destaque no discurso persuasivo. Graças a ela, podem-se assumir os argumentos contrários à conclusão que se visa. Basta fazer com que eles sejam seguidos por um *mas*, sem ter nem mesmo necessidade de refutá-los, manobra que não é muito cansativa, e que tem vantagens persuasivas eminentes. (DUCROT, 2009, p. 24, grifo nosso)

No movimento argumentativo da linguagem, consoante às afirmações de Ducrot, em enunciados com “mas”, podemos inferir que o locutor evoca dois enunciadores. Nessa dinâmica, o primeiro enuncia um argumento que orienta a uma dada conclusão; já o segundo enuncia um argumento que orienta no sentido contrário à conclusão anterior.

Nesse viés, já que “a natureza deste jogo linguístico instituído pela conjunção *mas* é fundamentalmente dramática, ‘teatral’” (VOGT, 1980, p. 159, grifo nosso), é lícito afirmar que o uso de “mas” está sempre condicionado a um tipo de encenação do discurso de outrem.

Isso posto, a estrutura correlativa “não –x, mas sim –y”, em seu estatuto interno, é formada por um processo semântico-argumentativo que acolhe enunciados polifônicos. Ademais, acrescenta-se que o operador argumentativo “mas”, seguido de ênfase afirmativa, estabelece uma relação de interdependência com a contraparte negada. O enunciado introduzido pela negação refuta diretamente o discurso de seu interlocutor, conduzindo-lhe a uma tensão que se apresenta por meio de duas vozes gerais no jogo argumentativo da linguagem.

Análise do corpus

Tendo em vista que a *Correlação* pode ser estudada a partir de uma ampla teoria geral do discurso, buscamos, em textos do gênero *meme*, analisar a dinâmica argumentativa que se estrutura sob o par correlativo “não -x, mas sim -y”. Sendo assim, selecionamos dois textos do gênero *meme*. O primeiro texto refere-se ao *meme* do Chapolin crente, (figura 3); o segundo, ao *meme* do Presidente Donald Trump, (figura 4). Esses dois *memes* circulam na internet sob domínio público e podem ser localizados por meio da ferramenta de busca do *Google* imagens.

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da *Teoria Semiolinguística*, partimos do princípio de que a estrutura correlativa “não -x, mas sim -y” equaliza argumentos que se tencionam entre duas vozes gerais. Em seu estatuto sintático, a correlação é estatuída por PRÓTASE (elemento negativo) e APÓDOSE (conjunção de valor adversativo, seguido de partícula de reforço afirmativo), formando, assim, o par correlativo “não -x, mas sim -y”. Em seu estatuto semântico-argumentativo, esse par correlativo é constituído por um enunciado polifônico.

Na dinâmica argumentativa presente em “não –x, mas sim –y”, primeiro, nega-se uma voz geral, que introduz “crenças” ou “valores”, em seguida, acrescenta-se uma outra voz geral por meio da conjunção “mas”. A contraparte, introduzida pelo “mas”, contém um argumento mais forte e mais convincente, intensificado pela partícula de reforço afirmativo.

Dito isso, na página a seguir, apresentamos o exame do *corpus*.

Figura 3 - Meme do Chapolin crente



Fonte: Google imagens. Acesso em: 28 nov. 2019.

Na figura 3, temos o personagem Chapolin, o qual se tornou bastante conhecido pelo público em geral através do seriado mexicano “Chapolin colorado”. Dentro desse seriado, esse personagem normalmente ironiza a sua fala e a fala de outros personagens, passando assim a ser conhecido como um ícone de discursos irônicos. Daí advém as pistas para o efeito de humor que o locutor planeja influir nos seus “hipotéticos” interlocutores ao selecionar a figura desse personagem como um fictício locutor que compartilha práticas religiosas. Com isso, o discurso religioso do personagem Chapolin, por ora “crente”, passa a circular na internet, podendo ser localizado, dentre inúmeras páginas, sobre o domínio @chapolincrente.

Nesse *meme*, observamos que, no processo de transformação do “mundo a significar” para um “mundo significado”, entram em cena algumas construções metafóricas como “purê de batata” e “batata frita” que se relacionam com a qualificação de uma entidade material identificada como “crente”. Dentro desse engenhoso processo, a entidade “crente” se torna alvo de duas declarações: a primeira que afirma que ele não deve ser aquele tipo de crente molengo, igual a um purê de batata e a segunda que afirma que ele deve ser um modelo de crente cheio de óleo igual à batata frita.

Para reconstruirmos essas duas metáforas, as quais atribuem valor à identidade do “crente”, é preciso compreendermos o que representa a figura do “óleo” no discurso religioso.

Dentro do discurso religioso, o “óleo” representa a manifestação do espírito de Jesus. A isso, deve-se a interpretação da passagem bíblica localizada no evangelho de Mateus 25:1-13. Nessa passagem, dez virgens, as quais representam o corpo social da igreja, saem ao encontro do noivo, que representa Jesus. Cinco dessas virgens são consideradas insensatas,

porquanto, ao saírem em busca do noivo, levam com elas apenas o candeeiro, esquecendo-se do óleo. Ou seja, elas são como aqueles crentes típicos “purê de batata” que apenas frequentam a igreja aos domingos, porém, em suas práticas semanais, não participam dos rituais religiosos, como orar, jejuar, subir monte, ler a palavra etc.

Do lado oposto, ao comportamento dessas cinco mulheres, estão as cinco virgens sensatas que, sempre vigilantes, carregam consigo não só seus candeeiros, mas também o óleo. Quando o noivo adentrou na igreja, apenas as virgens sensatas, que se encontravam com óleo em seus candeeiros, puderam ter com o noivo. Ou seja, aqueles crentes “batata frita”, que não são preguiçosos, por praticarem fielmente os rituais que a religião lhes impõe, tornam-se, portanto, crentes ungedos, cheios do óleo do espírito de Jesus.

Dito isso, com base no significado do “óleo” e sua importância para o discurso religioso, podemos, então, na sequência, interpretar o enunciado “não seja o crente purê de batata, sem consistência e molengo - mas sim, o crente batata frita, cheio de óleo. Ôôôôô Gloraaaaa”.

No processo de transação de um mundo já significado, contido no enunciado do *meme* sob análise, encontramos entidades que protagonizam a encenação de um projeto de troca e influência linguageira. Dentro desse processo dialógico, aparecem duas vozes gerais, as quais passam a ser encenadas por dois sujeitos de fala que se desdobram em quatro entidades distintas, a saber: EUc que, ao instaurar o projeto de fala, encena um EUE e um EUD. Para que o ato de fala se complete, ao fim, surge uma quarta entidade (TUi) que se instala no momento em que ocorre o processo de interpretação.

Com base na metáfora “purê de batata”, podemos inferir que “aquele crente”, que não ora, não jejuar, não sobe monte e não se alimenta da palavra, é um crente “molengo” igual a um “purê”. Nesse viés, a partir da declaração: “não seja o crente purê de batata, sem consistência e molengo”, o EUE espera influenciar o comportamento do TUD, pela enunciação da primeira parte da estrutura correlativa, a qual impõe uma “negação argumentativa”.

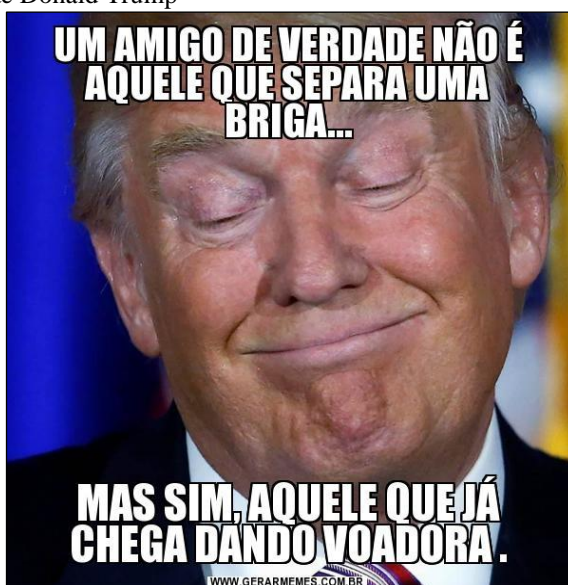
Em um segundo momento da encenação desse ato de fala, surge uma segunda voz geral instaurada na figura do TUi. Tal entidade representa um sujeito social que se move na arena teatral, valendo-se de um comportamento elocutivo. Nesse instante, TUi marca seu ponto de vista através de uma manobra discursiva que se materializa pelo uso do operador argumentativo “mas”, acrescentando a esse operador uma partícula afirmativa cuja finalidade é intensificar o seu ponto de vista. Nesses termos, sob a forma da metáfora “crente batata frita”, instaura-se, enfaticamente marcada pela correlação entre as cláusulas, a segunda declaração do TUi: “mas sim, o crente batata frita, cheio de óleo - Ôôôôô Gloraaaaa”.

Por todo o exposto, podemos afirmar que as metáforas “purê de batata” e “batata frita” são utilizadas pelos protagonistas que encenam o ato de linguagem como dois argumentos acerca do tema “práticas religiosas”. Com efeito, esses dois argumentos funcionam como verdadeiros provérbios, já que uma de suas características gerais é que o enunciador não fala em seu nome, mas em nome de toda uma comunidade, por meio de declarações que constituem “doxas”, ou verdades aceitas. Isso é importante na medida em que se evidencia que os discursos instanciados sob a forma da estrutura correlativa “não -x, mas sim -y” se encaixam também no esquema triangular da argumentação proposto por Charaudeau (2008).

Dessa forma, concluímos que a estrutura correlativa “não -x, mas sim -y” é um recurso semântico-argumentativo, cuja estrutura permite construir uma proposta sobre o mundo, um argumento e um contra-argumento que se tensionam num processo dialógico entre duas vozes gerais.

Dito isso, com base nos aspectos semiolinguísticos, estruturados sob a correlação “não -x, mas sim -y”, podemos analisar a figura 04.

Figura 4 - Meme do Presidente Donald Trump



Fonte: Google imagens. Acesso em: 28 nov. 2019.

Na figura 4, temos a imagem do Presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, atrelada a um enunciado que remete a um discurso sobre amizade. Socialmente, circula a ideia de que o presidente Trump é do tipo radical, do qual não mede esforços para entrar em uma briga. Por conseguinte, devido a esse estilo “brigão”, Trump colecionaria poucas amizades. Nessa perspectiva, a partir das pistas semióticas que a imagem do presidente ativa na memória de seus “hipotéticos” interlocutores, na primeira parte da correlação (dita prótase), temos o

enunciado “um amigo de verdade não é aquele que separa uma briga...” e, na segunda parte da correlação (dita apódose), temos o enunciado “mas sim, aquele que já chega dando voadora”.

Assim como ocorre no discurso estruturado sob correlação “não –x, mas sim –y” na figura 3, na figura 4, o EUC engendra, em seu projeto de fala, negar o discurso de uma voz geral acerca do tema amizade.

Dessa forma, o enunciado presente na prótase funciona como um primeiro argumento que se encarrega de marcar, sob a negação argumentativa, a tensão relacional sobre o tema amizade, o qual se torna objeto de troca entre as entidades que participam desse contrato comunicativo. O enunciado presente na apódose cumpre a função de influenciar o posicionamento do TUI sob a roupagem de uma segunda voz geral. Essa segunda voz geral lança mão do operador argumentativo “mas” e seguido de ênfase afirmativa, busca ratificar seu posicionamento, o qual veicula um contra-argumento mais incisivo sobre o tema amizade.

Como vimos, ao se propor aqui um paralelo entre o texto e seu conteúdo semântico, pretende-se reafirmar que a estruturação do texto não é indiferente aos efeitos de sentido. Há processos que são mais bem estruturados pela coordenação, outros que admitem ser compreendidos como produto de uma coordenação ou de uma subordinação e outros ainda, que serão mais bem avaliados se vistos como resultantes de uma correlação. São operações que devem ser analisadas no nível da Enunciação, portanto, sob ação de sujeitos enunciadores.

Por fim, considerando os apontamentos das análises da figura 3 e da figura 4, podemos concluir que a estrutura “não –x, mas sim –y” operaria, no nível do discurso, como uma estratégia semântico-argumentativa. Tal estratégia conduz a uma tensão relacional provocada pelo jogo polifônico entre duas vozes gerais. Nesse viés, a estrutura correlativa “não -x, mas sim -y”, enquanto recurso semântico-argumentativo, funciona como um instrumento de manobra discursiva. Nesse processo, sua finalidade é dar ao interlocutor pistas das intenções comunicativas do locutor, para se chegar a uma conclusão, em uma determinada situação comunicativa.

Considerações finais

Com o objetivo de expor a importância da *Correlação*, como um recurso semântico-argumentativo, buscamos na *Teoria Semiollingüística* subsídios teóricos para a análise discursiva de enunciados estruturados sob a forma “não -x, mas sim -y” em textos do gênero *meme*.

Portanto, com base no resultado da intersubjetividade encenada por sujeitos sociodiscursivos, concluímos que a estrutura correlativa “não -x, mas sim -y” equaliza duas vozes gerais, as quais manifestam aspectos psicológicos, sociais e históricos. Dessa forma, demonstramos que a correlação, para além de um recurso puramente sintático, é, antes, um recurso discursivo-argumentativo que entra em cena no jogo interacional da linguagem com o fito de provocar determinados efeitos de sentido.

Ademais, os textos do gênero *meme* demonstraram-nos ser um *corpus* bastante produtivo em que, devido a sua função comunicativa, podemos encontrar exemplos de textos que se estruturam sob a forma da correlação “não -x, mas sim -y”. Com isso, abrimos a possibilidade de se analisar a *Correlação* em outros gêneros textuais, que não sejam apenas aqueles de tipologia tipicamente argumentativa - como predominante nos gêneros artigo de opinião, editoriais, dissertações, teses, artigos científicos, dentre outros.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CAMARA JUNIOR, J. M. **Dicionário de Linguística e Gramática**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-29.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Coordenação da equipe de tradução: Ângela Maria da Silva Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, P. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. *In*: **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 1-23, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3932/15637>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- DUCROT, O. **Polifonía y argumentación**. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar., 2009.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARI, H.; SILVEIRA, J. C. C. Sobre a importância dos gêneros discursivos. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (Orgs.). **Gêneros**: Reflexões em Análise do Discurso. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso - FALE/UFMG, 2004. p. 59-74.

MÓDOLO, M. **Correlacionando orações na língua portuguesa**. 2005. Disponível em: https://issuu.com/museulp/docs/correlacionando_ora_es_na_lingua. Acesso em 16 dez. 2019.

OITICICA, J. **Teoria da Correlação**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1952.

PAULIUKONIS, M. A. L. Função argumentativa da correlação. *In*: PEREIRA, C. da C.; PEREIRA, P. R. D. (Orgs.). **Miscelânea de estudos linguísticos, filológicos e literários in Memoriam Celso Cunha**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1995. p. 337-347.

PAULIUKONIS, M. A. L. A estrutura correlativa como operador discursivo na articulação de cláusulas. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 119-125, 2001a.

PAULIUKONIS, M. A. L. Processos de discursivização: da língua ao discurso – caracterizações genéricas e específicas de um texto argumentativo. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 89-96, 2001b.

RODRIGUES, V. V. Em foco a correlação. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 122-139, dez. 2014.

SOUZA, C. F. de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 15, n. 1, p. 127-148, jan./abr. 2013.

VOGT, C. **Linguagem, Pragmática e Ideologia**. São Paulo: Hucitec, 1980.

Sobre os autores

Daniele Cristina Campos (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6371-7944>)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); especialista em Estudos Linguísticos e Literários pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); graduada em Letras – Português pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista do CNPq (vigência: mar. 2019 - mar. 2020).

Maria Aparecida Lino Pauliukonis (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8057-9961>)

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestra em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP); graduada em Letras - Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Franca – campus avançado da USP. Realizou pós-doutorado na Universidade Paris 13. É professora da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRJ.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em novembro de 2020.

O processo de organização intratópica em cartas de leitor de jornais paulistas do século XXI

The intratopic organization of reader's letters published in newspapers of the State of São Paulo in the 21st century

Eduardo Penhavel¹
Gabriela Andrade de Oliveira²

Resumo: A organização tópica é a organização de um texto em tópicos hierarquicamente inter-relacionados e a construção e a linearização de grupos de enunciados que desenvolvem esses tópicos. Chama-se de *segmento tópico mínimo* (SegT mínimo) cada grupo de enunciados que desenvolve um dos tópicos mais específicos da hierarquização tópica de um texto, e a combinação de (grupos de) enunciados dentro de SegTs mínimos constitui o processo denominado de *organização intratópica*. O objetivo deste trabalho é analisar a organização intratópica de cartas de leitor publicadas em jornais paulistas no século XXI. O quadro teórico adotado é o da Gramática Textual-Interativa, e o material de análise é constituído pelo total de 250 cartas, extraídas dos jornais *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*. Os resultados indicam que parte considerável dessas cartas segue uma regra geral de organização intratópica que prediz a construção de SegTs mínimos mediante o encadeamento potencial das unidades de Introdução, Posição, Suporte, Interpelação e Desfecho, nessa ordem sequencial, sendo cada unidade caracterizada em termos da função que exerce no desenvolvimento do tópico do SegT mínimo.

Palavras-chave: Organização Tópica. Tópico Discursivo. Processos de Construção Textual.

Abstract: Topic organization is the organization of a text into hierarchically inter-related topics and the construction and linear sequencing of groups of utterances that develop these topics. Each group of utterances that develops one of the most specific topics of a text is called *minimal topic segment*. The combination of (groups of) utterances inside minimal topic segments constitutes the process of *intratopic organization*. This paper analyzes the intratopic organization of reader's letters published in newspapers of the State of São Paulo in the 21st century. The theoretical framework is Textual-Interactive Grammar, and the corpus is formed by the amount of 250 letters selected from the newspapers *O Estado de S. Paulo* and *Folha de S. Paulo*. The results indicate that a significant percentage of these letters follow a general rule of intratopic organization, which predicts the construction of minimal topic segments through the potential sequencing of five units, named *Introduction*, *Position*, *Support*, *Interpellation* and *Conclusion*. Each of these units is characterized in terms of the function it plays in the development of the minimal topic segment.

Keywords: Topic Organization. Discourse Topic. Processes of Text Construction.

¹ Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, São José do Rio Preto, SP, Brasil. Endereço eletrônico: eduardo.penhavel@unesp.br.

² Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, São José do Rio Preto, SP, Brasil. Endereço eletrônico: gabriela-andrade.oliveira@unesp.br.

Considerações Iniciais

Este trabalho insere-se no âmbito da Gramática Textual-Interativa (doravante GTI – cf. JUBRAN; KOCH, 2006; JUBRAN, 2007), quadro teórico-metodológico que assume o texto como objeto de estudo, investigando processos de construção textual e expressões linguísticas que os gerenciam. Os processos estudados pela GTI compreendem a *organização tópica*, a *referenciação*, o *parafraseamento*, a *parentetização*, a *repetição* e a *correção*, e as expressões linguísticas que os gerenciam constituem os chamados *marcadores discursivos*.

Abordamos aqui a organização tópica, processo central de construção do texto na ótica da GTI. Trata-se da organização do texto em partes e subpartes, em termos de estruturação temática, o que compreende três processos particulares: a configuração do texto conforme uma rede de tópicos hierarquicamente inter-relacionados, a construção de grupos de enunciados que desenvolvem esses tópicos e a articulação linear entres esses grupos de enunciados.

Os grupos de enunciados que desenvolvem os tópicos são chamados de *segmentos tópicos* (SegTs) – os grupos que desenvolvem os tópicos mais específicos da hierarquização tópica são chamados de *SegTs mínimos*. São distinguidos dois níveis de organização tópica: (i) a *organização intertópica*, que compreende o relacionamento *entre* tópicos e *entre* seus respectivos SegTs – inclusive entre SegTs mínimos; (ii) a *organização intratópica*, que é a combinação de (grupos de) enunciados *dentro* de SegTs mínimos.

Focalizando esse segundo nível, abordamos aqui o processo de organização intratópica em um conjunto de cartas de leitor de jornais paulistas do século XXI. Nosso objetivo é demonstrar a existência de uma regra geral de organização intratópica nessas cartas e descrever o funcionamento dessa regra.

O texto em (1) mostra uma das cartas do nosso material de análise, a qual desenvolve um único tópico (*O acordo ortográfico e a opinião de Gregório Duvivier a respeito*), contendo, pois, um único SegT mínimo (que coincide com a própria carta inteira):

- (1) Oportuno o texto de Gregório Duvivier (“Que ódio”, “Ilustrada”, 1º/6). A reforma ortográfica é uma violência leso-idioma, pois fere a essência de se escrever o que se fala e vice-versa. O trema não é acento, mas apoio fundamental para a pronúncia da letra “u” em situações de “que”, “qui”, “gue” e “gui”. É recomendável o cancelamento do decreto. O idioma agradece.

Folha de S. Paulo, 03/06/2015.

As atividades de pesquisa que originaram este artigo integram simultaneamente dois programas de investigação: (i) a análise do processo de organização intratópica; (ii) o estudo histórico do português brasileiro. O primeiro deles é proposto por Penhavel (2010), que formula a hipótese de que a organização intratópica seria um processo estruturalmente sistemático,

passível de descrição em termos de regras gerais. Segundo essa hipótese, cada gênero textual (ou modalidade de gênero) seguiria uma determinada regra. Com base nessa perspectiva, o autor propõe um programa de pesquisa voltado para a análise da organização intratópica em diferentes gêneros, com o objetivo de investigar tal hipótese e, no caso de sua confirmação, identificar um rol de regras de organização intratópica usadas na construção de textos.

O presente artigo insere-se nesse contexto de investigação. Ao demonstrar a existência de uma regra geral nas cartas de leitor analisadas, esperamos contribuir para a corroboração da hipótese da sistematicidade da organização intratópica e para o empreendimento da identificação de diferentes regras gerais que norteiam esse processo.

Ao mesmo tempo, este trabalho integra o “Projeto para a História do Português Brasileiro” (PHPB – cf. CASTILHO, 1998). Esse projeto compreende a análise da diacronia de diversos fenômenos linguísticos do português, conforme seu desenvolvimento em diferentes estados do país, abarcando, assim, dentre outros, o “Projeto de História do Português Paulista” (PHPP – cf. ALMEIDA, 2017). No âmbito de ambos os projetos, vêm sendo desenvolvidas pesquisas sobre a diacronia de processos de construção textual. Em tais pesquisas, a diacronia de um dado processo é sempre examinada como parte da evolução histórica de determinado gênero textual. Essa frente de investigação inclui, no domínio particular do PHPP, o *estudo da diacronia da organização tópica na esfera da história de cartas de leitor de jornais paulistas*.

Nosso trabalho filia-se a esse estudo, focalizando o funcionamento de um dos níveis da organização tópica, em cartas de leitor paulistas publicadas em um dado recorte sincrônico. O propósito é oferecer resultados que possam ser comparados aos de trabalhos sobre outras sincronias, contribuindo para a descrição da diacronia da organização tópica em cartas de leitor e, enfim, para o traçado da história do português paulista e do português brasileiro.

No que segue, sintetizamos os fundamentos teórico-metodológicos do trabalho, apresentamos, em seguida, a análise de dados e, por fim, elaboramos as considerações finais.

Fundamentos teórico-metodológicos

A GTI constitui uma vertente da Linguística Textual. Trata-se de um quadro teórico-metodológico que, conforme explica Jubran (2006a, 2007), assume a linguagem verbal como uma forma de interação social, pela qual interlocutores realizam tarefas comunicativas de troca de representações, executam metas, manipulam interesses, no contexto de um espaço discursivo sempre orientado para os parceiros da comunicação, isto é, num contexto em que os interlocutores se situam reciprocamente, em função de suas visões mútuas sobre papéis sociais, conhecimentos de mundo, atitudes, propósitos e reações assumidas no intercâmbio linguístico.

Alinhada a essa visão dialógica de linguagem, a GTI concebe o texto, seu objeto de estudo, como uma combinação de enunciados interacionalmente significativa, um complexo de enunciados cujo processamento (construção e interpretação) constitui uma “atividade sócio-comunicativa, que mobiliza um conjunto de conhecimentos não só de ordem lingüístico-textual, como também interacional, a respeito do jogo de atuação comunicativa que se realiza pela linguagem” (JUBRAN, 2007, p. 313).

Como desdobramento das noções de língua e de texto que assume, a GTI estabelece uma série de princípios teórico-metodológicos para o estudo do texto, especificamente para o estudo de *processos de construção textual*. Um primeiro princípio é o de que os processos textuais têm suas propriedades e funções definidas no uso, nas situações concretas de interlocução. Trata-se da visão de que o funcionamento específico e completo desses processos depende do contexto particular em que ocorrem. Na mesma direção, assume-se que o funcionamento dos processos textuais está associado aos gêneros, já que os gêneros congregam as ações particulares realizadas por meio de textos, e os processos textuais se configurariam, especificamente, em função das ações realizadas pelos textos em que ocorrem. Assim, prevê-se que cada estudo de um dado processo seja sempre situado no contexto de um gênero textual.

Um segundo princípio norteador da GTI é a compreensão de que os fatores interacionais envolvidos no intercâmbio verbal são constitutivos do texto e inerentes à expressão linguística. De acordo com tal princípio, a superfície textual exhibe marcas da atividade enunciativa, tornando possível ao analista, pela observação dessas marcas, a apreensão de regularidades do processo de construção textual. Segundo Jubran (2007, p. 316):

A GTI deve [...] apontar regularidades relacionadas ao processamento dos procedimentos de elaboração do texto, aferindo o caráter sistemático deles pela sua recorrência em contextos definidos, pelas marcas formais que os caracterizam e pelo preenchimento de funções textual-interativas proeminentes que os especificam.

Nesse sentido, nosso método para identificar unidades constituintes de SegTs mínimos considera, dentre outros fatores, a recorrência de tipos iguais de (sub)unidades em partes correspondentes de diferentes SegTs, a presença de marcas formais (como o uso de marcadores discursivos) nas transições entre possíveis (sub)unidades e as funções que essas possíveis (sub)unidades desempenham no desenvolvimento do SegT.

Ainda ao tratar da apreensão de regularidades na construção textual, Jubran (2007, p. 316) ressalta a necessidade de se contabilizar, na análise linguística, fatores responsáveis não só pelo “caráter determinístico (restrições)”, mas também pelo caráter “probabilístico (escolhas

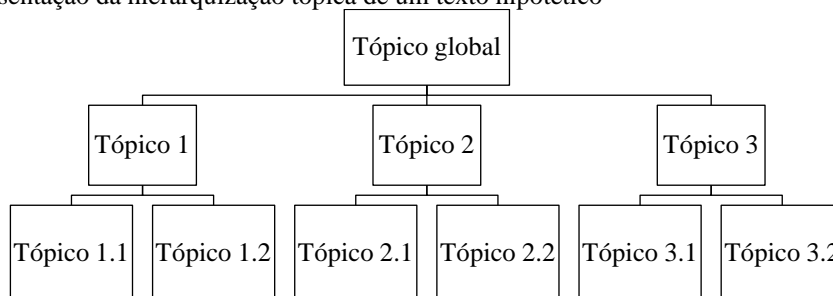
facultadas ao falante)” das expressões produzidas na fala. Em nossa concepção de *regras gerais de organização intratópica*, pressupomos esse caráter probabilístico dos traços dos processos textuais, concebendo-as como princípios que se aplicam não necessariamente em todas as instâncias de organização intratópica, mas, pelo menos, na maioria delas.

Tomando esses princípios como parte de sua base teórico-metodológica (junto a outros, não diretamente relevantes para este trabalho), a GTI assume o texto como objeto de estudo, dedicando-se à análise de processos de construção textual, dentre os quais a organização tópica.

Na GTI, o conceito de *tópico* (similar às noções de *tema*, *assunto*) assenta-se na ideia de que, em um texto, além de cada ato de referência individual realizado por cada expressão referencial materialmente presente nos enunciados, todos os enunciados, de alguma forma, remetem a um mesmo referente (no sentido de *objeto de discurso*) geral, reconhecível por uma abstração interpretativa dos interlocutores (e do analista). Esse referente comum e geral constitui o que se considera como o tópico do texto. Similarmente, os enunciados do texto podem dividir-se em grupos, de modo que os enunciados de cada grupo compartilhem também um referente geral – o tópico desse grupo. Ou seja, na GTI, um tópico pode ser entendido como um referente geral, comum a um grupo de enunciados.

A partir dessa visão, o processo de organização tópica é concebido como a estruturação do texto em (sub)partes tópicas. Caracteriza-se por duas propriedades: *organicidade* e *centração* (cf. JUBRAN, 2006b; PINHEIRO, 2005). A primeira compreende os processos de *hierarquização* e *linearização*. A hierarquização é a configuração do texto conforme uma rede de tópicos hierarquicamente inter-relacionados. A Figura 1, aqui elaborada com base em Jubran (2006b), ilustra o processo de hierarquização, pela representação de um texto hipotético composto por um tópico global, que abrangeria três tópicos mais específicos, cada um dos quais constituído por dois tópicos ainda mais específicos:

Figura 1 - Representação da hierarquização tópica de um texto hipotético



Fonte: autoria própria.

A linearização diz respeito ao estabelecimento da ordenação sequencial em que os tópicos são expressos no texto, bem como à expressão de tópicos em termos de *continuidade* (quando um novo tópico passa a ser desenvolvido apenas após o término do anterior) ou *descontinuidade* (quando há, por exemplo, o processo de inserção da expressão de um tópico no decorrer do desenvolvimento de outro).

Já a *centração* refere-se à construção de grupos de enunciados que desenvolvem os tópicos do texto. Especificamente, é a propriedade que um texto apresenta de conter, para cada tópico, um conjunto de enunciados semanticamente concernentes entre si e que focalizam esse tópico num dado segmento textual. Engloba, assim, três traços que, com base em Jubran (2006b), podem ser assim entendidos: (i) *concernência*: relação de interdependência semântica entre um conjunto de enunciados – implicativa, associativa, exemplificativa, ou de outra ordem; (ii) *relevância*: convergência desses enunciados para a focalização de um tópico comum; (iii) *pontualização*: reunião desses enunciados num momento particular do texto.

Cada grupo de enunciados que desenvolve um tópico constitui uma instância da unidade chamada de *SegT*, e os menores *SegTs* de um texto constituem os *SegTs mínimos* – considerando o texto hipotético cuja hierarquização estaria representada na Figura 1, os *SegTs mínimos* seriam as porções desse texto que desenvolveriam os tópicos 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1 e 3.2. Conforme mencionado, são distinguidos dois níveis de organização tópica: (i) o *intertópico*, que é o relacionamento entre tópicos e entre *SegTs*, inclusive entre *SegTs mínimos*; (ii) o *intratópico*, isto é, o encadeamento de (grupos de) enunciados dentro de *SegTs mínimos*.

Circunscritos a esse segundo nível, na próxima seção procuramos mostrar que cartas de leitor atuais de jornais paulistas seguiriam uma regra geral de organização intratópica.

Análise de dados

As cartas de leitor aqui analisadas foram extraídas dos jornais “O Estado de S. Paulo” e “Folha de S. Paulo”. Foram levantadas as cartas publicadas na primeira quinzena de junho de 2015, o que resultou no total de 250 textos. Analisando esse material, apuramos que 60% dos exemplares (150/250 cartas) seguem um mesmo padrão de organização interna de *SegTs mínimos*. Considerando tratar-se de uma regularidade percentualmente significativa, assumimos esse padrão como uma regra geral de organização intratópica no material analisado.³

³ As cartas do padrão identificado também exibem o traço da unicidade tópica, isto é, cada carta contém um único tópico, expresso num único *SegT mínimo*. Desse modo, a análise de cada instância de organização intratópica coincide com a análise de uma carta inteira. Assim, por simplificação redacional, ao analisarmos cada exemplo, falamos em termos de organização da própria carta inteira, embora a unidade em foco seja o *SegT mínimo*.

De acordo com essa regra, as cartas podem conter até cinco unidades intratópicas, que rotulamos de *Introdução*, *Posição*, *Suporte*, *Interpelação* e *Desfecho*, as quais se organizam nessa ordem sequencial. As duas primeiras são necessárias, podendo fundir-se numa mesma unidade, e as outras são opcionais. Cada uma dessas unidades caracteriza-se por cumprir uma função no desenvolvimento do tópico da carta. A *Introdução* instaura o tópico, a *Posição* expressa uma opinião do escrevente sobre o tópico, o *Suporte* apresenta argumentos para a opinião expressa, na *Interpelação* o escrevente dirige a um destinatário um pedido acerca do tópico e o *Desfecho* veicula uma generalização opinativa sobre o tópico.⁴

Observem-se inicialmente as unidades de *Introdução* e *Posição*, nas cartas abaixo:

- (2) [[INTRODUÇÃO]]⁵ Thiago Silva diz que “vestindo essa camisa [da seleção] a gente representa a CBF” (“Em defesa de Del Nero, Cafu critica Ronaldo”, “Esporte”, 6/6). 1
2
- [[POSIÇÃO]] Ele esquece que o futebol está em primeiríssimo lugar, no coração do povo, não dentro das cartolas dos velhacos que tiram proveito dessa bela arte esportiva. 3
4
Folha de S. Paulo, 07/06/2015.
- (3) [[INTRODUÇÃO]] De acordo com o presidente do Secovi-SP, a inadimplência no programa Minha Casa Minha Vida na faixa de menor renda já era esperada (“Cresce calote no Minha Casa Minha Vida”, “Folhainvest”, 1º/6). 1
2
3
- [[POSIÇÃO]] Entretanto é curioso um cidadão que adquire um imóvel não conseguir pagar prestações de R\$25 a R\$80. 4
5
- [[SUPORTE]] Como o governo não pode tomar a posse desses moradores, por ser único imóvel e contrariar o programa habitacional, torna-se cômodo dever para o governo, onerando os cofres públicos, e a consequência pode ser o aumento dos juros nas faixas superiores para bancar o rombo. 6
7
8
9
Folha de S. Paulo, 02/06/2015.
- (4) [[INTRODUÇÃO]] Fernando Henrique Cardoso assevera que o PT está pagando seus pecados. 1
- [[POSIÇÃO]] Todavia podemos acrescentar que, na verdade, é o povo quem está pagando os pecados do lulopetismo. 2
3
- [[SUPORTE]] Porque está sendo oprimido com inflação, desemprego e ameaças a seus direitos trabalhistas. Na verdade, o povo foi chamado para tapar os ralos e buracos feitos pelos assaltantes do lulopetismo, bastando lembrar que metade do que foi surrupiado da Petrobrás daria para suportar todo o ajuste fiscal imposto por dona Dilma. 4
5
6
7
- [[DESFECHO]] O difícil é pagar pecado sem nada dever!⁶ 8
O Estado de S. Paulo, 01/06/2015.

⁴ A regra aqui identificada contém semelhanças (e diferenças) em relação à observada em cartas de leitor paulistas oitocentistas descritas em Guerra e Penhavel (2010) e Guerra (2019). No presente trabalho, porém, não chegamos a sintetizar essas outras análises, nem a compará-las com nossa descrição. Optamos por descrever a regra conforme observada nas cartas atuais, deixando a análise comparativa especificamente para trabalho posterior.

⁵ Em todos os exemplos, anotamos, entre colchetes duplos, o nome de cada unidade intratópica em seu início.

⁶ Convém explicitar que as opiniões políticas expressas nas cartas não necessariamente coincidem com as nossas.

Como mencionado, a Introdução instaura o tópico da carta. Especificamente, essa unidade relata uma opinião de outrem, veiculada no jornal, sobre um dado tema – tal unidade pode conter, ou não, referência explícita à matéria que veicula a opinião relatada. O tema objeto da opinião de outrem e, junto com ele, essa opinião tornam-se o tópico da carta. Na Posição, o escrevente formula sua própria opinião sobre esse tópico.

Observe-se a carta em (2), atentando-se inicialmente para seu tópico. Sendo o tópico de um texto o tema comum em foco ao longo de todo o texto, entendemos que o tópico dessa carta pode ser sintetizado como *O compromisso primordial do futebol e a opinião de Thiago Silva a respeito*. Veja-se que a carta é composta por dois enunciados que podem ser interpretados como girando em torno desse tópico. O primeiro expressa a postura do jogador Thiago Silva sobre o futebol, a qual parece ser entendida pelo escrevente como uma abordagem mais comercial/profissional, entendimento que seria depreendido da opinião específica do atleta de que a seleção representaria a CBF (Confederação Brasileira de Futebol). O segundo enunciado já expressa a opinião do próprio escrevente, para quem o futebol, diferentemente do que consideraria Thiago Silva, teria compromisso primordial, na verdade, com o povo.

Assumido como sendo esse o tópico da carta (*O compromisso primordial do futebol e a opinião de Thiago Silva a respeito*), o texto, de fato, ilustraria o esquema pelo qual estamos caracterizando Introdução e Posição. Nas linhas 1-2, analisadas como Introdução, o escrevente apresenta a opinião de outrem (Thiago Silva), veiculada no jornal, sobre um dado tema (o compromisso primordial do futebol) – nesse caso, é feita referência à matéria que veicula a opinião (entre parênteses). Nas linhas 3-4, compondo a Posição, o escrevente acrescenta sua própria opinião (o futebol estaria em primeiro lugar no coração do povo), contrapondo-a à de Thiago Silva (comparação reconhecível pela construção “Ele esquece que”, pela estrutura corretiva “o futebol está em *x*, não em *y*” e pela ênfase contrastiva “em primeiríssimo lugar”).

O mesmo esquema ocorreria em (3). Nas linhas 1-3, o escrevente relata a opinião de outrem, veiculada no jornal, sobre determinado tema: o presidente do Secovi-SP (outrem) teria avaliado como esperada (opinião) a inadimplência no programa Minha Casa Minha Vida na faixa de menor renda (tema) – também nesse caso, há referência à matéria do jornal que veicula a opinião. O restante da carta aborda o tema e a opinião introduzidos, tomando-os conjuntamente como tópico do texto. Nas linhas 4-5 em particular, o escrevente fornece sua própria opinião sobre o tema levantado, em contraponto à opinião anterior: para ele, a referida inadimplência seria curiosa, em vez de esperada, contraste explicitado pelo marcador *entretanto*. Assim, as linhas 1-3 funcionariam como Introdução e as linhas 4-5, como Posição.

Em (4), também se pode reconhecer organização similar. Na linha 1, o escrevente relata que Fernando Henrique Cardoso teria avaliado que o PT estaria pagando seus pecados (a nosso ver, o escrevente relaciona a avaliação do ex-presidente a um tema que pode ser entendido como *as vítimas dos erros do PT/lulopetismo*) – nesse caso, não há referência a matéria do jornal que veicule a opinião, mas é possível atestar que se trata de opinião publicada, tendo em vista a matéria “Governo paga seus pecados”, publicada no jornal em 24/05/2015. Nas linhas 2-3, o escrevente opina também sobre o tema reconhecido na fala do ex-governante, avaliando que o *povo* estaria arcando com os erros do PT/lulopetismo, e formula essa opinião em comparação com a do ex-presidente, relação construída pelos marcadores “todavia” e “na verdade”, pelo verbo “acrescentar” e pela estrutura clivada “é o povo quem”⁷.

Muito comumente, as funções de introduzir o tópico e de expressar a opinião do escrevente são realizadas, de forma integrada, por um mesmo conjunto de enunciados – muitas vezes, por um único enunciado. Nesses casos, consideramos que ocorre uma fusão entre Introdução e Posição numa única unidade intratópica inicial, à qual nos referimos como *unidade de Introdução/Posição*. As cartas em (5) e (6) exemplificam o procedimento:

- (5) [[INTRODUÇÃO/POSIÇÃO]] De pleno acordo com Gregório Duvalier: a recente reforma ortográfica é a coisa mais inútil e despropositada que já vi (“Que ódio”, “Ilustrada”, 1º/6). 1 2
- [[SUPORTE]] Veja-se o caso da palavra “geléia” sem o acento agudo. Como nos mostram os grandes escritores, quando bem empregadas, palavras possuem gosto, cheiro, forma e transmitem a “idéia” (ops!, sem acento também) exata que se quer transmitir. 3 4 5
- Folha de S. Paulo, 02/06/2015.
- (6) [[INTRODUÇÃO/POSIÇÃO]] A excelente definição por Clóvis Rossi da “faceta autoritária” do governo turco (“Turquia, a nostalgia do sultão”, “Mundo”, 7/6) não nos surpreende. 1 2
- [[SUPORTE]] Ao voltarmos ao ano de 2007, relembramos a indiferença do governo turco no episódio do atentado ao jornalista de origem armênia Hrant Dink, que se deu em virtude de sua opinião contrária à do governo e favorável ao reconhecimento do genocídio armênio de 1915 e que, neste ano, é comemorado pelo seu centenário. 3 4 5 6
- Folha de S. Paulo, 09/06/2015.

⁷ Estamos interpretando que o tópico das cartas em análise é sempre uma integração entre o tema da opinião de outrem e essa opinião: o escrevente opinaria sobre o tema e, ao fazê-lo, confrontaria sua opinião com a da outra pessoa, de modo a corroborar, refutar, corrigir etc. a outra opinião. Uma interpretação alternativa que também parece pertinente seria considerar que o tópico da carta seja o tema em si abordado pela outra pessoa (sendo a opinião relatada apenas um fato extra, acrescentado ao tópico) ou mesmo entender que o tópico da carta seja, na verdade, a própria opinião da outra pessoa. De todo modo, o fato mais relevante aqui é que qualquer dessas interpretações resulta igualmente no reconhecimento da unidade de Introdução como elemento da organização tópica da carta, na identificação da mesma parte do texto como sendo essa unidade e, sobretudo, na manutenção de sua caracterização mediante a função de introduzir o tópico.

Em (5), o enunciado nas linhas 1-2 contém uma avaliação sobre o tema da então recente reforma ortográfica (que seria inútil e despropositada). A opinião é precedida pela construção “De pleno acordo com Gregório Duvivier” (e pelo sinal de dois pontos), o que nos permite interpretar que se trata, ao mesmo tempo, da opinião de Duvivier (outrem) e do próprio escrevente (a atribuição da avaliação a Duvivier é também indicada por referência a matéria sua no jornal). Ou seja, num mesmo enunciado, o escrevente relata a opinião de outrem sobre um tema e integra a esse relato a expressão da sua própria opinião sobre esse tema. Similarmente, em (6), nas linhas 1-2, pela descrição definida “a [...] definição por Clóvis Rossi da ‘faceta autoritária’ do governo turco” e pela referência entre parênteses, o escrevente relata que, em publicação do periódico, o referido jornalista teria abordado o governo turco e o avaliado como tendo uma face autoritária. No mesmo enunciado, pelo adjetivo “excelente” e pela predicação “não nos surpreende”, o escrevente posiciona-se sobre o mesmo tema e sobre a posição do jornalista, concordando com este. Assim, em ambas as cartas, as respectivas linhas 1-2 fazem o que estamos aqui tratando como uma fusão entre Introdução e Posição.

Considere-se agora a unidade de Suporte, caracterizada pela função de apresentar argumentos que sustentem a opinião do escrevente. Essa unidade, quando ocorre na carta, situa-se, pela regra em pauta, depois da Posição (ou da fusão Introdução/Posição). Aqui, para diferenciar as funções de expressão da opinião do escrevente e de apresentação de argumentos que a sustentem e, assim, distinguir as unidades de Posição (ou Introdução/Posição) e Suporte, baseamo-nos nas noções correspondentes de *posição* e *suporte* postuladas em Schiffrin (1987).

A autora propõe esses conceitos no âmbito da Análise do Discurso Americana, que, embora não seja o mesmo quadro teórico-metodológico aqui adotado, a GTI, é uma abordagem fundada em princípios essencialmente compatíveis com esse quadro.⁸ A autora considera o que trata como *modalidade argumentativa* e *modalidade narrativa* como duas principais formas de estruturação do discurso e assume as categorias de *posição* e *suporte* como unidades textuais básicas, informacionalmente diferenciadas, que se combinam para a construção do texto argumentativo (o discurso narrativo seria estruturado mediante as unidades de *figura* e *fundo*).

A *posição* é entendida pela autora como a principal parte da estrutura argumentativa e é definida como uma afirmação geral com cuja verdade o falante se compromete. Assim, compreende uma ideia – uma informação descritiva sobre situações, estados, eventos ou ações

⁸ Conforme sistematiza Jubran (2006a), a GTI assenta-se sobre uma integração de princípios teórico-metodológicos das áreas de Linguística Textual, Análise da Conversação e Pragmática. Trata-se, pois, justamente de áreas também articuladas no contexto da Análise do Discurso Americana, o que constitui um dos fatores importantes de convergência entre os dois quadros aqui aproximados. Para uma discussão detalhada que pode contribuir para evidenciar a compatibilidade entre esses quadros, ver Penhavel (2010).

no mundo – e o cometimento do falante com essa ideia. A expressão mais simples de cometimento se dá pela realização, em si, de um ato de fala assertivo, podendo o falante, ainda, explicitar seu cometimento⁹. Complementa a autora que as *posições* expressam crenças pessoais sobre o modo como mundo é ou deveria ser¹⁰.

A unidade de *suporte*, então, concebida como subordinada à *posição*, é definida como qualquer informação – do domínio da evidência empírica ou do raciocínio lógico – que justifica a verdade da *posição*. Trata-se, segundo a autora, de providenciar informação pela qual o falante tenta induzir o ouvinte a concluir pela credibilidade da *posição*. Para ela, embora uma fonte principal de *insight* sobre a relação semântica entre posição e suporte seja a análise lógica, que remeteria a essas unidades em termos de *conclusão* e *premissa*, tanto o conteúdo do *suporte*, quanto a relação inferencial entre *suporte* e *posição* são amplamente variáveis, havendo uma ampla gama de circunstâncias que podem funcionar como *suporte*. Assim, em sua conceituação de *suporte*, a palavra *informação* é empregada em sentido bastante abrangente, compreendendo experiências pessoais, testemunhos de outros, analogias, apelos a autoridade, provas silogísticas etc. – lista à qual podem ser acrescentados, a nosso ver, fatos específicos do mundo reconhecidos pelo falante, caso comum de Suporte nas cartas aqui analisadas.

As duas últimas cartas acima abordadas ilustram a unidade de Suporte, bem como sua efetivação conforme a definição que estamos adotando. Segundo nossa análise, em (6), nas linhas 3-6, o escrevente relata um fato específico do mundo (a que se refere como “a indiferença do governo turco no episódio do atentado ao jornalista de origem armênia Hrant Dink, que se deu em virtude de sua opinião contrária à do governo e favorável ao reconhecimento do genocídio armênio de 1915”), o qual estaria tomando como forma de justificar a afirmação com cuja verdade se compromete nas linhas 1-2 (a opinião de que o governo turco teria uma “faceta autoritária”). Ou seja, o escrevente remete a uma postura particular do governo, entendida como autoritária, para justificar a avaliação mais geral da existência de uma face autoritária do governo. Assim, o escrevente realizaria, de fato, o previsto na definição: fornecer informação de modo a induzir o ouvinte a concluir pela credibilidade de sua opinião. Esse esquema caracterizaria as linhas 3-6 como Suporte (corroborando também o estatuto de Posição – no

⁹ Os assertivos são atos de fala caracterizados justamente pelo propósito comunicativo de comprometimento do falante com a verdade de uma proposição; a esse respeito, cf. Searle (2002). A explicitação de cometimento a que Schiffrin (1987) remete é o que seria realizado, a nosso ver, por meio, por exemplo, de construções modalizadoras deonticas e epistêmicas.

¹⁰ Embora estejamos recorrendo à definição de *posição* de Schiffrin (1987) sobretudo para tratarmos da distinção entre Posição e Suporte, tal conceituação contribui também para entendimento geral da unidade de Posição aqui distinguida. Nossa caracterização dessa unidade como aquela em que o escrevente expressa sua opinião sobre o tópico da carta converge com o que postula a autora, ao definir a unidade como uma afirmação geral com cuja verdade o falante se compromete.

caso, Introdução/Posição – das linhas 1-2). Da mesma forma, em (5), as linhas 3-5 funcionariam como Suporte por apresentarem o fato particular da alteração da palavra “geléia”, que, sem acento agudo, perderia, na visão do escrevente, seus efeitos de sentido, justificando sua opinião, das linhas 1-2, de que o referido acordo ortográfico seria inútil e despropositado.

Também as cartas em (3) e (4), mais acima discutidas, conteriam a unidade de Suporte. Em (3), nas linhas 4-5, o escrevente formularia uma Posição, ao afirmar que a inadimplência no programa Minha Casa Minha Vida seria *curiosa* (no sentido de suspeita, intencional). Nas linhas seguintes 6-9, construindo um Suporte, o escrevente justificaria essa opinião, com base, nos termos de Schiffrin (1987), em raciocínio lógico: o governo não poderia tomar a posse dos imóveis dos inadimplentes, o que tornaria cômodo dever para o governo; logo, a inadimplência. Em (4), nas linhas 2-3, o escrevente avalia que, diferentemente do asseverado por Fernando Henrique Cardoso, o povo estaria “pagando os pecados do lulopetismo”. Nas linhas 5-8, lista situações que o povo estaria enfrentando e que justificariam sua opinião: “inflação”, “desemprego”, “ameaças a direitos trabalhistas” e “ajuste fiscal”. No caso, a relação de justificativa entre os dois trechos seria, inclusive, explicitada pelo marcador *porque*. Assim, o primeiro desses trechos seria Posição, e o segundo, Suporte.

Pela regra de organização intratópica em discussão, outra unidade que estamos reconhecendo nas cartas é a que chamamos de *Interpelação*. Os exemplares abaixo a ilustram:

- (7) [[INTRODUÇÃO]] O leitor Fulano (Painel do Leitor, 2/6) reclama de a presidente ter aparecido 1
andando de bicicleta, pois a segurança no Rio está “ridícula”. 2
- [[POSIÇÃO]] Fulano, ela estava em Brasília, tem o direito de andar de bicicleta ou a pé como 3
qualquer um de nós. 4
- [[SUPORTE]] Ela não é a responsável direta pela segurança no Rio. 5
- [[INTERPELAÇÃO]] Critique o que deve ser criticado, o cardápio está cheio de possibilidades, 6
mas deixe a mulher andar de bicicleta em paz. 7
- Folha de S. Paulo, 03/06/2015.
- (8) [[INTRODUÇÃO/POSIÇÃO]] O deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ) está certíssimo ao 1
afirmar que o problema da diminuição da maioria penal é da sociedade, e não do governo. 2
- [[SUPORTE]] É dever do governo – e dos legisladores – governar de acordo com a vontade 3
popular. E 90% da sociedade está pedindo essa mudança agora. Porém um governo com 10% 4
de aprovação quer impedi-la. 5
- [[INTERPELAÇÃO]] Srs. deputados, não protelem mais essa importante decisão. Votem 6
corajosamente. 7
- [[DESFECHEO]] O povo vai agradecer. 8
- O Estado de S. Paulo, 12/06/2015.

A Interpelação, conforme a estamos concebendo, caracteriza-se pela função de expressar uma reivindicação do escrevente acerca do tópico da carta. Via de regra, essa unidade, quando ocorre, situa-se depois do Suporte, se há essa unidade; quando não há Suporte, situa-se diretamente depois da Posição (ou da fusão Introdução/Posição). Enquanto a Posição expressa uma opinião do escrevente, e o Suporte está envolvido em justificar essa opinião, a Interpelação, já assumindo essa opinião como válida, reivindica, como desdobramento dessa assunção, uma dada ação. Nesse sentido, particulariza-se pelo emprego de atos de fala diretivos que expressam comandos, especificamente pela construção diretiva que emprega verbo no imperativo¹¹.

Em (7), nas linhas 1-2 (Introdução), o escrevente relata que outrem, no caso, determinado leitor, em carta publicada no jornal, teria se posicionado contrariamente ao direito da então presidenta do país de aparecer andando de bicicleta, tendo em vista problemas de segurança no Rio de Janeiro. Nas linhas 3-4 (Posição), opondo-se a essa visão, expressa sua opinião de que a presidenta teria, sim, direito a tal atividade. Na linha 5 (Suporte), o escrevente oferece uma informação – a presidenta não seria a responsável direta pela segurança no Rio –, a qual estaria sendo usada para justificar a opinião assumida. Finalmente, nas linhas 6-7 (Interpelação), tomando como justificada sua opinião, reivindica que o leitor a quem se dirige adote determinada atitude: criticar outras questões. A nosso ver, os enunciados nas linhas 6-7 deixam de ser construídos na forma de fornecimento de informação, diferindo do anterior (elaborado, no caso, como ato assertivo), e passam a propor uma ação (no caso, mediante ato diretivo, com verbo no imperativo). Em (8), após assumir e justificar, nas unidades de Introdução/Posição e Suporte, que a questão da diminuição da maioria penal seja decidida conforme a vontade da sociedade, a qual desejaria a aprovação da proposta, o escrevente reivindica que os deputados votem pela aprovação da matéria.

A Interpelação implementada por atos diretivos com verbos no imperativo pode ser considerada como uma Interpelação *direta* (ou *prototípica*). Essa unidade, porém, como a estamos propondo, pode ser realizada também de forma *indireta*, opção, aliás, mais comum do que a primeira, em nosso material. Nesse caso, a reivindicação do escrevente – formulada talvez mais na esfera da sugestão, da proposta, do que propriamente da reivindicação – é instaurada principalmente por diretivos indiretos, como na carta em (1), retomada em (9), em que o referido cancelamento do decreto seria reivindicado/sugerido pela apresentação de uma razão

¹¹ Atos de fala diretivos são atos com o propósito comunicativo de levar o ouvinte a realizar uma ação – cf. Searle (2002). Incluem tanto atos que representam interrogações (perguntar, interrogar, indagar etc.) quanto aqueles que expressam comandos (ordenar, pedir, solicitar etc.).

para essa medida (o fato de o cancelamento ser recomendável)¹²:

- (9) [[INTRODUÇÃO/POSIÇÃO]] Oportuno o texto de Gregório Duvivier (“Que ódio”, 1
“Ilustrada”, 1º/6). A reforma ortográfica é uma violência lesa-idioma, pois fere a 2
essência de se escrever o que se fala e vice-versa. 3
- [[SUPORTE]] O trema não é acento, mas apoio fundamental para a pronúncia da letra 4
“u” em situações de “que”, “qui”, “gue” e “gui”. 5
- [[INTERPELAÇÃO]] É recomendável o cancelamento do decreto. 6
- [[DESFECHO]] O idioma agradece. 7
- Folha de S. Paulo, 03/06/2015.

Finalmente, resta-nos tratar da última unidade que pode aparecer nas cartas, o Desfecho, o qual pode ser visto em algumas cartas acima, bem como nas seguintes:

- (10) [[INTRODUÇÃO/POSIÇÃO]] Concordo com Bernardo Mello Franco (“Triste fim da reeleição”, 1
“Opinião”, 31/5). Sou simpático ao instrumento da reeleição, que permite uma espécie de 2
referendo a cada quatro anos para saber se o governante foi bem ou não. 3
- [[SUPORTE]] O uso da máquina administrativa ocorre com ou sem a reeleição, e é paradoxal 4
a forma como os deputados votaram, apesar de ainda caber outras votações que não 5
esconderão surpresas. 6
- [[DESFECHO]] A grande dúvida é saber se os parlamentarem [[sic]] votaram porque estavam 7
em xeque ou em cheque. 8
- Folha de S. Paulo, 01/06/2015 (anotação nossa sobre ortografia).
- (11) [[INTRODUÇÃO/POSIÇÃO]] Discordo da opinião do Demétrio Magnoli sobre as vaias em 1
lugares públicos para os petistas que tão mal administram o país serem classificadas como 2
falta de educação (“Edinho, amor e ódio”, “Poder”, 6/6). 3
- [[SUPORTE]] Não há agressões nem palavrões, apenas democráticas vaias para expressar 4
inconformismo e, por ora, incapacidade de reverter a situação. 5
- [[DESFECHO]] Fica a dúvida se, nesse sentido, invertendo-se as vaias para aplausos e elogios, 6
seria o caso de uma boa educação. 7
- Folha de S. Paulo, 07/06/2015.

¹² Atos diretivos indiretos, que têm como exemplos clássicos sentenças interrogativas como *Você pode alcançar o sal?* proferidas, na verdade, como pedidos, assumem tal estatuto sempre com forte dependência do contexto. De todo modo, Searle (2002) identifica cinco principais tipos de sentenças convencionalmente usadas como diretivos indiretos: sentenças relativas à habilidade do ouvinte para realizar uma ação (*Você pode alcançar o sal?*); sentenças relativas ao desejo do falante de que o ouvinte faça uma ação (*Eu gostaria que você me passasse o sal.*); sentenças relativas à realização de uma ação pelo ouvinte (*Agora o Pedro vai me passar o sal.*); sentenças relativas ao desejo ou disposição do ouvinte de realizar uma ação (*Quer passar-me o sal?*); sentenças relativas às razões para se fazer uma ação (*Estou precisando do sal.*).

- (12) [[INTRODUÇÃO]] A Chácara Santa Luzia é retratada como sendo um quintal – miserável – 1
do Planalto, a área mais rica do país (“Favela cresce a 17 Km do Palácio do Planalto”, 2
“Cotidiano”, 1º/6). 3
- [[POSIÇÃO]] Na realidade, todas as cidades-satélites, que circundam a Ilha da Fantasia, são 4
também quintais do Planalto, pois abrigam os empregados que servem às elites, os moradores 5
de Brasília. 6
- [[DESFECHO]] Se os quintais próximos estão assim, imagine mais distantes. 7
Folha de S. Paulo, 02/06/2015.

O Desfecho caracteriza-se por acrescentar ao texto um enunciado avaliativo/reflexivo final. Pela regra em pauta: (i) quando há Interpelação, o Desfecho ocorre após essa unidade; (ii) quando não há Interpelação e há Suporte, ocorre após o Suporte; (iii) não havendo Interpelação nem Suporte, ocorre diretamente depois da Posição (ou da fusão Introdução/Posição).

Nesses dois últimos casos (ou seja, quando ocorre após o Suporte ou após a Posição), o procedimento mais comum é aquele em que o Desfecho, assumindo como válida a Posição, formula um questionamento (muitas vezes em tom irônico, provocativo) sobre uma temática que é relacionada ao tópico da carta, mas que, de alguma forma, é ampliada. Em outras palavras, tomando sua avaliação sobre o tópico como um assunto resolvido, o escrevente formula, no Desfecho, uma reflexão tematicamente estendida em relação ao tópico e a deixa “em aberto” – e essa estratégia de lançar uma reflexão a ser feita pelo leitor da carta contribuiria para atribuir ao texto um efeito específico de finalização, dada uma certa associação tradicionalmente convencionalizada desse recurso linguístico com o processo de fechamento textual.

Em (10), entendemos que o tópico possa ser interpretado como *A questão da reeleição e a opinião de Bernardo Mello Franco a respeito*. Nas linhas 1-3, o escrevente relata a opinião, favorável, do jornalista sobre o instrumento da reeleição e expressa sua própria opinião sobre a questão, concordando com o apoio a esse processo político. Nas linhas 4-6, a carta mantém esse tópico. O escrevente procuraria justificar seu apoio à reeleição, argumentando que o fim desse sistema não evitaria desvios de conduta política (o uso da máquina administrativa ocorreria com ou sem o mecanismo de reeleição) e que a postura contrária à reeleição, por parte dos deputados, seria equivocada (seria paradoxal a forma pela qual os deputados teriam votado).¹³ Ou seja, até então, a carta está centrada na questão de apoiar, ou não, a reeleição.

¹³ Pelo próprio contexto da carta, entendemos ser possível interpretar que o escrevente pressupõe que os deputados teriam votado contrariamente à reeleição. Se o escrevente apoia a manutenção desse processo e critica o posicionamento dos deputados (pela avaliação “é paradoxal a forma com os deputados votaram”), parece-nos pertinente interpretar que o posicionamento dos deputados teria sido contrário à reeleição, isto é, contrário à opinião do próprio escrevente. E, de fato, recorrendo-se à própria matéria de Bernardo Mello Franco, como recurso analítico no caso específico dessa carta, confirma-se essa informação acerca do voto dos deputados.

Já nas linhas 7-8, haveria, digamos, uma *extensão* do tópico. O foco do texto passaria a incidir sobre as motivações dos votos dos parlamentares, e a esse respeito o escrevente elabora um questionamento (“estavam em xeque ou em cheque”), deixando a questão “em aberto”. É verdade que a questão do voto dos parlamentares já aparece no Suporte (“é paradoxal a forma como os deputados votaram”). Porém, no Suporte, a referência a essa questão teria estatuto subsidiário, sendo mobilizada a serviço de justificar o que está em foco no momento – a opinião do escrevente sobre a reeleição e sobre a opinião do outro –, enquanto, nas linhas 7-8, a questão do voto dos parlamentares é o que passaria a estar em foco.

Ocorreria quase que a introdução de um novo tópico. Não chegaria, porém, a ser o caso de se falar em novo tópico, tendo em vista a relação de concernência ainda mantida entre os dois momentos de menção ao voto dos parlamentares e o fato de que a menção feita no Desfecho não chega a ser desenvolvida a ponto de instaurar uma nova centração tópica – e justamente esse não desenvolvimento contribuiria para o efeito do questionamento em aberto. A nosso ver, a análise mais plausível é, de fato, a de que ocorreria uma *extensão*, uma *ligeira ampliação* ainda do mesmo tópico, mediante o que se poderia considerar como um *deslocamento pontual* de foco (o Desfecho não seria um novo tópico, mas um apêndice do tópico da carta), com vistas à proposição de uma reflexão que o escrevente deixa para ser feita pelo leitor do texto.¹⁴

Esse mesmo processo de formulação do Desfecho por extensão tópica e proposição de questionamento/reflexão ao leitor da carta ocorreria também em (11) e (12). A carta em (11), em quase toda sua extensão (Introdução/Posição e Suporte), foca-se em discutir se, como consideraria Demétrio Magnoli, vaias públicas a políticos seriam falta de educação. Ao final (no Desfecho), o escrevente, deslocando a discussão para outro foco, um foco inverso, questiona se aplausos e elogios seriam boa educação. A propósito, o Desfecho é introduzido aí pela construção “fica a dúvida se”, que parece marcar uma fronteira entre a discussão anterior, que estaria resolvida, validada, sobre a qual não haveria dúvida, e a parte posterior, do questionamento proposto ao leitor da carta – é aliás interessante notar que também o Desfecho em (10) começa com construção semelhante (“a grande dúvida é”). Similarmente em (12), após focar, na Introdução e na Posição, a situação de cidades que circundam Brasília, o escrevente formularia o Desfecho, lançando um questionamento acerca de cidades mais distantes.

Finalmente, quando ocorre após a Interpelação, o Desfecho é formado por um breve enunciado que, na mesma linha argumentativa do restante da carta, contribui para justificar a reivindicação/sugestão feita na Interpelação; além disso, esse enunciado contém traço

¹⁴ Consideramos a ideia de *extensão* ou *ampliação* do tópico tendo em vista que o tópico constitui um tema e que abrange um campo temático, o qual pode ir sendo remodelado, no caso ampliado, no decorrer do texto.

linguístico que confere à carta o efeito de finalização textual.

É o que se verifica nas cartas em (8) e (9) acima, que conteriam, como Desfecho, os enunciados “O povo vai agradecer” e “O idioma agradece”, respectivamente. Em (8), nas unidades de Introdução/Posição e Suporte, o escrevente defende que a questão da diminuição da maioria penal seja decidida em função da vontade da sociedade, a qual, segundo ele, desejaria a aprovação da proposta. Na Interpelação, é feita a reivindicação de que os deputados votem nessa direção. O enunciado de Desfecho, então, ao aludir à satisfação do povo perante o atendimento da solicitação dirigida aos deputados, ratificaria a argumentação empreendida na carta. Ao mesmo tempo, tal enunciado, ao fazer uso do verbo “agradecer”, contribuiria para conferir ao texto o efeito de fechamento, tendo-se em vista, também aqui, a associação comum (embora não necessária) da prática social de agradecimento à finalização de textos. Em (9), o Desfecho “O idioma agradece” teria efeito similar, já que a carta argumenta que a reforma ortográfica seria uma violência lesão-idioma e sugere o cancelamento do decreto.

Em síntese, nesta seção, procuramos demonstrar a existência de uma regra geral de organização intratópica nas cartas de leitor em análise, explicamos as unidades envolvidas e como elas se combinam. Para completar o trabalho, relatamos agora, brevemente, dados quantitativos acerca da efetivação da regra no material analisado, sobretudo com o propósito de disponibilizar dados que, juntamente com a própria descrição da regra, possam ser comparados, em outros trabalhos, a dados de cartas de outras sincronias.

Como mencionado, no padrão identificado em nosso material, reconhecido em 150 cartas do corpus, todas exibem as unidades de Introdução e Posição (separadas ou condensadas). Já as unidades opcionais de Suporte, Interpelação e Desfecho ocorrem, em relação aos 150 textos, conforme as seguintes frequências, respectivamente: 55%, 7%, 47%.

A interpretação desses dados e sua comparação com dados de outras sincronias não integram os objetivos deste trabalho, que, como definido acima, procura, na verdade, dentre outros propósitos, fornecer dados justamente para que esse tipo de análise possa ser efetivado posteriormente. De todo modo, cabe destacar uma observação que pode vir a ser explorada em discussão futura: a baixa frequência da unidade de Interpelação.

Trata-se de baixa frequência em comparação com as outras unidades e também com uma unidade aparentemente correspondente, de mesmo nome, identificada em cartas de leitor paulistas do século XIX, conforme Guerra e Penhavel (2010) e Guerra (2019), que relatam a ocorrência de tal unidade em frequência superior a 50%. Dada essa diferença percentual, e tendo em vista a imprescindibilidade da unidade de Posição nas cartas atuais, parece pertinente cogitar que, no percurso histórico das cartas, perderia peso uma finalidade de fazer reivindicações e

ganharia importância um propósito de expressar opinião. A nosso ver, trata-se de uma hipótese plausível, para cuja verificação os dados aqui fornecidos podem contribuir.

Considerações finais

Neste trabalho, analisamos o processo de organização intratópica em um conjunto de cartas de leitor publicadas em jornais paulistas no século XXI. Procuramos demonstrar que a organização intratópica dessas cartas segue uma regra geral, que prevê o encadeamento potencial das unidades de Introdução, Posição, Suporte, Interpelação e Desfecho, as quais se caracterizam em termos das funções que exercem no desenvolvimento do tópico da carta. Acreditamos que o trabalho possa contribuir para as reflexões sobre a hipótese da sistematicidade do processo de organização intratópica, oferecendo, no caso, indício em favor da corroboração dessa hipótese. Igualmente esperamos que o artigo possa também colaborar com os estudos sobre a história do português, ao disponibilizar uma descrição passível de comparação futura com dados de outras sincronias.

Os resultados aqui apresentados são naturalmente apenas uma parte do que se pode descrever sobre a organização intratópica das cartas, decorrente de uma primeira sistematização a que procedemos, acerca de características que nos pareceram mais gerais e principais. Nosso contato com as cartas aponta para uma série de questões relevantes a serem ainda descritas, projetando perspectivas de continuação deste trabalho e formas de ampliar e revisar as análises.

Nesse sentido, uma questão que pode ser pensada diz respeito ao grau de delimitação e predizibilidade da regra geral de organização intratópica das cartas. O modo como sintetizamos a regra e descrevemos as unidades contempla um conjunto bastante uniforme de textos. Até por isso, em nosso material, o percentual de cartas que se encaixa na regra, aproximadamente 60%, embora não deixe de ser considerável, é menos expressivo do que na descrição de outros gêneros já estudados – por exemplo, na análise de editoriais paulistas atuais, Garcia (2018) identifica uma regra que chega a ser aplicável a 100% dos SegTs mínimos de seu material.

A esse respeito, convém relatar que os demais 40% de cartas não diretamente contempladas pela regra que identificamos incluem textos de várias estruturas intratópicas diferentes, mas muitas dessas estruturas diferem apenas ligeiramente do padrão que descrevemos. Por exemplo, várias cartas, em todos seus traços, alinham-se ao padrão, mas contêm alguma diferença na ordenação das unidades, como a ocorrência do Suporte antes da Posição, ou a presença da Interpelação no início do texto. Diversas cartas exibem uma unidade inicial que difere do que descrevemos como Introdução apenas em um ou outro aspecto: às vezes, a opinião de outrem relatada não é veiculada *no jornal* e sim em outro lugar, sendo, de

todo modo, uma opinião sobre *um tema abordado no jornal*; outras vezes, a parte inicial não relata propriamente uma opinião de outrem, mas um fato ocorrido na sociedade ou um episódio da vida pessoal do escrevente, novamente também relacionados a *um tema em pauta no jornal*.

Neste artigo, como uma primeira descrição das cartas, optamos por abordar a regra num formato mais restrito. Porém, consideramos crucial discutir os textos não diretamente previstos pela regra, análise certamente significativa para compreensão das cartas. Tal descrição pode seguir diferentes caminhos, dentre os quais a proposição de uma configuração mais geral da regra, capaz de captar uma diversidade maior de estruturas intratópicas.

Outra questão relevante refere-se ao correlato formal das unidades intratópicas identificadas. Conforme explicado, focalizamos no artigo a caracterização das unidades intratópicas mediante suas funções. A cada exemplo analisado, procuramos mostrar os procedimentos linguísticos específicos que ali realizavam as funções das unidades. Porém, não chegamos a elaborar essa descrição mais detalhadamente nem a depreender generalizações sobre recursos formais associados às funções. Aí certamente reside um espaço produtivo para continuação da análise intratópica das cartas.

Algumas hipóteses nos parecem profícuas sobre a questão. Uma delas seria pensar a distinção entre unidades em termos do uso de diferentes *tipos* ou *seqüências textuais* (cf. ADAM, 2008), o que possivelmente apontaria para correlações entre o *tipo expositivo* e a unidade de Introdução, entre *argumentação* e Posição e Suporte e entre *injunção* e a unidade de Interpelação. Também a distinção entre unidades em termos de diferenças de tipos de atos de fala, como apontamos no artigo, pode ser significativa. Ainda se mostra promissora a diferenciação particular entre Posição e Suporte mediante oposição, respectivamente, entre estratégias de referenciação tematicamente geral *versus* específica.

Enfim, como se pode notar, a organização intratópica de cartas de leitor propicia uma diversidade de caminhos de estudo. Nossa expectativa principal é que o presente trabalho possa contribuir para evidenciar o potencial desse tema de pesquisa.

Referências

ADAM, J. M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, M. M. S. **Projeto de História do Português Paulista**. Relatório Final de Pesquisa apresentado à FAPESP. USP, São Paulo, 2017.

CASTILHO, A. T. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. v. I. Primeiras idéias. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 1998.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo: Grupo Folha, ano 95. Disponível em <https://acervo.folha.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2015.

GARCIA, A. G. **Estudo do processo de organização tópica em editoriais de jornais paulistas do século XXI**. 2018. 277 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, José do Rio Preto, 2018.

GUERRA, A. R. Unidades linguístico-textuais e finalidades sociocomunicativas em cartas de leitores de jornais paulistas do século XIX. **Revista Veredas**, v. 2, n. 23, p. 106-125, 2019.

GUERRA, A. R.; PENHAVEL, E. O processo de estruturação interna de segmentos tópicos mínimos em cartas de leitores de jornais paulistas do século XIX. **Revista Confluência**, v. 37-38, p. 137-161, 2010.

JUBRAN, C. C. A. S. A Perspectiva Textual-Interativa. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. v. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006a. p. 27-36.

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico Discursivo. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. v. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006b, p. 89-132.

JUBRAN, C. C. A. S. Uma gramática textual de orientação interacional. In: CASTILHO, A. T.; MORAIS, M. A. T.; LOPES, R. E. V.; CYRINO, S. M. (Orgs.). **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. Campinas; São Paulo: Pontes; FAPESP, 2007. p. 313-327.

JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. v. I: Construção do texto falado. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, ano 136. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2015.

PENHAVEL, E. **Marcadores Discursivos e Articulação Tópica**. 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PINHEIRO, C. L. **Estratégias textuais-interativas: a organização tópica**. Maceió: Edufal, 2005.

SEARLE, J. **Expressão e Significado**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1979].

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Sobre os autores

Eduardo Penhavel (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-0718-1142>)

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); licenciado em Letras – Português/Francês pela UNESP. É professor do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, campus de São José do Rio Preto.

Gabriela Andrade de Oliveira (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-0188-623X>)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista (UNESP); mestra em Estudos Linguísticos pela UNESP; bacharela em Moda pelo Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP). É professora bolsista do curso de Licenciatura em Letras da UNESP e facilitadora EaD na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em novembro de 2020.

Testes de proficiência como práticas sociais: o TOEFL ITP da ETS e o TESLLE da UFSM

Proficiency tests as social practices: the ETS TOEFL ITP and the UFSM TESLLE

William Dubois¹
Patrícia Marcuzzo²

Resumo: Para a permanência e/ou ingresso em cursos de pós-graduação no Brasil, os estudantes precisam comprovar suficiência ou proficiência linguística em, pelo menos, uma língua estrangeira moderna. Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), essa comprovação é feita principalmente por meio dos resultados de testes de proficiência ou suficiência como o TESLLE (Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira) e a seção de leitura do TOEFL-ITP (*Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program*). Dessa forma, o presente estudo relata resultados preliminares de uma pesquisa em andamento que analisa esses testes enquanto práticas sociais de testagem em Inglês para Fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes - EAP*), a partir de documentos e amostras oficiais destes. São identificados e discutidos os papéis e as características dos testes com relação a seus textos-base e às estruturas e aos enfoques das questões, bem como das testagens, que dizem respeito às condições de aplicação, aos objetivos e aos públicos-alvo. Espera-se que os resultados promovam reflexões a respeito da possibilidade de se pedagogizar ou mesmo reformular esses testes, que, em alguma medida, podem (ou não) ser facilitadores do acesso à educação e da transformação de todos os envolvidos na prática social.

Palavras-chave: Testes de proficiência. Avaliação. Leitura. TOEFL ITP. TESLLE.

Abstract: For the permanence and/or admission in post-graduate courses in Brazil, the students must prove sufficiency or proficiency in, at least, one modern foreign language. In the Federal University of Santa Maria (UFSM), this proof is mainly achieved through the results of proficiency or sufficiency tests such as the TESLLE (*Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira*) and the reading section of the TOEFL-ITP (*Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program*). In this way, the present study reports preliminary results of an ongoing research that analyses these tests as social practices of English for Academic Purposes (EAP) testing from official documents and samples of such tests. We identify and discuss the roles and the characteristics of the tests in regard to its texts and the structures and foci of the questions, as well as the testing processes, which regard the applications conditions, objectives and target-audiences. It is expected of the results to promote reflections on the possibility to pedagogize or even to reformulate these tests, which, in some way, can (or cannot) facilitate the access to education and transformation of all of the involved in the social practice.

Keywords: Proficiency Tests. Assessment. Reading. TOEFL ITP. TESLLE.

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, RS, Brasil. Endereço eletrônico: owilliamdubois@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Maria Programa, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, RS, Brasil. Endereço eletrônico: patimarcuzzo@yahoo.com.br.

Introdução

É de amplo consenso que ler publicações de cunho científico em língua estrangeira/adicional, especialmente inglês, é uma necessidade de pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento, uma vez que o inglês tem sido visto como a “língua franca da ciência” (e.g. JENKINS, 2014; FINARDI, 2018). Por meio da leitura dessas publicações, esses pesquisadores visam a se inteirar das pesquisas realizadas em diferentes contextos para desenvolverem e publicarem suas próprias pesquisas. No Brasil, isso não é diferente. Pesquisadores em formação, no contexto dos programas de pós-graduação, precisam então comprovar que conseguem ler textos em língua estrangeira/adicional para frequentar ou se manter nesses cursos. Essa comprovação é realizada por meio de testes – chamados de testes de proficiência – que sejam aceitos de acordo com critérios geralmente estipulados pelos programas de pós-graduação e pelas instituições às quais estes estão vinculados. O enfoque deste estudo é justamente um desses contextos, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e sua prática social de comprovação da proficiência linguística em inglês como língua estrangeira/adicional.

Na UFSM, os critérios de comprovação de proficiência linguística em inglês como língua estrangeira/adicional são estabelecidos por, pelo menos, três resoluções: i) a resolução n. 003/2010 (UFSM, 2010), que estabelece normas para o Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE) e aproveitamento de testes de outras instituições, como os testes TOEFL, por exemplo; ii) a resolução n. 015/2014 (UFSM, 2014), que aprova o Regimento Geral da Pós-graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* da UFSM, cujo artigo 31 trata brevemente da comprovação de proficiência em língua estrangeira; e iii) a resolução n. 018/2018 (UFSM, 2018), que institui a Política Linguística da UFSM e estabelece um conjunto de princípios e ações estratégicas que visam a suprir as demandas linguísticas da universidade. Essas resoluções se enquadram nas orientações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujos programas de pós-graduação credenciados por esta devem orientar seus alunos para comprovarem a proficiência.

Assim sendo, o presente estudo se justifica dada a necessidade de se analisar processos de testagem de leitura em língua adicional/estrangeira, especialmente de inglês, e também está relacionado ao fato de que, atualmente, grande parte da produção científica formal é divulgada e publicada substancialmente em textos verbais escritos em inglês, os artigos acadêmicos (e.g. FINARDI; FRANÇA, 2016). Nos últimos anos, uma importante parcela das instituições de ensino no Brasil tem incluído a habilidade de leitura em inglês para fins acadêmicos (a qual doravante será referida pela sigla EAP, em inglês, *English for Academic*

Purposes) (SWALES, 1990; BHATIA, 1993) como um dos (pré) requisitos em diversos editais e resoluções, como, por exemplo, os que tratam do ingresso, à permanência ou à conclusão de cursos de pós-graduação. Nesse contexto, testagens³ para a comprovação da habilidade de leitura em EAP têm sido amplamente desenvolvidas, utilizadas e até mesmo comercializadas para esse fim (WIELEWICKI, 1997). Percebe-se que, atualmente, a relevância dessas testagens ainda é mais expressiva no Brasil. Dentre os motivos para isso, pode-se mencionar o número crescente de programas de pós-graduação no Brasil e, conseqüentemente, de pesquisadores em formação (MEC, 2020), da adoção do inglês entre os periódicos SciELO (PACKER, 2016), etc. No entanto, ainda há poucos estudos acerca desse tema. Por exemplo, apesar do caráter internacional e da ampla popularidade de um dos testes de proficiência mais conhecidos no meio acadêmico, o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), não foram encontrados estudos sobre ele e sua relação com a prática social da testagem de proficiência em inglês como língua estrangeira/adicional no contexto do Brasil, ainda que haja exceções, como, por exemplo, Santos (2016), que concentrou-se nos possíveis efeitos retroativos resultantes do desempenho dos examinados na leitura dos textos apresentados na seção de leitura do TOEFL ITP, e Kawachi-Furlan, Amorim e Finardi (2017), que analisaram os resultados de uma intervenção pedagógica para melhorar a performance de examinados no TOEFL ITP.

Em vista disso, o presente trabalho reporta resultados prévios de uma análise de caráter documental em andamento, cujo principal objetivo é investigar a prática social da testagem de proficiência em inglês como língua estrangeira/adicional em âmbito acadêmico-institucional. No escopo deste artigo, no entanto, somente a dimensão discursiva será apresentada. Dessa forma, nossa análise da prática discursiva da testagem, que é uma das dimensões da prática social, buscou: 1) identificar e compreender as diferenças e similaridades textuais entre dois testes: o TOEFL-ITP e o TESLLE (Teste de Leitura em Língua Estrangeira) em termos de enfoque e estrutura das questões e dos textos-base; e 2) identificar os principais aspectos contextuais dos processos de testagem e compreender suas implicações.

³ Neste trabalho, utilizamos o termo “testagem” ou “processo de testagem” para referir à prática social de testar algo, que engloba diversos outros processos e gêneros. Já o termo “teste” é utilizado para referimo-nos ao gênero, que é parte (essencial) do processo de testagem.

A prática discursiva da testagem de proficiência em inglês como língua estrangeira/adicional

Os conceitos de prática linguística, discursiva e social que norteiam este trabalho partem da Análise Crítica de Gênero (ACG). Essa perspectiva teórico-metodológica é fortemente influenciada pela Análise Crítica do Discurso (ACD), que inclui outros dois níveis cruciais para a análise de uma prática social: a prática discursiva e o texto, formando a concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough, na qual o texto está inserido na prática discursiva, que, por sua vez, está inserida na prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 102). Em sua concepção, Fairclough (2001, p. 99) propõe que texto é a materialidade linguística na qual se manifesta a prática discursiva, que, por sua vez, é uma dimensão da prática social (*apud* MARCUZZO, 2011, p. 53). Portanto, para que se faça a análise do texto, Fairclough propõe que se analisem o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual (Ibid., p. 103) e, para tanto, utiliza a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A prática discursiva, por sua vez, diz respeito aos processos de produção, distribuição e consumo dos textos, que são o enfoque de análises dessa dimensão da linguagem. O terceiro enfoque dessa teoria tridimensional é a prática social, que é definida como “aquilo que as pessoas fazem, isto é, as atividades em que se engajam ao conduzir a vida social” (MEURER, 2004, p. 138). A análise dessa dimensão visa a entender as posições e relações sociais de seus participantes, que é expressa por meio tanto do discurso quanto do texto (MARCUIZZO, 2011, p. 103).

Para que se analise gênero como uma prática discursiva socialmente situada, faz-se necessário analisar texto e contexto simultaneamente, pois, ainda de acordo com Fairclough, a relação entre estes é dialética, ou seja, uma é resultante da outra (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Esse princípio está alinhado com a Gramática Sistêmico-Funcional, outra perspectiva que embasa a ACG, na qual entende-se que a relação entre texto e contexto é de interdependência (THOMPSON, 2004, p. 9), de modo que o texto cria e é criado por seu contexto (HALLIDAY, 1989, p. 47). Neste trabalho, é analisada a dimensão da prática discursiva na prática social da testagem de proficiência em inglês como língua estrangeira/adicional.

Os testes de leitura de EAP

Em diversos contextos, testes são frequentemente entendidos como sinônimo de avaliações, exames ou provas. No entanto, a literatura da área demonstra a existência de diferenças entre os processos de testagem e avaliação (WIGGINGS, 1993; MARCHEZAN, 2005, dentre outros). De acordo com Marchezan (2005), um teste é independente do ensino,

tem objetivos próprios e não prevê contato entre o elaborador do teste e o examinando: é o produto do aprendizado; enquanto uma avaliação é parte do ensino: é o processo do ensino e da aprendizagem (MARCHEZAN, 2005, p. 27). O objetivo principal do teste é testar os conhecimentos e/ou as habilidades de seus examinandos acerca de determinado(s) assunto(s). Por essas razões, de acordo com Hughes (1997), existem diversas controvérsias a respeito de testagens, que discutem a possibilidade de testes não serem o melhor tipo de avaliação para propósitos de ensino (HUGHES, 1997, p. 4), uma vez que existem diversas alternativas viáveis para que se avalie a proficiência em língua adicional/estrangeira no contexto de ensino, como, por exemplo, avaliações processuais de compreensão e/ou produção oral e escrita. Entretanto, não há consenso na literatura sobre os efeitos retroativos de testes. Por exemplo, no contexto de seleção para mobilidade (acadêmica) internacional, testes podem ser vistos tanto como ferramentas necessárias para uma seleção criteriosa de candidatos, mas também como ferramentas para desencorajar inscrições (WRIGHT, 2008, p. 3). Todavia, “informações sobre a habilidade linguística das pessoas são frequentemente muito úteis e algumas vezes necessárias” (HUGHES, 1997, p. 4), e essas informações são geralmente obtidas por meio de um processo de testagem.

Assim sendo, neste estudo, a seção de leitura (*reading comprehension*) do TOEFL ITP e o TESLLE em si são interpretados e analisados como exemplares de um gênero discursivo, a que chamamos de teste de leitura de EAP. Ambos os exemplares são interpretados como testes por não serem instrumentos de ensino, pois, embora existam diversos cursos e materiais didáticos preparatórios para ambos os testes, o processo de testagem em que estão inseridos não implica o contato direto ou indireto entre os elaboradores dos testes e seus examinandos (MARCHEZAN, 2005, p. 27), ou mesmo um *feedback*, com exceção da nota disponibilizada por suas respectivas instituições responsáveis.

Além disso, esses testes são entendidos como gêneros pois realizam “[...] atividade[s] culturalmente pertinente[s], mediada[s] pela linguagem num dado contexto de situação atravessado por discursos de ordens diversas” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 181). Muito embora a seção de leitura seja parte do teste TOEFL-ITP, essa seção, assim como o TESLLE, se caracteriza como um exemplar de gênero, pois, em ambos os testes há uma tipificação estrutural reconhecível em termos de pertinência linguística, eventos e participantes envolvidos na atividade comunicativa.

Na próxima seção, discorreremos sobre o TOEFL ITP. Optamos por apresentar esse teste primeiro por ele ser o mais amplamente conhecido pela comunidade acadêmica em geral

e pela comunidade acadêmica da área de Letras/Linguística Aplicada, sendo esta última o público-alvo deste artigo.

O TOEFL ITP (*Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program*)

O TOEFL é uma marca registrada da ETS (*Educational Testing Service*), que é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve avaliações e testes educacionais, ainda que haja um alto custo para realização da gama de testes oferecidos pela ETS, quando se considera a realidade do contexto brasileiro, por exemplo. A ETS atua principalmente nos Estados Unidos, mas também administra testes internacionais em mais de 180 países, como o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), TOEIC (*Test of English for International Communication*), e o GRE (*Graduate Record Examination*) (ETS, 2020). As diferentes modalidades dos testes TOEFL são utilizadas como instrumentos de avaliação em diversos contextos, países e para uma vasta gama de finalidades. Em muitos países e instituições, o TOEFL é utilizado por sua reputação de confiabilidade, e a versão ITP, por sua vez, é comumente escolhida por seu custo relativamente mais acessível (TAUFIQ; SANTOSO; FEDIYANTO, 2018, p. 227). No Brasil, os testes TOEFL são ofertados principalmente em duas modalidades: ITP (*Institutional Testing Program*) e iBT (*Internet Based Test*).

O TOEFL ITP é a modalidade impressa em papel que afere proficiência em inglês como língua estrangeira, enquadrando a pontuação do teste (de 310 a 677 pontos) entre os níveis A2 e C1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas⁴ (QCER, ou apenas QCE). O QCER é um padrão internacionalmente reconhecido de descrição de proficiência em idiomas. O QCER estabelece seis níveis de proficiência, que são, respectivamente, A1, A2, B1, B2, C1 e C2, em que A1 indica nível mais básico e C2 o mais proficiente em determinada língua. Os resultados dos testes TOEFL são frequentemente utilizados para diversas finalidades, dentre elas, para aferir e comprovar proficiência em inglês para fins pessoais e/ou profissionais, especialmente por acadêmicos com interesse em realizar mobilidade acadêmica internacional ou cumprir requisitos de editais de diversos tipos de seleções. No Brasil, a versão ITP do TOEFL é distribuída exclusivamente pela Mastertest, empresa que também é responsável pelo credenciamento e gerenciamento de todos os centros aplicadores em território nacional, que incluem escolas de idiomas, universidades públicas e privadas, órgãos governamentais, e empresas privadas que utilizam esses testes em programas na área de recursos humanos. A empresa ainda gerencia a aplicação desse teste em mais de 150

⁴ No texto original, em inglês: *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Tradução dos autores.

universidades públicas federais e estaduais, onde mais de meio milhão de testes já foram aplicados (MASTERTEST, 2020).

Os testes TOEFL são objeto de numerosos estudos em vários países. O presente levantamento da literatura⁵ indica que, nos últimos anos, o TOEFL ITP foi objeto de pesquisa de, pelo menos, sete estudos. Kamijo (2009) analisou uma seção de leitura do TOEFL ITP a partir de um livro didático preparatório para esse teste, de forma a descrever sua estrutura para propósitos pedagógicos. O estudo demonstrou que essa seção é definida em conformidade com o contexto do EAP e que seus textos-base são de tipo histórico/narrativo, além de identificar múltiplos enfoques⁶ de questão (KAMIJO, 2009, p. 204). Também a partir de um material preparatório, o estudo de Perez-Amurao (2011) identificou o tipo (enfoque) e a natureza (grau de dificuldade) das questões da seção de leitura do TOEFL ITP (a que chamou de sub-teste) de acordo com o percentual de acerto de 43 alunos que participaram da pesquisa (PEREZ-AMURAO, 2011, p. 44). O estudo de Santos (2016) investigou os possíveis efeitos retroativos a partir do desempenho dos examinandos na leitura dos textos da seção de leitura do TOEFL ITP (SANTOS, 2016, p. 15). Silahahi (2017) avaliou a habilidade de pensamento crítico de 140 alunos por meio de suas pontuações em um modelo do teste de leitura do TOEFL ITP (SILAHAHI, 2017, p. 82). Kawachi-Furlan, Amorim e Finardi (2017) buscaram entender o TOEFL ITP a partir dos resultados de uma intervenção pedagógica realizada para auxiliar a performance de examinandos no teste. Por sua vez, Marcuzzo e Azambuja (2017) analisaram todas as três seções do TOEFL ITP a partir do *Official TOEFL Handbook* de 2012 (MARCUIZZO; AZAMBUJA, 2017). Mais recentemente, Taufiq, Santoso e Fediyanto (2018) conduziram uma pesquisa qualitativa que analisou criticamente o TOEFL ITP como um instrumento de avaliação (TAUFIQ; SANTOSO; FEDIYANTO, 2018, p. 226).

Entretanto, parecem faltar estudos que interpretem a seção de leitura do TOEFL ITP como um gênero discursivo inserido em uma prática social, muito embora essa interpretação já tenha sido, em certa medida, adotada por Perez-Amurao (2011) e Taufiq, Santoso e Fediyanto (2018). A interpretação da seção de leitura (bem como das demais seções) do TOEFL ITP como gênero discursivo parece ser pertinente, na medida em que há uma tipificação estrutural reconhecível em termos de pertinência linguística, eventos e

⁵ Para o levantamento da literatura deste trabalho, realizaram-se pesquisas por publicações científicas a partir da busca pelos termos TOEFL ITP, *Reading* e *Critical Genre Analysis* na ferramenta Google Scholar, no mês de fevereiro de 2020. Foram selecionados estudos pertinentes ao presente estudo que foram publicados nos últimos 10 anos.

⁶ Kamijo (2009) utiliza o termo “formatos de questão”. Entretanto, neste trabalho, entendemos esse conceito como enfoques, uma vez que não parece dizer respeito à estrutura, mas sim aos conteúdos mobilizados pelas questões.

participantes envolvidos na atividade comunicativa específica dessa seção. Além disso, o gênero que esses testes materializam é discursivo na medida em que ele compreende uma atividade humana (a testagem) constituída pela linguagem (de língua estrangeira) em um contexto social específico (âmbito dos testes de EAP).

Na próxima seção, discorreremos sobre o segundo teste analisado neste estudo: o Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE) da UFSM.

O TESLLE (Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira)

O Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE) é aplicado semestralmente na UFSM para a comunidade acadêmica que precisa comprovar a competência em leitura acadêmica em língua adicional. O TESLLE foi criado, a partir dessa necessidade, como uma alternativa sem fins lucrativos aos testes de outras instituições reconhecidas pela CAPES (como a ETS). A aplicação e elaboração do teste são de competência do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), vinculado ao Centro de Artes e Letras (CAL) da instituição. A Comissão elaboradora do TESLLE é formada por docentes do DLEM, e seu público-alvo são alunos de pós-graduação, para os quais o teste é obrigatório, alunos de graduação que sejam prováveis formandos (no último semestre do curso) e servidores (técnicos e docentes) da UFSM. Além disso, os examinandos podem escolher uma das seguintes línguas estrangeiras para realizar o teste: alemão, espanhol, francês, inglês e português como língua estrangeira. Na UFSM, o TESLLE é o principal meio de se obter a comprovação de suficiência em leitura em língua estrangeira exigida pelos programas de pós-graduação, e cerca de 1200 examinandos realizam o TESLLE por semestre (MARCUIZZO, 2016, p. 2). Essa comprovação é exigida seguindo a resolução n. 003/10 (UFSM, 2010), que estabelece as normas para realização do TESLLE na UFSM. É estipulado que os examinandos falantes de português podem se inscrever no teste de língua alemã, espanhola, francesa ou inglesa, enquanto os examinandos não falantes de português podem se inscrever no teste de português como língua estrangeira (MARCUIZZO, 2016, p. 2). Ainda de acordo com essa resolução, é possível realizar aproveitamentos de testes de proficiência ou suficiência de outras instituições e as revalidações, que são de competência dos colegiados dos programas de pós-graduação da UFSM. A resolução também determina que serão aceitos testes que são oficialmente reconhecidos pela CAPES, podendo estes ser emitidos por instituições com programas de pós-graduação que também sejam reconhecidas pela CAPES, e realizados, no máximo, há cinco anos, ou que forem emitidos diretamente pelo Ministério da Educação (MEC).

A literatura da área mostra que ao menos cinco estudos investigaram o TESLLE da UFSM. O trabalho pioneiro de Wielewicki (1997) investigou a testagem realizada em abril de 1996 e buscou, principalmente, entender melhor a que se deviam os índices de aprovação e reprovação dos examinandos (WIELEWICKI, 1997, p. 9). No mesmo sentido, a análise de Becker (2013) acerca do TESLLE concentrou-se na identificação das relações entre as áreas de expertise dos examinandos e seus índices de erros em relação a cada tipo de questão. Similarmente, o trabalho de Cunha (2015) analisou as competências exploradas pelas questões em relação às estruturas e aos tipos/enfoques⁷ das questões (CUNHA, 2015, p. 4). Por fim, Marcuzzo e Radünz (2017; 2019) desenvolveram dois estudos complementares sobre TESLLE como um gênero discursivo. O primeiro (2017) teve o objetivo de identificar a relação entre os resultados dos examinandos com os tipos e os enfoques das questões de seis diferentes edições do TESLLE de língua inglesa (RADÜNZ; MARCUZZO, 2017, p. 89), enquanto o mais recente (2019) desenvolveu uma Análise Crítica de Gênero das mesmas edições (MARCUIZZO; RADÜNZ, 2019).

A próxima seção deste artigo se dedica a reportar o *corpus* e os procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo apresenta os resultados de uma análise-piloto de um estudo em andamento. Essa análise concentra-se na seção de leitura (*reading comprehension*) do TOEFL ITP e no TESLLE. Entretanto, é importante destacar que as demais seções (*listening comprehension* e *structure and written expression*) do TOEFL ITP não são desconsideradas na presente análise. Muito embora a análise textual tenha se concentrado na seção de leitura do TOEFL ITP, as demais seções foram incluídas, na análise contextual, por serem parte integrante do teste TOEFL ITP e relevantes para que se entenda a prática discursiva aqui investigada.

Dessa forma, o presente estudo buscou entender os testes TOEFL ITP e TESLLE como práticas sociais situadas, buscando, a todo o momento, estabelecer relações entre texto e contexto. Para isso, foram selecionados documentos e amostras do TOEFL ITP e TESLLE, de forma a entender a função desses testes em seus múltiplos contextos e especificidades. Tais contextos dizem respeito a processos como, por exemplo, a função, elaboração, divulgação, aplicação e correção desses testes. A fim de realizar uma análise contextual tão completa

⁷ Os termos “enfoques” e “tipos” de questão são empregados como sinônimos no trabalho de Cunha (2015).

quanto possível, neste estudo buscou-se entender a influência que esses processos exercem sobre o processo de testagem de cada um dos testes.

Todos os textos que compõem o *corpus* deste estudo foram obtidos dos *sites* das instituições que elaboram e/ou aplicam esses testes, ou de manuais oficiais que são indicados ou mesmo comercializados por estas instituições. O *corpus* deste estudo é apresentado pelo Quadro 1, que também estabelece um paralelo entre os textos acerca de cada teste.

Quadro 1 - O *corpus* deste estudo

TOEFL ITP	TESLLE
<i>Corpus da análise contextual</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● Resolução de n. 015/2014, que diz respeito ao regimento geral da pós-graduação <i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i> da UFSM; e ● Resolução de n. 003/2010, que versa sobre o TESLLE da UFSM e o aproveitamento de testes de outras instituições. 	
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Site</i> da ETS, desenvolvedora dos testes TOEFL (ets.org/toefl_itp); e ● <i>Site</i> da Mastertest, distribuidora do teste TOEFL ITP no Brasil (mastertest.com.br). 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Site</i> do Teste de Suficiência em Língua Estrangeira da UFSM (ufsm.br/testedesuficiencia)
<ul style="list-style-type: none"> ● Manual do candidato⁸ (2017) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mini-manual do candidato (2018)
<i>Corpus da análise textual</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● Guia oficial para o TOEFL ITP (material didático que inclui uma amostra do teste) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Amostra do teste de língua inglesa

Fonte: elaborado pelos autores.

Assim sendo, incluem-se no presente *corpus*: i) duas resoluções da UFSM; ii) três *sites* institucionais; iii) dois manuais para os testes; iv) um guia oficial; e v) uma amostra fidedigna de cada teste. A análise textual incumbiu-se mais especificamente das amostras dos testes. As duas amostras de teste analisadas neste estudo foram coletadas de um guia oficial do TOEFL ITP e do *site* do TESLLE. A amostra do teste TOEFL ITP do *corpus* deste estudo constitui o sexto capítulo do livro intitulado “Guia oficial para o teste TOEFL ITP”⁹, e a amostra do TESLLE foi coletada do *site* do TESLLE¹⁰ durante o período de coleta do presente *corpus*.

Primeiramente, realizou-se a coleta do *corpus*, a partir dos *sites* oficiais das instituições que desenvolvem e distribuem os testes. O *corpus* foi selecionado de forma a se

⁸ Embora os manuais dos testes utilizem as palavras “*test taker*” e “candidato”, optamos por adotar o termo “examinando”, uma vez que o termo em inglês não tem tradução literal para o português, e o termo “candidato” é mais amplamente utilizado para referir a pessoas que estão participando de um processo seletivo, e não de testagem, ou seja, que estão concorrendo ou se candidatando a algo, como uma vaga de emprego ou de pós-graduação.

⁹ No texto original em inglês: *Official Guide to the TOEFL ITP Test*. Tradução dos autores.

¹⁰ ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/teslle/. Acesso em 29 de mar. 2019.

obter documentos suficientes para que seja possível analisar o texto (amostras dos testes) em suas dimensões discursivas (contextos de produção, circulação e consumo) e social (contexto de testagens de proficiência em língua estrangeira). Posteriormente, realizou-se uma análise preliminar, com a finalidade de entender os principais aspectos contextuais relevantes para esses processos de testagem de leitura de EAP como uma prática discursiva.

A presente análise preocupou-se da investigação contextual, que foi realizada a partir das informações dos documentos e *sites* oficiais do TOEFL ITP e do TESLLE, a fim de identificar informações pertinentes para a contextualização e interpretação dos dados textuais, que foram posteriormente obtidos na análise das amostras dos testes. Dessa forma, buscou-se identificar, em ambos os testes, os objetivos sociocomunicativos, o(s) público(s)-alvo, o(s) gênero(s) ou tipos de texto(s) explorados, e os tipos de questão. No que diz respeito aos tipos de questão, investigou-se de que formas as questões desses testes são descritas em termos de estrutura (dissertativa ou de múltipla-escolha, de pergunta e resposta, acordo ou desacordo, associação, etc.) e quais aspectos linguísticos (léxico-gramaticais, semântico-pragmáticos, de registro, de gênero, discursivos, multimodais, de tradução, etc.) são centrais para que as questões sejam adequadamente compreendidas e respondidas.

Resultados e discussão

Nesta seção, são descritos e discutidos os resultados das análises realizadas acerca da seção de leitura do TOEFL ITP e do TESLLE. O TOEFL ITP é dividido em dois níveis: i) *Level 1* - básico a intermediário; e ii) *Level 2* - intermediário a avançado. A versão ITP (*Level 2*), que foi analisada no presente estudo, se distingue das demais modalidades de testes TOEFL (como do TOEFL iBT, por exemplo) por não ter seções dedicadas a aferir as habilidades em escrita (*writing*) ou produção oral (*speaking*). À vista disso, esse teste é dividido em três seções: compreensão oral (*listening comprehension*), que tem 50 questões e duração de 35 minutos; estrutura e expressão escrita (*structure and written expression*), que tem 40 questões e duração de 25 minutos; e leitura (*reading comprehension*), que tem 50 questões e duração de 55 minutos. Assim, o teste tem 140 questões e a sua realização tem duração de 1 hora e 55 minutos, desconsiderando o tempo dedicado às instruções gerais e ao preenchimento dos dados pessoais dos examinandos. Além disso, a seção de compreensão oral é ainda subdividida em três partes: *Part A: short conversations*; *Part B: extended conversations*; e *Part C: short talks*. Por sua vez, a seção de estrutura e expressão escrita subdivide-se em duas partes, em que a primeira (estrutura) “testa a habilidade de construir frases completas e gramaticalmente corretas”, e a segunda (expressão escrita) “testa a

habilidade de detectar erros em escrita acadêmica” (ETS, 2014, p. 25). Por fim, a seção de leitura não é subdividida em termos de tipo de questão, muito embora o *Official Guide* do teste classifique-as em seis tipos: “ideia principal, informação factual, organização e lógica, relações referenciais, vocabulário em contexto, e inferência.” (ETS, 2014, p. 33). Além disso, os cinco textos-base dessa seção são definidos como passagens curtas de texto entre 300 e 350 palavras (ETS, 2014, p. 33).

Já o TESLLE é composto 16 questões enquadradas em uma única seção, sem subdivisões, além de um texto-base. O teste é escrito principalmente em língua portuguesa, com exceção do texto-base de trechos ou termos retirados deste, que são mencionados em algumas das questões, e são escritos no caso, em inglês. As 16 questões que compõem esse teste são de múltipla escolha, com cinco alternativas de resposta cada. Já o texto-base não tem uma extensão definida. O teste tem duração máxima de 120 minutos, desconsiderando o tempo dedicado às instruções gerais.

O Quadro 2 foi elaborado de forma a traçar um paralelo entre os aspectos textuais da seção de leitura do TOEFL ITP e do TESLLE, concentrando-se nos textos-base destes. Os resultados apresentados no Quadro 2 foram obtidos na análise contextual, que se preocupou com a investigação do *corpus* contextual, apresentado pelo Quadro 1.

Quadro 2 - Aspectos textuais dos textos-base da seção de leitura do TOEFL ITP e do TESLLE

Aspectos textuais	TOEFL ITP (Seção de leitura)	TESLLE
Características dos textos-base	Cinco passagens de 300-350 palavras. “passagens de leitura” (ETS, 2014, p. 2) “Material de leitura acadêmica escrito em inglês” (ETS, 2014, p. 150) “uma variedade de passagens curtas sobre assuntos acadêmicos” (ETS, 2020). “Contexto e informações suficientes são fornecidas em cada passagem para que você possa responder às questões sem ter que recorrer a conhecimento de assuntos específicos fora da passagem.” (ETS, 2014, p. 33) ¹¹	“Um texto-base, sem extensão definida” “textos de publicações científicas e acadêmicas” e “Fragmentos textuais de publicações de cunho científico e acadêmico.” (UFSM, 2019)

Fonte: elaborado pelos autores.

As características dos textos-base do TOEFL ITP são descritas pelo guia oficial e pelo *site* apenas como passagens breves de leitura de tópicos acadêmicos variados, em nível introdutório, similares em assunto e estilo àqueles lidos em cursos ensinados em instituições

¹¹ No texto original, em inglês: *Sufficient information and context is provided in each passage so that you can answer the questions without having to rely on subject-specific knowledge outside the passage.* Tradução dos autores.

acadêmicas norte-americanas (ETS, 2014; 2020). Além disso, a ETS afirma que “contexto e informações suficientes são fornecidas em cada passagem para que você possa responder às questões sem ter que recorrer a conhecimento de assuntos específicos fora da passagem” (ETS, 2014, p. 33). Dessa forma, a presente análise demonstrou uma aparente despreocupação em especificar o(s) gênero(s) dos textos-base, uma vez que uma infinidade de gêneros faz parte do âmbito acadêmico norte-americano, e a descrição concentra-se nos possíveis assuntos, na extensão e no aspecto “autoexplicativo” das passagens. Ao passo que o texto-base do TESLLE é descrito como textos ou fragmentos textuais de publicações de cunho científico e acadêmico (UFSM, 2019), descrição essa que também não especifica suficientemente os possíveis gêneros dos textos-base do teste, além de indicar a possível ocorrência de recortes no texto original. A análise textual dos testes, ainda em fase inicial, demonstrou que os textos-base do TOEFL ITP se assemelham a textos de popularização da ciência, sem marcas ou indicação de aspectos contextuais como autoria, fontes e data de publicação. Dessa forma, estes “parecem ser textos não autênticos [...] criados para fins específicos dessa testagem” (MARCUIZZO; AZAMBUJA, 2017, p. 347). Por sua vez, o texto-base do TESLLE é um artigo acadêmico completo, que geralmente “não sofre alterações de *layout* nem recortes, a fim de manter o texto no seu formato original” (MARCUIZZO; RADÜNZ, 2019, p. 3647). O tema do texto-base também “é geralmente comum a todas as áreas [da ciência], como metodologia de pesquisa, plágio no contexto acadêmico, popularização do conhecimento científico, etc.” (Ibid., p. 3647).

O Quadro 3, bem como o Quadro 2, ilustra em paralelo os aspectos textuais da seção de leitura do TOEFL ITP e do TESLLE, concentrando-se nas questões destes. Os resultados apresentados no Quadro 3 foram obtidos na análise contextual.

Quadro 3 - Aspectos textuais das questões da seção de leitura do TOEFL ITP e do TESLLE

Aspectos textuais		TOEFL ITP (Seção de leitura)	TESLLE
Tipos de questão	Estrutura das questões	50 questões de múltipla-escolha em língua-alvo; Nove a 11 questões por passagem. (ETS, 2014, p. 33).	“questões objetivas” (UFSM, 2019). Questões de múltipla-escolha em língua materna, de tipo: pergunta e resposta, acordo ou desacordo e associação. (MARCUIZZO; RADÜNZ, 2019).

	<p>Enfoques das questões</p>	<p>“ideia principal, informação factual, organização e lógica, relações referenciais, vocabulário em contexto, e inferência.” (ETS, 2014, p. 33). Vocabulário, fatos e detalhes, tom e propósito, inferência, ideia principal, organização e referentes (PEREZ-AMURAO, 2011, p. 53).</p>	<p>“Uma parte das [16] questões trata-se da compreensão do texto e habilidades de leituras e a outra parte é de questões léxico-gramaticais” (UFSM, 2019). Advérbios, evidência textual, figura de linguagem, funções de partes do texto, gênero, inferência, modalidade, multimodalidade, referência, relações oracionais, tempos e vozes verbais e tradução. (MARCUIZZO; RADÜNZ, 2019).</p>
--	------------------------------	---	--

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise textual demonstrou que os tipos de questões são pouco explorados pelos documentos e *sites* oficiais de ambos os testes, muito embora os tipos de questões já tenham sido investigados por estudos, como o de Perez-Amurao (2011), que, dentre outros fatores, se ocupou de analisar as questões da seção de leitura do TOEFL ITP; e as questões do TESLLE, por autoras como Becker (2013), Cunha (2015) e Marcuzzo e Radünz (2017; 2019). A seção de leitura do TOEFL ITP é descrita como tendo 50 questões de tipo múltipla-escolha, distribuídas em cinco passagens, que podem ter de nove a 11 questões. As 16 questões do TESLLE também são de múltipla-escolha e, de acordo com Marcuzzo e Radünz (2019), estruturam-se em questões de tipo acordo ou desacordo e associação (MARCUIZZO; RADÜNZ, 2019). São oficialmente descritos seis enfoques de questões no TOEFL, sendo esses: ideia principal, informação factual, organização e lógica, relações referenciais, vocabulário em contexto, e inferência (ETS, 2014, p. 33). No entanto, uma sétima categoria foi identificada por Perez-Amurao, e chamada de “tom e propósito” (PEREZ-AMURAO, 2011, p. 53). Por sua vez, os enfoques das questões do TESLLE estão descritos de maneira vaga no site da instituição, que diz que as questões tratam da “compreensão do texto e habilidades de leituras e [...] questões léxico-gramaticais” (UFSM, 2019). No entanto, o estudo de Marcuzzo e Radünz identificou 12 tipos de enfoque: advérbios, evidência textual, figura de linguagem, funções de partes do texto, gênero, inferência, modalidade, multimodalidade, referência, relações oracionais, tempos e vozes verbais e tradução (MARCUIZZO; RADÜNZ, 2019).

A maior variedade de enfoques de questões demonstra uma exploração mais ampla e profunda do texto-base do TESLLE em relação aos textos-base do TOEFL ITP, pois, muito embora a seção de leitura do TOEFL ITP tenha um maior número de textos-base e de

questões, os enfoques destas são menos variados. Tal fator torna as questões repetitivas, dado que cada um dos cinco textos-base é seguido de pelo menos nove questões, que são classificadas em apenas sete enfoques.

O TOEFL ITP e o TESLLE como práticas discursivas

Nesta seção são descritos e discutidos os resultados da análise contextual, que buscou identificar os múltiplos fatores que podem interferir positiva ou negativamente tanto no processo (realização) quanto no produto (resultado) das testagens aqui analisadas. O Quadro 4 mostra o levantamento dos dados contextuais acerca dos objetivos, dos públicos-alvo e das condições de aplicação do TOEFL ITP e do TESLLE, os quais consideramos ser elementos relevantes para entender a relação entre os textos e seus contextos.

Quadro 4 - Resumo dos aspectos contextuais do TOEFL ITP e do TESLLE

Aspectos Contextuais	TOEFL ITP	TESLLE
Objetivos	“A seção de leitura é projetada para aferir sua habilidade de entender passagens curtas escritas em inglês.” ¹² (ETS, 2014, p. 33)	“[...] aferir a habilidade de leitura em língua estrangeira.” (UFSM, 2019)
Públicos-alvo	Escolas de idiomas e programas de internacionalização educacional; alunos que queiram monitorar sua evolução no idioma e principalmente para quem irá participar de programas de intercâmbio acadêmico. (ETS, 2014, p. 01)	Estudantes com vínculo ativo com a UFSM. “alunos de pós-graduação, alunos de graduação que sejam prováveis formandos [...] e servidores da UFSM (docentes e técnicos administrativos em educação).” (UFSM, 2019)
Condições da aplicação	Instruções de realização em língua materna; Teste impresso em papel. Páginas de aproximadamente meia folha A4 (10cm de largura e 15cm de altura); Não são permitidas anotações no teste; Aplicação livre com data, horário e local flexíveis; Possibilidade de realização individual a depender da instituição aplicadora; 55 minutos para a realização da seção de leitura. Valor do teste: R\$ 432,60 ¹³	Instruções de realização em língua materna; Teste impresso em papel. Páginas A4 (21cm de largura e 29,7cm de altura); São permitidas anotações no teste; Aplicação semestral apenas na UFSM, sem flexibilidade de datas e horários; Não é possível a realização individual, exceto em casos de portadores de determinadas necessidades especiais; 120 minutos para a realização. Inscrição: R\$ 53,00

Fonte: elaborado pelos autores.

Como mostra o Quadro 4, os testes têm aspectos que, por repetidas vezes, se sobrepõem. Essa sobreposição pode ser percebida, por exemplo, ao comparar os objetivos desses testes. O TESLLE parece ser mais limitado ao estabelecer (de maneira explícita) seu

¹² No texto original em inglês: *The Reading Comprehension section is designed to measure your ability to understand short passages written in English.* Tradução dos autores.

¹³ <https://mastertest.com.br/produto/teste-toefl-itp/>. Acesso em: 9 jun. 2020.

objetivo, e versa resumidamente apenas sobre o que pode ser interpretado como seu objetivo geral, sem detalhar de que forma(s) a leitura em língua estrangeira é aferida. Por outro lado, o objetivo da seção de leitura do TOEFL ITP, embora também seja breve, traz mais informações, indicando características dos textos-base, como a multiplicidade (indicada pelo uso de plural), a extensão (passagens curtas), e o tipo de texto presente no teste (passagens escritas em língua inglesa).

Ao comparar os públicos-alvo dos testes, percebe-se o alcance e a dimensão destes. Por se tratar de uma testagem de nível internacional, o TOEFL ITP precisa dar conta de um grande número de examinandos (segundo o site oficial da ETS, mais de 800 mil testes são administrados anualmente). Além disso, os públicos-alvo desse teste estão inseridos em diversos contextos institucionais, como indicado pelo Quadro 4. O TESLLE, por sua vez, possui um público-alvo significativamente menor e menos diversificado, cerca de 700 alunos da UFSM realizam o TESLLE de inglês semestralmente (MARCUSO; RADÜNZ, 2019). Isso se dá por uma questão de logística e do uso de recursos públicos da UFSM. Muito embora o TESLLE seja custeado integralmente pelo recurso gerado por meio do pagamento de taxa de inscrição pelos examinandos, esse teste é aplicado nas dependências da UFSM e envolve diversos servidores e docentes que participam de diversos processos envolvidos na testagem, como, por exemplo, a elaboração, aplicação e correção dos testes, além do atendimento ao público, das inscrições e da divulgação de resultados. Além disso, o TESLLE da UFSM oferece um custo de inscrição mais acessível (sendo possível, inclusive, que se peça isenção da taxa de inscrição) do que o TOEFL ITP (que não é mais ofertado gratuitamente pelo programa Idiomas sem Fronteiras). Por essa razão, bem como por ser elaborado, aplicado e corrigido em nível local, o TESLLE da UFSM é parte central de uma prática integralmente projetada para atender às necessidades da comunidade da própria instituição. Ao se usar um teste local otimizado para as demandas locais, suprime-se a necessidade de usar um teste “global”, que pode não ser o mais adequado à essas demandas.

Os aspectos convergentes dizem respeito às instruções de ambos os testes serem realizadas em língua materna, ou seja, os aplicadores dos testes, no Brasil, fazem uso da língua portuguesa para orientar os examinandos sobre a realização e as regras dos testes. Outro ponto em comum entre esses testes é o fato de ambos serem realizados fisicamente em formato impresso preto e branco em papel¹⁴. Entretanto, as dimensões da impressão são diferentes, o TOEFL ITP é impresso em formato livreto, com dimensões de aproximadamente

¹⁴ Recentemente, mais especificamente, a partir de 2020, por conta da pandemia do COVID-19, o TOEFL ITP passou a ser realizados também em formato digital.

meia folha A4 (cerca de 10cm de largura e 15cm de altura), enquanto o TESLLE é impresso em folhas A4 (21 cm de largura e 29,7 cm de altura). Dessa forma, é possível argumentar que o TESLLE possui características físicas que podem vir a ser elementos facilitadores da leitura de ESP, tendo em vista que a impressão convencional do TESLLE é quase duas vezes maior em relação ao TOEFL ITP, além de serem permitidas anotações nas páginas do próprio teste. No entanto, as formas de aplicação do TOEFL ITP são mais complacentes que as do TESLLE, pois existe a possibilidade de se realizar o TOEFL ITP individualmente, com flexibilidade de data, horário e local, a depender da instituição aplicadora, diferentemente do TESLLE, que é aplicado (até o presente) semestral e coletivamente (salvo em caso de necessidades especiais) apenas no campus sede da UFSM, localizado em Santa Maria-RS, e no campus da UFSM na cidade de Frederico Westphalen-RS (que está a 294Km do campus sede).

Por fim, a seção de leitura do TOEFL ITP tem duração de 55 minutos e possui 50 questões de múltipla-escolha e cinco textos-base com extensão de entre 300 e 350 palavras. Dessa forma, há, em média, 66 segundos para que se responda cada uma das 50 questões. Em contrapartida, o TESLLE tem duração de 120 minutos para que se respondam 16 questões de múltipla-escolha sobre um único texto-base, o que resulta em uma média de sete minutos e 30 segundos para cada questão. Tais fatores viabilizam que os examinandos possam fazer uma leitura mais cuidadosa e, assim, possam responder questões mais complexas sobre o texto-base do TESLLE, muito embora seja mais extenso que os da seção de leitura do TOEFL ITP.

O tempo limitado para que se respondam as questões da seção de leitura do TOEFL ITP, se interpretado juntamente com o número de enfoques destas, resulta em um teste cujas questões promovem uma exploração mais superficial dos textos-base em relação ao TESLLE, cujas questões são significativamente menores em número e mais variadas em seus enfoques linguísticos, além de serem disponibilizados, em média, sete minutos e 30 segundos para que se respondam estas. Ao cruzar os números correspondentes ao tempo para realização e a quantidade de questões, enfoques linguísticos e de textos-base, além de não ser permitido fazer anotações no teste, pode-se construir um argumento sólido de que o TOEFL ITP é um teste no qual habilidades como as de concentração e gerenciamento de tempo e memória podem ser tão importantes e decisivas quanto às de compreensão escrita para um bom desempenho de seus examinandos. Uma vez que, além de compreender o texto-base de acordo com o que cada questão demanda, os examinandos precisam fazê-lo repetidas vezes em um curto período de tempo, de maneira exaustiva e sem utilizar de recursos visuais, como, por exemplo, destacar passagens do texto-base ou fazer pequenas anotações paralelas. Esses

recursos visuais, que são permitidos apenas no TESLLE, podem ser facilitadores para a memorização de informações e para a transição de leitura entre as páginas dos textos-base, das questões que os sucedem e até mesmo da folha-resposta. A proibição desses recursos parece implicar em um maior esforço de memorização, gerenciamento de tempo e para (re)encontrar informações específicas no texto-base.

Assim sendo, as habilidades de gerenciamento de tempo, memorização e organização, parecem ser parte central da compreensão escrita aferida pelos testes aqui estudados. Embora sejam significativamente menos enfatizadas pelo TESLLE, essas habilidades parecem estar estreitamente relacionadas com a concepção de proficiência (de leitura) de EAP do teste TOEFL ITP, uma vez que se fazem de suma importância para um bom desempenho na seção de leitura deste. Essas habilidades são essenciais para diversas atividades do cotidiano, no entanto, questionamos se elas devem ser testadas com tamanha ênfase em práticas de testagem nas quais o objetivo principal é apontado como aferir a compreensão linguística.

Considerações finais

É importante destacar que este estudo relata resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, cujos próximos passos serão realizar a análise do corpus a fim de identificar as concepções de linguagem e proficiência em leitura que subjazem os testes e aprofundar a análise e a interpretação de como esses textos são utilizados em suas práticas linguísticas. Essa análise, juntamente com a dimensão da prática discursiva aqui analisada, também constitui a prática social da testagem de língua adicional/estrangeira no contexto acadêmico.

Este estudo parte do princípio de que a linguagem não é meramente uma forma de representação, mas também de ação social. Ao analisar as características linguísticas e discursivas com vistas ao estudo dos processos e das relações sociais, esta pesquisa, idealmente, busca contribuir para a possibilidade de pedagogizar, recontextualizar, ou mesmo reformular testes de leitura de EAP. Esse gênero pode ser repensado para diversos fins, que, em alguma medida, podem ser facilitadores da inclusão (ou exclusão, no caso de testes comerciais) e a transformação não só da forma textual dos testes, mas de seus participantes (autores, elaboradores, comissões e/ou instituições organizadoras, professores, alunos, candidatos, examinandos, etc.) e de toda a prática social envolvida.

Referências

BECKER, L. W. EFL **Reading patterns**: a study based on teste de suficiência at the Federal University of Santa Maria. 2013. 19 f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Graduação em Letras - Português/Inglês) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BHATIA, V. **Analysing genre: Language Use in Professional Settings**. London: Longman, 1993.

CUNHA, A. C. S. **The reading perspective of TESLLE: the English reading proficiency test of UFSM**. 2015. 19 f. Trabalho Final de Graduação (Curso de Graduação em Letras - Inglês) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **Official TOEFL handbook**. Princeton: USA, 2012.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **Official guide to the TOEFL ITP test**. ETS, 2014.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **Quem somos**. Disponível em:
<http://mastertest.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 16 fev. 2020.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **Reading comprehension sample questions**. Disponível em:
https://www.ets.org/toefl_itp/content/sample_questions/level1_section3_reading_comprehension. Acesso em: 15 mar. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística. **Revista Interseções**, v. 19, p. 234-250, 2016.

FINARDI, K. R. English as a global language in Brazil: a local contribution. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Eds.). **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 71-86.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London Edward Arnold. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 4 ed. London: Routledge. 2004/2014.

HUGHES, A. Teaching and testing. *In*: HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 1-5.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university: the politics of academic English language policy**. New York: Routledge, 2014.

KAMIJO, T. Analyzing the TOEFL ITP reading comprehension from a test preparation textbook: a case study and its classroom application. **Journal of International Institute of Language and Cultural Studies**, v. 21, n. 4, p. 195-206, 2009.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. The interface between TOEFL ITP and internationalization and language assessment in Brazil. **Studies in English Language Teaching**, v. 5, n. 2, p. 213-230, 2017.

LITTLEWOOD, W. Second language learning. *In*: DAVIES, A; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of applied linguistics**. United Kingdom: Blackwell, 2004. p. 501-524.

MARCHEZAN, M. T. N. **Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental**. 2005. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARCUZZO, P. **Ciência em debate?** Uma análise das vozes no gênero notícia da popularização científica. 2011. 173 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

MARCUZZO, P. **Uma análise do teste de suficiência em leitura em língua inglesa da UFSM**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016 (Projeto de Pesquisa).

MARCUZZO, P.; AZAMBUJA, F. O teste TOEFL-ITP dentro do programa ciências sem fronteiras. **Linguagem e Ensino**, v. 20, n. 2, p. 333-250, 2017.

MARCUZZO, P. **Análise Crítica de Gênero de testes de inglês como língua estrangeira**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018 (Projeto de Pesquisa).

MARCUZZO, P.; RADÜNZ, A. P. Análise crítica de gênero: uma análise de um teste de proficiência em inglês como língua estrangeira. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3642-3654, 2019.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. **Linguagem em Discurso**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 133-157, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Número de pós-graduandos cresce no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/18-0-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

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

MUSTAFA, F; APRIADI, H. DIY: Designing a reading test as reliable as a paper-based TOEFL designed by ETS. *In*: **Proceedings of the 1st English education international conference**. Banda Aceh, Indonesia: Syiah Kuala University Press, 2016. p. 402-407.

PACKER, A. Cresce a adoção do inglês entre os periódicos SciELO do Brasil [online].

SciELO em Perspectiva, 2016. Disponível em:

<https://blog.scielo.org/blog/2016/05/10/cresce-a-adocao-do-ingles-entre-os-periodicos-scielo-do-brasil/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

RADÜNZ, A. P. MARCUZZO, P. O TESLLE de língua inglesa da UFSM – um estudo sobre os tipos, enfoques e aspectos linguísticos das questões e as pontuações dos examinandos.

Revista Brasileira de Iniciação Científica, Itapetininga, v. 4, n. 5, 2017.

SANTOS, A. M. M. **A compreensão leitora no teste TOEFL ITP**: reflexões sobre possíveis efeitos retroativos a partir do uso das estratégias de leitura por candidatos em Porto Velho.

2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SILALAH, R. M. Assessing University Students' Critical Thinking Skill by Using the TOEFL ITP Reading Test. **Língua Cultura**, v. 11, n. 2. p. 79-83, 2017.

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

TAUFIQ, W.; SANTOSO, D.R.; FEDIYANTO, N. Critical Analysis on TOEFL ITP as A Language Assessment. *In: Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, v. 125, Atlantis Press, 2018.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Arnold, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 003/10**. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/resolucao%20003_2010.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 015/2014**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/wp-content/uploads/sites/345/2018/04/015-2014-Regimento-da-Ps-Graduao.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 018/18**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2018/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-018-2018-UFSM.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Teste de suficiência em leitura em língua estrangeira**. Disponível em:

http://w3.ufsm.br/testedesuficiencia/images/teslle/Ingua_inglesa_amostra.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Teste de suficiência em leitura em língua estrangeira**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/testedesuficiencia/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

WIELEWICKI, H. G. **Testagem de proficiência em leitura em inglês**: examinandos e teste como fontes de entendimento sobre esse processo. 1997. 199f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

WIGGINGS, G. P. Introduction: assessment and the morality of testing. *In*: WIGGINGS, G. P. **Assessing student performance**: exploring the purpose and limits of testing. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993. p. 1-33.

WRIGHT, S. Citizenship tests in Europe - editorial introduction. **International Journal on Multicultural Societies**, v. 10, n. 1, 1-9, 2008.

Sobre os autores

William Dubois Oliveira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5569-1580>)

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); graduado em Letras - Licenciatura e Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela mesma instituição.

Patrícia Marcuzzo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0014-929X>)

Doutra e mestra em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); graduada em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. É professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM.

Recebido em maio de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

O aprendizado de língua inglesa em uma escola pública na voz de estudantes do Ensino Médio

English language learning in a public school in the voice of High
School students

Cleide Beatriz Tambosi Pisetta¹
Cynthia Bailer²
Isabela Vieira Barbosa³

Resumo: Este trabalho busca depreender atitudes de alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Santa Catarina sobre a língua inglesa. Este artigo é parte de um projeto maior que levantou o perfil linguístico desses alunos por meio de um questionário semiaberto, e posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Com enfoque na Educação, a literatura sobre línguas adicionais, contexto escolar e políticas linguísticas foi utilizada para a análise dos dados, que revelam crenças a respeito do aprendizado de inglês. Como resultado preliminar, para os sujeitos participantes, o aprendizado (na língua inglesa) colabora com o desenvolvimento pessoal e profissional. Os sujeitos demonstraram autonomia para o aprendizado de línguas nos contextos informais pelo fato de poderem pesquisar temas de seus interesses e de interagir com pessoas ao redor do mundo. Dessa forma, os dados sugerem que os currículos escolares devam levar em conta o que o aluno aprende além da escola, possibilitando pôr em prática conhecimentos linguísticos aprendidos tanto na escola quanto fora dela a partir de interações informais.

Palavras-chave: Ensino-aprendizado de Inglês. Escola pública. Voz e atitude discente.

Abstract: This work seeks to comprehend attitudes of high school students from a public state school in Santa Catarina, Brazil, in relation to the English language. This article is part of a larger project that characterized the linguistic profile of these students through a semi-open questionnaire, and later, semi-structured interviews were conducted. With a focus on Education, the literature related to additional languages, the school context and language policies was used for data analysis, which reveals beliefs related to the learning of English. As a preliminary result, for the subjects, learning collaborates with personal and professional development. The subjects demonstrated autonomy for language learning in informal contexts because the students have the possibility to research topics of interest and interact with people around the world. Thus, the data suggests that school curricula should take into account what the student learns beyond school, making it possible to put into practice linguistic knowledge learned both at school and outside it through informal interactions.

Keywords: Teaching and learning of English. Public school. Students' voice and attitudes.

¹ Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau, SC, Brasil. Endereço eletrônico: cpisetta@furb.br.

² Universidade Regional de Blumenau, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau, SC, Brasil. Endereço eletrônico: cbailer@furb.br.

³ Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau, SC, Brasil. Endereço eletrônico: miss.vieira@gmail.com.

Introdução

A língua inglesa tem cativado a atenção e o interesse das pessoas, tanto pelo apelo cultural quanto pela necessidade para o mercado de trabalho. Neste trabalho, a língua inglesa não é vista como uma língua estrangeira, e sim como uma língua franca (SEIDLHOFER, 2005), ou seja, uma língua que é utilizada como meio de comunicação por pessoas que têm línguas maternas diferentes. No Brasil, a língua inglesa não pode ser mais vista como a língua somente dos norte-americanos, dos britânicos, dos australianos. Ela deixou de ser estrangeira para estar presente em nosso dia a dia, em diferentes contextos sociais. Também compreendemos a língua inglesa como língua adicional, que vem a adicionar ao repertório linguístico do sujeito (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). No Brasil, parece ainda haver a crença, naturalizada pelos discursos da mídia, de que há um lugar ideal para se aprender uma língua (BOHN, 2003; BARCELOS, 2011).

Assim, o contexto da investigação reportada neste artigo é um município colonizado por italianos em 1875 (BONATTI; LENZI, 2006), localizado no Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, Brasil. Neste contexto, de acordo com Lorenzi (2014), as escolas municipais ofertam a língua italiana e a língua inglesa até o 9º ano. Esses estudantes, ao seguirem seus estudos no Ensino Médio, precisam optar entre a língua inglesa ou a língua espanhola, não tendo mais a chance de estudar a língua italiana, língua de imigração comum na região.

Desta forma, este artigo é um recorte de um projeto maior que buscou compreender os usos da língua inglesa por estudantes do Ensino Médio em contextos bi/plurilíngues. Mais especificamente, este artigo objetiva reportar atitudes⁴ desses estudantes sobre a língua inglesa aprendida no contexto escolar. Dessa forma, apenas pontos de vista dos alunos a respeito da língua inglesa são apresentados e discutidos nas páginas que se seguem.

Para tanto, este artigo está organizado de modo a apresentar os acordos teóricos relevantes para este estudo, os procedimentos metodológicos, excertos dos dados que são devidamente analisados à luz da literatura e, por fim, as considerações finais deste estudo.

Pressupostos teóricos

A presença de línguas adicionais no contexto escolar favorece a aprendizagem não só de idiomas, mas também de aspectos culturais que podem vir a fazer parte da identidade dos alunos. A autora MacLean (2011) faz uso do termo língua adicional ao se referir à língua

⁴ Compreendemos como atitudes uma construção hipotética usada para explicar a direção e a persistência diante do comportamento humano, conforme Cenoz (2009).

inglesa. Para ela, os alunos que aprendem inglês como uma língua adicional não formam um grupo homogêneo; eles vêm de diversas regiões e têm experiências prévias distintas.

O conhecimento prévio e o contato com outras línguas fazem com que a língua que está sendo aprendida se torne adicional. Em concordância, Schlatter e Garcez (2012) descrevem que, na sociedade atual, os sujeitos vêm de diversos contextos socioculturais, e esse fato faz com que a língua seja um adicional para o repertório linguístico do aluno, pois não há de todo um estranhamento ao aprender uma outra língua. Esses autores, ancorados na teoria bakhtiniana, problematizam que há a necessidade de reconhecer o contexto plurilíngue já existente, sendo difícil separar quem é estrangeiro ou não. Além do mais, as línguas nos dias atuais encontram-se em contato constante, sendo adicionadas, por vezes, automaticamente ao contexto dos sujeitos.

Assim, a escola deve oferecer línguas adicionais e espaço para trabalhar a comunicação oral e escrita, de forma a reconhecer a diversidade existente na sociedade. De acordo com Kleiman (2007, p. 4)

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

A escola deve ser um lugar que desenvolva o autoconhecimento e a interdisciplinaridade. Além disso, é preciso “assumir a escola como um lugar em que podemos construir e defender novos olhares sobre o nosso próprio mundo” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 26). Referindo-se ao aprendizado de línguas na escola, Oliveira (2009) aponta que o aluno entra em contato com outra cultura, auxiliando no conhecimento de aspectos culturais diferentes dos que estão presentes no contexto em que ele está inserido, o que pode colaborar com a questão reflexiva sobre si mesmo e sobre os outros.

Porém, nas escolas públicas há muitos mitos acerca da aprendizagem de línguas adicionais, em especial a crença de que não se aprende línguas na escola pública (REIS; SANTOS, 2015). Essa crença não recai somente na questão da aprendizagem de línguas, como de maneira geral. A mídia parece reforçar a ideia de que tudo que é público não funciona. Ao se tratar do aprendizado de línguas, a crença recai principalmente para a língua inglesa como se houvesse um local específico que motive o estudante para aprendê-la. Assim, as escolas públicas parecem ser vistas como precárias em termos de materiais e de qualidade.

Barcelos (2011) propõe uma ampla reflexão acerca dessas crenças, como acerca da crença de existir um lugar ideal para aprender línguas adicionais, como, por exemplo, os cursos de idiomas. Parece existir também a crença de uma aprendizagem ideal na qual seja possível conhecer uma outra língua de modo perfeito, completo. Desse modo, as crenças não são somente um conceito cognitivo, como também social, pois elas surgem a partir das experiências, dos problemas, do contato com o contexto, e de como os sujeitos refletem e pensam sobre a realidade em que eles estão situados (BARCELOS, 2011).

Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10) explicam que

O discurso de ineficiência do ensino de inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores, atores sociais continuamente assediados pela mídia mediante propagandas de escolas de idiomas, que reivindicam para si os métodos mais modernos, os professores mais capacitados e a garantia do domínio do inglês no menor tempo possível.

Barcelos (2011), ancorada em Bohn (2003), reflete a respeito da sociedade brasileira que parece crer num lugar idealizado para aprender línguas, seja no país de origem da língua a ser aprendida, ou aqui no Brasil, onde os sujeitos podem obter alguma comprovação da qualidade referindo-se aos professores e materiais. Outro fator envolve os discursos publicitários de algumas escolas de idiomas que, segundo Barcelos (2011), fazem com que o sujeito se sinta em uma classe mais privilegiada, e prometem acabar com os possíveis problemas existentes na aprendizagem de línguas. Todo esse contexto sócio-histórico influencia as crenças que os sujeitos carregam consigo, muitas vezes, de forma inconsciente, e são refletidas em suas atitudes.

Em relação aos documentos oficiais que norteiam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no país, Paiva (2011) conclui que os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 têm uma visão determinista, conferindo um papel elitista ao inglês, ignorando as produções culturais da língua. Já a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) traz como referência o conceito de inglês como língua franca e critica a visão do inglês como língua estrangeira, pois destaca que perceber a língua inglesa como língua estrangeira não reflete o uso nos dias de hoje. Nesse documento, a língua inglesa é vista como fluida e em constante transformação. Conforme o documento oficial,

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no

mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 239).

De acordo com Miccoli (2011), os documentos oficiais reconhecem que há desafios a serem superados no ensino de línguas no Brasil em função da diversidade de condições de ensino presentes. Iniciativas para melhorar o ensino já começaram a surgir, com projetos e pesquisas voltadas para a área, porém, ainda há muito para se fazer (LIMA, 2011).

Para Leffa (2011), o que sempre acaba surgindo é um ‘bode expiatório’ para o fracasso da aprendizagem de uma língua adicional na escola, seja o sistema, o professor ou o aluno. O fato é que há a necessidade de rever as línguas ensinadas nas escolas e encontrar soluções para a diminuição do fracasso escolar quando se trata do aprendizado de uma língua adicional, como, por exemplo, melhores materiais didáticos e formações adequadas aos professores. Leffa (2011) dá algumas sugestões que contemplam dialogicamente três etapas: (i) estabelecer parcerias entre professores e alunos; (ii) estabelecer objetivos alcançáveis; e (iii) encontrar em conjunto meios necessários para cumprir esses objetivos.

O contexto escolar exige o cumprimento de regras, de valores para que os sujeitos se adaptem à instituição (APPLE, 2006). Assim, o currículo escolar “define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino” (LIMA, 2011, p. 22), deixando de lado as realidades extracurriculares dos sujeitos envolvidos. A partir disso, identifica-se a necessidade de não restringir a aprendizagem dos alunos voltando-se somente às disciplinas, levando em consideração uma aprendizagem mais ampla (SACRISTÁN, 2000). Um exemplo disso é o acesso às novas tecnologias da informação, que permite que os sujeitos vivenciem eventos sociais nos quais há uma interação genuína com busca e construção de sentidos.

A aprendizagem de outras línguas favorece o conhecimento prático cotidiano, o que traz à tona questões de aprendizagem informal e autoaprendizagem (CASSANY; HERNANDEZ, 2012). Em relação à autoaprendizagem, Paiva (2006) menciona que nos dias atuais há autonomia na habilidade para usar as tecnologias digitais, principalmente para aprender uma outra língua. Benson (2001) também destaca que, ao aprender uma língua fora do âmbito escolar, como, por exemplo, na internet, o sujeito tem a oportunidade de desenvolver determinadas maneiras de tornar a aprendizagem de outra língua oportuna e significativa.

Com o acesso a diversas ferramentas na internet, é possível identificar nos adolescentes um desenvolvimento mais autônomo enquanto aprendem uma outra língua.

Assim, os conceitos estritamente institucionalizados no contexto educacional necessitam ser revistos mediante aprendizagens dos alunos em outros âmbitos sociais, que não estão focados somente nas instituições de ensino (LÉVY, 2009; SEBASTIÃO; PESCE, 2010).

O fato de se entrar em contato com outra língua fora da escola reforça a ligação entre aprender uma língua na escola e ampliá-la em casa. Em se tratando da aprendizagem de línguas dentro e fora da escola, ocorrem as práticas de leitura e de escrita dominantes e vernaculares. As dominantes referem-se às práticas leitoras quando se faz uso de um conjunto limitado de textos; representando o cânone, ou seja, um modo concreto de ler e interpretar. Já as práticas vernaculares voltam-se às formas de escrita e leitura privadas, que o sujeito desenvolve fora do contexto escolar, como, por exemplo, por meio da internet, por interesse próprio (CASSANY, 2012).

Para Bailly (2010), a internet já é uma alternativa (não um mero complemento) para as aulas de línguas adicionais. Dessa maneira, a internet é adequada para uma abordagem individualizada em relação à aprendizagem, mas, mesmo individualmente, o sujeito necessita se conectar a outros para aprender. Sendo assim, a autonomia da aprendizagem de línguas não pode ser concebida sem a heteronomia, necessita da colaboração e da cooperação dos outros (BAILLY, 2010). Dessa maneira, o acesso às línguas na escola e na internet possibilita os letramentos baseados na leitura e na escrita de textos em outras línguas.

Na seção a seguir, detalhamos o método utilizado, apresentamos os sujeitos e como ocorreu a geração de dados.

Percursos metodológicos

Conforme explicitado na introdução, este artigo reporta um recorte de uma pesquisa maior de natureza qualitativa. Com o objetivo de levantar o perfil linguístico de alunos de Ensino Médio de uma escola pública, foi desenvolvido um questionário com perguntas abertas e fechadas, e aplicado em 2017 com 27 alunos, com idades entre 15 e 17 anos do Ensino Médio. No momento da geração de dados, desses 27 estudantes, 21 deles haviam optado pelas aulas de língua inglesa. Os outros seis estudantes haviam optado pela língua espanhola, pois a escola pesquisada ofertava espanhol e inglês, e os alunos poderiam optar por uma delas. Porém, todos os 27 sujeitos tiveram língua inglesa no decorrer do Ensino Fundamental.

Devido à necessidade de aprofundamento a respeito do perfil linguístico e atitudes dos sujeitos, foram escolhidos 10 alunos para entrevistas realizadas em grupo, por apresentarem pontos de vista a respeito das línguas que necessitavam de aprofundamento, tanto pelas

respostas às questões objetivas quanto descritivas no questionário. No quadro a seguir, apresentamos os 27 sujeitos, bem como quais deles participaram posteriormente das entrevistas.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa⁵

Sujeitos	Idade	Instrumento de geração de dados que participou
Ana	15	Questionário e entrevista
Camila	15	Questionário e entrevista
Christine	16	Questionário
Estefânia	15	Questionário
Fox	16	Questionário e entrevista
Gabrielle	16	Questionário
Giovani	16	Questionário
Juliana	15	Questionário
Head	16	Questionário e entrevista
Helen	16	Questionário e entrevista
Henrique	16	Questionário
Ingrid	16	Questionário
Jessica	15	Questionário e entrevista
Laura	17	Questionário
Louise	16	Questionário
Louisiana	16	Questionário e entrevista
Luther	15	Questionário e entrevista
Manhattan	15	Questionário e entrevista
Marcela	15	Questionário
Nathy	15	Questionário
Ohio	16	Questionário e entrevista
Paula	16	Questionário
Paulina	16	Questionário
Rick	17	Questionário
Sophie	17	Questionário
Thainá	15	Questionário
Wesley	16	Questionário

Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

Com foco no questionário e nas entrevistas, neste artigo objetivamos *depreender atitudes dos sujeitos com relação à língua inglesa e à aprendizagem dessa língua na escola*. De acordo com Cenoz (2009), ancorada em Baker (1992) e Ajzen (1988), as atitudes dos

⁵ Todos os sujeitos escolheram seus pseudônimos para esta pesquisa.

sujeitos se referem a uma construção hipotética usada para explicar a direção e a persistência diante do comportamento humano. Quando se trata de deprender atitudes dos sujeitos a respeito das línguas, são analisadas reações em relação a um idioma específico ou a um grupo linguístico específico. As atitudes geralmente têm uma disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a determinado assunto (CENOZ, 2009; BAKER, 1992; AJZEN, 1988).

Na seção a seguir, apresentamos a análise dos dados à luz da literatura.

O aprendizado de língua inglesa no contexto escolar

Conforme explicitado anteriormente, este artigo reporta e analisa as atitudes dos alunos a respeito da língua inglesa aprendida na escola. De acordo com Schlatter e Garcez (2012), a função da escola é oferecer aos alunos as línguas adicionais para que eles possam conhecer, trazer para a realidade o que aprendem e agir crítica e criativamente em relação a essas línguas. Acredita-se que aprender línguas é um processo social, e é crucial levar em consideração a experiência prévia de aprendizagem (MACLEAN, 2011). De acordo com Krug (2004), ancorada em Bakhtin (2003), as atitudes dos sujeitos voltam-se para relações sócio-históricas e axiológicas, refratando e refletindo os posicionamentos ideológicos dos sujeitos.

Nas vozes dos sujeitos, é possível deprender que a língua inglesa é vista como língua franca (SEIDLHOFER, 2005), uma língua utilizada para comunicação entre falantes de diversas línguas ao redor do mundo. Durante as entrevistas, ao questionar os sujeitos a respeito do que eles acham da língua aprendida na escola, surgiram atitudes a respeito da língua inglesa, conforme os excertos 01, 02 e 03:

Head: *Uma das línguas **mais importantes**. Uma das **mais faladas no mundo inteiro**.*⁶
Luther: *Hoje em dia se tornou já **universal**. Por onde vai, se tu souber falar inglês, vai saber se virar muito bem. Já começa na escola, né?*
(Excerto 01, entrevista).

Pesquisadora: *Mas por que ela é tão importante assim?*
Manhattan: *Porque ela é usada no mundo todo, é mundial.*
Ohio: *É, tipo **porque hoje em dia a maioria das coisas**, se você vai ver, tá em inglês.*
Manhattan: ***Se tu fala em inglês, tu fala tudo.***
Ohio: *É, praticamente isso, né.*
Pesquisadora: *Então vocês acham que vão ter acesso ao mundo...*
Manhattan: ***Não é que nem o português, vai falar português pra alguém vai achar que é espanhol ou vão achar que tu é argentino, chileno, que é tudo a mesma coisa praticamente. Inglês não, inglês é...***

⁶ As palavras em negrito são destaques feitos pela pesquisadora para partes essenciais a serem analisadas, seguindo as convenções de transcrição de Preti (1999), adaptadas.

Ohio: *Universal, praticamente.*

Pesquisadora: *Uhum.*

Manhattan: *Tu vai falar, eles vão saber na hora que é inglês.*

(Excerto 02, entrevista).

Marcela: *Inglês. Porque gosto de aprender essa língua que é **universal** e me interessa sobre o vocabulário do inglês.*

(Excerto 03, questionário, questão 9).

Nos três excertos, para todos esses sujeitos, a língua inglesa é essencial para se comunicar em qualquer lugar no mundo. Em consonância com Rajagopalan (2011, p. 47), o inglês como língua franca é “uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar”. O conhecimento acerca da língua permite que seus usuários tenham abertura para interagir em qualquer situação comunicativa.

Os excertos revelam que os sujeitos reconhecem a língua inglesa como língua franca, como nas palavras de Manhattan: *se tu fala inglês, tu fala tudo*. Esse sujeito esclarece que, ao interagir com outros *gamers online*, ao usar a língua portuguesa, os interlocutores muitas vezes identificam a língua portuguesa como espanhol. No entanto, ao usar a língua inglesa, esses jogadores identificam rapidamente a língua e podem utilizá-la como meio de comunicação.

No excerto 01, Luther comenta: *já começa na escola, né?*, destacando a escola como o espaço inicial de contato do aluno com a língua inglesa, demonstrando uma expectativa de aprendizagem em relação ao contexto escolar. Luther associa o contexto dominante, e não o vernacular, como espaço adequado para aprender uma língua. Grande parte dos sujeitos, tanto no questionário quanto nas entrevistas, supõem a importância de aprender outras línguas, conforme os excertos a seguir:

Laura: *Isso contribui para o **desenvolvimento pessoal** do aluno, assim como pode trazer **benefícios futuros**.*

(Excerto 04, questionário)

Marcela: *Acho importante que o aluno aprenda mais de uma língua na escola, pois além de **desenvolver o aluno**, ele aprende mais sobre **uma cultura**. E isso tudo algum **dia pode ajudá-lo em sua vida pessoal e profissional**.*

(Excerto 05, questionário)

Nesses dois excertos, as duas alunas revelam que é muito relevante aprender outras línguas na escola pelo fato de contribuir com o desenvolvimento das pessoas, de maneira geral. Marcela associou a importância de aprender uma nova cultura e interagir com ela. As culturas, nos dias atuais, estão se expondo cada vez mais umas às outras, devido à urbanização, movimentos de imigração e migração, ampliação dos meios de comunicação

(MAHER, 2007). As duas alunas associam benefícios futuros ao aprendizado da língua, como maior qualidade de vida profissional e pessoal perpetuando discursos impregnados na mídia, que contempla as expectativas do mercado de trabalho. Assim, o mundo do trabalho e as exigências atuais ganham destaque quando os sujeitos manifestam saber outra língua, conforme apontado nos excertos 06, 07 e 08 a seguir.

Jessica: *Futuramente irá ajudar em concursos públicos e em vagas de empregos como também no uso pessoal como em viagens.*
(Excerto 06, questionário)

Luther: *Pois que num futuro próximo ele possa ter chances na vida, no trabalho, consiga chegar aonde quer.*
(Excerto 07, questionário)

Juliana: *Pois em uma carreira é importante e é um destaque no currículo.* (Excerto 08, questionário)

A necessidade de saber algo para ser útil no emprego faz com que o aprendizado de línguas prepare os alunos para o mercado de trabalho, além de os alunos visarem e se sentirem motivados para aprender outra língua para ter um destaque, um diferencial. Isto também pode ser percebido no excerto 09:

Manhattan: *Ele (o professor) só fala businessman[homem de negócios], manager [gerente] e factory [fábrica], só isso, as três palavras.*
Ohio: *Toda atividade tem isso. Essas três palavras. Todas as atividades.*
(Excerto 09, entrevista)

Os sujeitos, no geral, relataram que o professor atual reforça determinadas expressões ao longo das aulas. Como pode-se perceber, as três palavras mencionadas pelos sujeitos estão diretamente ligadas ao mundo do trabalho, revelando um ensino voltado para o trabalho. Como relata Bohn (2003), a partir da década de 1970, logo após o golpe militar de 1964, uma aprendizagem mais técnica e imediata para a industrialização e o mercado internacional entravam em foco, deixando de lado um currículo mais humanista.

Atualmente, esse interesse ganha cada vez maior força com a explosão do mercado com a globalização. Em vários relatos dos alunos, eles mencionaram a importância de se comunicar em outra língua para favorecer também a vida profissional, pois como são alunos do Ensino Médio, eles já pensam em como se inserir e se destacar no mercado do trabalho.

Nas entrevistas, foi questionado a respeito da língua inglesa no contexto escolar. O excerto 10 demonstra a opinião dos sujeitos:

Jessica: *Eu acho muito importante, porque o inglês é uma língua falada em todo o mundo, em todo lugar que tu vai tem inglês lá. Eu acho muito importante... e... se pegar assim, desde o começo, desde criança, que nem o meu irmão ele tá no pré e já tem aula de inglês. Se já pegar desde lá, e assim, pra todas as séries até o 3º ano [Ensino Médio], né, eu acho muito importante. Até mesmo a pessoa não se esforçando muito, ela já vai ter algum conhecimento, alguma ideia, se ela futuramente quiser fazer um curso.*

[...]

Helen: *Eu acho importante também, a criança aprender o inglês desde pequeno. Porque hoje é que nem ela falou, o inglês tá no mundo, né? Tá por tudo. Meu sobrinho também ele tá na [escola da cidade vizinha] na creche, e ele tá indo, tem dois anos e cinco meses e já tá, tem inglês. E é bom também pra quando tu vai numa empresa, vem alguém de fora, tu saber, vai que vem algum estrangeiro, saber falar, tipo, a língua, porque tu não vai colocar uma pessoa que não sabe ali do nada. Chega aí e não vai saber falar, né?*

(Excerto 10, entrevista)

No excerto acima, as alunas destacaram a importância do aprendizado da língua inglesa na escola ao expressar que *em todo lugar que tu vai tem inglês lá*. Hilgemann (2004), baseando-se em Calvet (2000), descreve que a língua inglesa se tornou uma língua hipercêntrica, ou seja, uma língua que ocupa uma posição importante no mercado linguístico. Não se pode negar a hegemonia do inglês no âmbito internacional, como também que ele faz parte de um capital linguístico considerado legítimo (BOURDIEU, 1998).

No excerto 11 surgiu uma comparação com o curso de idiomas:

Camila: *Eu não aprendi muito inglês na escola. Quer dizer, sim, eu aprendi sim, mas eu não consegui entender.*

Pesquisadora: *Mas por que que tu acha que isso aconteceu?*

Camila: *Ah, não sei...*

Pesquisadora: *Não sabe...*

Camila: *Não sei... [curto silêncio]*

Head: *É que a gente precisa praticar pra gente conseguir gravar e entender aquilo. E como a gente só tem na escola, a gente não vai ficar, tipo, em casa, em cima. Só se a gente tem curso e quer aprender mesmo inglês.*

Pesquisadora: *Entendi.*

Camila: *Tem o quê? Duas aulas por semana.*

Pesquisadora: *Duas aulas por semana. É. O fundamental é. Agora é duas também?*

Head e Camila: *Sim.*

Pesquisadora: *Tá. Vocês acham então que não é suficiente a quantidade de aulas também em relação a aprender?*

Camila: *Não, pra aprender, tipo bem certinho assim, não.*

Head e Luther: *É.*

Pesquisadora: *Cês acham que é pouco duas aulas...*

Head: *Se a gente quiser mesmo se aprofundar mais e entender ainda mais o inglês é pouco.*

Camila: *É pouco.*

(Excerto 11, entrevista)

Camila não considera ter compreendido e aprendido tanto quanto ela gostaria de inglês na escola. Para Head, a língua só é definitivamente aprendida se a pessoa a *praticar*. Percebe-se a necessidade de o aluno se sentir motivado, interagir com a língua não só na escola, bem

como a questão da autonomia (BAILLY et al., 2013) para que se tenha eficácia. Quando Head diz que ele precisa praticar a língua, é possível relacionar com o fato de o sujeito se sentir inserido (GEE, 2001) naquele contexto e ter motivação para aprender. Também pode-se identificar que para os sujeitos, não se consegue aprender um idioma somente com as (poucas) aulas que são ministradas na escola.

De acordo com Barcelos (2011), Cox e Assis-Peterson (2007) e Bohn (2003), há diversas crenças voltadas à aprendizagem de língua inglesa. Nesse contexto, é importante compreender o contexto social e cultural dos sujeitos (BAKHTIN, 2012) que os levam a acreditar nesses mitos a respeito da aprendizagem de línguas, como apontam no excerto 11 ainda, os sujeitos consideram que as aulas de língua inglesa são poucas para que o sujeito aprenda *'bem certinho'* o inglês. Camila menciona que, se a pessoa quiser mesmo aprender essa língua, a quantidade de aulas não é suficiente. Porém, devido à grade curricular fixa que a escola segue, o ensino de línguas adicionais nas escolas tem a carga horária reduzida (PAIVA, 2009). A partir disso, os alunos veem a necessidade de ir além da sala de aula para aprender a língua adicional.

Os estudantes afirmam que tiveram inglês durante o ensino fundamental, e acrescentaram um outro fator que interferiu nas aulas em suas trajetórias durante o ensino fundamental, conforme o excerto 12:

Jessica: *Eu acho que se eu pegar assim, uma professora, **um curso** por exemplo, se eu ficar com um professor **do começo do curso até o final** do curso que leva uns três anos, né, eu acho que eu consigo entender, só que daí a gente mudava de professor lá [referindo-se à escola], e vai assim mudando de professor e cada um...*

Pesquisadora: *Então tu acha que a mudança de professor também interfere?*

Jessica e Helen: *Interfere.*

Jessica: *Por causa que daí tem um professor que tem **uma maneira de ensinar** e tem outro professor que tem outra maneira, **daí confunde**, porque a gente já tá acostumado com um, daí vem o outro, **daí fica meio confuso**. Até mesmo as outras matérias, eu acho, né?*

(Excerto 12, entrevista)

Novamente, houve a menção ao curso de idiomas, mas desta vez com o foco na questão da permanência dos professores. Jessica considera que, em um curso, pelo fato de o tempo de estudo ser mais concentrado que na escola, tenha somente um professor para guiá-la ao longo do processo, o que pode não se refletir na realidade, mas é a crença que a aluna traz consigo e revelou em sua fala.

Na escola pública, o ambiente conhecido pelos sujeitos, há uma rotatividade maior de professores ao longo dos anos. Então, para Jessica, a aprendizagem pode ficar comprometida, ao afirmar que *fica meio confuso*. Certamente, cada professor possui uma maneira diferente de

ensinar e com enfoques diferentes. Para elas, a aprendizagem de língua inglesa torna-se mais compreensível quando não ocorre uma mudança constante de profissionais que lecionam uma mesma disciplina, trazendo perspectivas diferentes. O contexto da escola contrapõe-se aos mitos das escolas públicas que já trazem outras crenças em relação à aprendizagem de outras línguas (BARCELOS, 2011).

A partir dos dados do questionário também foi possível observar que 10 sujeitos afirmaram utilizar a língua inglesa para se comunicar com pessoas de outros países por meio de jogos e redes sociais, além de favorecer o uso da internet para aprofundar o conhecimento da língua inglesa. Nas entrevistas, alguns sujeitos demonstraram constante utilização das tecnologias digitais para se comunicar em outras línguas e para auxiliar na sala de aula.

Quatro sujeitos demonstraram ter um contato maior com as tecnologias digitais e mais amplo acesso à língua inglesa por meio de jogos *online* e redes sociais. Eles escolheram como pseudônimos nomes que têm relação com a língua inglesa. Louisiana, Manhattan e Ohio escolheram regiões dos Estados Unidos, e Fox utilizou um *nick* (apelido) que ele usa constantemente em jogos virtuais. Nesse sentido, é perceptível como as tecnologias digitais contribuem para a autonomia dos alunos, colaborando para a autoaprendizagem (CASSANY, 2012).

Além disso, na internet ocorre uma interação genuína nas quais os interlocutores fazem uso de estratégias pessoais para solucionar dúvidas momentâneas. Os sujeitos também buscam sentidos, eles trazem as informações para situações reais de comunicação, sendo um conhecimento prático cotidiano (CASSANY; HERNANDÉZ, 2012).

Nessa interação com sujeitos reais, os alunos se entretêm não apenas com o aprendizado da língua inglesa, mas na interação com o outro, em vez de atividades repetitivas que poderiam ser realizadas de forma mais rápida e interativa. De acordo com Lévy (1997), a noção de tempo e espaço é transformada diante das tecnologias digitais. Dessa forma, a partir da internet, tornou-se mais fácil, mais barato, menos demorado, e passou-se a exigir menos esforço para entrar em contato com outras pessoas de diversos lugares do mundo (BAILLY, 2010).

Os estudantes demonstraram a relação que fazem com a língua portuguesa ao interagirem com outras pessoas, conforme o excerto 13:

Pesquisadora: *E o que vocês acham das línguas que vocês aprendem na escola, seja português, seja inglês, seja o italiano que vocês já tiveram, em relação ao que vocês aprendem em casa também?*

Ohio: *Português também faz sentido a gente aprender pra falar certo, escrever certo, né, aí tem o lado positivo também. Mas inglês também eu acho que é bom porque tecnicamente tu vai usar pra tudo. Querendo ou não alguma hora tu vai ter que usar.*

Manhattan: *Na escola é praticamente essencial ter. Porque se tu não tiver um computador, um celular, tu não vai aprender lugar nenhum. Tem que ter na escola.*

Ohio: *Porque geralmente tu não vai pegar um dicionário e aprender com um dicionário inglês, por exemplo.*

Fox: *Mesmo se tu tem o computador e tals e joga bastante e aprende inglês que nem eu fiz, sempre é bom ir na escola, porque de vez em quando eu sempre aprendo uma coisinha ou outra lá a mais.*

Ohio: *Tipo, geralmente verbo essas coisas tu não aprende muito em jogo, tu aprende, tipo no jogo é mais direto assim. Agora na escola tu aprende mais por parte, porque daí é bom.* Louisiana: *É verdade.*

Fox: *Tipo, regras e tals.*

Pesquisadora: *Vocês acham que é essencial por causa das regras...*

Ohio: *É, é bom pra escrita se tu vai ver. Porque no jogo vai ser mais o áudio que tu vai escutar assim, mas na escola é bom por causa da escrita.*

Manhattan: *É, na maioria das vezes a pessoa que tá contigo não vai falar o formal, né? Daí tu tem que aprender, né? É que nem eu, não vou falar com uma pessoa toda certinha [referindo-se à língua] no computador o português com ela, que nem eu acho que ela vai fazer comigo no inglês.*

(Excerto 13, entrevista)

Os sujeitos do excerto 13 rapidamente associaram a língua inglesa também como língua que utilizam em casa, ou seja, a partir de seus computadores e celulares. Ohio começa falando da língua portuguesa ao caracterizar a escola como um ambiente formal de aprendizagem, pois eles precisam aprender a ‘falar’ e ‘escrever certo’, situando novamente a questão da sociedade grafocêntrica (FRITZEN; RISTAU, 2013). Na sequência, ele menciona a língua inglesa, ao dizer que *vai usar pra tudo*, conferindo à essa língua o *status* de língua franca perante a globalização e as tecnologias digitais. É importante observar que os sujeitos se voltaram apenas para o português e o inglês ao serem questionados sobre as línguas que têm contato na escola e em casa. Em nenhum momento, durante essa pergunta, os sujeitos mencionaram as línguas de imigração italiana ou alemã, que têm contato no seio familiar (PISETTA, 2018).

Manhattan traz a questão do uso das tecnologias digitais, visto que, se alguma pessoa não tiver acesso a celular e computador, a escola é o lugar onde o aluno terá a interação com a língua adicional. Apesar das tecnologias digitais favorecerem o acesso às línguas, a escola se torna *lócus* de interação e também de mediação, de acordo com a fala de Ohio em seguida, *geralmente ‘tu não vai pegar um dicionário e aprender com um dicionário inglês’*. A necessidade da interação com outra pessoa para a aprendizagem da língua inglesa facilita e motiva o aluno a querer saber mais sobre ela (BAILLY, 2010).

Fox relata que aprendeu a língua inglesa por meio das tecnologias digitais. Ele também considera, assim como os colegas, que a aprendizagem da língua inglesa na escola é

importante afirmando que *eu sempre aprendo uma coisinha ou outra lá a mais*. Para ele, o uso da língua inglesa se torna importante na escola, pois pode ajudar com o que ele utiliza na internet. Mas a expressão utilizada no diminutivo demonstra que para o sujeito, o que é aprendido é considerado menor em termos de aprendizagem, frente ao campo de informações que ele presencia na internet. Bailly (2010) assegura que *online* as pessoas podem assumir papéis mais centrados enquanto comunicadores do que na dimensão da identidade de alunos na escola.

Os sujeitos ressaltam o fato de poder aprender sozinhos, buscando aprender de forma interativa. A utilização da expressão *a mais* também firma a opinião dele, em relação ao contato da língua com o ciberespaço, levando em conta que há um universo de informações, bem como uma grande quantidade de pessoas interagindo (LÉVY, 1998). Ohio acrescenta a opinião do colega, mencionando que a escola proporciona o acesso à aprendizagem da estrutura da língua como os verbos, dizendo que na internet é mais direto devido à comunicação diante do contexto, mas é na escola que ele aprende os aspectos formais da língua. Pode-se dizer que a relação escola e tecnologias é uma via de mão dupla: a escola colabora com o uso do inglês na internet e a internet favorece o aperfeiçoamento e aprendizagem em sala de aula.

Dessa forma, Cassany (2012) esclarece que seria importante aproximar as práticas vernaculares do contexto escolar valorizando-as. A partir disso, vê-se a necessidade de nos dias atuais dar maior atenção aos currículos escolares. Muitas vezes a escola não reconhece o que é feito fora dela, descarta toda uma gama de novas informações que poderiam ser aproveitadas com as experiências dos alunos.

A escola é vista novamente como formal, local de aprendizagem de conjugações e de regras gramaticais, além de dividir a língua em *partes*, nas palavras de Ohio, e explicar por assuntos. Pode-se dizer que, com uso das tecnologias digitais para praticar a língua inglesa, os sujeitos se consideram *insiders* (GEE, 2001) pelo fato de terem afinidade com o ambiente virtual.

Em seguida, Ohio complementa que *no jogo vai ser mais o áudio que tu vai escutar assim, mas na escola é bom por causa da escrita*. O acesso à língua nos jogos que os sujeitos utilizam é mais direto e na modalidade de compreensão oral. Já na escola, local de práticas dominantes, o aluno se relaciona com atividades para aprender a escrita da língua. Manhattan menciona que ele também não vai usar a modalidade padrão ao utilizar a língua portuguesa em uma comunicação através das mídias digitais.

Em relação à língua inglesa, no excerto 14, Ohio confirma o uso de abreviações. Abreviar acaba sendo um novo marco para a escrita, novos recursos são utilizados para se comunicar no meio digital. É a língua sendo reestruturada e ressignificada na interação com as tecnologias digitais.

Ohio: *Quando eu converso com o Josh, ele usa muita abreviação. You (você) ele só bota U, aí I don't know (eu não sei) é IDK. Tudo assim, abreviado.* (Excerto 14, entrevista)

Dessa forma, é possível associar pelos excertos 13 e 14 que a aprendizagem da língua inglesa na escola é essencial para que o sujeito consiga utilizar as regras em contextos mais formais, com a necessidade de ter conhecimento disso. Outro ponto importante são os usos sociais da linguagem. Para os alunos, os sentidos atribuídos são diferentes, com enfoque na escrita vernacular, pois os sentidos que eles depreendem são favorecidos, uma vez que a língua inglesa para eles hoje está vinculada ao lazer, às relações sociais e não a contextos formais como a leitura de trabalhos e estudos na escola.

Apesar das horas que os estudantes têm de língua inglesa na escola, os usos mencionados estão relacionados a contextos informais no meio digital. De acordo com Cassany (2010), nos contextos informais o sujeito pode-se expressar de maneira menos monitorada, mais flexível, ao contrário da escola, que privilegia a norma padrão.

Considerações finais

O presente artigo objetivou depreender atitudes de alunos do Ensino Médio sobre a língua inglesa aprendida no contexto escolar. Para alcançar esse objetivo, foram analisadas as respostas a um questionário com perguntas abertas e fechadas, com o intuito de realizar um levantamento do perfil linguístico dos 27 sujeitos participantes do estudo. Em seguida, após a análise cuidadosa de cada perfil, similaridades foram identificadas, e dos 27 sujeitos, 10 foram selecionados para compor o corpus deste artigo a respeito das atitudes dos sujeitos a respeito das línguas presentes no contexto em que convivem.

Diante deste estudo, é possível observar que o aprendizado de línguas na escola é importante para o desenvolvimento pessoal, além de colaborar com uma maior compreensão da diversidade linguística. O foco maior diante do contexto escolar volta-se às práticas de letramentos. A língua inglesa, percebida como língua franca, cativa atenção e interesse tanto pelo motivo cultural, quanto por sua utilidade para a vida profissional dos sujeitos. Porém, percebe-se que ainda há a crença de haver um lugar ideal para aprender idiomas, como, por exemplo, cursos de idiomas.

Quanto ao contato com a língua inglesa por meio das tecnologias digitais, os sujeitos demonstram que esse contato colabora para o aprendizado de idiomas, em especial da língua inglesa. O acesso às tecnologias digitais auxilia no contato com pessoas que falam diversas línguas e que são de diversas partes do mundo. Os sujeitos demonstraram autonomia para o aprendizado de línguas nos contextos informais pelo fato de poderem pesquisar temas de seus interesses e de interagir com pessoas ao redor do mundo. A partir de jogos *online* e redes sociais, os alunos colocam em prática seus conhecimentos linguísticos aprendidos tanto na escola quanto fora dela em interações informais.

No contexto escolar, por vezes, os sujeitos veem as práticas como repetitivas e descontextualizadas, e percebem a necessidade de interagir ativamente com as línguas que aprendem. O acesso à *web* pode contribuir significativamente para o ensino de línguas em sala de aula. Surge a necessidade de construir uma ponte entre as práticas de letramentos dentro e fora do contexto escolar.

Dessa forma, os currículos escolares precisam dar maior atenção ao que o aluno aprende além do ambiente institucionalizado. Faz-se necessário refletir sobre uma aprendizagem que leve em consideração na escola, nos contextos dominantes, as experiências e conhecimentos construídos na interação com os contextos informais. Considerar as práticas além da sala de aula como relevantes e contribuintes para a formação dos sujeitos de modo que possam compreender a realidade de forma crítica, para que haja maior compreensão e criticidade diante da realidade.

Referências

- AJZEN, I. **Attitudes, personality, and behavior**. Chicago: Dorsey Press, 1988.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAILLY, S. Supporting Autonomy Development in Online Learning Environments: What Knowledge and Skills do Teachers Need? *In*: VILLANUEVA, M. L.; RUIZ, M. N.; LUZON, M. J. (Eds.). **Genres Theory and New Literacies**: Applications to Autonomous Language Learning. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2010.
- BAILLY, S. *et al.* Autonomisation et socialisation en contexte scolaire: vingt ans après? **Mélanges CRAPEL**, v. 33, p. 93-102, 2013.
- BAKER, C. **Attitude and Language**. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, 2003.

BONATTI, P. M.; LENZI, M. **As primeiras famílias trentinas de Rio dos Cedros**. Indaial: Ed Asselvi, 2006.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 out. 2020

CALVET, J. L. El porvenir de las lenguas in Guerra y paz em el frente de las lenguas. **Revista El Correo Unesco**, Paris, abr. 2000.

CASSANY, D. Leer y escribir literatura al margen de la ley, en CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. **Actas y Memoria del Congreso**. Madrid: Fundación SM / Ministerio de Cultura de España. 2010. p. 497-514.

CASSANY, D. En_línea: leer y escribir en la red. **Anagrama**, Barcelona, 2012.

CASSANY, D; HERNÁNDEZ, D. ¿Internet: 1; Escuela: 0?. CPU-e, **Revista de Investigación Educativa**, p. 126-141, enero-junio 2012.

CENOZ, J. **Towards Multilingual Education**. Basque Educational Research from an International Perspective. *Multilingual Matters*, 2009.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. *In*: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

FRITZEN, M. P.; RISTAU, J. “Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã”: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 259-270, 2013.

GEE, J. P. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: A study of language in action. *In*: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). **Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, 2001. p. 15-39.

HILGEMANN, C. **Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües**. 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, 2007.

KRUG, M. J. **Identidade e comportamento lingüístico na percepção da comunidade plurilíngüe alemão-italiano-português de imigrante – RS**. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1997.

LÉVY, P. **A máquina universo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, D. **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LORENZI, E. M. B. **Políticas lingüísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

MAHER, T. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACLEAN, K. Children for whom English is an additional language. *In*: KNOWLES, G. **Supporting inclusive practice**. New York: Routledge, 2011.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar desde que... *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública. *In*: LIMA, D. (Ed.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, L. A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 67-78.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. *In*: LEFFA, V. (Org.). **O professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. 2. ed. EDUCAT. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. *In*: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

PISETTA, C. B. T. **Línguas de imigração e o aprendizado de línguas adicionais**: atitudes de alunos da educação básica em um contexto bi/plurilíngue. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

PRETI, D. **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1999.

RAJAGOPALAN, K. Maria Nilva Pereira pergunta/Kanavillil Rajagopalan responde: o inglês como língua internacional na prática docente. *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

REIS, C. M. B.; SANTOS, W. S. Experiências marcantes no estágio supervisionado em uma narrativa de uma estudante de prática de ensino de português/línguas estrangeiras da faculdade de educação da UFRJ. *In*: SANTOS, W. S.; REIS, C. M. B. (Orgs.). **Formação de Professores de línguas em múltiplos contextos**: construindo pontes de saberes e agenciamentos. Campinas: Pontes, 2015. p. 27-55.

SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEBASTIÃO, M. P.; PESCE, L. Cibercultura. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, 2010. p. 66-71.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. **Línguas Adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, 2005, p. 339-341.

Sobre as autoras

Cleide Beatriz Tambosi Pisetta (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0571-2130>)

Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB); graduada em Letras - Português/Inglês pela mesma instituição.

Cyntia Bailer (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9049-8003>)

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); mestra em Letras - Inglês e Literatura correspondente pela mesma instituição; graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). É professora no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Isabela Vieira Barbosa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1939-572X>)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB); mestra em Educação pela mesma instituição; especialista em Educação Infantil e Desenvolvimento pela Universidade Cândido Mendes e em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e em Administração pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Recebido em maio de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos de português

Orality and teaching: an analysis of Portuguese Textbooks

Ewerton Ávila dos Anjos Luna¹
Raquel Ferreira Gomes²

Resumo: Considerando a necessidade de pesquisas sobre ensino da oralidade (SILVA; LUNA, 2014), este estudo tem como objetivo analisar as propostas de trabalho a partir dos textos orais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa. Para isso, utilizamos como *corpus* uma das coleções didáticas do Ensino Fundamental aprovada pelo PNLN 2017. A fim de embasar o estudo, foram consideradas contribuições teóricas de Marcuschi (2001a; 2001b), Dolz, Schneuwly e Haller (2004), dentre outros. A metodologia é de caráter quanti-qualitativo, uma vez que à análise detalhada das atividades quanto a suas contribuições para a formação do usuário competente de língua foi associado o número dessas propostas distribuídas em quatro categorias de análise. Os resultados apontaram que a coleção destina um espaço bastante reduzido à oralidade; entretanto, ao passo que algumas atividades apresentam lacunas, outras são satisfatórias.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade. Livro Didático.

Abstract: Regarding the need for researches about orality teaching (SILVA; LUNA, 2014), this study aims to analyze proposals from oral texts found in Portuguese textbooks. By doing so, it was used as corpus a didactic collection of Elementary School approved by PNLN 2017. In order to base the study, theoretical contributions of Marcuschi (2001a; 2001b), Dolz, Schneuwly and Haller (2004) were quoted, among others. The methodology is both quantitative and qualitative, once the number of activities distributed in four categories along with their detailed analysis related to the contribution for a competent language user were matched. The results point out that the collection destines a noticeably small place to orality; whereas there are activities with some gaps, others also satisfactory ones.

Keywords: Portuguese teaching. Orality. Textbook.

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Letras, Recife, PE, Brasil. Endereço eletrônico: ewertonavila2@gmail.com.

² Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Endereço eletrônico: raquelgomes1707@gmail.com.

Introdução

O ensino da oralidade não é um tema muito abundante no mundo acadêmico, pelo menos não se comparado aos estudos referentes ao ensino da língua escrita. Mesmo sendo uma prática de linguagem presente em documentos oficiais que estabelecem os pilares do que deve ser ensinado nas escolas, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), nas aulas de Português, muitas vezes, o trabalho com a oralidade ainda é pouco realizado pelos professores (RODRIGUES; LUNA, 2016).

Levando em consideração que o livro didático é um importante instrumento de ensino, é fundamental que a oralidade seja nele contemplada de maneira a contribuir para a formação dos usuários de língua. Porém, muitos manuais apresentam um trabalho insuficiente ao tratar do eixo. Alguns não trazem a oralidade para uma abordagem específica em sala de aula, e outros, por sua vez, quando o abordam, contêm poucas possibilidades de trabalhos com textos orais (DIONÍSIO; MARCUSCHI, 2007).

Nessa perspectiva de inserção da oralidade no ensino de língua portuguesa e considerando estudos recentes sobre o processo de ensino-aprendizagem dos textos orais, perguntamo-nos: como a oralidade está sendo contemplada nos livros didáticos de língua portuguesa? Logo, este estudo tem como objetivo analisar o tratamento da oralidade nos livros didáticos de Português, investigando como as atividades referentes ao eixo são propostas nos manuais didáticos.

A pesquisa justifica-se pela pouca ênfase dada ao ensino da oralidade na sala de aula e pela necessidade da melhoria de materiais didáticos para as escolas. Ressaltamos, ainda, que, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, o livro torna-se fundamental na sala de aula, sendo utilizado como principal suporte para professores e estudantes. Em outras palavras, o livro didático apresenta-se como um dos principais instrumentos pedagógicos, mostrando-se, sem dúvidas, de grande contribuição ao fazer docente (BATISTA, 2003). Outra justificativa para o estudo é que, conforme anteriormente afirmado, há o fato de os professores enfrentarem dificuldades para trabalhar com a oralidade nas aulas de língua portuguesa (LUNA, 2016).

Para iniciar a discussão, são apresentadas, no tópico seguinte, algumas concepções teóricas acerca do papel da escola quanto a seu ensino e o tratamento que o livro didático tem dado a esse eixo. Isso é feito com base nas discussões de Marcuschi (2001a, 2001b), Dionísio e Marcuschi (2007), Dolz, Schneuwly e Haller (2004). Na sequência, são apresentadas as escolhas metodológicas. Em seguida, os livros didáticos são analisados em relação ao tratamento da oralidade e, por fim, são tecidas as considerações finais.

Oralidade como objeto de ensino

Por muito tempo, o ensino de língua portuguesa era apenas ligado ao código, com ênfase em normas e exceções, havendo, portanto, uma preocupação central no ensino de gramática e no desenvolvimento da escrita. Os professores primavam pela modalidade escrita da língua devido, sobretudo, à sua supervalorização no contexto social. De acordo com Lima e Bezerra, “no geral os professores e educadores acreditavam que, se o aluno já sabia falar, ele estava pronto para executar eficazmente qualquer tarefa que envolvesse a modalidade falada da língua” (LIMA; BESERRA, 2012, p. 57).

Nos anos 1990, houve, no Brasil, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação, com recomendação sobre o ensino nas escolas de todo o Brasil. Esse documento marcou “uma guinada no que diz respeito ao espaço reservado às atividades com a língua oral como objeto de ensino nas escolas” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 38).

Em 2018, o Ministério da Educação homologou a versão de outro documento, atualmente o principal em vigência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nele, é reforçada a ideia que já vinha sendo discutida ao longo dos anos: o papel do professor, ao ensinar a língua oral, é fazer o aluno “conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (BRASIL, 2018, p. 79).

Mesmo com a publicação dos PCN e da BNCC, muitos professores ainda dão preferência aos gêneros escritos e a oralidade continua sendo trabalhada de maneira insuficiente. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) observaram que o ensino da língua oral ocupa um lugar limitado na escola. Marcuschi (2001a, p. 21) destaca que “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita”.

Apesar disso, ressalta-se a importância de trabalhar a língua oral em sala de aula, levando os alunos a aprenderem usar efetivamente a língua nesta modalidade em situações diversas. A fala é adquirida de forma natural a partir de interações sociais, por isso, em contextos informais, sabemos intuitivamente como nos comportarmos. Porém, nem sempre a utilizaremos em situações e ambientes dessa natureza. Haverá momentos mais formais em que será exigida uma fala mais planejada. Como exemplo disso, temos o contexto educacional, no qual os alunos precisam apresentar seminários, fazer exposições orais sobre algum assunto, participar de um júri simulado, debater um tema polêmico, participar de uma entrevista etc. É

papel da escola, então, instruir os alunos para se comunicarem bem nesses tipos de situações que demandam um uso mais formal da língua.

Nas orientações dos PCN, é possível perceber que o papel da escola é preparar o aluno para falar em público, ou seja, em interações que precisam de um planejamento prévio para a enunciação oral. Para que os alunos sejam capazes de usar a modalidade em situações formais, cabe ao professor trabalhar a oralidade na sala de aula. Considerando, como apontam Cavalcante e Melo (2006), que não é apenas uma questão de solicitação para o aluno conversar com o colega; “trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral” (CAVALCANTE; MELO, 2006, p. 183).

Na BNCC, de acordo com fragmento a seguir, há exemplos de práticas diversificadas de linguagem em torno do eixo da oralidade:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Como se observa, o trabalho efetivo com a oralidade dá-se a partir dos diversos gêneros que circulam em nossa sociedade. Em termos metodológicos, deve-se planejar e desenvolver atividades voltadas para os gêneros orais, assim como se desenvolve para os gêneros escritos, conforme afirmam Lima e Beserra:

O ensino da oralidade deve ser encarado por meio de um modelo que inclui a organização estrutural e o funcionamento discursivo do texto. [...] Assim, do mesmo jeito que um professor leva o texto escrito para a sala de aula, pode também fazê-lo com um texto de modalidade oral, especialmente se planejar a sua ação docente em torno desse propósito e incluir a pesquisa e o uso de equipamentos, como gravadores e filmadoras (LIMA; BESERRA, 2012, p. 67).

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apontam quais os gêneros orais devem ser ensinados na escola. Para os autores, o ensino deve ser concentrado nos gêneros formais públicos, pois os alunos já dominam bem as formas cotidianas de produção oral. Nesse sentido, eles afirmam que:

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-condicionados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipações e necessitam, portanto, preparação (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 147).

Apesar de questões específicas, todos seguem na mesma direção ao apontar que é papel da escola fazer um trabalho sistematizado com os gêneros orais, para que haja uma ampliação das capacidades de linguagem do aluno e para que ele possa sair da escola como um sujeito ativo na sociedade, capaz de fazer as adequações linguísticas em qualquer contexto social.

Essa perspectiva de ensino da oralidade, mesmo que a passos lentos, começa a ser considerada em livros didáticos também. Apesar disso, segundo Marcuschi e Dionísio, “os manuais didáticos não costumam dar muito espaço a essas questões e não as tratam com a devida atenção. Pior: quando as tratam, fazem-no de forma equivocada” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 8). Mesmo depois de algumas pesquisas, os livros didáticos ainda contemplam a oralidade de forma tímida. Segundo Cavalcante e Melo:

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. Muitas vezes, os livros dão a impressão de que a análise da fala figura apenas como curiosidade. São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: ‘Converse com o colega’ ou ‘Dê a sua opinião’ (CAVALCANTE; MELO, 2006, p. 182).

É sabido que, em meio a tantas tecnologias, o livro didático ainda é um instrumento fundamental nas salas de aula. Ele é considerado um dos principais instrumentos didáticos no ensino promovido pelas escolas, sobretudo quando consideramos a realidade do ensino público brasileiro, com falta de subsídios para aquisição de outros recursos. Nessa perspectiva, o livro didático torna-se, para os professores, o principal ou até mesmo o único material de apoio para suas aulas (BATISTA, 2003). Para Batista, o livro didático,

[...] tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2003, p. 28).

Portanto, vemos que os manuais didáticos atualmente podem ser direcionados da prática do professor. É também considerando essa ideia que Marcuschi (2001b) cita a importância dos materiais, apontando o livro didático como um dos principais recursos do professor e destacando, entretanto, que a oralidade se mostra de modo insuficiente nos manuais. Em pesquisa com livros didáticos (MARCUSCHI, 1997), o autor analisou 17 coleções de livros didáticos publicados entre 1978 e 1997. Como resultado, constatou que as atividades com a oralidade eram muito reduzidas, raramente superavam o percentual de 2% de seu conteúdo total.

Contudo, a situação vem paulatinamente mudando. Leal, Brandão e Melo (2012) propuseram-se a analisar quatro coleções de livros didáticos de língua portuguesa, destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, que foram aprovadas pelo PNLD 2004. As autoras justificaram a escolha das coleções por elas terem sido “aprovadas com distinção” em uma categoria de avaliação utilizada naquele ano. O objetivo foi “quantificar as atividades encontradas, classificando-as quanto às diferentes dimensões do trabalho com a oralidade” (LEAL; BRANDÃO; MELO, 2012, p. 13).

Conforme a análise realizada, as dimensões do ensino da oralidade são: a valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita e produção e compreensão de gêneros orais. Como resultado, foi quantificado o total de atividades por cada dimensão e verificado que as quatro coleções promoveram atividades variadas com a oralidade. No entanto, de acordo com as autoras, a maior quantidade de atividades presentes nos livros era de produção/compreensão de gêneros informais, tais como conversas e discussões. Além disso, alertaram, ainda, que algumas habilidades importantes para o desenvolvimento do aluno eram pouco abordadas nos livros didáticos.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, destacamos que, no o Guia de Livros Didáticos 2107 (correspondendo ao PNLD 2017), há a indicação de que houve, naquela edição do Programa, aprovação de 6 coleções de língua portuguesa, o que equivale a 28,6% das coleções que foram submetidas à análise. Segundo o Guia, todas as coleções aprovadas desenvolvem atividades com a oralidade. Porém, ainda de acordo com o documento:

É possível constatar que, em algumas coleções, a oralidade aparece como atividade-meio, e não como atividade-fim. Em consequência, a linguagem oral é tratada, nesses casos, como uma competência já adquirida, mobilizada principalmente em propostas de leitura e/ou produção de textos. Conversas com os colegas, trocas de opiniões e discussões em sala de aula sobre um tema determinado são as sugestões mais recorrentes (BRASIL, 2017, p. 32).

Considerando outro segmento da Educação Básica, o Ensino Médio, Silva e Luna (2014) analisaram uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa. A pesquisa objetivou investigar o que tem sido realizado para que o trabalho didático com a oralidade seja mais frequente e profícuo. O foco dessa análise foi nos gêneros orais e os pesquisadores constataram que a coleção contempla o debate regrado público, a mesa-redonda, a entrevista e o seminário. Foi verificado que as propostas de atividades da coleção estavam de acordo com o prescrito pelo PNL D 2012 e que, apesar de apresentar os conteúdos de maneira resumida, a coleção analisada realiza um trabalho eficiente com os gêneros escolhidos. Os autores constataram que:

Há um início da conscientização da importância do trabalho com o oral, por parte dos autores da coleção, o que revela um progresso, não um progresso que se demonstra quantitativamente proporcional à modalidade escrita, mas progresso que diz respeito à qualidade do ensino do oral, que nesse momento ocupa a posição de atividade fim, deixando de lado o lugar de atividade meio que ocupou durante tanto tempo (SILVA; LUNA, 2014, p. 43).

Como se observa, nos estudos citados, a preocupação com o ensino da oralidade é cada vez mais frequente. Dessa forma, as pesquisas sobre o eixo são relevantes no sentido de contribuírem para as atuais discussões.

Metodologia

Esse estudo possui caráter qualitativo e quantitativo, pois se aliou à análise subjetiva dos dados, ou seja, a abordagem presente nas atividades de oralidade, os números correspondentes ao espaço a elas destinado nos livros didáticos. O *corpus*, logo, é composto por quatro volumes para os anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se da coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA *et al.*, 2015), selecionada dentre aquelas que foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático em 2017 e uma das utilizadas pela Rede Estadual de Ensino no estado de Pernambuco.

Cada volume contém quatro unidades temáticas, com dois capítulos, que se dividem nas seções: Prática de leitura; Momento de ouvir; De olho na ortografia; Reflexão sobre a língua; Hora da pesquisa; Atividade de criação; Na trilha da oralidade; Produção de texto; Projetos em ação; Leia mais; Preparando-se para o próximo capítulo.

Para a análise, foram definidas algumas categorias de modo a enquadrar as atividades destinadas ao ensino de oralidade, a saber:

- I. Atividades de oralização da escrita;
- II. Atividades de conversa/discussão;
- III. Atividades de reflexão sobre a língua falada;
- IV. Atividades de exploração dos gêneros orais.

No primeiro item, foram consideradas atividades como leitura em voz alta, recitação, dramatização, entre outros. No segundo, foram verificadas as que priorizam conversas e discussões entre alunos e professores. No terceiro item, foram analisadas atividades que reflitam sobre os fenômenos típicos da oralidade, sobre variação e preconceito associado às variedades orais, e as atividades de retextualização. No último item, foram observadas atividades que estimulem a produção dos gêneros orais.

No próximo tópico, apresentamos a análise dos dados que, inicialmente, se deu através da quantificação da frequência com que as atividades aparecem nos livros didáticos; em seguida, houve a categorização dos tipos, conforme categorias apresentadas; e, por fim, há uma mostra com descrições e análises quanto a suas abordagens. Destacamos, ainda, que chamaremos de v.1, v.2, v.3 e v.4 os livros correspondentes aos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Análise de dados

A coleção de livros *Tecendo Linguagens* tem seus capítulos subdivididos em seções, uma dessas é destinada exclusivamente ao ensino da oralidade: “Na trilha da oralidade”. Para a contagem das atividades foi analisada toda a coleção, porém só foram encontradas propostas para a língua falada nesta seção específica. O número total de atividades pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 1- Frequência das atividades

FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES	
Ano	Quantidade
6º	37
7º	46
8º	22
9º	14
<i>Total</i>	<i>119</i>

Fonte: os autores.

Como podemos verificar no quadro 1, o número de atividades que trabalha com a oralidade é bastante restrito. A coleção prioriza a atividade de leitura e produção de textos

escritos e a oralidade aparece timidamente. Como já foi mencionado na metodologia, para categorizar as atividades, as propostas identificadas nos livros foram classificadas em quatro categorias, descritas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Categorias de análise x quantidade de atividades

<i>Categoria</i>	<i>Quantidade</i>
Oralização da escrita	06
Conversa/discussão	28
Reflexão sobre a língua falada	74
Exploração dos gêneros orais	11

Fonte: os autores.

A categoria I dessa análise é referente às atividades de oralização da escrita, são aquelas com texto escrito, porém sua recepção é feita através da fala. Esse tipo de atividade é descrito como uma intersecção entre o eixo da leitura e o da oralidade, pois desenvolve no aluno tanto habilidades de leitura, quanto habilidades típicas da comunicação oral (LEAL; BRANDÃO; MELO, 2012).

Na escola, atividades desta natureza tradicionalmente tendem a não cumprir o seu objetivo, pois, muitas vezes, apenas propõem ler em voz alta um texto escrito, responder um exercício oralmente, recitar um poema, entre outros, ou seja, nenhum tipo de reflexão específica sobre a modalidade da língua falada é realizada. Porém, como afirmam Rodrigues e Luna (2016, p. 57): “a oralização, distanciando-se das práticas tradicionais, pode ser contemplada, a fim de estudar aspectos referentes à oralidade – como entonação, ritmo, expressões corporais e faciais. Na verdade, trata-se da proposição de objetivos no momento de planejamento didático”. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) são autores que também consideram a importância de atividades de oralização da escrita. Segundo os estudiosos:

Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade o gerenciamento de pausas nas apresentações. Envolve também aspectos da retórica: captar a audiência, gerenciar o suspense. Além disso, a oralização envolve gestualidade, a cinestésica: um certo gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a convivência. Ou seja: envolve a tomada de consciência da importância da voz, da atitude corporal em função de determinado gênero (exposição, debate) ou um evento comunicativo (DOLZ; SCHNEUWLY, PIETRO, 2004, p. 225).

A coleção analisada apresenta 06 atividades de oralização da escrita. São elas: atividades de leitura em voz alta, declamação de poemas e leitura dramatizada. Considerando o exposto no quadro 2, tem-se um número pequeno atividades de oralização quando

comparado às demais. Sabemos que propostas de oralização de textos escritos não são em sua totalidade negativas; esse tipo de atividade é válido principalmente quando é vinculada à reflexão acerca da própria oralidade ou da relação fala-escrita. Porém, ressalta-se que o trabalho com a oralidade não deve ficar restrito a estas práticas.

Foi verificado que a maior parte das atividades de oralização trazidas pela coleção prioriza trabalhar os recursos da oralidade. Para endossar a análise, exemplificamos com a proposta de atividade em que há uma oralização da escrita através do poema. Os autores propõem que os alunos declamem os poemas trabalhados nesse mesmo capítulo no varal literário; porém, utilizam-se dessa declamação para privilegiar um recurso da oralidade, a entonação. Antes da proposta de atividade, portanto, é trazida uma pequena definição de entonação: “A entonação é a mudança de voz que indica se o que falamos é uma afirmação, uma pergunta, um pedido, uma ordem. A entonação também pode indicar se a pessoa está contente, triste, brava, surpresa, apaixonada etc.” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 1, p. 58).

Para a realização da dramatização do poema, algumas orientações importantes são dadas: “Não lemos um texto poético da mesma maneira que lemos uma notícia de jornal ou qualquer trecho na forma de prosa. Capriche nas entonações das palavras, de acordo com o ritmo do verso” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 1, p. 58). Com isso, os alunos podem refletir sobre o modo de entonação de diversos textos.

Ainda nesta atividade, considerando aspectos de multimodalidade, os alunos ficam a cargo de observar, na declamação de seus colegas, outros recursos da oralidade, além da entonação, como: ritmo, sentido do texto, expressão facial e gestos. É requisitada a observação atenta à declamação, para que depois sejam respondidas algumas questões. A proposta solicita ao professor fazer a divisão dos alunos em grupos para que cada um fique responsável por observar determinado recurso da oralidade: “cada grupo prestará atenção e observará apenas aquilo que foi determinado para o seu grupo” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 1, p. 58). Nesse exercício, podemos verificar uma atividade conjunta, pois, através dela, o aluno praticará, ao mesmo tempo, leitura e comunicação oral.

O que sentimos falta nessa atividade, entretanto, é de um momento de compartilhamento das observações, pois como cada grupo fica responsável por um recurso, se não há o momento de compartilhamento, os alunos refletirão apenas sobre o recurso ao qual o professor lhe destinou. Na avaliação final é apenas perguntado: “De qual poema apresentado você gostou mais? O que achou da atividade? Por quê?” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 1, p. 58). Nessa avaliação, por exemplo, poderia ser solicitado o compartilhamento da reflexão que fizeram acerca da declamação dos poemas.

Mesmo com essa lacuna, a atividade analisada pode ser considerada uma boa proposta de oralização do texto escrito, pois através dela há uma oportunidade para os alunos interagirem, desenvolvendo a fluência da leitura, e aprendendo, ao mesmo tempo, a utilizarem recursos da língua falada. Verificamos que o objeto de estudo dessa atividade é a oralidade, pois não se trata de uma simples oralização, mas sim de trabalhar as características da língua falada.

Na categoria II da análise, estão agrupadas as atividades que têm como foco situações de conversa/discussão. Na coleção, foram encontradas 28 atividades desse tipo. Dentre essas atividades estão: exposição de opinião, conversa com o colega e discussão com a turma.

Atividades de conversa/discussão ocupam um grande espaço em livros didáticos, os autores costumam priorizar esse tipo de atividade com a crença de que estão trabalhando a oralidade. “Tal prática deixa implícita a ideia de que atividades de fala em situações informais, supostamente, dariam conta do ensino de oralidade” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 14). Essas atividades costumam ser propostas de modo em que não há uma habilidade da oralidade a ser desenvolvida. Muitas vezes, são exercícios que solicitam apenas conversa/discussão sobre um tema, sem que haja qualquer objetivo específico para o trabalho com o oral.

Apesar dessas atividades não trabalharem a oralidade, é possível utilizá-las com foco no desenvolvimento de outras habilidades. Um modo interessante de utilizar o relato de opinião é para introduzir um tema. Nesse caso, a conversa tem o objetivo de fazer com que o professor avalie o conhecimento prévio de seus alunos através da discussão. Um exemplo é a proposta em que os autores utilizam o relato de opinião como uma pré-atividade, importante para a execução de um exercício futuro do material. É solicitado que o aluno dê a sua opinião sobre o gênero que será trabalhado posteriormente, o audiolivro (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 2, p. 187). Nessas atividades, os alunos podem ter um primeiro contato com o gênero, expressando-se de maneira informal. Além disso, o professor pode conduzir a discussão de acordo com o nível de conhecimentos que os alunos apresentarem.

A categoria III de análise é referente a atividades que façam reflexões a respeito da língua falada. A coleção, conforme anteriormente afirmado, possui uma seção chamada “Reflexão sobre a língua”; entretanto, essa seção apresenta apenas questões referentes à gramática e voltadas à modalidade escrita. Todavia, na seção “Na trilha da oralidade”, foram encontradas 74 atividades com propostas de reflexão específica para o texto oral; entre elas, estão questões sobre marcas da oralidade, relação entre fala-escrita, variedade linguística e retextualização.

Para ilustrar, citamos algumas atividades encontradas que fazem reflexão sobre a modalidade oral da língua. Um exemplo é sobre variedades linguísticas, tão importantes de serem trabalhadas na escola. Contemplar a questão possibilita ao aluno refletir sobre os modos de falar de diferentes grupos sociais, além contribuir para a diminuição do preconceito associado às variedades orais e estereótipos.

No v.1, os autores solicitam que os alunos retomem o texto trabalhado na seção “Prática de Leitura”, um caso em que o personagem seu Ico conta uma história de assombração. Na sequência, há questões que proporcionam reflexões acerca da variedade linguística como, por exemplo:

1. Observe a maneira como seu Ico fala; lendo as frases destacadas no texto na cor roxa. A fala de seu Ico é mais comum no meio rural ou no meio urbano? Que informação do texto confirma a resposta anterior? (...) 4. O texto das falas de seu Ico teria o mesmo efeito se fosse passado para as normas urbanas de prestígio da língua portuguesa? (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 1, p. 162).

Com as questões propostas, os alunos podem refletir sobre os modos de falar de algumas regiões do Brasil, assim como tentar encontrar semelhanças com a sua variedade. Além disso, os exercícios também os levam a refletir sobre os fatores que provocam a diferença no modo de falar e sobre o fato de não haver “erros” no uso de nenhuma variação, ajudando-os a pensarem sobre a discriminação de grupos desprestigiados socialmente. Ressalta-se, aqui, que essas questões não são dadas e sim problematizadas, fazendo com que o estudante chegue às conclusões. Com a proposta, os autores ainda trabalham recursos multimodais como: gestos, entonação de voz, entre outros. Por fim, o livro traz mais um box com informações a respeito desses elementos e sua importância na oralidade.

Outro tópico contemplado, pertencente à categoria III, são as atividades de retextualização, que podem proporcionar aos alunos reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, a partir do processo de passagem de um texto da língua falada para a língua escrita e vice-versa (MARCUSCHI, 2001b). A coleção traz algumas atividades desse tipo; porém, em todas as propostas, não há clareza no trabalho.

Um exemplo é a atividade em que os autores solicitam aos alunos a reescrita de uma entrevista retirando dela as marcas da oralidade (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4, p. 194-195). Em capítulos anteriores a esse, as marcas da oralidade foram trabalhadas, ou seja, os alunos já conseguem identificá-las; no entanto, seriam necessárias mais informações de como essas

marcas poderiam ser substituídas. Ademais, os autores também não trabalham a relação entre fala e escrita, reflexão bem-vinda na atividade.

Segundo Marcuschi (2001b, p. 46), a retextualização “trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”. Em suma, pode-se afirmar que se tem no livro em análise um exercício com conteúdo relevante, porém é preciso que o professor explique sobre o processo de retextualização antes de executá-la, pois da forma como foi abordado no livro, é possível que os alunos tenham dificuldade para desenvolver bem seus textos.

Enfim, observamos uma quantidade considerável de propostas que refletem sobre a língua falada; entretanto, algumas delas não são conduzidas de maneira sistemática e, muitas vezes, sem a presença dos gêneros orais, utilizando-se apenas diálogos. Tendo em vista o número de atividades que abordam aspectos de oralidade e o número de atividades que, de fato, exploram gêneros orais, concluímos que há, por parte dos autores, um maior investimento nos fenômenos da língua falada, embora não necessariamente associados à exploração de gêneros efetivamente orais. Acreditamos que um ensino eficiente deve ser feito através dos gêneros textuais, uma vez que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

A categoria IV contempla as atividades que incentivam a produção de gêneros orais. A coleção analisada traz um total de 119 propostas de atividades que trabalham a oralidade, dessas somente 11 voltam-se para a produção de um gênero oral. Os gêneros textuais contemplados são: debate regrado, entrevista, exposição oral, júri simulado, narração de jogo, contação de caso/anedota, jornal falado e seminário.

Como exemplo, citamos a proposta com o debate regrado (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4, p. 74). Os autores sugerem que se produza um debate, dando como sugestão a temática de uma fábula trabalhada na seção “Prática de Leitura”, ou deixa para alunos decidirem por um tema que gere diferentes opiniões. As orientações trazidas pelos autores são poucas, porém são relevantes. Há indicação para os alunos anotarem no caderno as ideias que querem defender, postulando o debate como gênero a ser planejado. Há orientações também a respeito da postura que se deve ter durante um debate, como respeitar algumas regras: “Ouvir os colegas. Respeitar suas opiniões. [...] Esperar sua vez de falar” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4, p. 74). Orientam sobre os argumentos: “Expôr seus argumentos de maneira clara. [...] Contestar as ideias dos outros por meio de novos argumentos” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4,

p. 74). E abordam um pouco o papel do mediador: “aquele que organiza o debate, dá a palavra aos participantes, combina e controla o tempo que cada um terá que falar” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4, p. 74).

Há um box “Importante Saber” no qual os autores destacam que “Debater não é discutir com impulsividade, agressividade ou intolerância. A emoção faz parte da discussão, mas ela não pode tomar o lugar das ideias, dos argumentos” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, v. 4, p. 74), mostrando que o debate não é uma briga, mas sim uma troca de opiniões, não devendo ser conduzido para o âmbito pessoal. No final, há o momento de avaliação do exercício, que é uma ótima oportunidade para os alunos refletirem e socializarem o que aprenderam. Porém, não há nenhum critério de avaliação na proposta, cabendo ao professor mediar esse momento.

As orientações para a realização da atividade, de um modo geral, são importantes; no entanto, há algumas lacunas nessa proposta. Não há nenhum modelo de debate para que os alunos possam observar como funciona a sua dinâmica, isso facilitaria a apropriação da estrutura do gênero. O tema do debate não é discutido, não há orientações para a realização da pesquisa, nem são oferecidos textos de base sobre a temática (um favorável e outro desfavorável para ajudar os alunos a tomarem sua posição no debate). As orientações dadas pelos autores, apesar de serem básicas, ajudam os alunos a realizarem a atividade de forma consciente; contudo, como apontado, a proposta necessita de maiores informações.

Considerações finais

Ao desenvolver a pesquisa, constatou-se que a coleção analisada apresenta um número reduzido de atividades que trabalham com o eixo da oralidade (sobretudo se compararmos com outros eixos do ensino de língua). Ainda que o espaço destinado à língua oral seja pequeno, as atividades presentes são diversificadas e com diferentes estratégias metodológicas.

Apontamos que a coleção prioriza o trabalho com a leitura; uma considerável parte de todos os volumes é destinada a esse eixo. A seção “Produção de texto” ignora os textos orais e as propostas são exclusivamente de textos escritos. A produção de gêneros da oralidade só aparece na seção “Na trilha da oralidade”, e tem pouco destaque, sendo identificadas apenas 11 propostas nos 4 volumes com gêneros orais voltados, principalmente, à esfera escolar; das situações formais públicas, apenas aparecem a entrevista e algumas relacionadas ao suporte telejornal.

Embora não sejam numerosas, as propostas de produção de gêneros orais, de um modo geral, contribuem para o planejamento e para a construção dos textos, com boas orientações e

dicas pertinentes, além de momentos de avaliação dos trabalhos, dando subsídios para que os estudantes dominem o gênero e possam se comunicar adequadamente nas situações comunicativas.

Observamos, ainda, que mais da metade das atividades são sobre aspectos da língua falada. Em sua maioria, trabalham com a oralidade de forma satisfatória. Elas contribuem para fazer o aluno refletir sobre os fenômenos típicos da oralidade, sobre variedades linguísticas e respeito a elas, assim como fazem com que o estudante a relação entre fala-escrita, desmitificando a ideia que a fala “correta” é aquela que se aproxima da escrita. O ponto negativo dessas atividades é que elas quase sempre trabalham com diálogos para representar a fala e não com gêneros efetivamente orais.

A investigação mostrou que algumas propostas apresentam lacunas, precisando de alterações/ampliações como, por exemplo, maior detalhamento em determinados casos. Para preencher essas lacunas deixadas pelo livro didático, é necessária a ação do professor. Nesse contexto, para que o professor consiga cumprir esse papel, é relevante reforçarmos a importância de sua formação, inicial e continuada, para que ele possa estar cada vez mais preparado para desenvolver suas práticas.

Por fim, ressaltamos que mais pesquisas que abordam a oralidade em sala de aula, seja através de materiais didáticos, de currículo ou de práticas docentes, precisam ser realizadas de modo a contribuir para as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos textos orais.

Referências

ÁVILA, E. NASCIMENTO, G. GOIS, S. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. *In*: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37-56.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.25-67.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 213-239.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. *In*: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 13-35.

LIMA, A.; BESERRA, N. Sala de aula: também espaço da fala. *In*: GOIS, S.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 57-72.

LUNA, E. Á. A. **Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares, discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior**. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001a. p. 19-34.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001b.

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

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, T. A. *et al.* **Tecendo linguagens**. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. Á. A. O ensino da oralidade no contexto do ensino fundamental. *In*: RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. Á. A.; COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade & leitura: olhares plurais sobre Linguagem e Educação**. Recife: Editora UFPE, 2016. p. 49-74.

SILVA, E. C. L.; LUNA, E. Á. A. Oralidade no livro didático: os primeiros passos de um longo caminho. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v. 1, n. 14, p. 29-44, jul./dez. 2014.

Sobre os autores

Ewerton Ávila dos Anjos Luna

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com período sanduíche na Universidade de Aveiro (UA/Portugal); mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduado em Letras pela mesma instituição. É professor do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Raquel Ferreira Gomes

Licenciada em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). É professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola na Educação Básica.

Recebido em junho de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

Instrução ao Sósia em contexto de formação inicial de professores de Línguas Estrangeiras: abertura de caminhos e alternativas

Instruction to the double in Foreign Language teacher initial education: pathways and alternatives

Francieli Freudenberger Martiny¹

Resumo: O presente artigo tem como principal objetivo descrever as modificações que ocorrem na interação promovida pela Instrução ao Sósia quando utilizada em contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Para tanto, é feita uma apresentação do procedimento, tal como inicialmente proposto, ainda na década de 1970, seguida por uma discussão a respeito de suas (re)interpretações e adaptações promovidas pela Clínica da Atividade. Os dados discutidos neste texto foram gerados a partir da realização de uma sequência de sessões de Instrução ao Sósia com dois professores em formação inicial – a primeira de Língua Inglesa e o segundo de Língua Francesa. A análise dos textos gerados durante a interação entre a pesquisadora/professora formadora e sócias/professores em formação inicial seguiu os procedimentos previstos pelo Interacionismo Sociodiscursivo. O contexto de pesquisa a respeito da formação inicial influenciou não apenas a maneira como o procedimento foi conduzido como também a própria atividade linguageira construída pelos interlocutores. O principal aspecto parece ter sido as representações sobre os papéis sociais assumidos pelos participantes durante a interação face a face.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Língua Estrangeira. Instrução ao Sósia.

Abstract: This text has as its main goal to describe the modifications that take place in the interaction promoted by Instruction to the Double when it is deployed in the context of Foreign Languages teacher initial education. For this purpose, the procedure is presented as it was first designed in the 1970s, followed by a discussion about its (re)interpretations and adjustments promoted by Clinic of Activity. Data was generated by the implementation of a sequence of Instruction to the Double sessions with two teachers in initial education – one of them teaching English and the other one teaching French. The texts generated during the interaction between the researcher/teacher educator and the doubles/teachers in initial education were analyzed following the procedures set by Socio-discursive Interactionism. The context of research about teacher initial education influenced not only the way in which the procedure was managed but also the language activity built by the interlocutors. It seems that the representations about the social roles played by the participants during face to face interaction constitute the main factor leading to modifications.

Keywords: Teacher initial education. Foreign language. Instruction to the Double.

¹ Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, João Pessoa, PB, Brasil. Endereço eletrônico: francieli.freuden@gmail.com.

Introdução

As investigações a respeito dos aspectos didático-metodológicos relacionados ao ensino e à formação docente têm uma longa história e cobrem distintos paradigmas de pesquisa, conforme demonstram Amigues (2003) e Saujat (2004). Apesar dos diferentes interesses de pesquisa, Saujat (2004) argumenta que boa parte das investigações realizadas a partir desses paradigmas tradicionais tem levado a uma “concepção unifinalizada da atividade educacional” (p. 28). Isso porque tendem a equiparar o bom ensino com o sucesso dos alunos no domínio de algum objeto de conhecimento, sendo esse o único objetivo levado em consideração para o trabalho do professor. Amigues (2003, p. 14) corrobora essa visão ao defender que “os critérios para estudar o efeito do trabalho sobre a atividade do professor não são da mesma natureza que aqueles que permitem apreciar sua ação sobre os alunos”².

A partir de uma sucessão de resultados de pesquisa e de processos formativos não esperados ou considerados não adequados, as diferentes áreas de pesquisa interessadas em compreender os processos formativos têm buscado reequilibrar seu foco investigativo, uma vez que a complexidade de seus objetos de estudo precisou ser redimensionada (BRONCKART, 2006). Esse movimento deu origem à necessidade de compreender também as capacidades, os conhecimentos e as demais condições que possibilitam ao professor realizar seu ofício.

Essas alegações encontraram acolhida nas formulações das Ciências do Trabalho, especialmente da Clínica da Atividade e da Ergologia, ambas de tradição francesa (BENDASSOLI; SOBOLL, 2011). A aproximação a esses quadros teórico-metodológicos tem possibilitado a expansão do objeto sob investigação e a percepção das complexidades da profissão docente, lançando luz a aspectos desse trabalho até então desconsiderados e possibilitando a descrição desse gênero da atividade. Especificamente no campo da formação de professores de línguas estrangeiras, em contexto brasileiro, é inquestionável o papel que as pesquisas na área de Linguística Aplicada têm assumido na constituição dessa área de conhecimento e investigação.

É no bojo desses entrelaçamentos e desenvolvimentos que a discussão proposta nesse artigo é possível, uma vez que tematiza a utilização de ferramentas desenvolvidas no âmbito das Ciências do Trabalho no processo de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Tal aproximação corresponde a um movimento de renarração e redescrição da vida social conforme ela se apresenta, a partir do papel que a linguagem assume nas

² Todos os trechos traduzidos são de responsabilidade da autora.

interações sociais (MOITA LOPES, 2006), além de buscar uma legitimação dos saberes produzidos por grupos historicamente mantidos nas periferias da produção científica (KLEIMAN, 2013).

A ferramenta formativa apresentada e discutida neste artigo é a Instrução ao Sósia (doravante IaS), procedimento que prevê a análise do trabalho a partir de uma produção linguageira que busca promover o distanciamento do trabalhador em relação ao seu ofício. O principal questionamento que orienta as discussões aqui apresentadas é: Como se caracteriza a Instrução ao Sósia em contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras? Tal questionamento ganhou forma durante a condução da pesquisa de doutorado (FREUDENBERGER, 2015), à medida que busquei melhor conhecer, descrever e aproximar esse procedimento do meu contexto de atuação enquanto formadora.

Desse modo, o objetivo geral do presente artigo é descrever as modificações que ocorrem na interação promovida pela IaS quando utilizada em contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Para tanto, na próxima seção será apresentado o procedimento em questão e serão discutidas suas relações com o contexto de formação inicial. O contexto de pesquisa, um curso de extensão de línguas ofertado à comunidade geral e acadêmica, assim como os participantes, dois professores em formação inicial, serão apresentados na seção de Aspectos Metodológicos. Na seção de Análise dos Dados, serão apresentados excertos transcritos da interação oral estabelecida entre a pesquisadora e cada um dos professores em situação de IaS. Tais excertos foram retirados dos dados gerados durante o desenvolvimento da tese de doutorado (FREUDENBERGER, 2015). As implicações dos resultados da pesquisa aqui relatada para o processo de formação docente são discutidas na seção de Considerações Finais.

Instrução ao Sósia e formação inicial

A IaS foi criada no quadro da Psicologia do Trabalho, na década de 1970, por Ivar Oddone e sua equipe de trabalho. Esses pesquisadores foram convidados a auxiliar um grupo de metalúrgicos que trabalhava na Fiat, em Turin, na Itália, em um curso de formação ao qual eles tinham direito. Nesse contexto, conforme Oddone, Re e Briante (1981), os pesquisadores logo avaliaram que não seria suficiente analisar como esses trabalhadores se adaptavam às tarefas prescritas pelos gestores (assumindo, por exemplo, o desgaste físico e os riscos que viriam em decorrência delas) mas, ao contrário, seria essencial investigar como sua própria experiência em situações reais poderia ser utilizada para melhorar as condições de trabalho e as próprias prescrições institucionais.

Os autores explicam que a proposta da IaS surgiu da necessidade de identificar o plano programa que parecia guiar o agir dos trabalhadores. O convite de ofertar uma instrução à outra pessoa faz com que o trabalhador reestruture seu comportamento particular dentro de um plano global, ou seja, formalize sua própria experiência, ao representá-la ou duplicá-la. Para isso, o sócia é indispensável, ao permitir um processo dialético de tomada de consciência, conforme argumentam Oddone, Re e Briante (1981). A instrução deveria ser guiada por quatro pontos, quais sejam: i. as relações com a tarefa; ii. as relações com os pares no coletivo de trabalho; iii. as relações com a hierarquia e iv. as relações com as organizações formais e informais do mundo do trabalho. A esse direcionamento era vinculada a seguinte instrução: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva lhe substituir no seu trabalho, quais são as instruções que você gostaria de me transmitir a fim de que ninguém perceba a substituição?”.

A realização dessa primeira etapa era realizada por um instrutor-trabalhador voluntário, na presença de um grupo de colegas, além do próprio pesquisador no papel de sócia. A segunda etapa do procedimento consistia na transcrição desse texto, normalmente composto por longos trechos de fala monologal, que deveria ser, em uma terceira fase, comentado pelo trabalhador. Esse ciclo serviria, ao pesquisador, como meio de compreender, representar e formalizar a experiência vivida pelos trabalhadores. A esses últimos, a IaS teria a função de enriquecer a atividade via sua tomada de consciência. De fato, Nicolini (2009) expõe que havia uma intenção emancipatória de origem marxista no fazer daqueles pesquisadores, com vistas a ultrapassar a tradição taylorista e legitimar o saber local.

O potencial desenvolvimental intrínseco à metodologia da IaS foi enfatizado e (re)trabalhado por Clot (2001a). O autor argumenta que esse procedimento pode ser visto como um método indireto que dá acesso não apenas à atividade realizada mas ao real da atividade. A IaS ultrapassa, portanto, os limites da experiência imediata (que não pode ser analisada diretamente) ao redobrar essa experiência vivida. Seguindo uma argumentação de origem vygotskiana, Clot (2001b) defende que essa duplicação transforma o vivido em uma nova experiência, o que provoca uma tomada de consciência do trabalhador em relação à sua atividade. Em outras palavras, o momento da instrução configura-se como uma nova ação, que analisa a ação primeira – uma sequência de trabalho – e faz surgir, assim, os dilemas reais, as atividades impedidas e as possibilidades de agir de outra maneira.

Na adaptação proposta por Clot (2001a; 2001b), a situação hipotética de substituição por um sócia permanece a mesma. Assim, a análise do trabalho continua acontecendo apenas a partir de uma demanda expressa dos profissionais que buscam ampliar o seu raio de ação,

enquanto coletivo de trabalho. Entretanto, algumas modificações foram sugeridas, a fim de que o potencial desenvolvimental do procedimento fosse de fato alcançado. Desse modo, o pesquisador/sócia deve demarcar uma sequência de trabalho específica, a fim de que a instrução seja mais precisa. Ele também pode interferir durante a instrução, a fim de solicitar esclarecimentos sobre a maneira como deve se comportar. Como consequência, as instruções realizadas no quadro da Clínica da Atividade não formam longos monólogos, mas conversas/entrevistas fruto do próprio trabalho de negociação entre os interlocutores, ambos implicados na co-análise do agir. É explicitamente solicitado, ainda, que o instrutor utilize a segunda pessoa do singular (você, tu) para realizar suas instruções. Por fim, é o próprio instrutor/profissional retirado quem faz a transcrição dessa interação, antes de realizar o comentário dirigido ao coletivo de trabalho.

Essa metodologia, portanto, tem por objetivo proporcionar a formalização e a transmissão da experiência profissional (CLOT, 2001c), cujo protagonista deve ser um grupo de trabalho homogêneo, constituído para a intervenção. Ela também pode ser percebida como um instrumento de formação, segundo Yvon e Clot (2004). Essa característica é assegurada desde que seja possibilitada aos trabalhadores a transformação do estatuto de sua experiência vivida e, assim, de sua situação de trabalho.

Esse potencial de desenvolvimento intrínseco à IaS estimulou outros pesquisadores a investigarem sua utilização em contextos de formação inicial. Saujat (2005), por exemplo, empregou essa metodologia na investigação do trabalho de professores iniciantes, a fim de compreender a experiência de “entrada” nesse gênero profissional (CLOT, 2010). Quanto aos efeitos possibilitados pelo dispositivo, Saujat (2005) enfatiza que ele faz colidir a história pessoal do professor iniciante e a história coletiva da atividade docente. É esse conflito que pode levar o trabalhador a reposicionar sua atividade e a promover um novo sentido para ela.

A utilização da IaS em contexto de formação inicial também foi investigada por Goudeaux e Stroumza (2004). As autoras argumentam que, a fim de que a metodologia possa ser usada nesse contexto, as especificidades da situação devem ser bem avaliadas e o procedimento deve ser adaptado a fim de responder a essa nova configuração. Assim, o primeiro aspecto que precisa ser considerado é que os profissionais iniciantes que participam desse procedimento podem ter dificuldade em mobilizar sua atividade real (no sentido proposto por Clot, 2001a) a fim de responder à solicitação de instrução. Além disso, ocorre uma inversão nos papéis normalmente assumidos no contexto de formação inicial: durante a instrução é o aluno em formação que passa a dar instruções ao seu formador. Essa configuração pode levar o instrutor/aluno a tratar prioritariamente da dimensão normativa do

seu trabalho, numa tentativa de provar ao seu sócia/professor que ele sabe o que responder e que essa resposta está em conformidade com as expectativas desse último. Além disso, se o procedimento for realizado na presença de um grupo de colegas, o potencial de julgamento dos pares pode também gerar restrições à instrução dada.

Também Charmillot *et al.* (2006) analisam o contexto de formação inicial de um curso de enfermagem e oferecem um posicionamento semelhante ao de Goudeaux e Stroumza (2004). No contexto dessa análise, as autoras identificaram uma relação muito grande da instrução com o prescrito, já que para o profissional iniciante, o trabalho ainda se caracteriza prioritariamente como a produção de ações em um contexto cada vez novo e singular. Sua ação ainda não está individualizada, portanto.

A utilização da IaS como instrumento de formação também é discutida por Bota *et al.* (2006). Os autores, ao proporem um comparativo de alguns métodos de análise das práticas³, discutem o potencial de desenvolvimento advogado por cada um. Especificamente sobre a IaS, os autores apresentam que o seu objeto é a atividade modelada, ou seja, o instrutor deve tanto descrever o contexto no qual o agir vai acontecer quanto o que (não) deve ser feito nesse contexto. Trata-se, obviamente, de um agir hipotético futuro, que pressupõe uma co-análise, através do diálogo instaurado entre instrutor (em formação) e sócia (pesquisador/formador). A inteligibilidade desse procedimento ancora-se, assim, na reconstrução de significações. É da qualidade dessa verbalização, somada à capacidade do instrutor em se distanciar de sua própria atividade, que depende o sucesso desse procedimento como promotor de desenvolvimento.

Se o objetivo desse procedimento, em contexto de formação, é tornar a atividade estranha ao trabalhador a fim de que ele possa ter acesso ao real subjacente ao realizado, Bota *et al.* (2006) defendem que ela não pode ser tornada estrangeira. Ou seja, ao propor a objetivação do trabalho por meio de seu distanciamento, a IaS pode gerar, por um lado, uma postura normativa por parte do instrutor, à medida que ele representa seu agir a partir de normas pré-estabelecidas. Por outro lado, de acordo com os autores, ela pode dar lugar a um relativismo não intervencionista por parte do pesquisador/formador, no qual qualquer novo posicionamento e nova significação são aceitos. Os autores argumentam que uma postura mediana deve ser adotada pelo formador ao utilizar a IaS em contexto de formação inicial, que leve o profissional em formação a perceber, através de certo rigor metodológico, aquilo que ele faz e aquilo que seus colegas fazem. Dessa forma, o procedimento pode ser utilizado

³ Os autores analisam, além da Instrução ao Sócia, a Entrevista de Explicitação, as abordagens biográficas, e a noção do profissional reflexivo.

como uma maneira de levar o profissional em formação a perceber aspectos do gênero profissional e dos pré-construídos a ele atrelados. Esse reconhecimento pode contribuir na formação do estilo do trabalhador a partir dessas dimensões genéricas.

Várias das modificações sugeridas pelos autores aqui apresentados foram implementadas na condução da pesquisa que deu origem ao presente artigo. Elas são descritas na seção seguinte, juntamente aos demais procedimentos metodológicos relativos à geração e análise dos dados.

Aspectos metodológicos

Os dados aqui apresentados e analisados foram gerados durante a produção da pesquisa que gerou a tese de doutoramento (FREUDENBERGER, 2015). O contexto de intervenção escolhido na oportunidade foi o dos cursos de Línguas Estrangeiras ofertados pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tanto à comunidade acadêmica quanto externa – conhecidos como “Extensão do DLEM”. As aulas, naquele contexto, eram ministradas por alunos de Licenciatura em Letras – Inglês, Espanhol e Francês, selecionados anualmente por uma banca e remunerados como bolsistas de programas de extensão universitária. Em período anterior ao da geração dos dados, a pesquisadora havia exercido as funções de coordenadora geral dos cursos e tutora de bolsistas de Língua Inglesa.

O procedimento selecionado para a geração dos dados da referida pesquisa foi a IaS por se tratarem, tanto o Curso de Letras como o próprio local de atuação dos bolsistas, contextos de formação inicial. Tendo em vista essa especificidade, apresento a seguir algumas adaptações realizadas na condução da IaS, a exemplo do que defendem Goudeaux e Stroumza (2004), Charmillot *et al.* (2006) e Bota *et al.* (2006):

- A motivação para participação no procedimento: ao contrário do que ocorre nos estudos da Clínica da Atividade, a realização não foi originada por uma demanda dos trabalhadores, mas por um convite aos professores, enquanto participantes do grupo de docentes do Curso de Extensão.
- A sistemática de implementação: uma vez que o objetivo principal da pesquisa então conduzida era acompanhar possíveis reconfigurações das representações dos professores envolvidos, os participantes da pesquisa envolveram-se em várias sessões de IaS, configurando, portanto, uma perspectiva longitudinal.
- A formação de um coletivo de trabalho: os participantes foram convidados a produzirem comentários escritos direcionados ao seu coletivo de trabalho (demais

bolsistas e professores orientadores, que se reuniam quinzenalmente para encontros formativos). Assim, ainda que um coletivo não tenha sido formado exclusivamente para a condução do procedimento, essa dimensão esteve presente durante sua implementação.

- A delimitação de uma sequência de trabalho para análise: considerando que as instruções aconteceram em dias variados, conforme a disponibilidade do participante da pesquisa, não houve a delimitação de um único momento ou tarefa do trabalho docente. Assim, eram os próprios professores, a partir de suas agendas, que determinavam a sequência de trabalho a ser focalizada em cada sessão.
- A solicitação explícita para a utilização de pronomes em segunda pessoa: essa solicitação não foi realizada para não haver interferência no objeto sob investigação pela pesquisa então conduzida, qual seja, as representações dos professores em formação inicial.
- A transcrição das interações orais: as transcrições das instruções foram realizadas pela pesquisadora, a fim de evitar uma sobrecarga de tarefas dos participantes da pesquisa e, talvez, uma rejeição à sua participação.

Tendo definido tais modificações, para a condução da pesquisa foram convidados três professores em atuação no referido contexto, todos eles matriculados no Curso de Letras e participando de sua primeira experiência docente. No presente texto, são apresentados excertos de sessões realizadas com dois desses professores: Lina e Celestin⁴.

Lina tinha 22 anos de idade no período de geração dos dados e havia ingressado no Curso de Letras – Inglês havia quatro anos. Ela ministrava aulas para duas turmas no contexto da “Extensão do DLEM” – Inglês 1 e Inglês 4. Foram realizadas com Lina, em um período de seis meses, cinco sessões de IaS, com duração média de 30 minutos cada, todas seguidas de comentário escrito realizado pela participante. Já Celestin, com 21 anos de idade, era aluno do Curso de Letras – Francês havia dois anos e ministrava aulas para as turmas de Francês 1 e Francês 2 no curso. Esse professor participou, durante um período de 12 meses, de oito sessões de IaS, com duração média de 30 minutos cada, também seguidas por comentários escritos.

A análise dos textos gerados por meio dessa interação entre pesquisadora/professora formadora e participantes/professores iniciantes foi realizada a partir dos procedimentos

⁴ Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios e foram escolhidos por eles próprios.

previstos pelo ISD e apresentados em Bronckart (2008). O autor propõe um modelo de arquitetura textual que implica na análise de três níveis de organização interna dos textos, quais sejam: 1. Infraestrutura Textual, que compreende a Organização Temática do texto – analisada a partir da identificação de Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT), conforme Bulea (2010) – e a Organização Discursiva – analisada a partir da identificação dos Tipos de Discurso; 2. Mecanismos de Textualização, que englobam mecanismos de conexão e coesão nominal e 3. Mecanismos Enunciativos, que preveem a análise da responsabilização enunciativa, da distribuição de vozes e das atribuições modais.

Os textos resultantes de cada sessão de IaS foram transcritos e analisados integralmente seguindo esses procedimentos previstos pelo quadro metodológico do ISD. São apresentados, na próxima seção deste artigo, alguns excertos, seguidos de uma análise parcial, que evidencia características dos Tipos de Discurso (por sua relevância em apontar as representações dos interlocutores quanto ao enquadramento espaço-temporal do agir referente em relação ao agir languageiro), de responsabilização enunciativa (relevante na compreensão do movimento de deslocamento previsto pela IaS) e de atribuições modais (por evidenciar avaliações relativas ao conteúdo temático em questão). Tais escolhas metodológicas buscam revelar de que maneira as alterações no processo de implementação da IaS influenciaram o texto produzido pelos participantes. Além disso, foram selecionados trechos que indicam as modificações provocadas pelos próprios interlocutores, enquanto participantes de processo de formação inicial.

Apresentação e análise dos dados

A fim de evidenciar as adaptações decorrentes da realização das sessões de IaS com os professores em formação inicial apresento seis excertos, retirados das transcrições da interação oral entre a pesquisadora e cada um deles. O primeiro desses excertos remete à primeira sessão realizada com Lina. Nele é possível perceber as intervenções realizadas pela pesquisadora para esclarecer as expectativas com relação ao procedimento.

Excerto⁵ 1 – Lina (Sessão 1)

[...]

L: então aí eu vou querer que você faça essa revisãozinha lá com eles ... que: eu pedi pra eles trazerem TODAS as dúvidas que eles tiverem de TODAS as unidades pra gente tirar

⁵ A transcrição dos textos orais seguiu a notação proposta por Dionísio (2001), na qual: L indica Lina; S indica sócia (pesquisadora); C indica Celestin; letras em maiúscula indicam ênfase; dois pontos (:) indicam alongamento de vogal; barra inclinada (/) indica truncamento de palavras; reticências (...) indicam pausa.

já que a gente vai ter SÓ pra revisão esse dia ... e: você vai ter que dar conta de todas essas dúvidas né ... e: eh: também trazer atividades extras relativas a TODAS essas unidades que é o que eu: faria que é o que eu pretendo fazer com eles amanhã
S: uhu:
L: e passar pra eles ess/ essas atividade:s *listenings* que não foram: trabalhados / que não deu tempo em algumas aulas aí eu vou ... será feito isso amanhã
S: uhu
L: e:
S: ta ... agora você me diz tudo isso passo a passo
L: passo a passo?
S: é:
L: tip/ primeira coisa que você vai fazer amanhã
S: isso ... então a/ tudo exatamente tudo que eu preciso fazer vou chega:r ... vou pro pra salinha pego o som
L: pega o sonzinho
S: beleza
L: geralmente eu chego mais cedo então se você quiser chegar na hora: ok mas se quiser chegar mais cedo: fica ali prepara:ndo um pouquinho ainda ((ri))
[...]

É interessante perceber no Excerto 1 o que parece ser um intenso trabalho cognitivo de Lina a fim de realizar o deslocamento solicitado pela IaS. Isso pode ser percebido pela diversidade de instâncias agentivas neste trecho: há a representação dela própria (primeira pessoa singular) como responsável por um agir rotineiro, por um agir anterior, assim como por um agir projetado, e também como instância responsável pela ação linguageira de prescrição. Há também a representação da sócia como responsável pelo agir projetado, mesmo que isso cause estranhamento, marcado pela risada no final desse excerto. Além disso, há instâncias de representação impessoal das tarefas, que parecem figurar como alternativa ao impasse do ator, de fato, responsável por elas.

Assim, ao dispor de uma representação estabilizada de sua ação, Lina pode oferecer alternativas e prescrições à sócia com relação ao seu trabalho. Entretanto, o que parece dificultar esse deslocamento, além da falta de familiaridade com o procedimento sendo empregado, é o papel costumeiramente desempenhado nas interações entre as duas interlocutoras, tal como alertam Goudeaux e Stroumza (2004): professora formadora e professora em formação inicial.

A textualização almejada pela IaS prevê o uso da segunda pessoa do singular fazendo referência à sócia. Isso seria um indicativo de que a instrutora (professora, nesse caso) foi capaz de afastar-se de sua atividade, abrindo a possibilidade para sua análise. Entretanto, em contexto de formação inicial, o papel de professora formadora parece emergir das interações, conforme demonstra o Excerto 02, retirado da quinta e última sessão de IaS com Lina.

Excerto 02 – Lina (Sessão 5)

[...]

L: a aula não vai ter ... hoje vai ser mais alguma coisa só com o vídeo mesmo e o TEMA / a temática da unidade

S: certo

L: pra: deixar gramática e essas coisas pra próxima aula

S: uhu

L: aí não vai ter que ter um fechamento assim uma: coisa / tipo: algo pra RELEMBRAR ... eu acho que não / não acho que o fechamento da temática é assim: / eh que eles vão escrever

S: uhu

L: eu tinha pensado / ah você me diz / me diz por favor só uma: uma coisa que / só essa dica

S: uh

L: eu tô agoniadíssima nisso

S: uh

L: porque eu não sei se essa parte da: / do *slide* eu peço pra eles me dizerem antes ... esse negócio

[...]

O trecho acima remete aos procedimentos de planejamento da aula, que iria ocorrer naquele mesmo dia. Assim, ao contrário do que foi percebido na textualização sobre a mobilização do meio-aula, no Excerto 01, essa tarefa de planejamento da aula é representada como uma ocorrência única e, além disso, com as possibilidades em aberto. Por não ter disponível um conhecimento estabilizado sobre a “maneira como se faz”, Lina recorre à professora formadora em busca de “uma dica”. Nesse momento, a interlocutora deixa de ser representada como sócia, ou aquela que irá substituir a professora em formação inicial em suas tarefas de trabalho. Ela passa a ser representada como aquela que sabe sobre a melhor maneira de proceder no andamento da aula e que sabe a melhor alternativa de ação tendo em vista o conflito gerado pela atividade da professora. Ela parece ser, portanto, tomada como representante do gênero profissional que prescreve tarefas à professora iniciante. O trabalho dessa última parece constituir, em certa medida, a busca por desvelar os mistérios relativos ao fazer docente e aproximar-se do fazer esperado pela formadora e, como consequência, pelo gênero profissional ainda em apropriação.

Ao contrário de Lina, que demonstra em sua fala um esforço para concretizar o deslocamento de sua atividade em direção à sócia na maior parte dos segmentos de todas as sessões, Celestin parece não aceitar esse deslocamento. Na primeira sessão (assim como em todas as demais), ao ser convidado a oferecer instruções à pesquisadora sobre como substituí-lo em suas tarefas docentes, Celestin passa a descrever o que seria “o seu modo de ministrar aulas”. A atividade desse professor em formação inicial é representada, quase que em sua integralidade, como práticas homogêneas e sedimentadas. Assim, ao apresentar os

procedimentos para a realização da aula, Celestin informa à pesquisadora os passos costumeiramente seguidos por ele, conforme o Excerto 03.

Excerto 03 – Celestin (Sessão 1)

C: é né? ... corriqueira e tal usando o método⁶ e tal sem fugir um pouco da: né ... porque de vez em quando eu pretendo / eu / eu proponho né algumas atividades que fogem um pouco do método né proposto pela: pela extensão ... ma:s o / ah e/ eu procuro sempre seguir o método né?

S: uhu

C: e até porque eu tenho essa: obrigação né de de ... terminar ele e cumprir o método né?

S: cumprir ele uhu

C: é / então eh:

[...]

S: e que horário eu eh eu eu devo chegar amanhã? Qual é a sala?

C: ((ri)) então eh: c a e cento e cinco né? ... eu chego / eu procuro chegar dez minutos antes de / das cinco né e / ou seja dez pras cinco [...]

Há vários traços linguísticos, no Excerto 03, que podem ser interpretados como indícios de estranhamento referente à tarefa proposta pela investigadora. Um deles é o riso, no final do excerto, como resposta à insistência da sócia em conhecer detalhes de sua suposta ação no dia seguinte, mas sobretudo pela predominância dos pronomes em primeira pessoa, representando a si próprio como responsável pelo agir em questão. Além disso, parece também não ocorrer um deslocamento temporal, uma vez que sua atividade é apresentada em seu aspecto rotineiro e cotidiano (marcado pela predominância dos verbos no presente do indicativo). Esses traços parecem não se alterar apesar das frequentes intervenções da pesquisadora/sócia, fenômeno que pode ser visualizado também nos próximos excertos.

Ao representar sua atividade utilizando formas verbais em tempo presente com valor genérico, eixo temporal não limitado e com o uso frequente de advérbios de tempo com valor generalizante, Celestin representa a si mesmo como a única instância agentiva na tarefa em questão. A ele parece caber o cumprimento de uma prescrição que prevê a utilização do livro didático em sua integralidade. Essa representação social pode ser originada da compreensão do que seja o gênero profissional docente ou de uma prescrição efetivamente recebida por Celestin. Ainda assim, ao perceber uma dimensão pessoal implicada no uso do livro didático, textualizada por meio de duas modalizações pragmáticas (BRONCKART, 1999): *eu pretendo* e *eu procuro* (cuja contraposição é marcada pela conjunção adversativa *mas*), pode-se inferir que essa dimensão constitua um conflito na atividade do professor.

⁶ O termo método, nos trechos transcritos da produção textual de Celestin, remete ao livro didático de Francês como Língua Estrangeira, prática recorrente entre os professores dessa área.

A interlocutora de Celestin, nesse trecho de interação, não é representada como sócia ou pesquisadora. Ela parece ser tomada, pelo professor em formação inicial, como representante do gênero profissional cuja função é verificar o cumprimento das prescrições previamente estabelecidas. Assim, ao expor o seu trabalho para essa interlocutora, Celestin opta por demonstrar em que medida uma suposta prescrição, que prevê o cumprimento do livro didático, é assumida por ele próprio e realizada em suas aulas. Por outro lado, parece fazer parte desse gênero outra prescrição, que pode ser contraditória: o professor tem a obrigação de apresentar materiais extras e complementares ao livro. A coexistência dessas duas prescrições no gênero profissional, tal como representado por Celestin, pode ser origem de um conflito sobre seu próprio papel.

A resolução para tal conflito parece ser apresentada por Celestin em um trecho da terceira sessão de IaS e transcrito no Excerto 04. Nele, o professor demonstra como realiza com sucesso a adaptação de como o livro didático apresenta o conteúdo. Dessa maneira, Celestin parece “prestar contas” com a interlocutora, representada novamente como supervisora do andamento das suas tarefas.

Excerto 04 – Celestin (Sessão 3)

C: ah: ... então finalizando isso / eu acho que: meia hora dá dá pra terminar essa partezinha aí do: eh: da correção né aí: a gente entra pra nova unidade né ... eu vou expor o: o *imparfait* todo né?
S: ta daí eu peço pros alunos pegar o LIVRO botar o livro na página tal ... isso? ... é?
C: é: ... é
S: e eu faço isso em francês
C: sim
S: “pessoal pega o livro abre na página tal”
C: é
S: e aí: eu vou fazer a exposição então sobre o que que é o: o imperfeito
C: eu vou escrever né todo o: imperfeito né no quadro né e: como é que funcio:na ... na: / diferencia:r do *passé composé* né vou fazer essa distinção
S: uhu
[...]

As ações representadas neste excerto parecem indicar uma solução, ainda que parcial, encontrada pelo professor, para o suposto conflito percebido anteriormente. Na textualização sobre essa alternativa, o professor é novamente representado como principal instância agentiva, apesar das tentativas da interlocutora em deslocar as ações em sua direção. É relevante perceber que o professor parece evitar contradizer as ações hipotetizadas pela pesquisadora / formadora, talvez como reflexo de sua representação sobre os papéis sociais em voga durante a interação (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004). Ainda assim, a ação

antecipada pela pesquisadora de iniciar a explicação do conteúdo previsto a partir do livro didático parece não ser condizente com aquilo que foi prefigurado por Celestin.

Outra dimensão desse conflito com a disposição do conteúdo pelo livro didático pode ser percebida no Excerto 05, a seguir, verbalizado como resposta à insistência da pesquisadora em saber os procedimentos para a aula que ocorreria na segunda-feira seguinte.

Excerto 05 – Celestin (Sessão 5)

S: ta e a próxima segunda

C: a segunda: ((ri)) eu vou tenta:r ... trazer uma coisa mais dinâmica né ... eh: eu tô pensando em: ... francês um ... não sei se assim / isso eu vou conversar com meu tutor / eu tô tô muito indeciso o que é que eu faço no francês um sabe ... assim ((rindo)) é uma coisa bem delicada eu tô:
[...]

Frente à incompletude do planejamento para a próxima aula, Celestin parece encontrar uma solução distinta daquela realizada por Lina (Excerto 02). Se a professora demanda uma solução de sua interlocutora, como representante experiente do gênero profissional, Celestin indica que tal solução será buscada por ele próprio com o auxílio de seu tutor. Desse modo, ainda que a pesquisadora não seja representada como sócia nesses dois momentos de planejamento das aulas, ela assume papéis distintos nas interações. Com Lina, a pesquisadora é representada como uma professora que detém as respostas sobre a maneira correta de agir. Com Celestin, ela permanece como uma supervisora do trabalho do professor, distante e não imbricada nele.

Talvez essa distinção na representação que esses professores em formação inicial fazem da pesquisadora esteja relacionada ao conhecimento que é a ela atribuído. Conforme inferido a partir do Excerto 06, abaixo, Celestin parece não reconhecer a pesquisadora como proficiente na Língua Francesa, seu objeto de trabalho.

Excerto 06 – Celestin (Sessão 6)

[...]

C: é tipo: ... uh: que a gente fala né “muit/ eu tenho muitos amigos” né ... aí em francês a gente tem que botar um determina:nte ali né “*j’ai beaucoup d’amis*” uh?

S: uhu

C: tem um: DE né ... aí eu deixo eles fazerem né uma: redação uma coisinha que eu sei que vai sempre entrar um negócio desse / que eles vão associar ao português né

[...]

Ainda que possa ser representada, por Celestin, como uma professora mais experiente, a pesquisadora parece não participar do mesmo gênero profissional desse professor em formação inicial, já que lhe falta, supostamente, o conhecimento do objeto de ensino. Isso

leva Celestin a buscar explicar, em diferentes momentos das interações, questões particulares à Língua Francesa. Essa representação talvez seja responsável por diversos aspectos característicos das interações com Celestin em momentos de IaS: dentre eles a impossibilidade de realizar o deslocamento de sua atividade em direção à pesquisadora e a representação dessa como uma supervisora de seu trabalho, ainda que supostamente não configure como membro mais experiente do seu gênero profissional.

Tendo discutido, na presente seção, alguns excertos das interações orais gravadas e transcritas com esses professores em formação inicial, apresento, a seguir, algumas considerações sobre a possibilidade de utilização da IaS enquanto ferramenta de formação de professores.

Considerações Finais

A análise dos excertos apresentados anteriormente teve como intuito ilustrar, ainda que brevemente, algumas das principais modificações que ocorrem na interação promovida pela IaS quando utilizada em contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras, tal como prevê o objetivo geral do presente artigo. A partir das características conferidas à interação face a face, é possível vislumbrar não apenas as modificações que parecem ocorrer naturalmente, dadas as representações sobre os interlocutores envolvidos, como também aquelas que poderiam ser voluntariamente realizadas pelo professor formador, na situação de integração da IaS nas práticas de formação inicial.

No que tange às representações sobre o procedimento em si e seus interlocutores, poderia ser argumentado que Lina compreendeu a proposta do procedimento já na primeira sessão enquanto Celestin não se apropriou dele, uma vez que esse participante não realiza o deslocamento de sua fala em direção à sócia e não apresenta sua atividade profissional como possível de formalização e transmissão. Além disso, os papéis sociais assumidos pelos interlocutores – professora formadora e professores em formação inicial – parecem ser constantemente lembrados e retomados durante as interações, apesar do esforço da pesquisadora em manter-se imparcial quanto às instruções tematizadas.

Cabe observar, com relação à condução da instrução face a face, que ela promove e dá acesso, naturalmente, a avaliações e opiniões sobre os aspectos representados, estimulando, por vezes, a explicitação de motivos e justificativas para a condução de determinada tarefa. Tais reações, na maneira como o procedimento foi idealizado por Clot (2001a), devem ser minimizadas, já que o foco está na descrição de **como** agir e não nos motivos para determinada ação. Entretanto, em contexto de formação inicial, tal imparcialidade e

distanciamento devem ser tematizados e avaliados, uma vez que, assim como demonstrado no presente artigo, o procedimento possibilita a percepção de conflitos e, até mesmo, sofrimento com relação a determinadas tarefas. Tais aspectos podem ser gatilhos valiosos para a promoção de desenvolvimento dos professores envolvidos.

Ainda com relação às representações sobre os interlocutores envolvidos na interação, a produção linguageira de Celestin indica que o destinatário ao qual ele se dirige diverge daquele esperado pela pesquisadora, sendo representada como uma professora formadora, representante de uma instituição acadêmica, com experiência no ensino de língua estrangeira, mas não proficiente em Língua Francesa. Isso pode ser identificado pelas constantes explicações a respeito do funcionamento e das regras da Língua Francesa; pela permanente reafirmação dos esforços empreendidos a fim de seguir um modelo de ação supostamente compartilhado e, como consequência, pela construção de uma representação de si próprio como um professor capaz de adequar-se às exigências impostas pela formação acadêmica e pelo gênero profissional.

Ainda que não seja possível, nesse momento, realizar considerações sobre o sucesso ou a adequação da IaS como procedimento de formação, cabe retomar as conclusões apontadas por Goudeaux e Stroumza (2004) quanto à utilização do dispositivo em contexto de formação inicial. Para as autoras, nessas situações o formador deveria assumir um papel mais ativo durante o procedimento, promovendo a interpretação do agir representado e mediando a construção de um saber teórico e experiencial.

Tal intervenção poderia formar um recurso necessário para a análise da atividade de Celestin, a fim de promover não somente a textualização sobre o trabalho efetivamente realizado, e “sob a influência do prescrito” (GOUDEAUX; STROUMZA, 2004, p.498), predominante em seu texto, mas também a representação do real da atividade. Esses resultados contrastam com aqueles percebidos nas sessões realizadas com Lina, uma vez que a atividade de deslocamento parece constituir um exercício constante e consciente da professora, com vistas a cumprir o proposto pelo dispositivo.

Outro ponto que precisa ser levado em consideração diz respeito ao objetivo buscado pelos professores/instrutores na interação com a pesquisadora/sócia, assim como apontado por Charmillot *et al.* (2006). Segundo as autoras, o propósito da IaS em contexto de formação inicial seria o de individualizar o agir e de validar maneiras de fazer, ao invés de apontar outras possibilidades ao trabalhador. Os dados analisados durante a realização da pesquisa e apresentados neste artigo apontam que essa finalidade é estabelecida a partir do cruzamento de movimentos de distanciamento de sua atividade e de deslocamento dela em direção à sócia,

que levam o professor a buscar uma confirmação de suas práticas ou uma identificação de alternativas a elas. A adoção de uma postura mais ativa por parte do formador / sócia poderia levar à posterior interpretação e problematização de aspectos cruciais para a compreensão das dimensões e dos elementos implicados no trabalho docente. Caberia, contudo, uma investigação a respeito do momento ideal para que tais intervenções sejam realizadas: durante a interação face-a-face do instrutor com o sócia ou em um momento posterior, antes ou depois da realização do comentário escrito.

Em suma, os resultados alcançados corroboram parcialmente os apontamentos feitos por Goudeaux e Stroumza (2004) e Charmillot *et al.* (2006) quanto ao principal propósito da utilização da IaS em situação de formação inicial. De fato, em alguns momentos, os professores participantes da pesquisa pareciam estar em busca de validação das resoluções e dos recursos encontrados para os conflitos vivenciados em sua atividade. Em outros momentos, contudo, o dispositivo conduziu esses professores iniciantes a um questionamento sobre a pertinência dessas resoluções já praticadas, abrindo caminho para a procura por novas alternativas aos mesmos impasses. Por fim, podem ser identificados alguns segmentos em que os professores procuraram construir uma representação de si próprios como profissionais autônomos, experientes e capazes de agir frente aos impasses do trabalho.

Referências

- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê, hors-série**, Paris, n. 1, p. 5-16, 2003.
- BENDASSOLLI, P; SOBOLL, L. A. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. *In*: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. A. (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 3-21.
- BOTA, C. *et al.* Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement. *In*: BOTA, C.; CIFALI, M.; DURAND, M. (Eds.). **Recherche, intervention, formation, travail: débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes**. Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, n. 110, 2006. p. 83-110.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue: hommage à François Rastier. **Texto!** v. XIII, n. 1/2, 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em 24 abr. 2013.
- BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CHARMILLOT, M. *et al.* Formation initiale en alternance et élaboration de l'expérience: réflexion à partir d'un entretien d'instruction au sosie. *In*: BOTA, C.; CIFALI, M.; DURAND, M. (Eds.). **Recherche, intervention, formation, travail**: débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes. Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, n. 110, 2006. p. 111-125.

CLOT, Y. Clinique du travail et action sur soi. *In*: BAUDOUIN, J.-M.; FRIEDRICH, J. (Orgs.). **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles: De Boeck, 2001a. p. 255-277.

CLOT, Y. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. *In*: DELEFOSSE, M. S.; ROUAN, G. (Dir.). **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod, 2001b. p. 125-147.

CLOT, Y. Editorial. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Éducation Permanente**, v. 1, n. 146, 2001c. p.7-16.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREUDENBERGER, F. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes**: um caminho para compreender o desenvolvimento? 2015. 542 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GOUDEAUX, A.; STROUMZA, K. De l'usage de l'instruction au sosie en formation initiale: les normes comme tiers dans le dialogue entre le sosie et l'instructeur. *In*: **Anais do 39º Congresso Ergonomie et normalisation**. Genebra, 2004.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

NICOLINI, D. Articulating practice through the interview to the double. **Management Learning**, n. 40, p.195-212, 2009.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail? Paris: Editions Sociales, 1981.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SAUJAT, F. **Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale**. 2005. Disponível em: http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf. Acesso em 07 dez. 2009.

YVON, F.; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignante. **Revista da Psicologia da Educação**, n. 19, p. 11-38, 2004.

Sobre a autora

Francieli Freudenberger Martiny (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3251-2484>)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio doutoral na Universidade de Genebra (UNIGE); mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); graduada em Língua Estrangeira – Inglês pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). É professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na UFPB.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas

Initial EFL teacher education: linguistic education, technologies and (de)contextualized practices

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan¹
Vagno Vales Lacerda²

Resumo: Em um contexto global cada vez mais marcado por recursos tecnológicos, temos evidenciado as complexidades e desafios da educação e da formação inicial de professores de línguas estrangeiras. O objetivo deste artigo é discutir perspectivas de futuros professores de língua inglesa sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de línguas. Este é um estudo de natureza qualitativa e interpretativista e compreende uma parte dos dados gerados para a realização de uma pesquisa de mestrado. Buscamos refletir sobre as relações entre formação crítica de professores de língua inglesa e o uso de tecnologias digitais para que seja possível discutir práticas (des)contextualizadas. Assim, encontramos subsídios teóricos nas discussões sobre educação linguística em línguas estrangeiras (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018; SOUZA, 2018; DUBOC, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2009), bem como sobre a compreensão das tecnologias digitais e das práticas educacionais (VETROMILLE-CASTRO, 2019; SELWYN, 2017; MATTOS, 2011), dentre outros. Os resultados apontam para a importância no foco em formação crítica de professores para que o uso da tecnologia no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras seja considerado de modo crítico e questionador, buscando ir além de técnicas de como usar recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Tecnologias digitais. Educação crítica. Língua inglesa.

Abstract: In a global context that is increasingly marked by technological resources, we have been witnessing the complexities and challenges of education and foreign language teacher education. The aim of this paper is to discuss future English teachers' perspectives about the use of digital technologies to teach and learn languages. It is a qualitative and interpretative study, and it focuses on data gathered through the development of a Master's thesis. It seeks to reflect on the relationships between critical English teacher education and the use of digital technologies so that it is possible to discuss (de)contextualized practices. Thus, theoretical support is found in discussions about foreign language linguistic education (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018; SOUZA, 2018; DUBOC, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2009), as well as in the comprehension of digital technologies and educational practices (VETROMILLE-CASTRO, 2019; SELWYN, 2017; MATTOS, 2011), among others. Results point to the importance of focusing on critical teacher education in order to consider the use of technology in teaching and learning foreign languages in a critical and questioning way, seeking to go beyond techniques of how to use technological resources.

Keywords: Initial teacher education. Digital technologies. Critical education. EFL.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: claudiakawachi@gmail.com.

² Universidade do Estado da Bahia, Colegiado de Letras-Inglês, Teixeira de Freitas, BA, Brasil. Endereço eletrônico: vagnovales@hotmail.com.

Introdução

A educação linguística em línguas estrangeiras (LE), sobretudo em língua inglesa (LI), tem sido marcada por reflexões acerca do que significa ensinar e aprender línguas, o que entendemos por língua e linguagem e, mais recentemente, qual o papel das tecnologias nesse processo. Sabemos que há uma diversidade de recursos tecnológicos que podem ser usados no contexto educacional, mas esse uso requer cautela e ponderação, visto que não há possibilidade para visões ingênuas acerca dessa relação entre tecnologias e educação. Nesse sentido, é fundamental que tais temas sejam considerados na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, pois como esses futuros professores entendem esses conceitos e lidam com eles é de grande valia para que possamos almejar de fato uma educação linguística comprometida com a formação dos aprendizes e não apenas uma instrumentalização linguística.

Vetromille-Castro (2019) nos lembra que diante dessa abundância de materiais e recursos tecnológicos digitais para o ensino e a aprendizagem de línguas, é essencial fazer escolhas informadas, discutindo o papel do professor de LE nesse processo. Conforme pontuado por Ferraz e Mattos (2019), não é possível desassociar a formação de professores de línguas, tanto materna quanto estrangeiras, dos desafios que a sociedade contemporânea enfrenta, como um retrocesso na educação, especialmente, por conta de políticas neoliberais e neoconservadoras. Assim, parece-nos apropriado olhar para a formação inicial de professores de LI visando ir além daquilo que comumente está associado ao ensino de línguas e uso de tecnologias: um casamento perfeito.

Selwyn (2017, p. 11) assevera que o “tópico ‘educação e tecnologia’ requer profunda reflexão e análise, como também observação e contestação (...), essas reflexões precisam ser realizadas sob uma perspectiva crítica”. Assim, não assumimos neste trabalho uma visão salvacionista de uso da tecnologia na educação linguística. Pelo contrário, defendemos que o papel desses recursos precisa ser problematizado, seguindo a proposta de Selwyn de que é necessário “abordar a tecnologia com desconfiança e ceticismo, mas sempre com um olhar construtivo em vez de uma posição mais restrita e desagregadora” (p. 13).

O objetivo deste artigo é discutir perspectivas de futuros professores de língua inglesa sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de línguas. Para tanto, apresentamos uma parte dos dados gerados para a realização de uma pesquisa de mestrado³ e

³ Apresentamos, neste artigo, alguns dados de uma dissertação de mestrado defendida em 2019. Importante salientar que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética.

refletimos sobre a relevância de relacionarmos a formação crítica de professores de LI com o uso de tecnologias para que seja possível discutir práticas (des)contextualizadas.

Este é um estudo de natureza qualitativa e interpretativista. Os participantes do estudo foram 13 alunos de um curso de Letras – Inglês de uma universidade do Estado da Bahia, inscritos na disciplina “Novas tecnologias e educação a distância no ensino de língua e literatura inglesas”, ofertada no sétimo período do curso. Os dados foram gerados por meio de entrevistas, relatórios escritos postados no Edmodo⁴ e rodas de conversa.

Nas próximas seções, apresentamos reflexões sobre a formação inicial de professores que defendemos: crítica e emancipadora. Julgamos que os estudos selecionados para dar suporte a este trabalho estão apropriados a nossa proposta, uma vez que enfatizamos a importância de revisitarmos concepções estanques de língua e de ensino e aprendizagem, sobretudo com relação ao uso de tecnologia, para que não tenhamos práticas estruturais veiculadas de uma nova maneira: por meio da tecnologia. Na sequência, discutimos as perspectivas dos participantes a respeito da própria formação inicial e a relação desta com o uso de tecnologias digitais. Encerramos este texto com as considerações finais e encaminhamentos.

Formação inicial de professores de língua inglesa: além de técnicas e métodos de ensino

Quando se discute ensino e aprendizagem de línguas, é preciso que sejam considerados os diversos contextos, bem como alguns dos vários aspectos que compõem a complexidade do ensino e da aprendizagem de línguas tais como, a influência das tecnologias digitais da informação e comunicação nos contextos de formação e de atuação de futuros professores; e a formação inicial de professores ainda na universidade, passando por práticas que, muitas vezes, são descontextualizadas e não contemplam as mudanças na sociedade. Assim, acreditamos na relevância de práticas de ensino e aprendizagem de línguas contextualizadas, que valorizam os saberes locais e considerem essas especificidades, especialmente no que tange práticas que envolvem tecnologias digitais.

Estamos cientes da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem, e salientamos a relação entre esse par, formação docente e contextos de ensino. Portanto, neste item, discutimos o contexto local em que comumente acontece a formação inicial de professores (Cursos de Letras), considerando o papel que a língua inglesa tem assumido em um cenário

⁴ O Edmodo é uma empresa de tecnologia educacional que oferece comunicação, colaboração e treinamento para escolas e professores. Foi fundado em 2008 por Nic Borg, Jeff O'Hara e Crystal Hutter. Em julho de 2019, o Edmodo afirmou ter mais de 100 milhões de usuários em todo o mundo. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Edmodo>. Acesso em: 24 jul. 2020.

global marcado por mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Nesse sentido, acreditamos que tais mudanças devem ser abordadas na formação inicial (e continuada) de professores de línguas para que novas formas e possibilidades de aprendizagem sejam consideradas, além das mais variadas demandas sociais, econômicas e afetivas. Em consonância com Kress (2012), defendemos teorias que nos levem à produção de significados, os quais nos levam à transformações, que nos conduzem a outras maneiras de agir e pensar.

Importante salientar que, do ponto de vista metodológico, em meio à globalização, “as transformações percebidas na sociedade e refletidas nos meios e formas de comunicação e produção do conhecimento nem sempre chegam à escola e à universidade com a mesma velocidade que chegam aos ambientes domésticos” (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 244-245). Isso nos leva a refletir sobre quais propostas de práticas pedagógicas podemos adotar nos dias atuais, tendo em vista que as demandas da sociedade atual tendem a ser cada vez mais globais, no sentido do acesso às informações disponíveis, por meio do acesso à internet. Para além disso, é preciso também que as formas de acesso e de produção de significados sejam constantemente problematizadas. Portanto, não se trata de afirmar que a mera inserção das tecnologias digitais nos cursos de Letras terá resultado exitoso. O que defendemos é a discussão sobre o reconhecido lugar das tecnologias digitais na sociedade atual com um olhar sensível sobre o seu papel, especialmente na formação docente; para que tal discussão seja pautada em “nosso ceticismo e questionamento sistemático”, conforme sugere Selwyn (2017, p. 28).

Observamos que muitos cursos de formação de professores de línguas têm se apresentado em constante movimento em direção a teorias preocupadas com o atual cenário globalizado e digital em que vivemos. Embora exista uma tendência natural em considerar essa era tecnológica, em alguns casos, a teoria permanece estática frente aos ambientes de atuação, de modo que torna-se urgente “discutir sobre a necessidade de uma reconfiguração da formação de professores, no âmbito das licenciaturas, considerando o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar/aprender” (IALAGO; DURAN, 2008, p. 58).

Nesse cenário, julgamos apropriado o argumento de Saviani (2009) de que além de valorizar conteúdos, é fundamental que os cursos de licenciatura foquem na preparação desses professores. Sabemos que em muitos locais a formação docente ainda é vista como treinamento, restringindo o curso de Letras a estudos sobre técnicas e métodos, seguindo o modelo da educação tradicional, no qual cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender, como assevera Ferraz (2018).

Na verdade, é preciso que haja um equilíbrio entre os conteúdos, as práticas e as formas de produção do conhecimento. Menezes de Souza (2019) vai além ao criticar que para o ensino de línguas estrangeiras, na atualidade transcultural⁵ em que vivemos, não se cabe mais pensar em modelos, ou seja, o foco agora é nas práticas dos usuários e não mais somente no sistema linguístico, tampouco em práticas homogêneas e padronizadas. Trazendo para o cenário da formação inicial de professores, o autor complementa, ao sustentar que o foco incide em preparar “um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer” (p. 255).

Vetromille-Castro (2019), ao analisar aplicativos e cursos de língua online, conclui que as atividades disponíveis no aplicativo revelam que aprender línguas é sinônimo de “memorizar vocabulário, pronunciar corretamente, saber traduzir e identificar estereótipos” (p. 204). Percebemos que essas ferramentas enfatizam visões de língua que estão distantes daquelas com as quais concordamos, em que língua precisa ser compreendida como prática social e não apenas como um sistema linguístico e um instrumento de comunicação. Essa visão limitada contribui para promover perspectivas hegemônicas e excludentes de língua, não se adequando ao cenário atual, como argumenta Vetromille-Castro (2019, p. 205): “o uso de recursos digitais na aprendizagem, em vez de atender demandas da contemporaneidade, como capacidade de interagir em contextos globais, remete o aprendiz ao passado” (...).

Desse modo, acreditamos que não há espaço para a formação de professores que não se limite exclusivamente ao ensino de conteúdos. É necessário ir além dessa procura por métodos, como defende Menezes de Souza (2019), buscando promover reflexões pautadas no local, considerando as especificidades do contexto e de todos os envolvidos, se possível, traçando um paralelo com o cenário global. Além disso, Jordão (2013) ressalta a importância de problematizar as práticas tradicionais, como também de construir práticas colaborativas em prol de encontrar soluções de problemas em contextos específicos. Pessoa e Borelli (2011) também salientam a importância da reflexão crítica para que o professor não seja somente aquele que transmite conhecimentos, mas que se volta para a formação completa do aluno, visto que conhece as peculiaridades do seu contexto.

É nesse sentido que a formação crítica de professores pode representar uma ruptura com as práticas de ensino verticais, em que o professor é considerado como o detentor do

⁵ Entendemos como transcultural o contexto em que “a produção de conhecimento em Linguística Aplicada deve pensar a língua como produção cultural, sendo sua abordagem transdisciplinar, transnacional e transcultural, em uma *práxis* que assuma o desafio de problematizar a realidade social e cultural de comunidades marginalizadas, em busca de uma educação antirracista e de uma atuação crítica na sociedade” (SCHIFFLER, 2017, p. 398).

saber e as práticas estruturais e tradicionais de linguagem são naturalizadas. Apoiamo-nos em Souza (2018, p. 167-168) para destacar o que entendemos por essa formação:

[...] a formação crítica de professores de língua inglesa consiste em ajudá-los num processo constante de questionamento de suas práticas para que não sejam naturalizadas e se tornem o único caminho possível. Exercitar os questionamentos, as dúvidas, pode permitir a busca por práticas que vão sendo reinventadas a partir dos novos contextos, das novas realidades, dos imprevistos. Além disso, uma formação crítica cria condições para o professor perceber o quanto suas escolhas de abordagem do conteúdo e de estratégias de ensino estão relacionadas ao que ele entende como sendo o seu papel como professor, o papel do aluno no processo de aprender, como devem ser estabelecidas as interações professor-aluno, aluno-aluno no processo de ensino e aprendizagem. E tais escolhas acabam por refletir no perfil de aluno que será formado, mais ou menos passivo; mais ou menos agente.

Esse reinventar constante proposto pela autora somente reforça a tendência da mudança de paradigmas na educação contemporânea. Ao contrário do ensino tradicional — que se propõe de forma estática, memorizadora e conteudista —, a formação crítica se propõe numa perspectiva de repensar práticas que não condizem com a realidade atual, marcada pela influência das tecnologias digitais nas relações e na produção de conhecimento. Dessa maneira, fica evidente que a construção da formação de professores de línguas poderia estar alinhada a práticas pautadas na criticidade, sempre preocupadas com o contexto em que serão aplicadas. Com isso, os saberes locais serão constantemente evocados e “acima de tudo, um professor formado por meio de perspectivas críticas precisa compreender a importância do compromisso com sua própria formação ao longo da vida” (JORGE, 2018, p. 180).

Pensando em uma formação pautada na criticidade quanto aos currículos propostos, aos conteúdos selecionados, bem como de uma base sustentada em posicionamentos críticos na produção do conhecimento, consideramos oportuna a discussão acerca de como a educação crítica seria capaz de se estabelecer como ruptura em um sistema de ensino muitas vezes engessado diante das demandas da sociedade contemporânea, que inclui uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais.

Formação crítica de professores de línguas

Diante de um cenário tão conturbado em que se encontra a educação brasileira, agregado à falta de recursos e planejamento, ainda pesa sobre os ombros de professores de línguas lidar com as culturas hegemônicas de países em que a língua alvo é nativa. Em meio a essa problemática, nos cabe a resistência — enquanto professores em formação e formadores

— por meio de práticas pedagógicas que sejam capazes de despertar a criticidade dos envolvidos, a ponto de produzirem efeitos transformadores no contexto social em que se vive.

Assim, notamos que ser professor de línguas extrapola os limites da sala de aula. Esta é uma perspectiva que poderia ser trabalhada de forma constante nos cursos de formação de professores de línguas para que os futuros profissionais da área sejam incentivados a refletir sobre o seu papel na sociedade em que vivem. Para Duboc (2014, p. 26-27):

O ensino de línguas estrangeiras não apenas ensina formas linguístico-discursivas apropriadas a um determinado contexto social, mas problematiza o próprio contexto social ao tratar concomitantemente dos valores, perspectivas e experiências que perpassam uma determinada situação discursiva, num processo que convida o aluno a responder ao seu entorno ao invés de reproduzir formas linguísticas previstas.

Esse posicionamento de Duboc emerge de uma preocupação para o fato de que o ensino de línguas deve ser constantemente avaliado e contestado, de modo que vozes, valores, culturas e tantas outras demandas dos alunos não sejam suprimidas em detrimento de culturas estrangeiras/hegemônicas. Por isso a importância da autorreflexão constante. Para além do simples gesto de proporcionar um ensino de línguas pautado em práticas capazes de abarcar o contexto social local, é necessário a compreensão da complexidade envolvida em tais práticas, haja vista que sem a devida problematização no que tange as relações entre o conteúdo, a produção do conhecimento e sua associação aos diversos contextos de nada valeria, a julgar que a língua perpassa todos os contextos. Com isso, compreendemos que não há espaços para reprodução de formas linguísticas previstas e estáticas.

Nesse sentido, saber ensinar não está relacionado apenas com transferência de conhecimento, mas com a criação de possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, conforme alerta Freire (1996). Assim, como defende Menezes de Souza (2011, p. 289-290), o foco não deve incidir nos conteúdos, mas na “capacidade de buscar novas informações, a capacidade de auto avaliação, de perceber quando uma informação já não tem mais o mesmo valor e procurar outro pra atualizar, capacidades de atualização, de colaboração”.

Dada a complexidade do que é ensinar uma língua estrangeira (quanto mais formar pessoas para ensiná-la) e com base nos pressupostos da educação crítica, acreditamos que os resultados favoráveis de práticas em sala de aula dependerão de processos de formação docente que busquem construir conhecimentos coletivamente, indo além do foco exclusivo em conteúdos e práticas descontextualizadas. Nesse cenário, julgamos que a formação crítica

de professores de língua pode contribuir para oportunidades de reflexão acerca do papel das tecnologias no ensino de línguas.

Vivenciar a realidade da sala de aula com todos os seus desafios e conflitos é sempre muito complexo. A atual geração de crianças e jovens é composta de pessoas cada vez mais conectadas às tecnologias digitais, apesar do grande número de pessoas que não têm acesso a essas tecnologias. Casotti e Finardi (2016) nos lembram que a forma como ensinamos e aprendemos línguas foram modificadas pelas tecnologias.

Nesse sentido, consideramos que seja válido refletir sobre as perspectivas de professores em formação acerca de seu processo de formação docente com relação ao uso de tecnologias digitais, sobretudo buscando compreender como a formação crítica pode contribuir para revisitarmos concepções estanques de ensino, de aprendizagem, de língua e de tecnologias, as quais comumente são associadas a aspectos positivos e desejáveis no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Portanto, não se trata de incluir o simples uso de tecnologia na educação e na formação de professores, mas de questionar esse uso e, em casos em que tais usos se fazem presentes e essenciais, nos cabe refletir sobre as possibilidades e as complexidades do contexto.

No item a seguir apresentamos as perspectivas dos participantes acerca das relações entre ensino de línguas e tecnologias. Conforme descrito anteriormente, os participantes são 13 graduandos em Letras-Inglês em uma universidade do Estado da Bahia.

Perspectivas de futuros professores sobre ensino de línguas e tecnologias digitais

Antes de iniciar a apresentação de alguns recortes dos dados gerados, acreditamos que seja importante acrescentar que os 13 participantes da pesquisa eram graduandos do 7º período e são identificados neste texto com nomes fictícios. Apenas 02 deles já haviam atuado em sala de aula como professores de inglês; 01 em escola regular da educação básica pública e outro em curso de idiomas. Os participantes tinham entre 20 e 40 anos e afirmavam possuir nível de inglês intermediário e intermediário/avançado. Como motivação em fazer o curso de Licenciatura em Letras Inglês, a maioria afirmou ter sido a afinidade com a língua, além da variedade de oportunidades de trabalho proporcionada a partir dessa licenciatura.

Semanalmente, os discentes eram convidados a postar um relatório síntese das discussões realizadas em sala, com base nas leituras feitas, na plataforma Edmodo. A partir do seguinte questionamento: “Relate de forma sucinta quais aspectos acerca das temáticas discutidas em sala você elenca como relevantes para a sua formação acadêmica”, os participantes escreveram:

Excerto 1. Trechos dos relatórios escritos pelos participantes

Ana: [...] acredito que a compreensão das tecnologias atuais pode interferir diretamente na educação, visto que os nossos alunos estão em constante contato com as diversas tecnologias. Para minha formação enquanto professora, contribuí no sentido de fazer parte do mundo das novas gerações e de alguma forma tentar trazer essas realidades para dentro da sala de aula.

Heitor: [...] Mas junto com toda a discussão batemos na mesma tecla que se trata da realidade do aluno atual e da escola, é preciso ajustes para que a tecnologia possa ser melhor empregada no ensino, por conta das dificuldades o professor prefere em muitos casos não utilizar novas ferramentas tecnológicas.

Ilma: [...] e nós enquanto professores devemos estar atentos às mudanças se quisermos acompanhar de forma efetiva e nos sentir pertencentes ao mundo virtual, mas acredito que devemos fazer isto de forma comedida, não esquecendo também dos métodos já trabalhados anteriormente. Acredito que o professor pode usar a tecnologia a seu favor, tornando as aulas menos monótonas e despertando o interesse do aluno, que em sua maioria, tem grande intimidade com o mundo tecnológico. Percebi que tenho muito o que aprender, não é algo que tenho tanta familiaridade, mas acredito nas novas possibilidades

Romeu: Os aspectos que envolvem as tecnologias digitais e multimídia são importantes para a minha formação acadêmica pois é necessário que se conheça esse assunto para que se tenha a ideia de que elas podem ser usadas por nós, professores, em sala de aula. Negar que os recursos multimídias podem ser usados em sala é deixar de utilizar um material que pode trazer o interesse dos estudantes para as aulas. Assim, como futuro professor, tentar fugir um pouco do ensino tradicional e trazer essas tecnologias para a sala é promover uma aula mais interativa, que pode despertar mais a atenção dos estudantes. Não penso que o ensino tradicional deva ser completamente abandonado, pois dependendo do contexto ele pode ser útil, mas no mundo atual, as tecnologias comentadas em sala, como a realidade aumentada e virtual, ainda que hoje sejam caras de se investir nas escolas podem ser em um futuro usadas para se trabalhar conteúdos nas aulas de inglês e promover um ensino que saia um pouco mais do tradicional e atraia mais a atenção dos estudantes.

Com base nas respostas dos alunos, percebemos que há uma relação estabelecida entre o uso de tecnologias e o “fugir” do ensino tradicional, como observamos na afirmação de Romeu. Porém, essa relação precisa ser discutida, uma vez que o simples uso de recursos tecnológicos não indica um rompimento com o tradicional. Entendemos que as tecnologias podem contribuir para uma quebra com padrões desde que concebidas como maneiras de repensar os saberes e os processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, para além da dimensão instrumental (como usar ferramentas tecnológicas). Ademais, julgamos que não é necessário “fugir do tradicional”, como sugere Romeu. É preciso reconhecer o espaço desse ensino e redimensionar as possibilidades que hoje fazem mais sentido, como defendem Ferraz

e Mattos (2019). A participante Ilma também destaca que é importante ter em mente as metodologias que já foram empregadas, ou seja, não é um apagamento, mas um questionamento e uma busca por processos educativos que contemplem a realidade do aprendiz e concepções não estruturalistas de linguagem.

Essa associação entre uso de tecnologias e ensino não tradicional faz parte de um imaginário coletivo que revela uma ideia errônea acerca do uso desses recursos. Por mais tecnológica que seja a proposta, se o objetivo for a memorização de vocabulário e a fixação de regras gramaticais, a proposta ainda continua sendo tradicional. Novamente, ressaltamos que, em alguns momentos, esse foco pode fazer parte das aulas de LE. Contudo, é preciso que o professor esteja ciente disso, podendo fazer escolhas informadas sobre seu planejamento de aula e não apenas repetindo técnicas e padrões ou seguindo as novas tendências do mercado educacional, que fortemente incentiva o uso de recursos tecnológicos.

Castro (2019), com base em um relatório do CETIC⁶ de 2018, afirma que há uma lacuna na formação docente com relação ao conhecimento tecnológico de professores, sobretudo com relação às possibilidades de uso de tecnologias no ensino. A autora observa que a formação de professores voltada para a utilização de tecnologias tem acontecido mais em âmbito pessoal (uma busca individual) do que na própria formação inicial. Mattos (2019) pondera que muitos professores acabam limitando as tecnologias à uma ferramenta. Contudo, para a pesquisadora, a tecnologia não pode ser vista como um fim em si mesma, ou seja, práticas que buscam formar cidadãos responsáveis, questionadores, críticos podem ser propostas por meio das tecnologias digitais, no sentido de que a tecnologia está “a serviço da educação, e não o contrário” (p. 185).

Sabemos da estreita relação entre neoliberalismo e tecnologias na educação, em que não há espaço para reflexões sobre o ensino, a aprendizagem e o uso de tecnologias digitais, visto que a mídia e o discurso dominante propagam a ideia sempre benéfica dessa relação, salientando a ideia errônea de que aqueles que não participam desse casamento educação e tecnologias estão de fora de uma fórmula de sucesso. Portanto, conforme defendem El Kadri e Rocha (2017), os cursos de formação de professores podem contribuir possibilitando reflexões sobre tecnologia como “recurso e discurso” (p. 46). Julgamos que muitos cursos de Letras ainda estão distantes de uma abordagem crítica da relação entre tecnologias e educação, sendo necessário ir além das técnicas de como usar determinados recursos tecnológicos para serem bem-sucedidos nos processos de ensino e de aprendizagem de

⁶ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. O relatório discutido pela autora está disponível em: <https://cetic.br/tics/educacao/2016/professores/E3/>.

línguas. Ao mencionarmos essas técnicas, estamos nos referindo ao foco instrumental e “dicas” de como usar ferramentas tecnológicas para “melhorar” o ensino.

Do ponto de vista do neoliberalismo, conforme assevera Darder (2017), as escolas continuam sendo movimentadas em prol do interesse do mercado e cada vez menos interessadas em discutir os interesses da vida democrática dos alunos. Corroborando Said, Ferraz (2015, p. 45) entende que “discutir o neoliberalismo significa problematizar essa lógica que tem aprisionado o mundo com garras potentes e tem naturalizado disparidades sociais e práticas educacionais”. Isso deve acender um alerta aos profissionais da educação no sentido de estarem sempre na luta contra as imposições vindas de forma hegemônica, sincronizada e avassaladora, como a insistência constante no uso de tecnologias desprovido de reflexões e questionamentos.

Os participantes Ilma e Romeu também apontam para a questão da motivação do aprendiz diante de recursos tecnológicos, mas diversos estudos revelam que o fator motivacional é resultado de um conjunto de fatores (VETROMILLE-CASTRO, 2019). Concordamos com a participante Ana que os alunos estão em contato frequente com tais ferramentas e que há benefícios em trazer esses recursos para a sala de língua inglesa. No entanto, conforme adverte Castro-Vetromille (2019) o senso comum propaga a ideia de que os recursos tecnológicos são “indiscutivelmente positivos para a aprendizagem” (p. 191). Similarmente, El Kadri e Rocha (2017) demonstram preocupação com os discursos que veiculam a ideia dos benefícios e efeitos positivos da tecnologia no processo educativo. Para as autoras, há a justificativa da presença fundamental da tecnologia para que o aprendiz esteja no centro da aprendizagem, mas isso pode ocorrer sem o uso da tecnologia. Assim, discursos que enfocam de forma acrítica que é extremamente necessário o uso de tecnologia para que a realidade do aluno seja contemplada, muitas vezes “ecoam uma visão de tecnologia como algo neutro e bom” (EL KADRI; ROCHA, 2017, p. 42).

Há de se considerar o contexto, como aponta o participante Heitor e, sobretudo, as condições humanas (professores e alunos) e estruturais. Destacamos também na resposta de Heitor que “é preciso ajustes para que a tecnologia possa ser melhor empregada no ensino, por conta das dificuldades o professor prefere em muitos casos não utilizar novas ferramentas tecnológicas”. Essa fala ilustra algumas das problemáticas com o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Primeiro, ele admite que precisam ser melhor empregadas no ensino, isso denota que são empregadas, entretanto, não de uma forma significativa, como poderiam; depois, ele aponta que há dificuldades para essa utilização, possivelmente por conta das estruturas física e pedagógica dos ambientes escolares e que, por conta dessa realidade das

escolas, em muitos casos, os professores acabam não considerando o uso das tecnologias digitais. Além das dificuldades mencionadas pelo participante, há também uma lacuna na formação de professores, pois muitos não têm oportunidades de discutir sobre as tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem durante a formação inicial (e muitas vezes na formação continuada também), como discutido por Castro (2019).

Os participantes também foram questionados sobre as tecnologias digitais na educação básica. Como futuro professores de língua inglesa, julgamos válido conhecer suas perspectivas sobre esse tema. Portanto, diante da pergunta “Como você descreveria as possibilidades e complexidades de uso das tecnologias digitais (web sites, aplicativos, redes sociais...) na prática docente na educação básica?”, eles relataram:

Excerto 2. Transcrições de trechos das falas dos participantes durante a roda de conversa

Anne: [...] Se a intenção do professor for motivar e envolver seus alunos em atividades propostas que envolvam tecnologia, ele precisará acima de tudo entender e saber lidar com o recurso em questão. Caso contrário, ao invés de ser um instrumento benéfico, se torna um empecilho a aprendizagem. Em muitos casos, devido à falta de letramento digital, tanto o professor quanto o aluno ficam impossibilitados de produzir ao utilizar recursos tecnológicos.

Bruna: As possibilidades para inserir as tecnologias digitais em sala de aula depende do quanto conheço sobre elas, do quão relevante seria o uso delas para determinada aula ou turma e se a escola tem os recursos disponíveis para que a aula possa ser planejada. Porém, na situação atual, vejo mais complexidades que possibilidades. Fazer uso de recursos digitais poderia ser mais simples se houvesse a disponibilização dos mesmos e, não são todas as escolas que possuem. É preciso analisar também, se os alunos seriam receptivos e tratariam o uso dessas ferramentas de forma madura. E mesmo que muitos jovens já estejam inseridos no mundo digital, alguns ainda não tem acesso a ele. É preciso analisar essas questões para que seja preparada uma aula que contemple a todos. [...] Para além, essa nova forma de ensinar, depende de “n” fatores para que possa se concretizar.

Ilma: Quando falamos em novas tecnologias em sala de aula, devemos também nos preocupar em como elas serão inseridas em sala de aula. Assim como em qualquer ambiente escolar, as diferentes capacidades de aprendizagem devem ser levadas em consideração. Quando as aulas são preparadas, o professor deve pensar em uma aula que envolva todos os aprendizes. Apesar da geração atual ter nascido em um contexto totalmente avançado tecnologicamente, muitos destes alunos usam essas ferramentas apenas como meio de entretenimento, tendo dificuldades, muitas vezes, quando se trata de uma aula usando as tecnologias digitais. Por outro lado, também em uma grande maioria, muitos professores não têm o conhecimento ideal para trabalhar com estes métodos. Além dessas dificuldades, em sua maioria, as escolas não oferecem um espaço adequado, não há laboratório de informática bem como internet, o que exige do professor estratégias que possibilitem a realização de aulas como essa.

Jorge: [...] Podemos observar as complexidades em usar a tecnologia, por exemplo, na falta de suporte que muitas instituições não dão para que as aulas sejam com abordagens diferentes. Outro obstáculo encontrado é a insegurança que muitos professores encontram em aplicar metodologias que fujam do ensino tradicional de língua estrangeira.

Mônica: Várias são as possibilidades de se utilizar as tecnologias digitais no ensino básico, contanto que os alunos tenham acesso a essas plataformas e sejam orientados durante a produção das atividades. Os desafios podem surgir devido à falta de recursos necessários, nem todo aluno está apto a esse tipo de prática, assim como também muitos professores não dominam as tecnologias. [...]

Romeu: Penso que a utilização de tecnologias digitais em sala ainda não é vista com bons olhos por muitos professores e também pelos gestores das escolas, muitas vezes eles acham que isso não é ensinar e apenas uma maneira de diversão. Além disso, a utilização dessas tecnologias tira o professor de sua zona de conforto por ser necessário pensar em novas metodologias e pensar em aulas diferentes a cada momento. [...]

Valéria: A educação básica conta hoje com uma pluralidade de realidades, apresentando desafios no processo de ensino-aprendizagem que o professor não tem como inferir previamente e se preparar totalmente. Tendo em mente, que a educação tem passado por tempos difíceis, e que as ferramentas que temos para trabalhar em sala de aula nem sempre são as que gostaríamos, como o uso das tecnologias digitais, acredito que o professor deve estabelecer um plano prévio de conhecimento dos alunos, da realidade que vai ser trabalhada, do conhecimento que esses alunos tem da língua e adaptar tudo isso ao que ele pode fazer. Não é fácil entrar numa sala de aula com expectativas altas e vê-las frustradas, mas também não devemos chegar com expectativas quase inexistentes e não tentar nada, devemos entender que uma exploração do ambiente se faz necessária para que possamos desenvolver a partir disso algo mais específico para aquela determinada situação que estamos lidando ali. O papel do professor reflexivo é esse, o professor que pesquisa, e reflete naquilo que pode ou não ser feito, se os planos serão ou não levados a frente, como o nome já nos diz, são planos de aula e não realidades concretizadas.

Notamos novamente uma visão do uso benéfico e, possivelmente “neutro” (EL KADRI; ROCHA, 2017) das tecnologias, como pode ser observado no relato de Anne. Porém, os demais participantes destacam considerações acerca do contexto, analisando as reais disponibilidades da escola, como a infraestrutura, e as possibilidades dos alunos, visto que muitos não têm acesso a esses recursos, como encontramos nas respostas de Bruna, Ilma, Jorge, Mônica e Valéria.

Percebemos nas respostas, principalmente de Ilma, Jorge, Romeu e Valéria que é responsabilidade do professor se a inserção das tecnologias digitais na sala de aula será ou não exitosa. Na fala de Ilma “muitos professores não têm o conhecimento ideal para trabalhar com estes métodos”, que envolvam as tecnologias. Jorge acrescenta que um dos obstáculos é a

insegurança apresentada por parte dos professores, que acaba culminando numa saída para zona de conforto, conforme aponta Romeu. Estamos ciente de que pode existir certa “resistência” de alguns professores com relação ao uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem de línguas, mas essa chamada resistência não pode ser compreendida sem contexto. Há, de fato, muitas dificuldades e muitas questões a serem consideradas no uso de tais recursos. Acreditamos que não podemos responsabilizar o professor nesse cenário (e em nenhum outro), pois sabemos dos inúmeros desafios enfrentados por docentes no Brasil. Por outro lado, julgamos que a discussão sobre tecnologias digitais e educação deve estar presente na formação inicial (e continuada) de professores, afinal, conforme proposto por Mattos (2011, p. 37) “as novas tecnologias trouxeram a necessidade de se adquirir novas habilidades”. Essas habilidades apontadas pela autora estão relacionadas às mudanças na sociedade contemporânea, em que as pessoas acabam imersas nos ambientes digitais, alterando suas formas de vida e os meios sociais em que vivem. Observamos que essas habilidades ainda não são abordadas a contento na formação inicial como proposta de construção do conhecimento, ou mesmo, de transformação em práticas de ensino críticas, contextuais e colaborativas. Apesar de as pessoas estarem, em alguma medida, “conectadas” digitalmente, ainda assim, não é suficiente para considerar que essas tecnologias estejam sendo utilizadas para construir/ressignificar conhecimento de forma crítica.

Sobre os alunos, no geral, muitos têm familiaridade com tecnologias, mas muitos utilizam os recursos digitais para entretenimento como alerta a participante Ilma. Por outro lado, existem alunos que não têm acesso às tecnologias digitais e tampouco alguma habilidade para o uso. Diante disso, seguindo a sugestão de Dudeney; Hockly e Pegrum (2016), não devemos achar que a competência tecnológica dos alunos seja homogênea. Cada aluno tem uma forma peculiar para utilização das tecnologias, a depender das orientações no âmbito escolar (ou mesmo em casa). Essa forma poderá ou não ser alinhada à produção de conhecimento ou de ressignificação dos conhecimentos adquiridos e, nesses casos, o papel do professor (e dos pais) para lidar com essas ferramentas é primordial.

Ao discutir as possibilidades e complexidades do uso de tecnologias digitais na educação básica, retomamos, novamente, a inquietação de Selwyn para que a compreensão da tecnologia na educação não seja reduzida a boas práticas ou aos tão famosos “*how to use*”, que comumente encontramos nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Concordamos com o autor que “precisamos desafiar visões dominantes nessa área, ao menos para termos mais informações sobre quais são os reais benefícios que a tecnologia pode proporcionar (e também os que não pode)”. (2017, p. 12). Portanto, entendemos que, muitas

vezes, a preocupação de futuros professores (e professores em serviço) se concentra em questões práticas de técnicas e estratégias de utilização de ferramentas tecnológicas e na disponibilidade dos recursos (infraestrutura da escola). Mas é fundamental que consideremos as implicações dos usos desses recursos e as reais possibilidades desse uso, que envolvem a disponibilidade e acesso dos professores e dos alunos (inclusão e exclusão digital). Na maioria das respostas, os participantes mencionam a necessidade e a relevância da consideração do contexto, o que, a nosso ver, está em consonância com reflexões críticas sobre o tema e com implicações do uso de tecnologias no ensino. Julgamos que as tecnologias podem ser pensadas na educação linguística como maneiras que possibilitam o compartilhamento e a produção de conhecimento, enfatizando a multimodalidade da linguagem e a necessidade da contextualização do processo educacional.

Em uma roda de conversa realizada com os futuros professores, perguntamos como eles relacionavam o conteúdo teórico e as reflexões construídas durante as aulas com as suas práticas futuras como professores de língua inglesa. Eles mencionaram:

Excerto 3. Transcrições de trechos das falas dos participantes durante a roda de conversa

Ana: Agora a gente está se construindo a partir dessas teorias e--- vindo da melhor forma, podendo está no estágio ver a--- as práticas de outros professores, ver espaços diferentes, dessa forma que a gente tá construindo nossa identidade enquanto professor, e os aportes teóricos, as teorias nos ajudam a--- ver qual o melhor caminho que a gente vai seguir futuramente e já visualizar isso aí (sic).

Lucas: [...] a consciência, as reflexões que a gente tem, a gente sabe que usar as tecnologias em sala de aula podem ser impossível, né? Então a gente vai ter a ideia de fazer com que aulas fujam de um jeito tradicional para um algo novo, porque quando a gente integra as tecnologias ao ensino, o interesse da turma sobe consideravelmente (sic).

Jorge: Eu penso que--- o contexto também porque apesar de ser também a realidade dos alunos, tem muitos alunos (...) realidade social que não têm esse contato com a tecnologia em casa ou no meio que ele vive e quando você leva pra sala um vídeo, uma música, ele se sente mais é--- integrado nesse meio tecnológico (...) dentro da sala de aula ele tem--- então você leva atenção de alguma forma para aquele caminho (sic).

Valéria: [...] dentro da sala de aula o uso da tecnologia pode também ser é ferramenta de interação social porque o nosso papel também na sala de aula enquanto professores é o de mostrar para o aluno oportunidades que a língua traz pra ele, e uso da tecnologia, aliado com a língua é mostrar pro aluno as diversas possibilidades que há pra ele [...] (sic).

Ilma: [...] Então é uma realidade diferente né? Numa mesma sala tem muitas realidades diferentes, tem alunos que tem acesso, tem alunos que não tem o

acesso e assim escola como no caso do município mesmo tem esse problema internet né? A gente vê essa barreira porque às vezes a gente quer fazer alguma coisa diferenciada pra dar em sala de aula, mas a gente não pode, né? porque não tem internet, nem esses alunos vão se disponibilizar a usar a internet deles pra alguma atividade ali--- né? (...) a realidade é essa que--- é difícil você trabalhar né? novas tecnologia em sala de aula (sic).

Ana: Eu me vejo no contexto de que a escola e o sistema muitas vezes nos poda pra não fazer algumas coisas, claro que não é impossível, mas pensando aqui no município existe uma portaria que proíbe né? O uso do celular na sala de aula, então como quebrar essas barreiras sendo que o próprio sistema nos poda? (sic). [...] eu me vejo no contexto assim né que o sistema nos poda, nos tira algumas liberdades pra trabalhar na sala de aula, mas que não é impossível, também a gente pode fazer alguma coisa é--- mais aí também depende da nossa condição (sic).

Com base nas falas dos participantes, percebemos que ainda há a associação entre uso de tecnologias e um ensino não tradicional, como discutimos anteriormente, uma vez que para Lucas, por exemplo, essa relação contribui para a motivação dos aprendizes. Os demais participantes retomam a preocupação com o contexto e com as dificuldades enfrentadas por professores e alunos diante de escolas sem a infraestrutura desejada e necessária e sem políticas públicas que favoreçam o investimento, no sentido de dedicação, dos professores para que reflitam sobre os usos das tecnologias digitais e suas implicações.

Em sua pesquisa, realizada no Espírito Santo, Fadini (2016) aponta problemas que se assemelham ao contexto desta pesquisa, que por sua vez, aconteceu no Extremo Sul da Bahia. Com relação à ausência de tecnologias digitais nas escolas, Fadini (2016, p. 99) sugere que “de nada adianta que o professor tenha interesse e conhecimento na área, se outras limitações o impedem de fazê-lo”. As falas de Ilma e de Ana demonstram uma frustração comum frente às imposições e proibições a que poderão estar submetidas, diante de um “sistema que nos poda”, como afirma Ana.

Além dessa questão estrutural, Jorge e Ilma discorrem sobre a falta de acesso dos alunos, que deve ser questão central nas discussões sobre ensino de línguas e uso de recursos digitais. O imaginário coletivo sugere que todos têm acesso à internet, mas essa não é a realidade brasileira, o que tem sido evidenciado no cenário atual de pandemia por conta do novo coronavírus.

Ana também destaca a impossibilidade de uso de celulares na sala de aula, mas esses aparelhos fazem parte da realidade social de muitos alunos e estão presentes na maioria das instâncias de ensino e acabam não sendo concebidos como possibilidades para construção de conhecimentos. Afinal, conforme alertam Ferraz e Nogarol, (2016, p.101), mais do que

permitir ou proibir o uso de celulares na sala de aula, é preciso “um melhor entendimento das epistemologias que sustentam as práticas pedagógicas baseadas em novas tecnologias e que sustentam as formações de professores”.

Em meio a essa problemática da ausência parcial das tecnologias nos ambientes escolares, percebemos que os futuros professores estão preocupados com a construção de sua identidade para atuar nesse contexto contemporâneo, conforme pode ser notado na fala de Ana. Tal posicionamento dialoga com o que propõem Pessoa e Borelli (2011), ao ressaltarem a necessidade da reflexão crítica do papel político do professor ao contribuírem para a formação de seus alunos. Acreditamos que por meio da formação crítica de professores seja possível considerar usos de recursos tecnológicos que atendam às necessidades de professores e alunos, respeitando as limitações do contexto e as possibilidades de aprendizagem que foquem no uso da tecnologia como meio e não como fim. Concordamos com Vetromille-Castro (2019) sobre a importância das tecnologias digitais estarem a serviço dos professores e dos alunos e não o contrário, assim, “sua utilização está pautada pelas demandas sociais e pelos princípios educacionais, e não por pressões mercadológicas sem bases teórico-metodológicas consagradas pela ciência” (p. 206).

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi analisar as perspectivas de graduandos em Letras-Inglês sobre as relações entre formação inicial e uso de tecnologias digitais. Reiteramos que os dados analisados são oriundos de uma dissertação de mestrado, portanto, apresentamos um recorte de todos os dados gerados para a pesquisa em questão. De modo geral, os resultados apontam que os participantes relacionam o uso de tecnologias com a motivação do aprendiz; destacam as dificuldades do uso de recursos tecnológicos, sobretudo, diante das condições acerca de infraestrutura de algumas escolas, bem como falta de acesso dos alunos; defendem a importância de considerarem o contexto de ensino para que seja possível fazer escolhas apropriadas envolvendo tecnologias e educação.

Alguns participantes associam o uso de tecnologias com a ideia “salvacionista” de que por meio desse uso é possível despertar o interesse do aluno e “fugir” do ensino tradicional. Acreditamos que não se trata de inserir as ferramentas tecnológicas para a obtenção de resultados positivos nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas. É preciso ponderação acerca do que o uso da tecnologia representa, o que e quem inclui e exclui. Portanto, não vemos essa questão como uma busca por técnicas de como melhor usar

tecnologia como recurso, mas um assunto que demanda reflexão crítica e questionadora (SELWYN, 2017; EL KADRI; ROCHA, 2017).

Além disso, é preciso ter cautela com as sugestões que apenas dão uma nova roupagem às propostas estruturais de ensino de línguas, ou seja, aquelas limitadas à repetição e memorização descontextualizada de palavras feitas por meio do uso de tecnologias. Portanto, o foco estrutural é mantido, mas o modo de fazer é outro, talvez mais chamativo e atraente para alguns aprendizes. Certamente defendemos uma educação linguística que preza pela transformação por meio da educação. No entanto, cabe salientar que as práticas estruturais de ensino e aprendizagem podem ser necessárias e têm o seu valor, mas compete ao professor fazer escolhas informadas sobre suas próprias práticas. O que tentamos reconhecer é que de modo algum buscamos substituir ou apagar a educação tradicional, pois como defendem Ferraz e Mattos (2019, p. 239), as características dessa educação “não dão conta de sociedades cada vez mais conectadas digitalmente, fluidas e em rápida transformação”, sendo apropriado pensar em complementações ou expansões de perspectivas (MONTE MÓR, 2013).

Outro fator mencionado pelos participantes do estudo foi com relação à importância do contexto de ensino ser considerado no que tange o uso de tecnologias digitais. Julgamos que este ponto é essencial para que seja possível fazer escolhas sobre quaisquer aspectos relacionados à educação linguística e à educação em geral. O processo educativo somente faz sentido para todos os envolvidos se o contexto for cuidadosamente analisado. Os futuros professores relataram que alguns elementos podem dificultar o planejamento do professor com o uso de tecnologias, dentre eles a falta de infraestrutura das escolas e a falta de acesso dos estudantes à tecnologia. É válido esclarecer que não faz parte do escopo deste texto discutir o uso da tecnologia na educação em tempos de pandemia por conta do novo coronavírus (os dados foram gerados em 2018). Porém, percebemos que as falas dos participantes também são coerentes com a situação atual, em que ficaram escancaradas as diferenças entre os alunos de classes mais abastadas, com acesso à tecnologia, e os alunos pobres cujo acesso é restrito, ou muitas vezes nem existe, além de uma gama de complexidades que envolvem desemprego, ou ter que trabalhar durante uma pandemia, condições precárias de saúde, higiene, alimentação, quiçá de estudo e educação.

Portanto, julgamos que considerar o contexto de ensino em toda e qualquer circunstância é essencial para que as práticas de educação linguística com ou sem o uso de recursos tecnológicos sejam locais e contextualizadas. Para tanto, é desejável que essa

reflexão esteja presente nos cursos de formação inicial (e continuada) de professores, para que seja possível sensibilizar os futuros professores para fazerem escolhas informadas.

Acreditamos que a formação crítica de professores de línguas pode contribuir para que o uso da tecnologia no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras seja pensado de modo crítico e questionador, buscando ir além de técnicas de como usar recursos tecnológicos, como sugerido por Selwyn (2017) e El Kadri e Rocha (2017). Assim, as discussões sobre tecnologias e educação poderiam abarcar não apenas a questão instrumental, mas também a construção de saberes na era digital, o papel das tecnologias, da educação, e da contextualização de todo processo. Esperamos que este trabalho promova oportunidades de reflexão sobre práticas contextualizadas na educação linguística em língua inglesa com ou sem o uso de tecnologias digitais. Almejamos ainda que esse tema seja constantemente discutido e pesquisado na formação docente.

Referências

- CASOTTI, J. B. C.; FINARDI, K. R. Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 63-76, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/13496/10791>. Acesso em: 05 maio 2019.
- CASTRO, A. L. S. **Affordances da Abordagem Híbrida no Ensino-Aprendizagem de Inglês e na Formação de Professores**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- DARDER, A. **Reinventing Paulo Freire - A Pedagogy of Love**. 2. ed. New York: Routledge, 2017.
- DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, Katia B.; RETORTA, Miriam S. (Orgs.). **Avaliação no ensino aprendido de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-47.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N. PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- EL KADRI, M. S.; ROCHA, C. H. Dimensões ideológicas nos discursos sobre tecnologias educacionais de professores em formação. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 33-47.
- FADINI, K. A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia**. 2016. 362 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FERRAZ, D. M.; MATTOS, A. M. A. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. *In*: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Orgs.). **Língua, Discurso e Política: Desafios Contemporâneos**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 233-259.

FERRAZ, D. M.; NOGAROL, I. V. Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciatura em letras - inglês. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 12, n. 26, p. 97-114, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/3998>. Acesso em: 11 out. 2016.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262014000100239&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3967/3883>. Acesso em: 12 abr. 2019.

JORDÃO, C. M. *In*: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

JORGE, M. As estradas menos seguidas: trajetória de uma linguista aplicada crítica. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 173-184. [recurso eletrônico].

KRESS, G. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. *In*: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo na Contemporaneidade - incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editores, 2012. p. 127-152.

MATTOS, A. M. de A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, n. 1., p. 33-47, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22474/16915>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MATTOS, A. M. A. (Multi)letramentos e novas tecnologias: more buzzwords? *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 181-191.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com**

educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: método ou ética?. *In:* JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação "Desformatada"**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. *In:* NICOLAIDES, C, *et al.* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-235.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-29.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SCHIFFLER, M. F. Ensino de línguas como ação cultural: rupturas e transgressões no caminho para a cidadania. **Revista Jurídica Portucalense/Portucalense Law Journal**, n. 21, p. 388-402, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/juridica/article/view/9818>. Acesso em: maio 2019.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologia digitais. Trad. Cíntia Regina Lacerda Rabello, Cláudia Hilsdorf Rocha, Joel Austin Windle e Michele Salles El Kadri. *In:* ROCHA, C.H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional:** educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 11-32.

SOUZA, M. A. A. de. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. *In:* PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 161-171. [recurso eletrônico].

VETROMILLE-CASTRO, R. O professor de línguas e as tecnologias digitais: reflexões sobre a profissão na sociedade conectada. *In:* FINARDI, K.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (Orgs.). **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 179-210.

Sobre os autores

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4699-6774>)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com período sanduíche na Universidade de Michigan; mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); licenciada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Vagno Vales Lacerda (Orcid iD <https://orcid.org/0000-0003-1082-4444>)

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); especialista em Língua Inglesa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá; graduado em Letras - Português/Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professor substituto no curso de Letras/Inglês da UNEB e professor efetivo de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II (EJA), lotado no município de Teixeira de Freitas.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos

Pedagogy of Multiliteracies and BNCC in Portuguese: dialogues between texts

Débora Liberato Arruda Hissa¹
Nágila Oliveira de Sousa²

Resumo: Neste artigo, analisamos o estreito diálogo que existe entre o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e o manifesto programático da pedagogia dos multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996). Para isso, faremos uma breve análise do surgimento dessa pedagogia em contextos internacionais e de como se deu a inserção dessa proposta pedagógica em contexto brasileiro, o que trouxe implicações para o componente Língua Portuguesa da BNCC. Por se tratar de uma pesquisa exploratório-descritiva, seguimos um percurso direcionado pelas abordagens didático-filosóficas da pedagogia dos multiletramentos no que se refere aos três eixos norteadores o “o que” (what), o “por que” (why) e o “como” (how). Em seguida, analisamos a relação do texto com os enunciados da BNCC que tratam dos campos de atuação, das práticas de linguagem e das habilidades. A partir desse estudo, vimos que o componente Língua Portuguesa do Ensino Médio dialoga com os princípios filosóficos e estruturais da pedagogia dos multiletramentos, de modo a trazer semelhanças lexicais, contextuais e metodológicas. Ao final do artigo, delineamos algumas reflexões sobre a ideia da colonização dos estudos sobre multiletramentos e como esta colonização pode influenciar um componente curricular no Brasil.

Palavras-chave: Pedagogia dos multiletramentos. Componente Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: In this article, we analyze the close dialogue that exists between the text of the National Common Curricular Base (BNCC) for High School in the Portuguese discipline/component (2017) and the programmatic manifesto of the pedagogy of the multiliteracies proposed by the New London Group (NLG, 1996). For this, we will make a brief analysis of the emergence of this pedagogy in international contexts and how this pedagogical proposal was inserted in the Brazilian context, with implications for the Portuguese component of the BNCC. On account of being a research exploratory-descriptive research, we followed a course guided by the theoretical approaches of pedagogy of multiliteracies, regarding to three guiding axes *what*, *why* and *how*. Next, we analyze the relationship between the text and the BNCC statements that address the fields of practice and language skills. We have seen that the Portuguese component of High School dialogues with the philosophical and structural principles of pedagogy of various elements, in order to bring lexical, contextual and methodological similarities. At the end of the article, we outline some reflections on the idea of colonization of studies about multiliteracies and how this colonization can influence a curricular component in Brazil.

Keywords: Pedagogy of multiliteracies. Portuguese Component. National Common Curricular Base.

¹ Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: debora.arruda@uece.br.

² Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: nagila.oliveira@aluno.uece.br.

Introdução

Em setembro de 1994, um grupo de pesquisadores, automeados *The New London Group* ou Grupo de Nova Londres (GNL), composto por dez autores dos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, reuniram-se na cidade de Nova Londres, localizada nos Estados Unidos para discutir aspectos relacionados ao futuro que se projetava numa sociedade em expansão tecnológica e cultural. A partir disso, o GNL apresentou ao mundo a pedagogia dos multiletramentos como uma abordagem direcionada à escola, principal agência de letramento, a fim de que esta preparasse os jovens para um novo futuro que se desenhava diante das mudanças sociais advindas pelas tecnologias e diversidade cultural e linguística.

A pedagogia dos multiletramentos surgiu como resposta às crescentes transformações de ordem tecnológica, cultural e linguística que estavam ligadas às mudanças profissionais, cívicas e pessoais, resultando no manifesto *The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* ou A Pedagogia dos Multiletramentos: Desenhando Futuros Sociais (GNL, 1996). Nesse manifesto, o GNL propõe discutir uma pedagogia que dê conta da diversidade linguística e cultural a partir dos elementos do *design* (*available design*, *designing* e *redesigned*)³ e dos quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos (*prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*) para a construção de significados por meio dos canais e meios de comunicação.

Os componentes da pedagogia dos multiletramentos apontam para um ensino-aprendizagem em que os alunos são protagonistas do seu próprio conhecimento. Dessa forma, se concebe um novo sujeito que constrói seus próprios *designs* de forma produtiva, criativa e relevante para as dimensões da vida social. Por todas essas questões, “o conceito de Design é [...] central para a constituição de um currículo escolar atualizado com as novas tendências sociais” (BEVILAQUA, 2013, p.106) ao lado dos componentes que compõem a pedagogia dos multiletramentos.

Devido à proporção que essa pedagogia tomou, não demorou muito para que esta fosse aceita pelas instituições formais e, ainda na mesma década, começasse a fazer parte dos currículos das universidades da África do Sul, Grécia e Malásia (COPE; KALANTZIS, 2009). A adesão à pedagogia dos multiletramentos pelas instituições de ensino de outros países se deu porque essa pedagogia dialogava com demandas sociais que não se restringiam apenas aos países cujos pesquisadores participaram do desenvolvimento do manifesto. As

³ Em uma breve definição desses elementos, apontamos que *available designs* são diferentes sistemas semióticos, *designing* é o processo de construção de novos significados a partir da mobilização dos *available designs* e o *redesigned* é o resultado da articulação entre os *available designs* e o processo de *designing*.

transformações sociais que alteravam as vidas cidadãs, profissionais e pessoais já faziam parte da conjuntura de outros países rumo à contemporaneidade. Tais mudanças foram o pontapé inicial para o despertar de uma pedagogia que preparasse os jovens para a construção de seus futuros sociais.

Aqui no Brasil a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e a BNCC é muito estreita. Há marcas enunciativas, escolhas lexicais e forma de organização didática dos componentes da BNCC que se assemelham muito com o texto do GNL, sobretudo o componente Língua Portuguesa, no que se refere aos campos de atuação social, as competências e habilidades. Neste artigo, descrevemos e analisamos a relação entre os dois textos. Inicialmente compreendemos o contexto internacional em que surge a pedagogia dos multiletramentos e depois como ela apareceu em nossas pesquisas universitárias e, em seguida, em nossos documentos curriculares oficiais.

O manifesto da pedagogia dos multiletramentos: contexto sócio-histórico

Começamos nossa discussão com algumas premissas importantes para quem deseja compreender a pedagogia dos multiletramentos. Em primeiro lugar, o texto do manifesto do GNL considera a escola como uma instância social em que as interações entre uma diversidade de pessoas podem ser harmoniosas e veiculadas por diferentes canais de comunicação. Em segundo lugar, fazemos o uso de diferentes linguagens para nos comunicar em uma sociedade que atravessa um período de intensas mudanças em três domínios: a vida profissional, a vida pública e a vida privada. A constatação de mudanças nestes três domínios levou o GNL a estabelecer o primeiro eixo norteador da pedagogia que estava propondo, o eixo do *por que* (why) (COPE; KALANTZIS, 2009).

Para explicarmos este eixo, devemos voltar ao final da década de 80 e início da década de 90. Nesta época, as mudanças na vida profissional relacionavam-se com o final da Guerra Fria, a qual trouxe mudanças substanciais nas estruturas sociais e nas relações de trabalho. Nesse período, o capitalismo começa a assumir um espaço significativo na conjuntura social, influenciado pelo período pós-fordista que foi marcado pelas novas relações de trabalho horizontais e mais flexíveis “nas quais os membros de uma organização se identificam com a visão, missão e valores corporativos” (GNL, 1996, p. 66). Este período fortaleceu o senso de coletividade das pessoas e trouxe uma nova linguagem que resulta das novas tecnologias.

A lógica da divisão do trabalho e da desqualificação é substituída pela lógica do novo perfil de trabalhador qualificado para assumir multitarefas, cujo repertório de *habilidades* está

sempre se ampliando para fins de competição no mercado de trabalho cada vez mais exigente e tecnológico. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2009) afirmam que

Como convém à retórica pública sobre a economia do conhecimento, o capital humano é agora apresentado como a chave para ter uma 'vantagem competitiva', sejam *as habilidades e conhecimentos* de um indivíduo em busca de emprego, o agregado de capital humano em uma empresa ou a competitividade internacional de uma força de trabalho regional ou nacional na economia mundial (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 169, grifos nossos).

A partir da citação, observamos que as *habilidades* que se esperam do trabalhador na sociedade contemporânea favorecem a competitividade. Essa lógica do trabalho releva que as práticas da competitividade, produtividade e utilitarismo – bases do discurso neoliberal – podem, em última instância, transformar a educação em *commodities* (PINHEIRO, 2016, p. 528). Por isso, o GNL defendia que a escola deveria tomar a seu cargo o compromisso com a formação do sujeito capaz de dialogar, negociar e assumir posicionamentos críticos para interagir em uma sociedade digital, globalizada e multifacetada.

Mudanças sociais como essas que iniciaram na década de 1990, nos Estados Unidos, foram também percebidas no contexto brasileiro. Desde 1999, estamos passando por um processo de inter-relação dialogada entre textos norteadores de currículo de outros países, no caso, o Manifesto do GNL, de reconfiguração e adaptação dos estudos sobre multiletramentos para nosso contexto local. Neste processo de adaptação, Allan Luke, um dos membros do GNL – entrevistado por Antero Garcia e Robyn Seglem, teme que os multiletramentos se transformem em “*habilidades e competências*: como um novo formalismo focado na aquisição de habilidades, na identificação de características textuais e na aquisição, produção e reprodução de convenções” (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018, p. 76). Durante a entrevista, Allan Luke ainda adverte que a entrada dos multiletramentos para o currículo australiano assumiu três formas de colonização.

A primeira refere-se à incorporação dos multiletramentos na lógica do capital neoliberal, redefinida como habilidades ou ferramentas de trabalho necessárias para a nova economia; a segunda diz respeito à redefinição dos multiletramentos como um “domínio mensurável do currículo para a avaliação padronizada” (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018, p. 75); e a terceira trata dos multiletramentos como um objeto mercadológico oferecido pelas editoras. Outra crítica apontada por Allan Luke relaciona-se à incorporação dos multiletramentos à lógica do capital humano, redefinindo as habilidades e ferramentas necessárias para a nova economia da sociedade neoliberal. Situações como essas

comprometem a visão crítica dos alunos, tornando-os incapazes de perceber as ideologias mantenedoras da ordem neoliberal, silenciando os debates sobre moralidade, ética e as consequências que os meios de comunicação podem acarretar para a vida em sociedade (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018).

Os multiletramentos em documentos curriculares oficiais no Brasil

Desde a década de 1990, o Brasil tem buscado consolidar uma política educacional que oriente a formação básica comum por meio dos documentos curriculares previstos na Lei de Diretrizes e Bases, em seus Artigos 9º e 26. Diante disso, “a Linguística Aplicada vem assumindo um importante papel nas políticas públicas brasileiras de Educação por meio da redação de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação” (TILIO, 2019, p. 7) que oriente o ensino de Línguas.

Em relação ao Ensino Médio, surgem então os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), seguido dos Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+), sendo este último uma reformulação do primeiro. Nesses documentos, os multiletramentos ainda não se configuram como uma proposta explícita talvez porque as pesquisas empíricas sobre multiletramentos inauguradas em 1996 ainda não tinham chegado aos nossos debates, e não houve estudos/pesquisas em tempo hábil para que a proposta fosse contemplada nos PCNEM em 1999.

Embora estejamos certos de que os multiletramentos não estão contemplados nos PCNEM (BRASIL, 1999) e PCN (BRASIL, 2002) chama-nos à atenção que os PCNEM defendam um currículo voltado para o que ele chama de três domínios da vida – a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Estes três domínios da vida também aparecem no manifesto do GNL ao defender que “as linguagens necessárias para fazer sentido estão mudando radicalmente três domínios de nossa existência: nossas vidas profissionais, nossas vidas públicas (cidadania) e nossas vidas privadas (mundo da vida)” (GNL, 1996, p.65, grifos nossos). Ao encontro dessa ideia de capacitar o sujeito para atuar nesses três domínios da vida, está um trecho presente nos PCNEM.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: *a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva*, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 1999, p. 15).

Essa semelhança entre o manifesto do GNL publicado em 1996 e os PCNEM publicados em 1999 nos faz perceber que os discursos que circulavam na área da educação escolar se relacionavam com os aspectos sociais. Isso evidencia que a escola preparava os alunos para participar ativamente da vida em uma sociedade cada vez mais neoliberal. Participar dessa sociedade não significa se submeter aos seus projetos, mas, antes de tudo, questionar discursos, negociar conflitos e ter acesso aos bens culturais.

Tanto os PCNEM (BRASIL, 1999) como os PCN+ (BRASIL, 2002) foram alvos de muitos questionamentos. Em 2004, Rojo e Moita Lopes fizeram uma avaliação crítica e propositiva a respeito da área de Linguagens presente nesses documentos, apontando, dentre uma série de outras questões, que as visões de linguagem e aprendizagem utilizadas nesses parâmetros curriculares não davam conta das demandas sociais da contemporaneidade. Diante da crítica feita ao documento, em 2006, surgem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que trazem, pela primeira vez, o termo multiletramentos em seu texto.

As OCNEM (BRASIL, 2006) é o primeiro documento curricular que dialoga com a abordagem pedagógica do GNL. O termo multiletramentos dentro desse documento surge pelas mãos da mesma professora que iniciou os estudos sobre os multiletramentos na academia, Walkyria Monte Mor⁴, ao lado de Lynn Mario T. Menezes de Sousa, redatores das OCNEM referentes ao ensino de Língua Estrangeira.

Tanto nas primeiras pesquisas na academia, como na elaboração dos documentos oficiais, os multiletramentos estão atrelados ao ensino de Língua Estrangeira, mais especificamente ao ensino de inglês. Dentre os objetivos para Línguas Estrangeiras nas OCNEM, apontamos “introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, *multiletramentos*, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas” (BRASIL, 2006, p.87, grifo nosso). A título de hipótese, a relação entre a abordagem dos multiletramentos e a Língua Estrangeira deve-se ao fato de que a proposta dos multiletramentos é uma abordagem que trata da diversidade cultural e linguística, cuja origem são países que falam o inglês como língua materna.

⁴ As primeiras pesquisas publicadas sobre os multiletramentos no Brasil acontecem no ano de 2007 por meio do artigo *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas* (2007) escrito por Walkyria Monte Mor. Nele, a autora explicava que os estudos e pesquisas sobre os multiletramentos se encontravam em fase inicial no Brasil. Nesse artigo, Monte Mor (2007) apontava para mudanças curriculares ou eventuais ajustes que considerassem práticas multiletradas dos universitários, tendo como base as pesquisas de Mary Kalantzis e Bill Cope (2000).

Em 2017, foi homologado outro documento curricular norteador da aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que os multiletramentos ganham destaque dentro do ensino de Língua Portuguesa. O documento explicita que, “do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 498). O documento ainda afirma que a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual está o componente Língua Portuguesa, procura “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 506). Além disso, o documento afirma que é necessário “considerar a cultura digital, os multiletramentos [...] que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2017, p.487). Como se vê, os multiletramentos são práticas que ganham espaço dentro do ensino de língua materna.

A inserção dos multiletramentos nos currículos também perpassa pela formação de professores. Em uma rápida pesquisa no *site* da USP, uma das primeiras universidades a realizar pesquisas sobre os multiletramentos⁵, encontramos a disciplina *Multiletramentos e mídias digitais: implicações para o ensino de línguas*⁶, como parte do currículo do curso de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP. Já na grade curricular do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, encontramos a disciplina *Multiletramentos e Tecnologia*. Por esses e outros exemplos, evidenciamos que os multiletramentos são uma parte cada vez mais constituinte da universidade enquanto agência de produção, de divulgação científica e formação de professores. Diante dessa demanda social, algumas propostas de formação que surgem estão ligadas a interesses mercadológicos, como vemos na figura 1:

⁵ Um dos primeiros projetos nacionais sobre os multiletramentos foi sediado na Universidade de São Paulo (USP), na cidade de São Paulo. Este projeto teve duração entre os anos de 2009 a 2015. Ele fora intitulado *Novos letramentos, multiletramentos e ensino de línguas estrangeiras* e passou a ser desenvolvido por diversas universidades brasileiras, dentre elas a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) através do curso *Formação continuada de professores de inglês: ensino crítico* (ASSIS-PETERSON; SANTOS; SOUZA, 2016).

⁶ Disponível em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0352&verdis=1>. Acesso em: 12 abr. 2020.

Figura 1 - Curso de multiletramentos

The image shows a screenshot of the Extencamp website. At the top, there is a navigation bar with the Extencamp logo and menu items like 'Home', 'Área do Aluno', 'Área do Professor', 'Sobre', 'Contato', and 'Fale Conosco'. Below the navigation bar is a large banner for the course 'MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: LINGUAGENS EM FOCO - MÓDULO I'. The banner features a background image of a person reading a book. To the right of the banner is a 'Investimento' section with a brown header. It lists two payment options: 02 parcels of R\$ 245.00 via bank slip, or 01 parcel of R\$ 490.00 in cash. It also mentions a 20% discount for public school teachers. At the bottom of the investment section, it states that the discount will be applied after delivery of the documentation.

Fonte: Site extencamp.unicamp.br (2020).

Na figura 1, deparamos com a divulgação de curso sobre multiletramentos na escola, exatamente em um período em que a maioria dos Estados está finalizando ou já finalizou seus currículos para que se dê início ao próximo passo – a reelaboração do currículo escolar que implica diretamente nos planejamentos de aula do professor.

Certos de que a BNCC orienta o ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva das práticas multiletradas, fica evidente que muitos professores de língua materna estão buscando formas de entender melhor essa abordagem, já que partimos do pressuposto de que nem todos os professores conhecem estudos sobre multiletramentos, tampouco sobre a pedagogia dos multiletramentos.

Pedagogia dos multiletramentos e proposta de ensino de Língua Portuguesa da BNCC: pontos de interseção

Nossa reflexão sobre o diálogo entre o texto do manifesto da pedagogia dos multiletramentos e a BNCC incide especialmente sobre o componente Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio. Para descrever a articulação discursiva entre os textos, relacionamos a BNCC com os três eixos norteadores do manifesto da pedagogia dos multiletramentos feito pelo GNL: *o que, por que e como*. Nossa análise segue um duplo trajeto: primeiro fizemos uma descrição dos léxicos e das expressões que apontam para o diálogo estreito entre os principais eixos da pedagogia dos multiletramentos idealizada pelo GNL e a BNCC de LP feita por pesquisadores e professores de algumas universidades de prestígio no Brasil. Em seguida, fizemos uma investigação sobre a autoria da BNCC, ou seja, pesquisamos os professores e acadêmicos diretamente envolvidos no processo de produção e curadoria dos temas constituintes do componente LP.

Em relação ao trajeto pelos três eixos da pedagogia dos multiletramentos, começamos nossa análise pelo eixo *por que*. Este eixo envolve os critérios que justificam a necessidade da pedagogia dos multiletramentos do ponto de vista das mudanças sociais e como esta necessidade foi atualizada para o contexto brasileiro. O primeiro ponto que justifica a relação entre o manifesto e o componente Língua Portuguesa seriam as demandas elencadas pelo GNL tanto em 1996, ano que foi inaugurada a pedagogia dos multiletramentos, como em 2009 (COPE; KALANTZIS, 2009), ano em que o manifesto foi revisitado, e a pedagogia foi reconfigurada para o novo contexto.

Em contextos internacionais, essas mudanças relacionadas ao mundo do trabalho, da vida pública e da vida privada tinham forte ligação com o avanço da tecnologia e da crescente diversidade cultural e linguística. Já em contexto nacional brasileiro, parece que essas demandas se assemelham, uma vez que estes são desafios da sociedade contemporânea, conforme consta na seção *O Ensino Médio no Contexto da Educação Básica* da BNCC (BRASIL, 2017):

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 464).

De forma semelhante, na BNCC, o componente Língua Portuguesa aponta para um aprofundamento das linguagens e seus funcionamentos como forma de ampliar a participação dos jovens em cinco campos de atuação social, classificados como campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas, estudos e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo da vida pública (BRASIL, 2017).

Quadro 1 - Domínios da existência/campos de atuação

Pedagogia dos multiletramentos	Componente Língua Portuguesa da BNCC
Três domínios da existência: <ul style="list-style-type: none">● vida profissional● vida pública● vida privada	Cinco campos de atuação social: <ul style="list-style-type: none">● campo da vida pessoal● campo artístico-literário● campo das práticas, estudos e pesquisa● campo jornalístico-midiático● campo da vida pública

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pelo quadro, vemos que a ideia de três grandes domínios de nossa existência pensado pelo GNL é atualizada na BNCC na forma de campos, nos quais há um maior detalhamento descritivo. Em termos gerais, poderíamos dizer que o eixo da vida profissional do manifesto foi atualizado como campo artístico-literário e jornalístico-midiático na BNCC, assim como o eixo da vida privada foi ressignificado como campo da vida pessoal e das práticas, estudos e pesquisas. O único campo que seguiu com a mesma nomenclatura apresentada no manifesto foi o campo da vida pública.

Em se tratando do segundo eixo do GNL, o eixo “o que”, temos as diretrizes para o ensino-aprendizagem dos alunos. Neste eixo, o termo *design* aparece como o conceito-chave. No texto do manifesto, o *design* pode ser definido como um processo criativo e dinâmico de construção de significados dadas as convenções de sentido do mundo do trabalho, da vida privada e cívica pelos quais os sujeitos se tornam agentes de transformação de si, do outro e do meio. A escolha desse termo foi motivada por apresentar concepções dinâmicas de representação, diferentemente do termo *gramática*, que apresentava concepções estáticas e monomodais da linguagem (GNL, 1996).

Nesse mesmo sentido, a BNCC explica que “no Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua (BRASIL, 2017, p. 504). Esta perspectiva de uma abordagem dinâmica para a construção de sentidos também é um ponto que está presente tanto na pedagogia dos multiletramentos como no componente Língua Portuguesa da BNCC. Em uma das habilidades do Ensino Fundamental⁷, por exemplo, o termo *redesign* se relaciona com o termo *reescrita*. A habilidade EF69LP12⁸ trata de “desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign*” (BRASIL, 2017, p. 145).

Logo podemos aferir que, se o *redesign* é uma reescrita, o *design* se relacionaria com a escrita, com a produção de textos que é uma das práticas do Ensino Médio. Isso quer dizer que, dentro do componente de LP, o processo de construção de sentido dinâmico e criativo (*design*) da pedagogia dos multiletramentos se relaciona com o processo de construção de sentido da BNCC. Assim, quando, para o GNL (1996), ler, ver e ouvir são as práticas que envolvem construção de sentido; na BNCC, estas práticas serão relidas na seção de práticas de

⁷ Embora esse termo apareça na etapa do Ensino Fundamental, este pode ser direcionado também para o componente do Ensino Médio, pois “os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017, p. 500).

⁸ As habilidades descritas na BNCC são representadas em códigos alfanuméricos.

linguagem ou dimensões “leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017).

Analisando o terceiro eixo norteador “como”, da pedagogia dos multiletramentos, o GNL (1996) apresenta uma integração de quatro componentes capazes de inserir os alunos em práticas que envolvam uma multiplicidade de textos, culturas, tecnologias e modalidades. Esses componentes são classificados como *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*, os quais são encontrados nos enunciados da BNCC.

A *prática situada* constitui-se pela “imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que sejam capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em seus históricos e experiências” (GNL, 1996, p. 22). Esse componente vai ao encontro dos enunciados da BNCC que defendem que os alunos precisam ser inseridos em práticas ligadas às suas vivências dentro de cada campo de atuação social, indicando que as práticas sociais que envolvem a linguagem são situadas. De modo a exemplificar, direcionamos nossa análise para dois campos de atuação: vida pública e vida pessoal.

Para o campo da vida pública, ganham destaque, no Ensino Médio, “as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas” (BRASIL, 2017, p. 502), ou seja, o domínio de certos gêneros textuais relativos à vida pública precisa basear-se nas vivências dos alunos e nos eventos de que esses participam. Já no campo da vida pessoal, percebemos que as práticas de linguagem precisam levar em conta “as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo” (BRASIL, 2017, p. 502), ou seja, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades de forma contextualizada, considerando seus gostos e interesses pessoais.

Na *prática situada*, as identidades e culturas são valorizadas (GNL, 1996) e trazidas para dentro da sala de aula a fim de que os professores direcionem as atividades de modo que as diferenças sejam negociadas e o repertório cultural se amplie. Desse modo, a BNCC descreve que o componente Língua Portuguesa precisa “garantir que diferentes gêneros e formas de expressão das culturas juvenis tenham lugar ao longo dos anos” (BRASIL, 2017, p. 511) no Ensino Médio. Podemos fazer uma relação de diálogo entre a *prática situada* do GNL e os campos de atuação da BNCC.

Já a *instrução explícita* implica em intervenções ativas por parte do professor que permitem ao aluno obter informações explícitas que organizem e orientem sua prática, além de incluir relações colaborativas entre professor e aluno, permitindo que este último realize

tarefas mais complexas do que poderia realizar sozinho. Nessa etapa, o aluno chega à consciência e controle sobre o que está sendo aprendido e praticado (GNL, 1996). No campo das práticas de estudo e pesquisa, o documento BNCC defende que os alunos devem “compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras” (BRASIL, 2017, p. 504), e esta aprendizagem deve acontecer por meio de “estratégias mais dinâmicas e colaborativas” (BRASIL, 2017, p. 16).

Dentro do campo das práticas de estudo e pesquisa, os enunciados da BNCC apontam um conjunto de parâmetros que devem ser observados pelos professores a fim de que os alunos alcancem as habilidades definidas para esse campo de atuação social. Esses parâmetros se relacionam com a instrução explícita na medida em que ambos direcionam a aprendizagem do aluno para um nível mais elevado do conhecimento, ou seja, envolvem “análise sistemática e consciente das práticas vivenciadas, dos gêneros textuais, de diferentes aspectos do repertório cultural e de habilidades desses alunos” (FELICIO, 2017, p. 204). Embora o documento BNCC não defina o que são os *Parâmetros para a organização/progressão curriculares*, fica subtendido que estes referem-se a orientações que darão condições aos alunos para desenvolver as habilidades pretendidas para cada campo. Logo, essas orientações norteiam as intervenções que os professores farão durante suas aulas a fim de que haja uma sistematização do conhecimento dos alunos em torno da prática situada. Assim, podemos fazer uma relação de diálogo entre a *instrução explícita* do GNL e as habilidades da BNCC.

O *enquadramento crítico* aponta para a “desnaturalização” da aprendizagem na medida em que os alunos desconstruem discursos já enraizados (GNL, 1996). Nessa etapa, a figura do professor é importante no sentido de direcionar os “alunos a refletir durante o processo de aprendizagem” (FELICIO, 2017, p. 206). Para esse componente, encontramos também relações com muitas habilidades na BNCC. A maioria dos enunciados que constituem as habilidades da Língua Portuguesa tem muita relação com o *enquadramento crítico* na medida em que os verbos que explicitam os processos cognitivos envolvidos na primeira macroproposição das habilidades estão ligados à análise e à crítica, que é imprescindível para que os alunos vivenciem o *enquadramento crítico* proposto pela pedagogia dos multiletramentos.

Quadro 2 - Verbos e complementos que indicam criticidade na BNCC

Campo de atuação social	Código alfanumérico	Verbos e complementos da primeira macroproposição
Campo da Vida Pública	EM13LP23	“ <i>Analisar criticamente</i> o histórico e o discurso político de candidatos...”
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	EM13LP31	“ <i>Compreender criticamente</i> textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos...”
Campo Jornalístico-midiático	EM13LP43	“ <i>Atuar de forma fundamentada, ética e crítica</i> na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião...”
Campo artístico-literário	EM13LP53	“ <i>Produzir apreciações e comentários apreciativos e críticos</i> sobre livros, filmes...”

Fonte: Feito pelas autoras com base na BNCC do Ensino Médio.

Quanto à *prática transformada*, os alunos podem “projetar e realizar, de maneira reflexiva, novas práticas inseridas em seus próprios objetivos e valores” (GNL, 1996, p. 25). Essa etapa indica que os alunos são capazes de aplicar o que aprenderam em outros contextos, tendo em vista os conhecimentos adquiridos na *instrução explícita* e no *enquadramento crítico*. A *prática transformada* é, então, o resultado desse processo pedagógico de aprendizagem. A relação percebida entre a *prática transformada* e o componente Língua Portuguesa está na segunda macroproposição da maioria das habilidades, conforme apontamos a seguir.

Quadro 3 - Verbos e complementos que indicam prática transformada

Campo de atuação social	Código alfanumérico	Primeira macroproposição	Elemento de conexão	Segunda macroproposição
Campo da Vida Pessoal	EM13LP19	“Apresenta-se por meio de textos multimodais...”	Para	“... <i>falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos</i> ”.
Campo da Vida Pública	EM13LP23	“Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos...”	de forma a	“... <i>participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas</i> ”.
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	EM13LP31	“Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa...”	de forma a	“... <i>compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos</i> ”
Campo Jornalístico-midiático	EM13LP43	“Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas...”	de forma a	“... <i>combater a proliferação de notícias falsas (fake news)</i> ”
Campo artístico-literário	EM13LP53	“Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários...”	Para	“... <i>exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica</i> ”

Fonte: Feito pelas autoras com base na BNCC do Ensino Médio.

Sabendo que, “o aluno deve desenvolver as capacidades da primeira macroproposição para poder acessar as da segunda macroproposição com propriedade” (CARNEIRO, 2019, p. 13), fica claro que a segunda macroproposição constitui-se de práticas que os alunos devem alcançar para aplicar em outros contextos após a realização de outros processos de aprendizagem como, por exemplo, atividades que envolvam *prática situada, instrução explícita e enquadramento crítico*, não seguindo necessariamente essa ordem.

A proposta de ensino de Língua Portuguesa da BNCC: reflexões sobre a autoria

Quanto à autoria institucional da BNCC do Ensino Médio, vemos pelo documento que ela pertence a uma equipe de especialistas responsáveis pela elaboração da Base a partir das contribuições públicas. Esse processo de escrita foi composto por duas comissões de especialistas. A primeira comissão de especialistas foi instituída pela Portaria 592/2015, já a segunda comissão que finaliza o processo de escrita da BNCC, pela portaria 790/2016.

A ficha técnica da versão final da BNCC (2017, p. 581) do Ensino Médio conta com um total de 23 redatores⁹ responsáveis pela consolidação das contribuições públicas que, segundo o portal do MEC, totalizou 12 milhões. Considerando que nossa análise incide sobre o componente Língua Portuguesa da BNCC, fizemos uma breve pesquisa na Plataforma Lattes sobre o currículo dos especialistas responsáveis para produção do texto da BNCC de LP. Durante a pesquisa, investigamos a formação acadêmica, a atuação profissional e o interesse de estudo que tivesse relação com as temáticas pertinentes ao componente Língua Portuguesa. Vimos que, dentre os vinte e três redatores que aparecem como autores na BNCC, dois autores, identificados como autor 1 e autor 2, possuem formação acadêmica em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e têm interesse em temáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e aos multiletramentos, conforme as informações no quadro a seguir:

⁹ Redatores da versão final da BNCC do Ensino Médio: Adriana Ranelli Weigel, Cristina Leite, Ghisleine Trigo Silveira, Gláucia d’Olim Marote Ferro, Guiomar Namó de Mello, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isabel Porto Filgueiras, Jacqueline Peixoto Barbosa, Janice Theodoro da Silva, João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho, José Alves de Freitas Neto, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Maria Eliza Fini, Maria Fernanda Penteado Lamas, Maria Sílvia Brumatti Sentelhas, Neide Luzia de Rezende, Paulo Roberto Cunha, Priscilla Vilas Boas, Ricardo Rechi Aguiar, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Ruy Cesar Pietropaolo, Simone Laiz de Moraes Lima, Sonia Maria Vanzella Castellar e Stella Christina Schrijnemaeker.

Quadro 4 - Autoria especializada da BNCC de Língua Portuguesa

Autores	Autor 1	Autor 2
Interesse de estudo e pesquisa dos autores	Novos e <i>multiletramentos</i> , ensino-aprendizagem de língua materna, currículo de <i>Língua Portuguesa</i> , formação de professores de língua, gêneros do discurso, leitura e produção de textos nos ensinos fundamental e médio.	<i>Multiletramentos</i> , gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de <i>Língua Portuguesa</i> e avaliação e elaboração de materiais didáticos.

Fonte: Currículo Lattes.

Pelo currículo dos dois autores com formação em Linguística Aplicada, vemos que seus interesses de estudos e de pesquisa têm como foco os multiletramentos, o que nos faz intuir que a entrada na BNCC e a consequente divulgação para as demais instâncias educacionais do Brasil desses estudos se deu por meio da seguinte hierarquia: *universidade* (de prestígio nacional, localizada do sudeste brasileiro) – *grupo de pesquisa da pós-graduação* (pesquisadores de prestígio nacional e com vasta produção bibliográfica sobre multiletramentos) – *Base Nacional de LP* (produzida por especialistas das referidas universidades) – *Materiais didáticos* (livros e conteúdos digitais produzido por grandes editoras brasileiras, também geralmente localizadas no sudeste) – *Documentos curriculares referenciais dos estados brasileiros* (produzido por professores e técnicos das secretarias de educação dos próprios estados e por professores autores da Base. Muitos dos autores da Base aparecerem como leitores críticos¹⁰ desses documentos) – *Projetos Políticos Pedagógicos* (feitos por professores dos municípios brasileiros com base nos documentos oficiais já divulgados, e outros profissionais da escola, além da própria comunidade escolar que pode participar de sua elaboração) – *Currículos Escolares e Planejamento Docente* (feito por professores e coordenadores das escolas públicas e particulares do Brasil).

Sabemos que a versão homologada da BNCC é o resultado de um documento que atravessou três versões em meio a rupturas governamentais (Dilma-Temer). Em uma breve análise das versões da BNCC, o termo multiletramentos só aparece a partir da 3ª versão, em que participam os autores presentes no quadro 1. Este dado deixa claro que a escolha pelos multiletramentos numa base nacional que influenciará os Projetos Político Pedagógicos das escolas de todos os estados brasileiros seguem o fluxo hierárquico de pesquisas e estudos de poucos grupos acadêmicos de algumas universidades do país.

Diante desse possível caminho que traçamos, lembramos das palavras de Bakhtin/Volochinov (2009) quando dizem que não se pode isolar uma forma linguística do

¹⁰ Como exemplo, tem-se o texto do Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019), o qual traz como leitor crítico um dos autores da BNCC de LP que trabalha com multiletramentos.

seu conteúdo ideológico e que o discurso escrito é, de certa forma, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala. Porém, ainda segundo os autores, “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui *apenas uma fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 12, grifo nosso) que, por sua vez, constitui somente um momento na evolução contínua de um grupo social determinado.

Trouxemos esta reflexão a partir do quadro 1, que mostra os interesses de pesquisa dos autores da BNCC de LP, com a finalidade de problematizarmos o sudestamento (para fazer uma alusão ao suleamento de Paulo Freire) como base disciplinar não só dos documentos curriculares brasileiros, mas também das escolhas de conteúdo temático para o ensino-aprendizagem de LP no Brasil. Seguimos os passos do debate iniciado por Kleiman (2013) quando, em discussão sobre Linguística Aplicada, advoga pela necessidade de se construir conhecimentos que contemplem as vozes do Sul, representado pela América do Sul. Nossa questão seria assim a necessidade de construir uma base nacional que contemple uma representatividade de vozes docentes de todas as regiões do Brasil, a fim de que possamos estabelecer diálogo com outros grupos de pesquisa, em nome de uma troca de experiência e de projetos docentes mais democráticos e menos centralizadores.

Seria como a reflexão sobre a descolonialidade epistemológica levantada por Kleiman (2013), ao se referir sobre a hegemonia dos Estados Unidos e de países da Europa como centro de produção de conhecimento, porém ressignificada para uma reflexão sobre a colonialidade epistemológica de São Paulo (sendo bem específica) em relação às demais regiões brasileiras, a fim de que se

[...] rompa o monopólio do saber das universidades e de outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um dos seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação de saberes produzidos por esses grupos. (KLEIMAN, 2013, p. 41-42)

Depois de nos posicionarmos criticamente sobre a autoria da BNCC, sobre a escolha dos multiletramentos como estudo advindo de grupos específicos de pesquisa de uma universidade brasileira e de explicitarmos nossa análise sobre relação da pedagogia dos multiletramentos com o componente Língua Portuguesa da BNCC, podemos afirmar que a BNCC faz um estreito diálogo com a pedagogia dos multiletramentos publicada em 1996 pelo Grupo de Nova Londres. Este diálogo é marcado por paráfrases no que dizem respeito à

proposta didática e ao trabalho com os campos de atuação, vistos como uma das maiores inovações da BNCC, quando comparada aos PCN, por exemplo. A relação entre esses dois textos vê-se intimamente refletida na escola quando gestores, docentes e outros envolvidos no processo educativo veem a necessidade de responder às práticas contemporâneas de linguagem demandadas para o novo contexto social descritas na BNCC.

Considerações Finais

As análises do componente curricular Língua Portuguesa da BNCC, composto por texto introdutório, campos de atuação social, habilidades e práticas, confirmam a existência do diálogo com o texto do manifesto da pedagogia dos multiletramentos. Em nosso estudo exploratório, vimos que os enunciados da BNCC relativos ao ensino de Língua Portuguesa se assemelham com os eixos norteadores dessa pedagogia, ou seja, se assemelham com o eixo do “por que”, do “o que” e do “como”, elaborado pelo Grupo Nova Londres (1996).

Com relação ao primeiro eixo, o “por que”, percebemos que, assim como a pedagogia dos multiletramentos, o componente Língua Portuguesa reconhece que a transformação na dinâmica social impõe desafios à escola a fim de que esta prepare os alunos para a construção dos seus projetos de vida, respondendo às demandas de cada campo de atuação social. Com relação ao segundo eixo, “o que”, vimos que o processo de construção de sentido que envolve os *available designs*, *designing* e *redesigned*, relacionam-se, respectivamente, com o repertório cultural e linguístico já consolidados no Ensino Fundamental, com os eixos de integração/as práticas de linguagem e com o resultado desse processo que culmina na aprendizagem de novos gêneros solicitados na etapa do Ensino Médio.

Já com relação ao terceiro eixo, o “como”, explicitamos que os princípios dos componentes *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico e prática transformada* da pedagogia dos multiletramentos se ancoram nas orientações para o ensino da Língua Portuguesa. Esse componente curricular traz uma orientação de que os alunos precisam ser inseridos em práticas ligadas às suas vivências dentro de cada campo de atuação social, além de analisar conscientemente suas práticas vivenciadas, atuar de forma crítica e aplicar o que aprenderam em outros contextos.

No que se refere à ideia de colonização dos estudos sobre multiletramentos, ela não se alinha à proposta inicial pensada pelo GNL, pois apaga as peculiaridades culturais locais e substitui por fórmulas e roteiros previamente estabelecidos e alinhados com os interesses neoliberais (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018). A discussão acerca da colonização, porém, nos parece uma boa incitação para refletirmos sobre os centros organizadores de enunciação

curricular que influenciam toda a estrutura estética-ética educacional de um determinado componente disciplinar, como o de linguagens e suas tecnologias.

Referências

- ASSIS-PETERSON, A.; SANTOS, D.; SOUZA, L. Perspectivas em movimento: concepções epistemológicas e metodológicas de professores de Inglês em Mato Grosso. **Revista Ecos**, Cárceres, v. 20, n. 1, p. 63-87, 2016.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet: Revista Virtual de Letras**, v. 5, p. 99-114, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. v. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- CARNEIRO, F. Mundos dados e mundos possíveis: o sentido do humano na Base Nacional Comum Curricular. In: **COMPARTILHANDO: ENCONTRO DE PRÁTICAS SOCIOINTERACIONISTAS**, 5, 2019, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Parole et Vie, 2019.
- CEARA. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão preliminar. Ceará, Fortaleza: SEDUC, 2019.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- FELICIO, R. Multiletramentos: inserindo a multiplicidade identitária dos alunos na escola. In: PINHEIRO, P. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2017. p. 187-214.
- GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM R. Looking at the *Next 20 Years* of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke, **Theory Into Practice**, v. 57, p. 72-78, 2018.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, Spring, v. 66, n. 1, 1996.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, v. 1, 2013. p. 39-58.

MONTE MOR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2007.

PINHEIRO, P. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016.

ROJO, R.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (Org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1. ed. Brasília, MEC/SEB, 2004. p. 14-59.

TILIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.7-15.

Sobre as autoras

Débora Liberato Arruda Hissa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6075-5585>)

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Ensino de Língua Portuguesa e em Didática e Metodologia do Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidad de Valéncia; graduada em Letras - Português/Espanhol pela UECE. É professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Mestrado Profissional em Letras, da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da UECE.

Nágila Oliveira de Sousa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9029-1507>)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FALC e em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís; graduada em Pedagogia e em Letras - Inglês pela UECE. É professora da rede estadual e atua como coordenadora escolar da EEM Joaquim Magalhães.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

Percepções de filhos de imigrantes sobre o auxílio aos seus pais e familiares em um curso de português para estrangeiros: um estudo de caso

Perceptions of children of immigrants about helping their parents and extended family in a Portuguese course for foreigners: a case study

Ana Clara Sales de Freitas¹
Yûki Mukai²

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar as percepções de dois filhos de imigrantes (um paquistanês e uma venezuelana) residentes em Brasília quanto à própria vivência no Brasil, à língua de acolhimento e ao auxílio aos pais e responsáveis em sala de aulas de português como língua adicional. A discussão teórica com temas da questão linguística do Brasil, imigração e bilinguismo foi desenvolvida com base nas obras de McNamara (1967), Grosjean (1982), Henriques (2000), Bolognini e Payer (2005), Megale (2005), Rodrigues, Strey e Pereira (2007), Flores (2009), Cabete (2010), Grosso (2011), Becker e Borges (2015), Cruz (2017), entre outros. Foi feita uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória na forma de um estudo de caso (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010; YIN, 2001). Para tanto, os instrumentos de pesquisa para o presente estudo foram escolhidos, como segue: a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Como resultado, foi revelado que os participantes reconheceram que o Brasil apresenta uma vasta diferença em termos socioculturais e de religião, possuindo um sentimento afetivo quanto ao seu país natal. Cabe ressaltar, também, que eles ainda estão no processo de desenvolver as quatro habilidades linguísticas da língua de acolhimento e estão vivenciando uma nova experiência por meio do processo de auxílio aos pais e familiares no contexto educacional.

Palavras-chave: Imigração. Refugiados. Crianças. Percepções. Língua de acolhimento.

Abstract: This paper has as main aim to identify the perspectives of two immigrant children (a Pakistani and a Venezuelan) regarding their experience in Brazil, a host language, and the auxiliary process to their parents and extended family in a language classroom of Portuguese as an additional language. The theoretical discussion with themes of the linguistic issues in Brazil, immigration and bilingualism was developed based on McNamara (1967), Grosjean (1982), Henriques (2000), Bolognini & Payer (2005), Megale (2005), Rodrigues, Strey & Pereira (2007), Flores (2009), Cabete (2010), Grosso (2011), Becker & Borges (2015), Cruz (2017) among others. For this study, qualitative research of an exploratory nature was conducted in the form of a case study (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010; YIN, 2001). For this study, the following research instruments were used: a non-participant observation and a semi-structured interview. As a result of this research, it was revealed that the participants recognized that Brazil has vast differences in terms of sociocultural aspects and religion, and they had an affective feeling about their home country. They are still in the process of developing the four language skills of the host language, in addition to having a new experience through the process of helping parents and extended family in the educational context.

Keywords: Immigration. Refugees. Children. Perceptions. Host language.

¹ Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, DF, Brasil. Endereço eletrônico: aneclear@hotmail.com.

² Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, DF, Brasil. Endereço eletrônico: yuki@unb.br.

Introdução

A perspectiva migratória e de refúgio ocorrida na atualidade é um construto necessário para a devida discussão e aprofundamento do estudo sobre filhos de imigrantes que residem no Brasil.

Cruz (2017, p. 22) considera que “os intensos fluxos migratórios dos últimos anos provocados por diversos tipos de temores movimentaram, pelo mundo inteiro, inúmeros migrantes, falantes multilíngues e multiculturais, com necessidades comunicativas muito peculiares”. No presente século, esse fenômeno migratório trouxe ao Brasil imigrantes de diversas nacionalidades, como venezuelanos, colombianos, haitianos por fatores como as crises socioeconômicas do presente século (UEBEL, 2015).

Dessa forma, tornou-se evidente que, nos últimos anos, o número de imigrantes e refugiados têm apresentado crescente expansão no Brasil. Segundo a ACNUR³, estima-se que a população de refugiados na nação brasileira em junho de 2020 era de aproximadamente 43 mil pessoas⁴, havendo ainda mais de 300 mil solicitantes de refúgio (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020). A capital federal do Brasil, a cidade de Brasília, não vem a se ausentar deste fenômeno migratório, sendo uma das principais cidades que recebem solicitações de refúgio e migração.

Cabete (2010), Cruz (2017) e Barbosa e São Bernardo (2018) propõem-se a discutir sobre famílias imigrantes, as quais migram para outros países com razões distintas, dentre elas a busca de novas perspectivas e novas oportunidades. Nesse contexto, é necessário destacar a vivência de crianças e adolescentes que migram junto de seus familiares, uma vez que os filhos de imigrantes têm acesso a novas culturas e novos idiomas durante uma fase importante de formação e aprendizado.

Quando o imigrante tem filho ou filha que vem junto dele para o país de acolhimento, sua criança, por vezes, tem acesso à educação do país, na escola. Neste local é onde a criança estabelece um contato maior com a língua de acolhimento. Ou seja, conforme Grosso (2011) pontua, os filhos de imigrantes começam a estudar e desenvolver um processo comunicativo com os falantes nativos da língua, conferindo uma nova possibilidade de aprendizagem da língua de acolhimento.

Em 2019, tivemos uma oportunidade de observar um semestre de curso de português para imigrantes e refugiados. O referido curso foi oferecido por uma universidade pública no

³ Agência da ONU para Refugiados.

⁴ Os dados fornecidos são referentes à notícia encontrada em <https://nacoesunidas.org/acnur-e-parceiros-promovem-agenda-nacional-para-celebrar-dia-mundial-do-refugiado-no-brasil/>.

Distrito Federal, no qual cada turma é formada por uma variedade de nativos de outras nações, tais como Tunísia, Congo, Paquistão, Venezuela, entre outras.

Nesse curso, nós pudemos constatar a presença de filhos de imigrantes que o frequentavam junto de seus pais e responsáveis. Observamos que havia duas crianças (um paquistanês de 9 anos e uma venezuelana 14 anos) que iam às aulas com o intuito de acompanhar seus pais e familiares, além de auxiliá-los na sua aprendizagem de português. Isso nos chamou atenção, porque esses filhos de imigrantes estão ainda no seu período de formação e de aprendizado da nova língua. O auxílio aos seus pais e familiares se torna, certamente, uma experiência nova para eles.

Dessa forma, essas crianças imigrantes tornaram-se um instrumento facilitador da obtenção de conhecimento de seus pais e responsáveis no que se refere ao ensino do português, como uma forma de ajudarem em suas dúvidas linguísticas e realizarem a interpretação quando necessário. Com base nessa realidade, surgiu o questionamento a respeito de como seria a perspectiva desses indivíduos diante de seu papel de estudante e auxiliador do aprendizado.

Assim, a importância de realizarmos esta pesquisa refere-se à questão migratória no século XXI em relação à percepção de filhos de imigrantes que habitam no Brasil, a qual ainda tem sido pouco discutida na literatura. Além disso, poderíamos ter acesso a temas ainda pouco explorados no Brasil, tal como a presente pesquisa que aborda os imigrantes/refugiados no contexto educacional, mais especificamente o auxílio à aprendizagem de língua de acolhimento pelos filhos de imigrantes em sala de aula.

Diante do exposto, a proposição deste trabalho é analisar as percepções de dois filhos de imigrantes (um paquistanês e uma venezuelana) residentes em Brasília quanto à própria vivência no Brasil, à língua de acolhimento e ao auxílio aos pais e responsáveis em sala de aulas de português como língua adicional.

Para tanto, consideramos, neste trabalho, as seguintes perguntas de pesquisa: Como estão se sentindo quanto à imigração para o Brasil? Quais são as impressões que eles possuem da língua portuguesa? Quais são as impressões dessas crianças que ajudam seus pais e responsáveis em sala de aula de português como língua adicional?

A questão linguística do Brasil: traçado histórico entre monolinguismo e plurilinguismo

No mundo, há inúmeras nações que apresentam uma diversidade linguística presente em seu meio (FLORES, 2019). O Brasil possui um traçado histórico e linguístico distinto dos outros países. Pelo processo de colonização, as línguas nativas indígenas foram cada vez mais

suprimidas. Assim, a língua portuguesa foi estabelecida, como língua de prestígio, pelos colonizadores europeus.

O Brasil, desde sua concepção histórica, é um país plurilíngue, formado por inúmeras línguas indígenas dos povos nativos e pela língua portuguesa que foi incorporada pelo colonizador português (BOLOGNINI; PAYER, 2005; FLORES, 2019). Assim, não se pode negar as influências exercidas pelas línguas nativas que trouxeram ao português os traços próprios dos nativos e a identidade brasileira.

A intenção de tornar monolíngua o território brasileiro começou a ser traçada antes mesmo da chegada da família real portuguesa, no período em que o Brasil era apenas uma colônia de Portugal. A partir do século XVII, houve a fundação e regimento de cidades e aldeias, além da criação da língua geral (a fusão de línguas indígenas) para melhor interpretação da linguagem dos nativos pelos colonizadores. A língua geral foi proibida a partir do século XVIII, sendo implementada com “sucesso” a língua portuguesa como língua oficial do país, desde esse período (BOLOGNINI; PAYER, 2005).

O monolíngüismo enfrentou resistências dos povos indígenas brasileiros que, em sua essência, contemplavam sua língua como sua própria identidade. Não obstante, a partir do século XIX, a imigração de colonos europeus⁵ e posteriormente do Japão ocasionou a presença de grupos linguísticos, cujos laços afetivos estreitaram a identidade sociocultural com o país de origem dos imigrantes, o que proporcionou um novo traçado multilíngüístico.

Gotzinger e Luna (2017) mencionam que os italianos e alemães, que migraram para a região sul e sudeste⁶ do Brasil no século XIX, puderam estabelecer escolas em que a influência cultural também se fazia forte, além da língua portuguesa, assim, criando uma “atmosfera” positiva para a população migrante. Nessas colônias linguísticas, como no exemplo da região sul do Brasil, encontram-se dialetos⁷ próprios como o talian⁸, além da presença do bilingüismo português e língua pomerana (BEILKE, 2013). Há, ainda, a presença de grupos linguísticos de japoneses em Tomé Açu no estado do Pará, além da presença na cidade de São Paulo, no estado homônimo.

⁵ Trata-se de alguns países europeus como, por exemplo, Portugal, Itália, Espanha, Alemanha que, na época, não se configurava como um país.

⁶ Trata-se do estado do Espírito Santo.

⁷ Para Bergamaschi (2006, p. 50), um dialeto “deve ser uma subunidade regional relativa à língua, particularmente em sua realização idiomática ou falada”.

⁸ É uma variante da língua vêneta (dialeto italiano do norte da Itália). O dialeto pode ser encontrado nos estados de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul e do Espírito Santo.

A perspectiva migratória no Brasil e a questão de bilinguismo

O Brasil em sua natureza é um país fundado por uma diversidade de povos advindos de diversos países desde sua fundação como uma colônia portuguesa (BATISTA, 2011). Naquele período, já se relacionava linguisticamente por meio das duas línguas gerais (junção de línguas indígenas para a catequização e instrução dos indígenas). Em todo o momento, ambos os povos, sejam nativos ou colonos, deviam realizar a devida comunicação entre si.

Em uma perspectiva das correntes migratórias presentes no século XXI, as relações dos homens com as mais diversificadas línguas são modificadas e ampliadas. Na atualidade, a língua portuguesa não é, de fato, uma língua de muita atenção para as nações em geral, porque, para elas, a língua inglesa se estabelece como língua franca. Na realidade, antes de os imigrantes chegarem ao Brasil, a aprendizagem do português não era parte dos objetivos deles. No entanto, com a imigração, a língua de acolhimento tornou-se fonte de renda e possibilitou assim as melhorias nas próprias condições de vida em vista de alcançarem proteção e refúgio (LOPES; DINIZ, 2018), tais como venezuelanos e haitianos. Isso vem ocorrendo no território brasileiro na contemporaneidade.

Não basta apenas migrar de um país para o outro. Grosso (2011, p. 66) aponta que “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar”, sendo necessários a integração e o acolhimento por meio da língua adicional. Isso se deve ao fato de que, conforme Cabete (2010, p. 57) aponta, a barreira linguística pode estar condicionada severamente à sobrevivência dos próprios imigrantes/refugiados, isto é, o imigrante/refugiado necessita aprender a língua do país, porque ser “bilíngue” é um processo vital.

Cruz (2017, p. 23) complementa que “conhecer a língua do país acolhedor é, portanto, fator fundamental para que o migrante possa integrar-se a essa sociedade, possibilitando a ele tornar-se um ator social e a agir livremente nesse novo ambiente.” Assim, a língua de acolhimento se torna indispensável para o estrangeiro viver no país de acolhimento. De fato, quando se aprende outra língua, é possível ter contato com outro “mundo” em que trocas linguísticas, sociais e culturais são vividas. Quanto a essa questão, Grosso (2011, p. 4) considera que “a língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade”.

No contexto migratório, os filhos de imigrantes/refugiados podem adquirir a língua de acolhimento mais rápido do que seus pais e familiares adultos. Megale (2015) distingue os

bilinguismos infantil, adolescentes e adultos⁹ de acordo com a idade de aquisição da segunda língua, e menciona que, “no infantil, o desenvolvimento do bilinguismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo consequentemente influenciá-lo”. Ou seja, no caso do bilinguismo infantil, a aquisição de língua estrangeira pode acontecer junto do processo cognitivo que está em formação nas duas línguas do falante.

Levando em consideração o fenômeno de bilinguismo infantil, Becker e Borges (2015, p. 128) afirmam que, no contexto migratório, é possível ocorrer “a inversão de papéis familiares” com as famílias imigrantes. Dando um exemplo, os filhos de imigrantes, que adquirem a língua do país anfitrião na escola local, podem auxiliar os seus pais no processo de sua aprendizagem da língua de acolhimento, além de apresentar a nova cultura para eles. Assim, no contexto migratório, as crianças de imigrantes podem se tornar tutores educacionais de seus pais, auxiliando-os a integrarem-se à sociedade, uma vez que elas tendem a adquirir a língua adicional antes de seus pais.

Ser bilíngue, entretanto, não significa ser capaz de falar duas línguas perfeitamente. McNamara (1967) trata do falante bilíngue como sendo um indivíduo que tem, ao menos, a competência mínima das quatro habilidades (falar, ler, escrever e ouvir) na língua adicional. Grosjean (1982, p. 235), por sua vez, afirma que “um bilíngue desenvolve as quatro habilidades básicas em cada língua (fala, compreensão oral, leitura e escrita) a níveis requeridos pelo ambiente e é raro que um nível idêntico seja necessário para cada habilidade”¹⁰.

No entanto, a questão de ser bilíngue não é somente adquirir as quatro habilidades linguísticas, conforme os autores acima mencionados indicam. Grosso (2011, p. 66) considera que se deve tomar em consideração outros aspectos que envolvem o processo de bilinguismo como a afetividade, o trato social e a questão cultural. Esses fatores perpassam pelo processo de aprendizagem da língua adicional. Segundo a autora, “raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade”. Esses espaços, que fazem parte da memória afetiva do indivíduo, são um dos componentes que formam a sua identidade.

⁹ Segundo Megale (2005), “quando a aquisição da L2 [segunda língua] ocorre durante o período da adolescência, conceitua-se este fenômeno como bilinguismo adolescente e por bilinguismo adulto, entende-se a aquisição da L2 que ocorre durante a idade adulta” (palavras entre colchetes nossas).

¹⁰ Do original: A bilingual develops the four basic skills in each language (speaking, listening, reading, and writing) to the levels required by the environment, and it is rare that an identical level is needed for each skill.

Nesse sentido, conforme Grosso (2011) e Rodrigues, Strey e Pereira (2007) consideram, é importante ressaltar que, apesar de o imigrante estar fisicamente no país de acolhimento, suas relações de caráter emocional podem permanecer no país de origem. Assim, os imigrantes, que possuam um forte laço emocional com seu país natal, podem vir a encontrar dificuldades para transpor as barreiras sociais e linguísticas.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa e exploratória, configurando-se como um estudo de caso (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010; YIN, 2001).

O local no qual ocorreu a presente pesquisa se situa em Brasília no Distrito Federal, em uma instituição de ensino universitário. Na instituição é possível encontrar um espaço físico para a realização de aulas de português para estrangeiros. Esse curso tem como objetivo oferecer aulas de português básico, de forma iniciante. As aulas ocorrem no período da noite (das 19 horas às 21 horas), sendo feitas nesse horário pela disponibilidade dos professores, além dos alunos que trabalham de manhã e à tarde. As aulas são elaboradas por meio de trabalho voluntário por estudantes e professores de línguas estrangeiras, tais como inglês, francês e até licenciados em português como segunda língua.

A maioria dos alunos é da faixa etária adulta que deseja obter a proficiência na língua portuguesa e possivelmente prestar a prova do CELPE-Bras¹¹, que é de suma importância para a permanência no Brasil.

Eles trazem suas crianças para a sala de aula porque não existe outro adulto que possa ficar com seus filhos. No espaço há monitoras que se disponibilizam a realizar atividades com os filhos dos imigrantes, cuidando das possíveis necessidades que venham a existir no momento das aulas e fornecendo papel e lápis de cor para os entreterem.

Enquanto os pais e responsáveis estudam, as crianças de diversas nacionalidades interagem entre si em português, desenvolvendo um contato mais próximo. Nos períodos em que há intervalo das aulas, as crianças e adolescentes transitam entre os espaços do local, estabelecendo um convívio com os professores, e na maior parte do tempo, ficam em um ambiente fora da sala de aula.

¹¹ Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. De acordo com o site oficial do exame, define-se que ele é “o exame brasileiro oficial para comprovação de proficiência em português como língua estrangeira, aceito em universidades e empresas brasileiras, bem como nos processos de revalidação de diplomas médicos e de naturalização”. Para mais informações, acesse a portaria do Diário Oficial da União nº1350, de 25 de novembro 2010.

Para a presente pesquisa, foram escolhidas duas crianças que iam às aulas com o intuito de acompanhar seus pais e familiares. São uma criança do Paquistão do sexo masculino de 9 anos e uma adolescente da Venezuela do sexo feminino de 14 anos (no momento em que ocorreu esta pesquisa, ou seja, no primeiro semestre de 2019). Elas já falavam bem português com outras crianças e adultos que frequentavam o curso.

A língua nativa do menino é o urdu e a da menina é o espanhol. Quanto ao tempo de habitação no país, o menino mora no Brasil desde 2015. A menina, por ter migrado por conta da crise socioeconômica vivenciada em seu país, habita no país desde 2018.

A escolha desses participantes se deve à disponibilidade e à capacidade comunicativa em língua portuguesa, além da escassez de crianças disponíveis para a realização da pesquisa. Os participantes estudam em escolas particulares no entorno de Brasília, em cidades satélites, próximas a suas regiões de moradia. Os dois participantes mencionaram não ter contato com outros imigrantes na escola.

A menina, na maioria das vezes, frequentava o curso com seus pais e seu avô, enquanto que o menino vinha para a aula com os pais, tia e irmão mais novo. A família da menina frequentava o último nível (nível intermediário) ofertado pelo curso, enquanto que a família do menino se dividia entre os dois primeiros níveis (nível básico).

Nesse período, eles interagiam com os outros filhos de imigrantes que frequentavam as aulas. O menino cuidava de seu irmão, que, no período das observações do primeiro semestre de 2019, tinha aproximadamente 10 meses de idade. A menina apresentava maior interação com as professoras, além de ser muito cuidadosa com as outras crianças. Os dois participantes da pesquisa tendiam a conversar entre si, no entanto, eles o faziam de forma mais esporádica.

Prezamos pelo sigilo e respeito pela total integridade das crianças participantes da pesquisa. Para isso, aplicamos o termo de consentimento aos pais e responsáveis, solicitando a autorização da realização da pesquisa por meio da coleta de dados das respostas dos participantes, tendo os pesquisadores se comprometido a manter o sigilo dos nomes deles e do local de pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa escolhidos para o presente estudo foram a observação não participante e a entrevista semiestruturada, com o intuito de buscar investigar e coletar dados de filhos de imigrantes quanto à sua vivência no Brasil e à aquisição de língua adicional, além do processo de auxílio aos seus pais e responsáveis em sala de aula.

Realizamos a observação não participante em vista de não interferir nos processos de interação já existentes no local. As observações foram realizadas em três aulas no mês de abril

de 2019, com o intuito de identificar como ocorriam as interações entre os participantes da pesquisa e seus familiares, bem como a dinâmica deles com os professores do curso e as monitoras que cuidavam das crianças.

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro o qual é composto por dez perguntas do tipo aberto, a fim de investigarmos as percepções de dois participantes quanto à própria vivência no Brasil, à língua de acolhimento e ao auxílio aos pais e responsáveis em sala de aulas de português como língua adicional. No dia da entrevista, as crianças foram chamadas e arguidas sobre os tópicos em questão. As entrevistas foram realizadas em grupo no horário regular das aulas de português em abril de 2019 e tiveram duração total de meia hora.

Os procedimentos para análise foram a partir da coleta de dados, transcrição das anotações em observação não participante e das falas dos participantes na entrevista. Em seguida, foi realizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), categorização (MORAES, 1999) e a devida relação entre a literatura presente na área e o conteúdo presente nas observações de campo e nas respostas fornecidas pelos entrevistados.

Análise e discussão de dados

As percepções dos participantes sobre a vivência no Brasil

Os participantes reconheceram que o país em que estão habitando, Brasil, apresenta uma vasta diferença em relação aos aspectos socioculturais, a exemplo da cultura e culinária, como segue:

(1) Eu acho que o Brasil tem uma cultura muito diferente lá de Venezuela. Por exemplo, a comida. Pra mim, eu gosto muito de comida, é diferente a comida. Nunca comi tapioca e cuscuz, essas coisas. [menina: entrevista]

(2) Eu acho o Brasil muito diferente do Paquistão. A cultura é muito mais diferente. A comida [se referindo à comida brasileira] eu acho melhor que [a paquistanesa]. [menino: entrevista]

A menina, apesar de sua pouca idade, já consegue perceber as diferenças culturais concernentes ao país de acolhimento. Nota-se que ela esteve em contato com a culinária local, típica da região nordeste do Brasil, pois, em sua fala era perceptível a afinidade que a participante tem com as comidas brasileiras.

O menino, por sua vez, queria expressar no excerto 2, que o país natal do participante apresenta muitos aspectos diferentes do Brasil. O Paquistão é uma nação de predominância

islâmica. Assim, a religião da família do menino também é islâmica. Pela tradição religiosa¹² de sua família e os costumes de seu país, houve um período que eles não frequentavam as aulas. O Brasil, por outro lado, possui inúmeros aspectos concernentes à cultura ocidental, além de ser um país predominantemente cristão.

Com relação à culinária, foi possível perceber na entrevista que o menino tem preferência pela comida brasileira, mesmo que tenha acesso à comida do Paquistão pelas tradições culturais e religiosas de seu país que são vivenciadas no Brasil.

Quando foram perguntados se gostariam de voltar a seu país, os participantes expressaram o desejo de retornar. Nota-se que eles apresentam a identificação com sua própria cultura nativa. Isso se relaciona ao que Grosso (2011) explica sobre “os espaços de afetos”, que são os locais de maior identificação.

(3) Sabe que lá no meu país tem uma crise social, aí é diferente, né? Eu não vim porque eu quero, eu vim porque precisava de vir [...] com toda minha sinceridade. Sim, eu vou voltar e eu já estou prevendo o que eu vou fazer quando eu voltar. [menina: entrevista]

Nota-se que a participante possui uma crença de que um dia vai voltar para sua terra natal. Isso se deve ao fato de que a menina, ao mencionar seu país, relata que há, na atualidade, uma crise social em seu país, tal como discutido em Bastos e Obregón (2018). Percebe-se, também, que a participante não consegue estipular a data de retorno para seu país natal (CASSARINO, 2013).

(4) Eu tenho tanta saudade do meu país [...]. Eu tenho pensado muito nessa pergunta. [menina: entrevista]

A participante manifesta um sentimento forte em relação ao seu país, Venezuela, utilizando uma palavra própria da língua portuguesa, *saudade*. Ela empregou a palavra para a devida compreensão do que sentia diante de seu país, de sua cultura, de sua população nativa. A fala da menina compartilha do que Rodrigues, Strey e Pereira (2007) dissertam, isto é, o imigrante jovem sente a falta de estar em seus processos próprios de sua idade, de seus amigos no país de origem. De fato, emigrar não é uma rotineira tarefa, mas exige o desprendimento de muitas particularidades que se encontram na vivência em um país diverso do seu, embora possa ser geograficamente próximo. O imigrante sente a saudade do que era cotidiano para ele.

¹² Trata-se do Ramadã.

(5) Tenho, tenho vontade de voltar [para o Paquistão]. Eu acho o Brasil muito diferente do Paquistão. A cultura é muito mais diferente. [menino: entrevista]

Percebe-se que, como no caso da menina, o menino também possui um sentimento afetivo quanto ao seu país de origem, possivelmente pela família que permaneceu no local. Embora ele prefira a comida brasileira, pensa que a cultura do país de acolhimento é bem diferente de seu país de origem (cf. excerto [2]), o que o levou a sentir a saudade de seu país natal, como no caso da menina.

Os participantes desta pesquisa carregam consigo o afeto ao país natal. Percebe-se que, apesar de tanto o menino quanto a menina terem imigrado para o Brasil fisicamente, seus sentimentos patriotas ainda estão presentes neles, compartilhando assim, do mesmo sentido que se disserta em Rodrigues, Strey e Pereira (2007).

As percepções dos participantes sobre a língua de acolhimento, o português

Na entrevista, foi possível notar a fluência na fala dos participantes, mostrando um determinado domínio da língua de acolhimento. De fato, tanto a menina quanto o menino afirmaram não ter muitas dificuldades no aprendizado da língua.

Com relação à aprendizagem do português, a menina relata, como segue:

(6) Eu sempre entendi português, sempre, tipo não tenho muita dificuldade de entender. Tenho mais dificuldade em falar, [...]. Quando estou escutando o professor, quando não entendo, eu escrevo as palavras no caderno aí depois eu pergunto o que significa aí pronto. [menina: entrevista]

Percebe-se que a menina relatou não possuir dificuldades na compreensão oral provavelmente pela proximidade linguística entre o português e o espanhol (HENRIQUES, 2000). Mesmo assim, é interessante notar que para a participante, a habilidade de fala é dificultosa, exigindo um maior esforço em relação à aquisição de língua.

Quando a menina não entende algumas palavras nas aulas as quais ela frequenta na escola regular, ela afirma que, a fim de contornar esse empecilho, emprega uma estratégia de aprendizagem, isto é, anotar as palavras de maior dificuldade e mostrar para seu professor.

A menina transpassa os métodos tradicionais de aquisição de língua, estudando por meio de aplicativos e descobrindo novas palavras da língua portuguesa, conforme mostra o excerto a seguir:

(7) Primeiro, lá na Venezuela eu comecei com um aplicativo chamado Duolingo, que é um passarinho verde, aquele [fazendo referência a um aplicativo de aprendizagem de idiomas]. Aí ele me ensinou a aprender, tipo as principais palavras, né? [menina: entrevista]

O processo de aprendizagem da menina estabeleceu-se, primeiramente, pelo uso de aplicativos, tal como o Duolingo. O aplicativo de aprendizagem já foi discutido em Sataka (2019), Santana e Abranches (2018) quanto aos seus benefícios de se aprender uma língua estrangeira. Por exemplo, o aplicativo pode permitir ao usuário uma fixação de vocabulário e apresentação de regras gramaticais de forma mais simplificada.

No decorrer de sua entrevista, a participante mencionou que a aprendizagem escolar foi um fator primordial para a aprendizagem de português, auxiliando-a nas dificuldades encontradas nas primeiras aulas em sua escola.

Diferentemente da menina, o menino considera que não tem dificuldade em falar em português, tal como segue:

(8) Não tenho dificuldades, mas eu tenho umas palavras que tenho dificuldades de ler. Mas de falar eu estou bem. [menino: entrevista]

Nota-se que o participante pontua que para ele não há dificuldades ao falar a língua portuguesa, considerando, no entanto, que ainda há de realizar-se melhorias nos aspectos da habilidade de leitura. A facilidade mencionada pelo menino se deve em parte por ele ter imigrado para o Brasil com pouca idade, estabelecendo um contato com a língua no país de acolhimento.

Percebe-se que tanto a menina quanto o menino ainda estão em processo de construção das quatro habilidades, conforme descrito em McNamara (1967). Isso porque, de acordo com Grosjean (1982, p. 235), um bilíngue desenvolve as quatro habilidades linguísticas básicas em cada língua a níveis requeridos pelo ambiente e é raro que um nível idêntico seja necessário para cada habilidade.

De modo geral, ao realizarmos a entrevista com ambos, julgou-se a capacidade comunicativa dos participantes como sendo de fácil compreensão, visto que eram capazes de estabelecer um contato direto com a língua de acolhimento. Provavelmente, isso se deve tanto à idade de imigração (no caso do menino) quanto à proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa (no caso da menina)¹³.

¹³ Para podermos afirmar esta questão, é necessário coletar e analisar mais dados de crianças e adolescentes cujas línguas maternas são distantes ou semelhantes à língua portuguesa. Como o foco desta pesquisa não recai sobre a

No entanto, durante a entrevista, eles expuseram diferentes percepções da própria aprendizagem da língua de acolhimento. Enquanto o menino considera ter encontrado dificuldades na leitura, talvez por causa da distância linguística entre o português e o urdu, a menina acredita que possui mais dificuldade em falar. Apesar de os participantes relatarem dificuldades em uma das habilidades linguísticas, eles conseguem estabelecer uma boa comunicação na língua a qual estão vivenciando.

As percepções dos participantes sobre o auxílio aos pais e responsáveis

Observamos que os participantes desta pesquisa auxiliavam seus pais e responsáveis a entenderem as falas da professora em sala de aula, interpretando-as em português ou traduzindo-as para a língua nativa deles. No entanto, os participantes interferiam em poucos momentos, para que os pais e responsáveis prestassem atenção na aprendizagem e no conteúdo ministrado.

Quanto ao processo de interpretação e tradução para seus pais e familiares, o menino relatou na entrevista que encontra dificuldades para realizar a tarefa tradutória por mais que se esforçasse. Apesar de manter o contato com a língua do país de origem por meio da comunicação com seus familiares, ele revela que não se sente próximo à língua materna e não estabelece a sua identificação com a língua nativa, visto que veio de seu país desde muito pequeno e mora no Brasil desde aproximadamente seus 5 anos de idade.

Apesar das dificuldades que ele sentia no momento em que auxiliava seus pais, a professora da turma nos relatou a facilidade de aprendizagem que o menino possuía na comunicação em língua portuguesa. Ao comparar seu desempenho com o de seus familiares, observamos que o do menino é bem diferente do de sua mãe¹⁴, a qual estabeleceu suas raízes na língua nativa, encontrando, assim, dificuldades na aquisição da língua de acolhimento. O fato de as crianças auxiliarem seus pais no contexto educacional demonstra a problemática referida por Cabete (2010), segundo a qual as barreiras linguísticas trazem a imigrantes adultos as dificuldades no que se refere à aquisição da língua de acolhimento.

Com relação à percepção dos participantes de pesquisa que ajudam seus pais e responsáveis em sala de aula de português como língua adicional, eles haviam comentado em suas falas, como segue:

aquisição de línguas dos participantes, mas a percepção sobre a língua de acolhimento, a referida questão fica postergada para a próxima pesquisa.

¹⁴ No início do segundo semestre de 2019, as famílias do menino e da menina deixaram de frequentar o curso em questão. Informação coletada em julho de 2020 com a professora dos alunos.

(9) É difícil, tipo ela [mãe] sabe de algumas coisas de explicar [se referindo a palavras do português]. Minha mãe sabe algumas palavras, mas tem que explicar o que é isso. Eu venho muito cedo lá do Paquistão. Não sei explicar muito bem para minha mãe [se referindo à língua que é falada no país de origem]. [menino: entrevista]

O participante revelou que não se sentia próximo à sua língua materna. Talvez, por ter vindo do Paquistão com pouca idade, ele não tenha recebido a educação formal no seu país de origem e esteja sentindo que a sua língua materna não foi estabelecida de forma satisfatória¹⁵. De fato, o menino estabelece um forte contato com a aprendizagem em sua escola da língua portuguesa. Apesar dessa hipótese, pela observação feita no curso de português para estrangeiros, foi possível notar que o menino frequentemente utilizava a língua materna para auxiliar sua mãe e realizava a alternância entre as línguas urdu e português, de forma bem natural. Ainda, ele se mostrava interessado e disposto a ensinar os seus pais sobre os assuntos dispostos no quadro branco.

Por outro lado, a menina acredita que auxiliar na aprendizagem de português é uma tarefa de fácil execução, possivelmente por sua língua materna ser a espanhola, que tem um tronco linguístico em comum com a língua adicional, no caso, a língua portuguesa.

Abaixo, é apresentado um excerto sobre o processo de tradução e interpretação realizado pela participante da pesquisa.

(10) Tipo do português para o espanhol? Não, é fácil demais. [RISOS] Porque tipo assim, como já sei falar um pouquinho português, aí eu falar do espanhol, meu idioma natal, já é fácil. [menina: entrevista]

A participante, que é falante nativa do espanhol, considera fácil a alternância entre as duas línguas. Ainda, para ela, a similaridade linguística entre as línguas portuguesa e espanhola vem a ser, de fato, um propulsor para o ato de fala na língua de acolhimento. Observamos que a menina utilizava o português para se comunicar com sua mãe durante as aulas.

Com os excertos acima, podemos constatar que os participantes desta pesquisa, filhos de imigrantes, auxiliam os seus pais e familiares em sala de aula (BECKER; BORGES, 2015). No entanto, quanto ao auxílio aos pais e familiares, notamos que eles se sentiam de forma diferente.

Para o menino, existe uma maior dificuldade de auxiliar a mãe e responsáveis no processo de tradução e interpretação, por ter vindo muito novo para o Brasil (CABETE, 2010),

¹⁵ Quanto a essa questão, não pudemos afirmar, pois não foi possível investigar o nível da língua materna do participante.

além da questão de distância linguística entre o urdu e o português. Já a menina, pela maior proximidade de sua língua materna e da língua de acolhimento, acredita que explicar para sua mãe os termos em português é de maior facilidade.

Entre o menino e a menina, existe uma diferença linguística na forma como auxiliam seus pais e responsáveis em sala de aula, mas, podemos frisar que, tanto com o menino quanto com a menina, ocorreu a inversão de papéis familiares (BECKER; BORGES, 2015). Isso porque normalmente os pais são tutores educacionais de seus filhos, no entanto, no contexto migratório como esta pesquisa, os filhos vieram a se tornar tutores educacionais de seus pais. Apesar disso, as crianças realizavam essa ação por livre e espontânea vontade. Isso significa que elas estavam dispostas a auxiliar seus familiares, de forma amigável, como tutores no processo de aprendizagem da língua de acolhimento de seus familiares, tornando-se atores sociais nesse novo ambiente (CRUZ, 2017).

Considerações finais

As percepções dos participantes trouxeram luz para um assunto ainda pouco explorado na literatura, isto é, as impressões de filhos de imigrantes/refugiados no contexto educacional.

Com relação às percepções dos participantes quanto à vivência no Brasil, os participantes reconheceram que o Brasil apresenta uma vasta diferença em termos socioculturais e de religião. No entanto, eles demonstraram ter afinidade com certos elementos da cultura brasileira, tal como a apreciação da culinária do país.

A menina entende que, por conta da crise socioeconômica que ainda está ocorrendo na Venezuela, o processo de volta para o país de origem será longo, mas ainda assim, gostaria de voltar à sua nação, quando houver a diminuição dos conflitos em sua terra natal. O menino também demonstrou o desejo de voltar para sua terra natal quando estiver com mais idade, mostrando um apreço pela família que permaneceu no local. Sendo assim, é aceitável supor que, embora eles consigam estabelecer uma boa comunicação em língua de acolhimento, os seus laços sentimentais ainda estão presos no país de origem (RODRIGUES; STREY; PEREIRA, 2007). Assim, podemos considerar que ser bilíngue no contexto de migração e de refúgio não é somente uma questão de adquirir o conhecimento em mais de uma língua, mas, no processo de bilinguismo, perpassa, também, pelos aspectos afetivos (GROSSO, 2011).

Quanto à aquisição da língua de acolhimento, a menina relatou que sente certa dificuldade na fala, mas, de modo geral, não apresentava dificuldades para adaptação em relação ao “novo” idioma. Ainda, vimos que ela recorria a recursos tecnológicos, tais como aplicativos de aprendizagem de línguas, para aprender o vocabulário. O menino também

encontrava facilidade quanto à habilidade de fala e de compreensão oral, tal como a menina. De fato, isso foi constatado na entrevista. No entanto, o participante acredita que possui dificuldades na leitura de algumas palavras, provavelmente pelo processo de alfabetização e por ter chegado ao Brasil com poucos anos de idade. Assim, podemos dizer que eles ainda estão no processo de desenvolver as quatro habilidades linguísticas em português. Conforme visto na seção teórica, um bilíngue desenvolve as quatro habilidades básicas em cada língua a níveis requeridos pelo contexto e é raro que um nível idêntico seja necessário para cada habilidade (GROSJEAN, 1982).

No que se refere ao processo de auxílio aos pais e responsáveis em sala de aula de português como língua adicional, vimos que a participante acredita que o referido auxílio é uma tarefa fácil pela similaridade linguística entre as línguas portuguesa e espanhola. De fato, ela ajudava, em sala de aula, sua mãe e familiares, falando em português. Já o participante achou difícil auxiliar sua mãe e responsáveis no processo de tradução e interpretação, porque, conforme ele revelou na entrevista, não se sentia próximo à sua língua materna. Além disso, como o menino imigrou para o Brasil com pouca idade, talvez ele esteja sentindo que a sua língua materna não foi estabelecida de forma satisfatória. No entanto, ao observar as aulas, foi possível perceber a capacidade de o menino realizar a alternância de línguas entre urdu e português, com fluidez.

Diante do exposto, percebe-se que tanto a menina quanto o menino auxiliaram os seus pais e responsáveis no processo de sua aprendizagem da língua de acolhimento, ocorrendo a inversão de papéis familiares (BECKER; BORGES, 2015). Ou seja, os filhos de imigrantes ajudam os seus pais a integrarem-se à sociedade, para que eles possam agir livremente nesse novo ambiente (CRUZ, 2017).

As crianças, no processo de migração e estabelecimento no Brasil, obtiveram diversas impressões e vivências, dentre elas o auxílio aos pais e responsáveis quanto à nova língua, que, por vezes, se torna uma língua de acolhimento. Nesta perspectiva, os imigrantes, refugiados e seus filhos passaram por uma imersão linguística quando chegaram ao Brasil, e continuam tendo novas experiências, não somente na aprendizagem do português propriamente dita, mas também, conforme relatado em Grosso (2011), para eles os espaços afetivos são os locais de maior afinidade dos aprendizes. Como prova disso, os participantes da pesquisa relataram a vontade de voltar para sua terra natal, além de demonstrar o cuidado e zelo quanto aos pais e responsáveis na sua aprendizagem de língua adicional.

A presente pesquisa nos apresentou algumas limitações pelo reduzido número de crianças que aceitaram participar deste estudo. Assim, uma nova pesquisa poderá ser realizada

no futuro, para obter mais impressões de outras crianças e adolescentes quanto aos seus papéis diante da imigração e da responsabilidade de auxiliar os seus pais e familiares em sala de aula de português como língua adicional.

Esperamos que este trabalho contribua para a compreensão das percepções de filhos de imigrantes em relação à vivência no Brasil, língua de acolhimento e experiências com auxílio aos seus pais e responsáveis no contexto educacional.

Referências

BECKER, A. P. S.; BORGES, L. M. Dimensões psicossociais da imigração no contexto familiar. **Bol. Acad. Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 126-144, 2015.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio – Revista de Letras**, v. 10, n. 1, p. 475-493. jan./jun. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, J. P. B.; OBREGÓN, M. F. Q. Venezuela em crise: o que mudou com Maduro? **Derecho y Cambio Social**, v. 52, p. 1-16, 2018.

BATISTA, R. O. Uma história dos estudos sobre a linguagem no Brasil: gramáticas coloniais, diversidade linguística e processos histórico-sociais. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**, v. 13 n. 1, p.113-127, 2011.

BEILKE, N. S. V. Do nativo ao pomerano: as línguas, os dialetos e falares vivos de um Brasil pouco conhecido. **Domínios de Linguagem**, v. 7, n. 1. p. 263-283, jan./jun., 2013.

BERGAMASCHI, M. C. Z. **Bilinguismo de dialeto italiano-português**: atitudes linguísticas. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

BOLOGNINI, C. Z.; PAYER, M. O. Línguas de imigrantes. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 42-46, abr./jun., 2005.

CABETE, M. **A aprendizagem da língua de acolhimento**: a perspectiva do Portugal acolhe. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CASSARINO, J. P. Teorizando sobre a migração de retorno: uma abordagem conceitual revisitada sobre migrantes de retorno. **REMHU**, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum. Brasília, v. 21, n. 41, p. 21-54, dez., 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/remhu/v21n41/03.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

CRUZ, I. S. **Português língua de acolhimento**: reflexões sobre avaliação. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2017.

GOTZINGER, A. B.; LUNA, J. M. F. A representação de educação linguística de imigrantes no Brasil. **Revista X**, v. 12, n. 1, p. 90-106, 2017.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1982.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2011.

HENRIQUES, E. R. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 2, p. 263-295, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **CELPE-BRAS: Certificado de Proficiência em Língua Estrangeira para estrangeiros**. [s.d]. Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/>. Acesso em: 22 out. 2020.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, s/p, 2018.

MACNAMARA, J. The bilingual's linguistic performance. **Journal of Social Issues**, v. 23, p. 58-77, 1967.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em Educação. Educação. **Eduser: Revista de Educação**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **ACNUR e parceiros promovem agenda nacional para celebrar dia mundial do refugiado**. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acnur-e-parceiros-promovem-agenda-nacional-para-celebrar-dia-mundial-do-refugiado-no-brasil/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RODRIGUES, R. A.; STREY, M. N.; PEREIRA, J. Experiência migratória: encontro consigo mesmo? Percepções de brasileiros sobre sua cultura e mudanças pessoais. **Aletheia**, n. 26, p. 168-180, jul./dez., 2007.

SANTANA, R. S.; ABRANCHES, S. P. Duolingo: a utilização da plataforma como ferramenta didática para o processo de ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 4, n. 1, p. 162-172, 2018.

SATAKA, M. M. **Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de língua espanhola: uma pesquisa narrativa**. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e

Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

UEBEL, R. R. G. **Análise do perfil socioespacial das migrações internacionais para o Rio Grande do Sul no início do século XXI**: redes, atores e cenários da imigração haitiana e senegalesa. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

Sobre os autores

Ana Clara Sales de Freitas (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2068-5620>)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB); graduada em Letras - Inglês pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Yûki Mukai (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9618-7743>)

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); mestre em Letras - Língua Japonesa pela Universidade de São Paulo (USP). É professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB).

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

Prática de ensino de Português como língua estrangeira: abordagem pragmática no ensino de prosódia

Teaching practice of Portuguese as a foreign language: a pragmatic
approach in teaching prosody

Adriana Nascimento Bodolay¹

Resumo: O presente trabalho visa contribuir para as discussões na área de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), colocando em evidência a relevância de serem incorporadas práticas que considerem a prosódia um componente de inserção cultural. Nota-se que, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, são usadas características prosódicas da língua materna, sem atentar-se para as diferenças culturais da expressão dos afetos sociais que podem interferir na composição da face positiva. A partir da evidência de que o espaço da prosódia em manuais didáticos de PLE é inexistente, embora a literatura já tenha ressaltado a importância desse conteúdo para o ensino da área, propõe-se aqui um roteiro de atividade, com base na Teoria dos Atos de Fala e na descrição prosódica dos atos de ordem e pedido no Português. O fundamento é usar descritores dos aspectos contextuais envolvidos na enunciação e demonstrar a forma como se articulam com as pistas prosódicas para a significação. O *corpus* a ser utilizado para essa finalidade é composto de vídeos disponíveis no YouTube®. Espera-se que esse material possa ser utilizado por professores de PLE e que contribua para um melhor desempenho dos estudantes estrangeiros que desejam se comunicar em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Prática de ensino. Português como Língua Estrangeira. Prosódia. Atos de fala.

Abstract: This paper aims to contribute to the discussions in the area of teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) by highlighting the relevance of incorporating practices that conceive of prosody as a component of cultural insertion. In the process of learning a foreign language, it is noticed that prosodic characteristics of the first language are used, without considering the cultural differences in the expression of social affections that may interfere in the composition of the positive face. Based on the evidence that the prosody space in PFL textbooks is non-existent, although the literature reinforces the importance of this content for the teaching of the area, an activity guide is proposed here, based on the Theory of Acts of Speech and prosodic description of directive speech acts in Portuguese. The foundation is to use descriptors of the contextual aspects involved in the enunciation and to demonstrate the way in which they articulate with the prosodic clues for meaning. The corpus to be used for this purpose is composed of videos available on YouTube™. This material is expected to be used by PFL teachers and to contribute to a better performance of foreign students who wish to communicate in Portuguese.

Keywords: Teaching practice. Portuguese as foreign language. Prosody. Speech acts.

¹ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Programa de Pós-Graduação em Educação, Diamantina, MG, Brasil. Endereço eletrônico: adriana.bodolay@ufvjm.edu.br.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar e discutir a importância da prosódia no ensino de Português como Língua Estrangeira. Insere-se, nesse sentido, nos estudos sobre português como segunda língua, pois consideramos aqui o contexto de imersão, em que alunos falantes de diversas origens vêm ao Brasil para aprender Português.

Nesse sentido, é necessário considerar que os aspectos que envolvem a língua – os conhecimentos de morfologia (da ordem do funcionamento das palavras), da organização do léxico em sentenças e o significado que perpassa esses níveis – dependem da compreensão do uso pelos falantes da língua estrangeira. Orientações sobre ensinar como a gramática da língua estrangeira funciona, em termos de regras de formação de palavras ou do uso normativo da elaboração de sentenças, nem sempre podem garantir um resultado eficiente, se o aprendiz não compreende o uso não normativo que falantes da língua materna fazem dessas informações.

Além disso, é necessário considerar que esse funcionamento, quer seja fonológico, morfológico ou sintático, está envolto em outros contextos: as situações semântico-discursivas, o contexto situacional e o contexto cultural, conforme sugere Gonçalves Segundo (2014). Pensando nisso, há que se considerar que o significado não se constrói apenas com o uso de palavras, mas se expressa em outras formas não verbais, ou o que Reis (2001) define como pragmática da entonação: relação existente entre a produção do enunciado e a atribuição de sentido feita pelos interlocutores. Incluem-se, aí, no rol de informações que deixamos explícitas, as atitudes.

A expressão dessas atitudes faz parte dos aspectos culturais e articula-se com a língua-alvo a ser aprendida. Tal questão não se verifica, entretanto, exclusivamente no âmbito da escolha das palavras, mas, sobretudo, na prosódia: a expressão do significado a partir de elementos que se relacionam com entonação, acento e ritmo. Portanto, é fundamental que as aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) abordem as questões prosódicas como parte do conteúdo. A temática é tão relevante que o assunto faz parte, atualmente, do roteiro de avaliação do CELPE-BRAS².

Diante disso, este estudo parte da seguinte questão: de que forma é possível tornar explícita a importância de aspectos prosódicos na aprendizagem do português para aprendizes estrangeiros? Objetivando discutir essa e outras questões, neste texto, articulamos os conhecimentos da Linguística Teórica, área com a qual me relaciono desde o doutorado, bem

² Exame de proficiência aplicado a aprendizes de Português como Língua Estrangeira (vide <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>).

como outros campos do conhecimento, como a Linguística Aplicada, o estudo sobre materiais didáticos de PLE, tendo como base empírica pesquisas realizadas pelos meus orientandos. Por essa razão, a abordagem aqui proposta agrega os descritores de Van Dijk (1992), bem como a ideia de Gumperz (1992) sobre pistas contextuais, numa perspectiva pragmática, portanto, de uso da língua, associados à Teoria dos Atos de Fala (TAF), de Austin (1990) e Searle (1981). Partimos do princípio de que a instrução explícita sobre esses elementos pode contribuir para que os alunos construam um conhecimento sobre PLE de modo a se expressarem com mais polidez (GOFFMAN, 1967; GRICE, 1979).

No presente artigo, esse debate é apresentado em quatro seções. Na primeira, conceituamos a prosódia, bem como destacamos suas funções, buscando correlacioná-la com a cultura. Na segunda, dedicamo-nos à apresentação do espaço da prosódia em livros didáticos de PLE, conforme pesquisa de Melo (2017). Na terceira, sugerimos um caminho para o ensino de prosódia em PLE, a partir de teorias pragmáticas da linguagem. Por fim, na quarta, apresentamos um piloto de atividade com base em descritores contextuais.

Prosódia: conceito de funções

A prosódia compreende o campo da linguística que analisa aspectos sonoros para além dos fones, ou segmentos, tais como entonação, melodia, ritmo, acento, dentre outros, e que contribuem para a produção de sentidos na língua. Torna-se, nesse sentido, recurso essencial, mas nem sempre perceptível ao aprendiz estrangeiro de Língua Portuguesa. Couper-Kuhlen (1986) faz um histórico do uso do termo. Considerada por Hirst e Di Cristo (1998) como um universal linguístico, o termo tem origem no Grego “para se referir às características da fala que não são indicadas ortograficamente, especificamente ao tom e ao acento melódico”³ (COUPER-KUHLEN, 1986, p. 1), ou, nas palavras de Barbosa (2012), apenas “sintonia com o canto”. Por essa razão, associava-se a aspectos melódicos da língua falada. No século II a. C., num sentido mais estrito, passou a referir-se àqueles aspectos que não estavam de alguma forma ligados às vogais e consoantes, restringindo-se a distinções de acento nas palavras. A autora afirma que a ideia de análise prosódica foi retomada por Firth na década de 1940, a partir da teoria de Fonologia Prosódica, para além da percepção de força e tom, que eram tratados como sinônimos de prosódia por linguistas da época.

No que tange à tradição norte-americana, o termo prosódia confunde-se com suprassegimento; todavia, segundo adverte Couper-Kuhlen (1986), os termos não são

³ Minha tradução de “to refer to features of speech which were not indicated in orthography, specifically to the tone or melodic accent” (COUPER-KUHLEN, 1986, p. 1).

sinônimos. Há fenômenos, como duração vocálica, coarticulação, assimilação, por exemplo, que extrapolam o nível do segmento (portanto, suprasegmental), mas que não dizem respeito à prosódia. A questão se estende quando se pensa no nível da fala: enunciados falados trazem em si mais informações do que apenas prosódia, propriamente dita, como é o caso das informações não linguísticas (tosse, qualidade da voz, dentre outros) ou, nos termos de Crystal (1969), *paralinguísticos*.

Do ponto de vista histórico, das tradições britânicas e americanas, o estudo da entonação percorreu caminhos distintos. Dos níveis de Pike (1945) às configurações propostas por Liberman (1975), no que se refere aos estudos americanos, às análises de tons e melodias, da escola britânica, que pressupunha relação entre acento e melodia, uma abordagem a partir de traços, mais econômica em termos de descrição de um sistema, tornou-se o caminho teórico e metodológico dos estudos prosódicos de Crystal (1969). Entretanto, modelos fonológicos mais atuais demonstram um retorno aos princípios de análise da entonação, baseados nas proposições de Bolinger e Lieberman.

Sumariamente, Cagliari (1992) divide a prosódia em três grupos de elementos:

- Elementos da melodia da fala: tom, entonação, tessitura.
- Elementos da dinâmica da fala: duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo.
- Elementos da qualidade da voz: volume, registro, qualidade da voz.

Cabe ressaltar que, em uma aula de PLE, não é necessário tratar de cada um desses elementos. Quando se aborda a questão de pronúncia, de certa forma, esses aspectos são considerados. Um exemplo disso é ao se trazer a prosódia lexical, mostrando-se a posição das sílabas átonas e tônicas. Contudo, como podemos observar no texto de Cagliari (1992), essa é uma questão muito mais complexa. No nível do enunciado também é visível que alguns pontos são tratados, como a diferença entre asserções e questões, cuja diferença, em Português, se dá exclusivamente no nível da entonação, sendo essa uma de suas funções.

Fonágy (2003) propõe 14 funções para a prosódia, entretanto, a única abordada em manuais de PLE é a função modal, responsável por distinguir tipos de enunciados (MELO, 2017). Dessa forma, ao diferenciar uma pergunta de uma declaração, é essa função que utilizamos. De forma simplificada, conforme descrito na literatura, uma questão total tem movimento melódico ascendente na última sílaba tônica do enunciado, ao passo que uma asserção tem movimento melódico descendente.

Além da função modal, destacamos uma das elencadas por Fonágy (2003): a função expressiva. Sobre essa, que é utilizada para veicular emoções e atitudes, contudo, não há

referência nos materiais analisados por Melo (2017). Consideramos relevante distinguir esses dois conceitos para localizarmos a discussão no âmbito do ensino de PLE.

Inicialmente, ressaltamos Barbosa (2012), que defende que a prosódia está

[...] associada a fatores linguísticos como acento, fronteira de constituinte, ênfase, entoação e ritmo, a fatores paralinguísticos como marcadores discursivos (e.g., “né”, “entendo”, “an-han”) e **atitudes proposicionais** (e.g., “confiante” e “duvidoso”) e **sociais** (e.g., “hostil” e “solidário”), além de tratar de fatores extralinguísticos como as emoções (BARBOSA, 2012, p. 13, grifos nossos).

Vale diferenciar que, se por um lado, a emoção é um estado do falante; atitude é um tipo de comportamento (FONÁGY, 1993). Couper-Kuhlen (1986), citada por Antunes (2007), define que emoções são

externalizações de estados emocionais não monitorados, determinadas puramente pela fisiologia, que são presumidamente universais; enquanto atitudes seriam expressões cognitivamente monitoradas, convencionadas e integradas ao código linguístico (CUPER-KUHLEN, 1986 *apud* ANTUNES, 2007, p. 79).

Sobre as atitudes do falante, é importante o trabalho de Pike (1945). Em uma obra motivada pelo contexto de ensino de Inglês como língua estrangeira a falantes de Espanhol, o autor elabora um sistema notacional em que segmenta a melodia em níveis de modo a categorizar padrões entonacionais. O autor afirma que “A distinção de significado, portanto, não deve ser definida pelo tipo de sentença em que ocorrem as entonações, mas sim pela atitude do falante no momento em que os enunciados são proferidos” (PIKE, 1945, p. 10)⁴.

Notamos, então, a relação entre o significado e atitude ressaltada pelo autor. Defendemos que tal questão seja considerada na abordagem do ensino de língua estrangeira, porque dela depende não somente a compreensão dos motivos por que usamos um perfil melódico para dizer algo, como também determina quais as escolhas que fazemos para esse fim.

Para além da distinção do que vem a ser atitude, é necessário considerar ainda que essa é capaz de representar níveis informacionais diferentes. Wichmann (2000) demonstra essas nuances, conforme podemos visualizar a seguir (Figura 1):

⁴ Minha tradução de “The distinctiveness of meaning, therefore, must not be defined by grammatical sentence type in which the intonations occur, but by the attitude of the speaker at the time the utterances are given” (PIKE, 1945, p. 10).

Figura 1 - Entonação expressiva e entonação atitudinal

Expressive intonation reflects ...	and ...	Attitudinal intonation reflects ...
emotion	propositional attitude Opinion, belief, knowledge about a person or issue	speaker behaviour Intended and/or perceived in a given context
He is (feeling). <i>happy</i> <i>angry</i> <i>sad...</i>	I am <i>critical</i> <i>impressed</i> <i>disapproving...</i>	You are being <i>condescending</i> <i>friendly</i> <i>rude...</i>

Fonte: Wichmann (2000, s.p.).

Neste trabalho, não vamos nos ater à discussão sobre a entonação expressiva, que se liga ao campo das emoções, por se tratar de uma forma de dizer cognitivamente não monitorada. Antes, interessam-nos a entonação atitudinal, bem como a atitude proposicional, conforme delimitado pela autora na Figura 1. A diferença entre ambas está no fato de que a primeira revela o comportamento do falante ao dizer, e a segunda, como esse próprio falante se vê ao proferir algo.

Isso significa que, ao fazer uma pergunta, é possível mostrar-se impressionado ou crítico, interessado ou incerto. Sendo assim, perguntar não é um ato neutro. Ao contrário, são informações que formam camadas de significação a serem interpretadas pelo ouvinte, das quais o falante fornece pistas. Para um falante nativo, tais aspectos podem passar despercebidos. É certo que tais configurações prosódicas que são utilizadas para expressar esses comportamentos variam de uma cultura para outra. O fato de ser um comportamento monitorado cognitivamente contribui para que essas pistas possam ser descritas e ensinadas em aulas de língua estrangeira.

Portanto, ao proferir um enunciado, um falante não se restringe apenas a comunicar o seu conteúdo proposicional. Podemos deduzir, então, que o *como* se diz talvez seja a informação mais relevante do que o próprio o *quê*. Tendo em vista que isso acontece, é válido nos perguntar: i) quais são as pistas prosódicas que um falante nativo de Português utiliza para expressar certos comportamentos e ii) de que forma é possível ensinar ao aprendiz de PLE os aspectos prosódicos envolvidos nesse processo.

Um aspecto que consideramos fundamental e que orienta este trabalho é que língua e cultura são indissociáveis. Embora seja possível verificar que há práticas de ensino de língua

estrangeira que se restringem à explicação do funcionamento gramatical, na nossa percepção há elementos que podem contribuir para uma visão mais holística dos recursos linguísticos selecionados por cada uma. Se para os falantes nativos, certos elementos de base cultural parecem gerais, o mesmo não acontece com o aprendiz de língua estrangeira.

Porter e Samovar (1997, *apud* GODOI, 2005, n.p.) afirmam que

[...] uma definição de cultura [deve ser] baseada nos seguintes componentes: 1) os artefatos, ou absolutamente todos os objetos físicos (a cultura material); 2) todos os conceitos, incluindo-se os sistemas de crenças, valores e representações éticas (a cultura mental); 3) os modelos de comportamento, que podem ser vistos e entendidos como realizações das categorias conceituais (a cultura social).

Partindo dessa perspectiva, se entendermos cultura dessa forma, e de acordo com o que expusemos anteriormente, então é possível afirmarmos que um comportamento social tem correlação com a expressão prosódica.

Vale salientar o que diz Meniconi (2009) sobre a importância de uma abordagem comunicativa, com base nos aspectos culturais, nas aulas de língua estrangeira. O trabalho da autora refere-se ao Espanhol, mas aplica-se a PLE. São fatores que não contribuem para uma abordagem pragmática da língua a falta de conhecimento sobre o contexto de interação, os participantes da cena comunicativa, além de enunciados inapropriados das atividades.

Gutierrez (2009) segue a mesma perspectiva para o ensino de Inglês. A autora ressalta que é a dimensão pragmática que permite ao aprendiz de língua estrangeira expressar-se social, cultural e discursivamente. Portanto, a tendência, quando se desconhecem as estratégias para se expressar numa língua estrangeira, é espelhar-se na sua experiência de língua materna. Assim, um falante nativo de Francês traz ritmo e entonação específicos da sua língua-mãe, de tal forma que somos capazes de reconhecer que se trata de um francês falando Inglês, por exemplo. O mesmo acontece com italianos, ingleses ou alemães. Não se trata de reconhecer os aspectos segmentais puramente, mas de buscar estruturas prosódicas de modalidades de enunciado, ao se proferir um ato de fala.

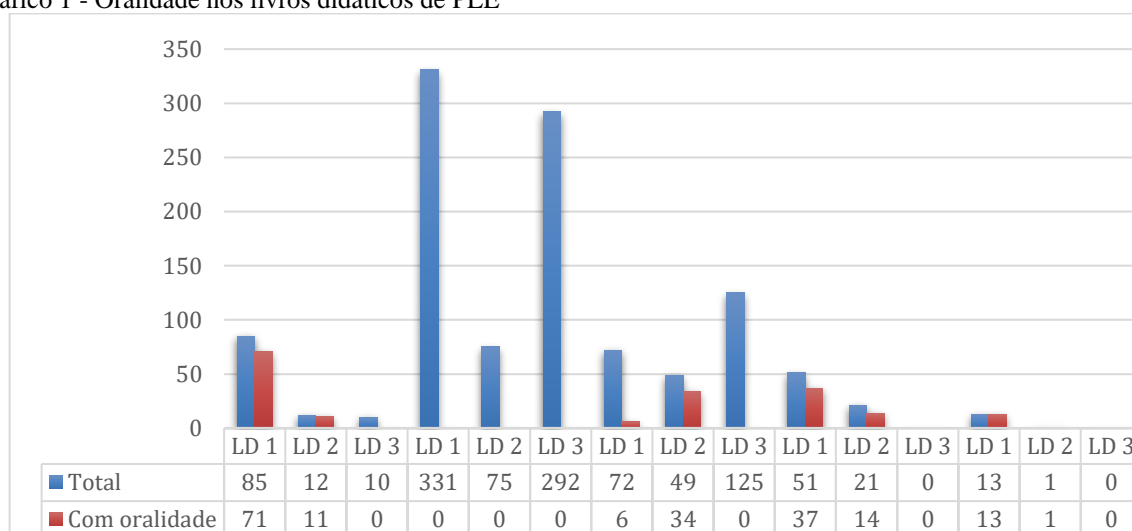
Vale notar, entretanto, que a entonação atitudinal é variável de língua para língua. A melodia utilizada por um falante de Japonês pode fazê-lo parecer educado para um nativo de sua língua, mas soar como desinteressado para um falante de outra. É nessa lacuna cultural que se apresenta um problema para os aprendizes de PLE: como parecerem educados num contexto de imersão sem ter uma instrução explícita do funcionamento dos elementos prosódicos?

O espaço da oralidade em livros didáticos de PLE

A questão que finaliza a seção anterior motivou a pesquisar a forma como a prosódia é abordada em manuais didáticos de PLE usados nos cursos de Português para Estrangeiros (MELO, 2017). Nesse trabalho, um dos objetivos de Melo é fazer uma investigação em manuais didáticos⁵, procurando, nas atividades propostas, o espaço da oralidade, pois a prosódia insere-se nesse campo.

De início, um dos problemas relatados pela autora diz respeito à noção de oralidade e oralização, conforme já apontado por Marcuschi (2001). Boa parte das atividades que levam o rótulo de oralidade, na verdade, são repetições de estruturas produzidas pelo professor, não se revelando um momento de apropriação das estratégias de produção oral. Uma vez separadas as atividades de oralidade, o resultado encontrado pela autora segue sintetizado no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Oralidade nos livros didáticos de PLE



Fonte: Adaptado de Melo (2017).

Dos livros analisados, todos apresentaram pelo menos alguma atividade de oralidade. Mas, proporcionalmente ao espaço das atividades de habilidades escritas, a oralidade praticamente inexistente. O LD⁶1 é o que apresenta mais atividades de oralidade: 71, num total de 85; o LD2 possui 11 atividades de oralidade, num total de 12 que trabalham com habilidades orais; e o LD3 não oferece tarefas de oralidade, embora se encontrem 10 atividades que remetem às habilidades orais. Por outro lado, o LD3 apresenta o maior número de atividades que conjuga duas habilidades, chegando a 125 tarefas.

⁵ Selecionamos, para o presente trabalho, apenas os resultados relativos a três livros didáticos.

⁶ Livro didático.

Em outra perspectiva, apresentamos os resultados de Melo (2017), comparando o espaço da oralidade de forma relativa (Gráfico 2):

Gráfico 2 - Espaço da oralidade nos livros didáticos de PLE

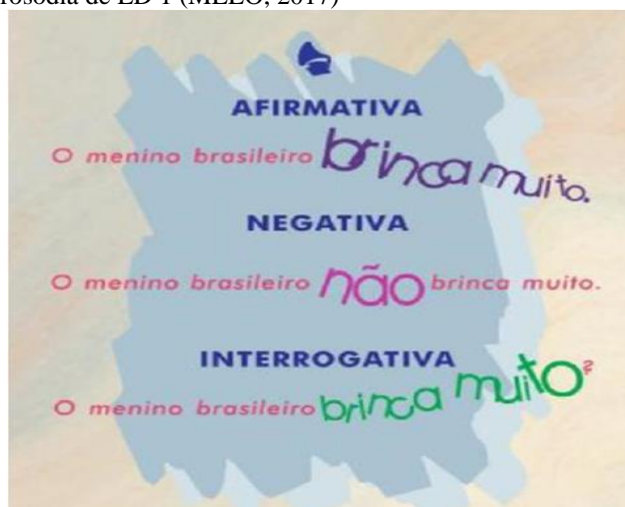


Fonte: Adaptado de Melo (2017).

Observando sob esse ângulo, notamos que a oralidade corresponde a 16% das atividades no LD1; 8% no LD2; e não consta em LD3. Podemos concluir, portanto, que esse tipo de tarefa é bastante restrito nos materiais investigados pela autora, tendo seu espaço preterido às atividades escritas. Evidencia-se, portanto, a partir dessa investigação, uma lacuna no âmbito da produção científica brasileira, para a qual convergem diferentes campos disciplinares, dentre eles, a Linguística, os estudos de Linguística Aplicada e da Didática. Cabe salientar a necessidade de produção de material didático que coloque em evidência a oralidade, uma vez que esse aspecto é fundamental da comunicação e da qual depende os falantes de língua estrangeira em situação de imersão.

No que se refere à prosódia, de acordo com Melo (2017), apenas dois dos livros apresentaram algum tipo de atividade sobre o assunto: LD1 e LD3. Mesmo assim, restringiram-se a apresentar aspectos modais da entonação, conforme os exemplos (Figuras 2 e 3) a seguir:

Figura 2 - Atividades de prosódia de LD 1 (MELO, 2017)



Fonte: Melo (2017, p. 96).

Figura 3 - Atividades de prosódia de LD3 (MELO, 2017)

4. Entonação ou melodia dos enunciados

Os enunciados (frases) têm uma certa oscilação quando falamos.
As sílabas tônicas (fortes) são as que mais se sobressaem:

Exemplos

Ontem vendi minha casa.

Quero um apartamento grande.

Eu prefiro morar no centro da cidade.

Vamos comprar um terreno.

Quando nos comunicamos, os enunciados têm começo e fim.
Às vezes, existem pausas ou interrupções na mesma oração.

Fonte: Melo (2017, p 116)

O que observamos no exemplo da Figura 2 é o uso das letras em tipos gráficos de cores e tamanhos diferentes, bem como a mudança de altura dessas letras, para oferecer ao aprendiz uma ideia de pauta musical para representar a melodia e mostrar ênfase em alguns itens lexicais, associada às modalidades de enunciado. Assim, o aluno deve reproduzir o enunciado afirmativo com o final descendente com foco estreito em “brinca muito”. Essa mesma estratégia prosódica é empregada com o item “não” no enunciado negativo, embora não haja indicação de como funciona a melodia do restante do enunciado. Nesse caso, pressupõe-se o uso do tom nivelado. O último exemplo dado pelo LD1 contrasta com a representação de melodia afirmativa, mostrando que o final do contorno melódico de uma interrogativa em Português é ascendente.

Da mesma forma que LD1, o LD3 (Figura 3) também apresenta uma notação para representar a melodia de alguns enunciados. O método utilizado é representar a melodia com linhas para indicar a mudança de altura. Os quatro enunciados apresentados no exemplo são declarativos.

A vantagem da forma utilizada pelo LD1 é que visualmente a escolha feita para mostrar as diferenças melódicas parece mais interessante para que o aluno imagine o movimento melódico. Embora pareça interessante, do ponto de vista do ensino da prosódia, contudo, ambas as notações contribuem pouco para o aprendiz compreender como funciona a entonação do Português. Não é demonstrado ao aluno em que contexto de uso, por exemplo, cabe cada um desses perfis melódicos, pressupondo-se que há apenas uma única forma de proferir uma asserção. Além disso, não são abordados aspectos atitudinais da prosódia, tampouco as questões culturais da pragmática da entonação.

Os resultados de Melo (2017) sugerem que a discussão sobre o ensino de prosódia é um ponto a ser abordado, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático. Faz-se necessário, portanto, debruçar sobre essa temática e propor caminhos para que o conteúdo passe a figurar os conteúdos a serem tratados nas aulas de PLE.

A teoria dos atos de fala como possibilidade de ampliação do ensino de prosódia em PLE

Considerando o que apresentamos até aqui, é indispensável trazer à discussão quais conhecimentos sobre prosódia são relevantes para serem ensinados aos alunos de PLE e de que forma esses podem ser abordados em sala de aula. O recorte proposto aqui tem como base a perspectiva pragmática, pensada a partir das descrições de uso da língua.

A Teoria dos Atos de Fala (TAF) de Austin (1990), desenvolvida por Searle (1981), oferece um quadro que contribui para uma tipologia de atos na qual é possível resgatar a relação entre locutor e alocutário na situação comunicativa. Considerado por Searle (1981) como a unidade mínima da comunicação, o ato de fala delimita o que se ensinar em aulas de PLE. Entretanto, não basta apenas pensar em situações (como saudações, como se comunicar em um restaurante, em um aeroporto): é preciso decompor a cena enunciativa em elementos menores e deixar explícito que cada um dos elementos que fazem parte dela pode ser determinante para as escolhas prosódicas.

Um exemplo disso são os atos diretivos: aqueles em que o alocutário realizará algo. O detalhamento feito por Vanderveken (1990) identifica 45 tipos de atos diretivos, que vão desde uma sugestão até uma petição, passando por ordem e pedido. Cada um desses atos apresenta diferença em algum aspecto da decomposição da força ilocucionária. Bodolay (2009, p. 90) analisa um ato de ordem da seguinte forma:

Nos atos diretivos de ordem, o locutor espera uma ação futura do alocutário, sendo L⁷ hierarquicamente superior a A⁸, proferindo um enunciado com a presença de um verbo na forma presente do indicativo e A não será lesado pela ação que cometerá. Devemos notar que o fato de L ser do sexo masculino ou feminino pode, numa situação em que A seja do sexo oposto, ser um fator a determinar o uso de uma ou outra estratégia prosódica (BODOLAY, 2009, p. 90).

A partir dessas condições preparatórias, é importante pensar em outro fator que contribuirá para a escolha do perfil melódico a ser utilizado pelo locutor: a expressão de cortesia ou autoridade. Nesse sentido, contribui a teoria da polidez de Goffman (1967) e Grice (1979). A máxima da cooperação e da preservação da face pressupõe que o locutor buscará a manutenção da face positiva, o que resulta no uso de estratégias de cortesia e polidez, mesmo que seja um enunciado de ordem. Ao contrário do que se afirma nos manuais estudados por Melo (2017), apenas a inserção da partícula “por favor” em enunciados como “traz o café, por favor” não ameniza o caráter autoritário de uma ordem. Como demonstrado por Bodolay (2009), são as pistas prosódicas que exercem esse papel. Agregar, portanto, uma abordagem a partir de descrições de usos de perfis melódicos no Português Brasileiro é importante contribuição dos estudos desenvolvidos na área para aplicação em sala de aula de PLE.

Mas, o que um aluno de PLE precisa saber sobre prosódia? Propomos, dentre várias possibilidades, a escolha de alguns parâmetros que são relevantes para diferenciar alguns atos de fala, sobretudo tendo como fundamento as descrições feitas por Moraes e Rilliard (2018) para o Português Brasileiro. São eles: proeminência silábica, movimento melódico, tessitura e registro⁹.

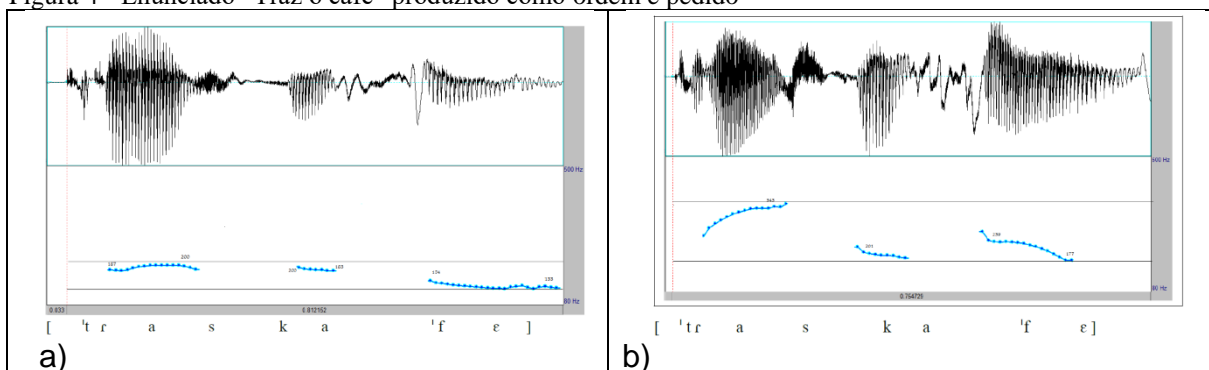
Retomando a primeira questão apresentada na seção 2 deste artigo, sobre as pistas prosódicas que falantes nativos de Português usam para expressar determinados comportamentos, vamos nos restringir a apresentar o que ocorre em atos diretivos de ordem e pedido, ambos descritos por Bodolay (2009). A seguir, na Figura 4, apresentamos dois perfis melódicos para os enunciados “Traz o café”:

⁷ L é o locutor.

⁸ A é o alocutário.

⁹ Para uma discussão mais ampliada sobre esses conceitos, sugerimos ver também Bodolay (2014).

Figura 4 - Enunciado “Traz o café” produzido como ordem e pedido



Fonte: Bodolay (2009, p. 100-101).

A Figura 4 (a e b) é um documento acústico obtido no programa Praat®. Tanto em a) quanto em b), na parte superior, temos a forma de onda e na parte inferior a curva de F0, correlato acústico da melodia. Ambos os enunciados foram produzidos por uma falante adulta de Português Brasileiro, variante mineira. Em a), temos um perfil melódico de ordem, enquanto em b) temos um pedido. Do ponto de vista prosódico, algumas diferenças podem ser apontadas, embora do ponto de vista da construção do enunciado tenhamos exatamente a mesma sequência de fones (“Traz o café”). A interpretação de que se trata de uma ordem ou pedido depende, portanto, de fatores pragmáticos e das pistas prosódicas dadas pelo locutor.

Detendo-nos sobre as diferenças prosódicas, podemos observar que: 1) o movimento melódico sobre a sílaba tônica do verbo é nivelada em a) e ascendente em b); 2) esse movimento observado em b) confere maior saliência à tônica do verbo, gerando um contraste que não se observa em a); 3) o espaço melódico da produção de b) é notadamente maior que o de a), o que pode ser verificado pelas linhas verticais que passam pelo ponto mais alto e pelo ponto mais baixo da curva melódica, o que chamamos de tessitura; 4) o registro, item relacionado à altura em que se realiza o perfil melódico, é mais baixo em a). Todas essas características prosódicas, observadas acusticamente, são necessárias para que o interlocutor interprete a) como ordem e b) como pedido.

Numa situação comunicativa real, o locutor pode fazer uso do perfil prosódico de um pedido num contexto em que poderia, pelas condições preparatórias do ato de fala, proferir uma ordem. Essa escolha depende das intenções do locutor, sobretudo se quiser amenizar o efeito de autoridade característico de uma ordem. Por essa razão, é relevante compreender as pistas contextuais em que ocorre a cena enunciativa.

Notamos, assim, que a noção de contexto é fundamental para descrevermos de forma mais precisa os elementos a serem observados e considerados pelos aprendizes. Segundo Van Dijk (1992), esse delimita fatores como as regras socialmente impostas e aspectos culturais

que interferem no cenário físico-biológico e que dele fazem parte. Então, à luz de uma abordagem pragmática para o ensino de PLE, faz-se necessário considerar que elementos como o lugar físico (público ou privado) e o social (institucional seja formal ou informal), além da posição dos participantes da cena enunciativa (papel social e *status* dos locutores), as propriedades (sexo e idade), as relações (dominação, autoridade) e as funções (patrão e empregado, mãe e filho), bem como o fato de manter uma face positiva com o interlocutor são dados fundamentais para as escolhas prosódicas a serem feitas pelo falante.

Atividade piloto: aplicando os descritores

A partir do que apresentamos até aqui, elaboramos descritores a serem utilizados para localizar os atos produzidos em fala atuada, disponíveis no YouTube®. A escolha de vídeos de fala atuada se justifica porque os falantes nativos a reconhecem como sua língua materna, não sendo, portanto, utilizadas estratégias prosódicas diferentes daquelas que são empregadas pelos locutores de sua língua. Sobre a escolha da plataforma, os vídeos têm fácil acesso, são gratuitos, sendo possível utilizá-los em sala de aula como material autêntico¹⁰.

Com base na proposta de Van Dijk (1992), os descritores ficam organizados, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Descritores das cenas enunciativas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Público ou privado	Posição (papel social, status)
Institucional/ formal ou informal	Propriedades (sexo, idade)
	Relações (dominação, autoridade)
	Funções (pai, garçone)
	Pistas prosódicas

Fonte: Adaptado de Van Dijk (1992).

Como pistas prosódicas, selecionamos aquelas que são relevantes para diferenciar uma ordem de um pedido, conforme abordamos anteriormente, a saber: proeminência silábica, movimento melódico, tessitura e registro. Após decidir sobre os descritores necessários, debruçamo-nos sobre a segunda questão que motiva este texto: procuramos elaborar um roteiro para abordar o ensino de prosódia aos aprendizes de PLE.

¹⁰ Documentos orais ou escritos que permitem o contato com a língua e a cultura. Segundo Coste (1970), nas palavras de Mauro (2013, p. 20): “é aquele endereçado na origem ao falante nativo da língua em questão e não produzido tendo em mente aprendizes dessa língua”.

Para tanto, elaboramos uma atividade piloto que utiliza um vídeo do canal Porta dos Fundos®, intitulado *Português fluente*¹¹. A primeira parte da atividade é assistir a esse vídeo, anotando as informações relativas ao Quadro 1. A seguir (Figura 4), mostramos uma parte da cena que compõe o referido esquete.

Figura 4 - Cena do vídeo *Português fluente*



Fonte: Canal Porta dos Fundos.

No vídeo, há participação de dois locutores do sexo masculino (Antônio Tabet, o locutor, e Rafael Portugal, o alocutário). Desse, selecionamos o enunciado a ser analisado (*Senta aí, Rogério*), cuja estrutura sintática é uma oração seguida de um vocativo. Aplicando-se os descritores, no que se refere às categorias, temos, então uma cena que acontece num ambiente privado (escritório do chefe), no contexto institucional formal. Quanto às subcategorias, observamos a posição de prestígio do locutor sobre o alocutário. Como propriedades, registramos que o locutor é do sexo masculino, com idade, aparentemente, superior ao do alocutário. Sobre as relações, observamos autoridade de quem fala e as funções são de patrão e empregado. Do ponto de vista da TAF, portanto, trata-se de um enunciado diretivo com força ilocucionária de ordem.

No que se refere ao uso da prosódia, observamos que a modalidade do enunciado é uma ordem seguida de vocativo. Para cada uma, é necessário atentar para as pistas utilizadas. Na primeira parte do enunciado, que nos interessa neste trabalho, caracteriza-se uma proeminência na sílaba tônica do verbo, com movimento melódico ascendente na tônica (do verbo) e descendente nas demais sílabas, até o final do enunciado. A tessitura é larga, e o registro é alto, considerando que se trata de um falante do sexo masculino. Essas

¹¹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BOtg6dGTnLc>. Acesso em: 26 jun. 2020.

características descritas correspondem ao que Bodolay (2009) relaciona com um enunciado de pedido. Portanto, embora todos os elementos que compõem a cena nos levassem a categorizá-lo como ordem, a configuração melódica é de um pedido. Isso acontece pelo motivo já elencado anteriormente: a manutenção da face positiva do falante. De modo a amenizar o caráter autoritário de uma ordem e, conseqüentemente, as informações negativas que virão a seguir (o anúncio da demissão do funcionário em função das suas habilidades com a Língua Portuguesa padrão), o locutor opta por parecer cortês, pedindo ao alocutário que se assente.

Após as observações feitas pelo professor, no que tange aos descritores, a sugestão é desenvolver atividades de *role playing*¹² para que os alunos possam produzir enunciados de ordens e pedidos. A dramatização permite que o aprendiz experimente papéis diferentes na encenação discursiva. Trata-se, portanto, de exercitar um comportamento linguístico com base em uma situação hipotética, em que o professor fornece tanto as pistas contextuais, conforme anteriormente descrito, quanto a atitude do falante.

Tomando por princípio a abordagem comunicativa, Richter (1998) descreve oito componentes de um *role playing*. Embora o objetivo do autor seja discutir o uso desse tipo de técnica para o ensino de língua materna, a proposta também se aplica ao ensino de línguas estrangeiras. Sugerimos incluir, aos procedimentos detalhados por Richter (1998), a pragmática da entonação, de modo que esse tópico se torne um conteúdo a ser aprendido, assim como aqueles que tradicionalmente já são abordados.

Outro exemplo desse tipo de atividade, direcionada para alunos de PLE, é descrito por Duarte (2015). A autora destaca que o contexto de estabelecimentos comerciais proporcionaria situações comunicativas em que os atos de ordem e pedido são potencialmente utilizados, o que pode ser bastante explorado na sala de aula.

Vale ressaltar que, nesse tipo de atividade, os aprendizes criam os enunciados, o que se relaciona à imprevisibilidade do uso da linguagem, como aponta Richter (1998), adequando os elementos prosódicos a cada atuação. É recomendável que o professor interfira nos ensaios, mostrando as melhores estratégias para que o aluno demonstre polidez em Língua Portuguesa, para além do uso de expressões como *por favor*. É recomendável, também, que se faça uma abordagem intercultural, promovendo uma comparação entre as formas de expressar atitudes na língua materna do aluno e em Língua Portuguesa.

¹² Segundo Rabelo e Garcia (2015, p. 587) essa é uma “técnica na qual alunos são convidados a atuar em determinado contexto, interpretando papéis específicos. Solicita-se aos alunos que atuem de acordo com o esperado em sua situação real”.

É relevante destacar que as tarefas a serem propostas pelos professores não devem se restringir aos enunciados diretivos. Para isso, sugerimos o trabalho de Moraes e Rilliard (2018), em que os autores, a partir de um grupo de atos de fala, propõem descrições prosódicas, tendo como fundamento os correlatos acústicos.

As nuances aqui apontadas somente podem ser notadas se agregarmos, portanto, a análise dos elementos contextuais à entonação, numa perspectiva pragmática. Do nosso ponto de vista, é fundamental que a atividade de *role playing* tenha como ponto de partida a observação desses fatores.

Considerações finais

Buscamos argumentar, neste trabalho, sobre a relevância da prosódia no processo comunicativo. Tal aspecto da linguagem não tem como função apenas distinguir modalidades de enunciados, mas vai além disso: reflete comportamentos sociais que, por sua vez, está relacionado com a cultura da língua que se tem como alvo ensinar. Configura-se, assim, a pragmática da entonação, em que utilizamos de pistas prosódicas para significar.

Demonstramos, também, a escassa inserção de atividades sobre a oralidade em manuais didáticos de PLE. Se, por um lado, a oralidade é pouco abordada, o ensino de prosódia é ínfimo, restringindo-se a mostrar aos aprendizes apenas a diferença existente entre as modalidades de enunciados. Conforme discutimos, à prosódia não cabe apenas esse papel.

Por essa razão, julgamos ser necessária a compreensão do funcionamento das pistas prosódicas nas interações verbais. Nesse caso, são fundamentais dois elementos: a escolha de materiais autênticos, como sugerimos aqui, vídeos com fala atuada disponíveis na internet, bem como o uso de descritores contextuais que contribuam para a análise de como ocorre essa integração. Como prática de oralidade, atividades de *role playing* configuram exercícios de baixa complexidade e que podem ser feitos resgatando-se os elementos da cena enunciativa.

Referências

- ANTUNES, L. B. **O papel da prosódia na expressão de atitudes do locutor em questões**. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BARBOSA, P. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que muda nossa enunciação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-27, jan./jun 2012.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 23, p. 137-151, jul./dez 1992.

COUPER-KUHLEN, E. **An introduction to English prosody**. Londres: Arnold, 1986.

CRYSTAL, D. **Prosodic systems and intonation in English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

BODOLAY, A. **Pragmática da entonação**: a relação prosódia/contexto em atos diretivos no português. 2009. 303 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BODOLAY, A. O papel da prosódia em enunciados de ordens e pedidos. **Revista Vozes dos Vales**, Diamantina, v. 6, p. 1-28, 2014. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/O-papel-dapros%C3%B3diaem-enunciados-de-ordens-e-pedidos.pdf>. Acesso em: fev. de 2016.

DUARTE, I. Textos orais: análise da conversa informal e ensino de Português Língua Estrangeira. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 17, p. 56-72, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78734/2/101212.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

FONÁGY, I. As funções modais da entonação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 25, p. 25-65, jul./dez. 1993.

FONÁGY, I. Des fonction de l'intonation: essay de synthese. **Flambeau**, Tóquio, v. 29, p. 1-20, jan. 2003.

GODOI, E. Pragmática: a cultura no ensino de línguas. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, n. 9, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm>. Acesso em: 05 jun. 2020.

GOFFMAN, E. **Interactional ritual essays on face to face behavior**. New York: Pantheon Books, 1967.

GONÇALVES SEGUNDO, P. Linguística sistêmico-funcional e análise crítica do discurso: explorando convergências e explicitando especificidades. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1282-1297, set./dez. 2014.

GRICE, P. Logic and conversation. *In*: COLES, P.; MORGAN, J. L. (Eds.). **Syntax and Semantics III: speech acts**. New York: Academic Press, 1979. p. 41-58.

GUMPERZ, J. Contextualization and understanding. *In*: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Orgs.). **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 229-252.

GUTIERRES, A. Relevância da pragmática e da teoria dos atos de fala para o ensino de inglês como língua estrangeira: tratamento dado a *greetings* em materiais didáticos. **The Specialist**, v. 29, n. esp., 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/6211/0>. Acesso em: 7 mai. 2020.

HIRST, D.; DI CRISTO, A. **Intonation systems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LIBERMAN, M. **The intonational system of English**. 1975. 324 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1975.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. *In*: GÜNRTNER, E.; HERHUTH, M. J. P.; SOMMER, N. (Eds). **Contribuições para a Didática do Português Língua Estrangeira**. Frankfurt: TFM, 2001. p. 15-39.

MAURO, L. R. **Material autêntico e tarefas no ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira**: entre a teoria e a prática didática. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013.

MELO, M. C. **Ensino da prosódia nos atos diretivos de ordem e pedido para falantes estrangeiros aprendizes de português brasileiro**: uma análise de materiais didáticos. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

MENICONI, F. C. Los directivos em los diálogos de los libros didácticos de ELE. **Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**. Valencia, v. 9, p. 1-13, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=921/92152528005>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MORAES, J. A.; RILLIARD, A. Describing the intonation of speech acts in Brazilian Portuguese: methodological aspects. *In*: FELDHAUSEN, I.; FLIESSBACH, J.; VANRELL, M. del M. (Eds.). **Methods in prosody**: A Romance language perspective (Studies in Laboratory Phonology 6). Berlin: Language Science Press, 2018. p. 229-262.

PIKE, K. **The intonation of American English**. Michigan: University of Michigan Publications, 1945.

RABELO, L.; GARCIA, V. L. Role-play para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e relacionais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 586-596, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n4/1981-5271-rbem-39-4-0586>. Acesso em: 22 out. 2020.

REIS, C. A entonação no ato de fala. *In*: MENDES, E.; OLIVEIRA, P.; BENNIBLER, V. (Orgs.). **O novo milênio**: interfaces linguísticas e literárias. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001. p 221-229.

RICHTER, M. G. Role-play e ensino interativo de língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 89-113, 1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v1n2/Richter6.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

SEARLE, J. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

VANDERVEKEN, D. **Meaning and speech acts**: principles of language use. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

WICHMANN, A. The attitudinal effects of prosody, and how they relate to emotion. *In*: COWIE, R.; DOUGLAS-COWIE, E.; SHRODER, M. (Ed.). **Proceedings ISCA, workshop on pitch and emotion**, New Castle, setembro de 2000. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a627/2101b42d3e2481427227c2393f2aadaf75bb.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Sobre a autora

Adriana Nascimento Bodolay (Orcid iD <https://orcid.org/0000-0003-3346-0903>)

Doutora e mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição. É professora do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus Diamantina.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em novembro de 2020.

Curso de produção escrita em espanhol como língua estrangeira na modalidade remota: um olhar para os desafios e superações

Challenges and solutions for a remotely taught course on writing in Spanish as a foreign language

Roana Rodrigues¹

Acassia dos Anjos Santos Rosa²

Resumo: A urgência para a realização de atividades educacionais remotas, devido ao contexto pandêmico do coronavírus, instiga reflexões e ações efetivas na educação básica e no ensino superior. Com o intuito de compartilhar conhecimentos e vivências práticas, este artigo, que se apoia em um relato de experiência, apresenta as expectativas, desafios e superações na preparação, execução e avaliação de uma ação de extensão, na modalidade remota, do curso de produção escrita em língua espanhola, oferecido a estudantes da graduação em Letras com habilitação em Espanhol da Universidade Federal de Sergipe (UFS). As professoras-pesquisadoras compreenderam a ação como satisfatória, por motivar a produção escrita e a interação entre os alunos, embora tenham encontrado percalços e, portanto, a necessidade de adaptações para a realização do curso, no que se refere tanto ao empreendimento de recursos tecnológicos (escolha das plataformas para as atividades síncronas e assíncronas), quanto às ações pedagógicas (curadoria do material, adequação ao tempo de aula e à quantidade de atividades semanais e propostas de exercícios mais interativos). Trata-se de um trabalho relevante no que diz respeito à proposta do curso em si e às especificidades do ensino remoto, contribuindo com a divulgação científica de ações que fomentam o estabelecimento e as relações eficazes entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Ensino remoto. Produção escrita. Espanhol como língua estrangeira.

Abstract: The urgent demand for remote educational activities due to the Covid-19 pandemic incites strategic thought and effective actions that impact basic and higher education. Based on an experience report, this paper presents expectations, challenges, and solutions for preparing, implementing, and assessing a remote extension activity on writing in Spanish, offered to undergraduate students of Spanish from the Universidade Federal de Sergipe (UFS). The teachers/researchers involved assess the action as satisfactory, as it motivated written production and interaction between students, although there were obstacles that led to some adaptation of the course regarding the use of technological resources (such as choosing the platforms for synchronous and asynchronous activities) and pedagogical actions (such as selecting the teaching materials, adapting the duration of the classes and the amount of homework, and proposing more interactive exercises). This work is relevant regarding understanding the course proposal and the specificities of remote education, and it contributes to disseminating actions that promote effective and well-established relations between teaching, research, and extension.

Keywords: Remote teaching. Writing production. Spanish as a foreign language.

¹ Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciência Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: roana@academico.ufes.br.

² Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciência Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: acassiaanjos@academico.ufes.br.

Introdução

Neste artigo, discutiremos as expectativas, desafios e superações na preparação, execução e avaliação de um curso de extensão de produção escrita em língua espanhola na modalidade remota³. As estratégias e ações realizadas pautaram-se em investigações e experiências vivenciadas no ensino híbrido (CHRISTENSEN *et al.*, 2013; PASIN, DELGADO, 2017) e no ensino a distância (ROSALIN *et al.*, 2017; CARVALHO, 2020), mediadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Atualmente, verifica-se uma especial atenção às particularidades do ensino a distância, devido ao contexto da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), identificado no final de 2019 na China como uma doença contagiosa que “apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves”⁴. Sendo assim, medidas sanitárias e de isolamento e distanciamento sociais foram aplicadas como ações preventivas à doença.

Diante desse cenário, organizações fundamentadas em investigações científicas têm se mobilizado para dar respaldo a professores, estudantes e familiares neste contexto adverso de ensino remoto na educação básica e superior. A UNESCO divulgou, em março de 2020, dez recomendações para a aprendizagem a distância, que agrupam a disponibilidade e escolha de ferramentas mais relevantes, a proteção da privacidade e segurança dos dados, o planejamento do cronograma de estudos, o apoio aos professores e pais para uso das ferramentas digitais, a priorização de desafios psicossociais e a garantia de inclusão e acessibilidade⁵.

Na Universidade Federal de Sergipe (UFS), contexto no qual atuam as professoras-pesquisadoras deste artigo, houve uma mobilização inicial para evitar a disseminação do coronavírus, com a suspensão das aulas presenciais pela Portaria nº 241/2020/GR⁶, de 17 de março de 2020. Em meses subsequentes, houve a prorrogação da referida portaria, como medida imprescindível para o enfrentamento e a prevenção da pandemia. Em maio de 2020, a retificação e a divulgação do Edital nº 15 RAEX/UFS⁷ possibilitaram o registro de cursos e

³ Neste trabalho optamos pelo termo *ensino remoto* para enfatizar as especificidades do contexto, em que os estudantes estão obrigatoriamente impedidos, em caráter temporário, de realizarem aulas e demais atividades acadêmicas presenciais nas quais estão inscritos.

⁴ Informações disponíveis no Portal do Ministério da Saúde do Governo Federal Brasileiro em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: jul. 2020.

⁵ Dez recomendações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-10-recomendacoes-planejar-solucoes-aprendizagem-distancia>. Acesso em: jul. 2020.

⁶ Portaria nº 241/2020/GR. Disponível em: http://prograd.ufes.br/uploads/page_attach/path/7656/informativo_241_2020_Suspensa_o.pdf. Acesso em: jul. 2020.

⁷ Edital nº 15 RAEX/UFS. Disponível em: http://proex.ufes.br/uploads/page_attach/path/8413/Edital_PROEX_RAEX_15_2020_CURSOS_E_EVENTOS_RETIFICADO.pdf. Acesso em: jul. 2020.

eventos na modalidade a distância, ao qual o curso discutido neste artigo foi submetido e aprovado.

Considerando-se o exposto, este texto visa a divulgar e compartilhar uma experiência de ensino remoto do curso de produção escrita em língua espanhola, em uma ação de extensão na UFS. Acredita-se que os questionamentos e as alternativas de ação encontradas pelas professoras-pesquisadoras, relatadas neste trabalho, poderão auxiliar outros docentes em suas empreitadas no atual contexto social vivenciado no país. Para tanto, serão apresentadas discussões e reflexões acerca das seguintes questões:

- Quais as especificidades para a preparação, execução e avaliação de um curso na modalidade remota?
- Quais as expectativas e o reconhecimento da aprendizagem por parte das professoras-pesquisadoras envolvidas no projeto?
- O que, em linhas gerais, diferencia o curso remoto do presencial? Quais as suas especificidades, considerando-se o contexto da pandemia?

Para a realização das discussões propostas, a primeira seção deste trabalho apresentará o contexto de atuação de nosso relato. Em seguida, descreveremos as experiências a partir de nossas *expectativas*, *desafios* e *superações*, considerando os aspectos tecnológicos e pedagógicos para a preparação e execução do curso. Nas considerações finais, retomaremos as questões acima descritas, a fim de relacioná-las à nossa experiência pessoal, assim como sumariaremos as principais contribuições deste relato.

Contexto de atuação: relato de experiência

Durante o período de distanciamento social, propusemos, aos discentes das graduações em Letras-Espanhol e Letras-Português/Espanhol da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o curso de extensão intitulado *A escribir: curso de producción escrita en lengua española I*, com o intuito de promover a reflexão sobre os gêneros discursivos, além do espaço necessário para a produção efetiva de textos, em língua espanhola, para variadas finalidades. A fim de compartilhar as nossas vivências como professoras-pesquisadoras na preparação, execução e avaliação do referido curso, redigimos o presente artigo, o qual apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo descritivo e exploratório, que se constitui com base em nossos relatos de experiência.

As atividades de extensão da UFS são regulamentadas com base na Resolução nº116 de 2006 do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE). O Art. 4º desta resolução

estabelece que os “Cursos de Extensão são todas as atividades de ensino acadêmico, técnico, cultural e artístico não capituladas no âmbito regulamentado do Ensino Fundamental e Médio, de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* da UFS” (CONEPE/UFES, 2006, p. 02)⁸. Sendo assim, a nossa ação de extensão esteve ancorada no Edital nº 15 RAEX/UFES, o qual especificava atividades a serem desenvolvidas de maneira remota, durante a pandemia do coronavírus.

O curso, com 30 vagas, foi realizado totalmente à distância de maneira *síncrona* (com distanciamento físico, mas videoconferências de uma hora e meia semanalmente, através do Google Meet) e *assíncrona* (com distanciamento físico e temporal para a realização das leituras teóricas, participação nos fóruns e produções textuais, através da plataforma Moodle de acesso gratuito EAD Reforço Escolar e aulas online).

Tendo o seu início no dia 02 de junho de 2020 e término em 16 de julho de 2020, o curso se organizou ao longo de 7 semanas, totalizando 28 horas de atividades. Sistemáticamente, seguimos um cronograma semanal para manter a rotina de acesso dos alunos à plataforma. Por meio do Moodle, todas as terças-feiras, os alunos deveriam submeter a produção escrita. Os comentários sobre os textos eram enviados pelas professoras às quartas-feiras e quintas-feiras. Também às quintas-feiras, das 19h às 20h30, eram realizadas as videoconferências, pelo Google Meet, para discussão da produção textual realizada ao longo da semana e introdução das discussões teóricas e práticas referentes à semana seguinte.

Algumas perspectivas: aspectos tecnológicos

Segundo Paiva (2008, p. 7), “a cada nova tecnologia, a escola [...] busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas”, atividade essa marcada por estágios conturbados até a sua “normalização”. Para a autora, as tecnologias no ensino [de línguas] apresentam uma longa trajetória, tendo o seu início nas tecnologias da escrita (*volumen, códex, livro*), passando pelas tecnologias de áudio (*fonógrafo, gramofone, gravador*) e ainda pelas tecnologias de vídeo (*projektor, tv, vídeo*). Atualmente, vivenciamos a tecnologia da informática, com a popularização dos computadores pessoais, sua rápida evolução e a possibilidade de integração de “todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridas na sociedade” (PAIVA, 2008, p. 9).

Corroborando com o exposto, Rosalin *et al.* (2017, p. 818) afirmam que o ensino a distância difundido hoje em dia, realizado em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), não

⁸ Resolução nº 116/2006/CONEP. Disponível em: http://proex.ufes.br/uploads/page_attach/path/6627/resconep_116.2006_0.pdf. Acesso em: jul. 2020.

é efetivamente algo inovador, visto que já “passou pela fase da correspondência, do rádio, da televisão, até chegar ao mundo virtual com o advento da Internet”.

Reconhecendo-se, portanto, o percurso histórico-social das tecnologias envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, assim como as suas dificuldades e limitações de implementação, o modelo utilizado para a elaboração, execução e avaliação de nosso curso se deu, completamente, a partir do uso das TDIC, que, como definem Costa *et al.* (2015, p. 604), referem-se às novas tecnologias digitais – em contraposição às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), que abrangem tecnologias mais antigas, como a televisão, o jornal e o mimeógrafo. As TDIC dizem respeito, portanto, às tecnologias que exigem a utilização de dispositivos, como *computadores, tabletes e smartphones*, que permitam a navegação na internet. De acordo com Valente (2018, p. 26):

Os estudantes deste início de século XXI, especialmente os do ensino superior, têm tido um comportamento diferente em sala de aula, em parte, graças ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Nesse sentido, as instituições de ensino superior têm se mobilizado, incrementando os recursos tecnológicos e até mesmo a formação de docentes para se adequarem a essa nova realidade.

A título de exemplo e em conformidade com o apresentado por Valente (2018), a UFS utiliza o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) para o registro de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Nos campos específicos para cada disciplina regular em nível de graduação e pós-graduação, é possível, além do lançamento de notas e frequência, disponibilizar materiais, publicar notícias, criar fóruns, chats, enquetes, cadastrar tarefas, questionários, entre outras funcionalidades importantes para o ensino de cursos regulares com atividades assíncronas – tarefas essas que muitas vezes não são conhecidas, nem utilizadas pelos docentes. Ressalta-se ainda que as ações de extensão são apenas *cadastradas* no SIGAA, não sendo possível ter acesso aos recursos supracitados na execução dos projetos.

O uso das TDIC possibilita, portanto, inovações em metodologias de ensino, com modificações no ensino a distância e até o surgimento de novos modelos de cursos. Bates (2017, p. 68-70) afirma que a tecnologia modifica a maneira como ensinamos com propostas de: (i) *MOOCs (Massive Open Online Course)*, cursos online escalados de forma massiva, em muitos casos, sem definição específica do público de acesso e gratuitos para os participantes; (ii) *aprendizagem híbrida*, caracterizada pela mistura da aprendizagem online com o ensino presencial; (iii) *aprendizagem aberta*, marcada, sobretudo, pelo acesso a materiais educacionais digitais disponíveis gratuitamente; e (iv) *aprendizagem totalmente online*.

Nosso curso de produção escrita classifica-se como um curso de aprendizagem totalmente online, com atividades síncronas e assíncronas, organizado com a liberação semanal de novos conteúdos, seguindo um cronograma apresentado desde o primeiro encontro aos discentes envolvidos. Em consonância com as instruções da UNESCO, priorizamos a utilização de um número reduzido de ferramentas para evitar o excesso de informações, downloads e conhecimentos específicos para o manuseio de cada plataforma.

Por conseguinte, nossa *expectativa* era a de utilizar o Microsoft Teams, ferramenta disponível gratuitamente na UFS, resultado de uma parceria, que permite a criação de salas de aula, com a postagem de materiais, tarefas e a possibilidade de chamadas de vídeo. No entanto, o primeiro *desafio* encontrado, no momento de preparação do curso, foi o cadastro dos discentes na plataforma: com a dificuldade de acesso ao Teams, o suporte técnico disponível na Universidade naquele momento exigia a mediação das professoras responsáveis pelo curso para a resolução dos problemas. Ou seja, a relação estabelecida era: *estudante > professora > suporte técnico e suporte técnico > professora > estudante*, o que gerava desencontros de informação, sobrecarga de trabalho às professoras e demora na resolução dos problemas. A isso, acrescentam-se dois outros obstáculos, a saber: (i) a ausência da possibilidade de criação de fóruns, no Microsoft Teams, um recurso amplamente utilizado em nossa prática; e (ii) embora o Teams permita a criação de pastas, verificou-se a impossibilidade de organização das semanas em tópicos. Dessa maneira, diante das adversidades, optamos pelo abandono da plataforma.

Mantendo ainda o critério da *facilidade de acesso*, para *superar* os contratempos, recorreremos ao Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), um dos ambientes virtuais mais difundidos, por ser um software livre para a realização das atividades assíncronas. Para Santana (2008, p. 02), o Moodle “é utilizado por instituições de ensino em todo o mundo por ser um ambiente que não só trata a aprendizagem como uma atividade social, mas focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente artefatos (como textos, por exemplo), para que outros os vejam ou utilizem”.

Apesar de a nossa instituição possuir uma plataforma Moodle à disposição dos docentes, preferimos utilizar um *site* gratuito que oferece o Moodle para professores, em uma versão limitada. Assim, pudemos gerenciar mais de perto e com mais agilidade o cadastro dos alunos e possíveis problemas técnicos que surgissem durante o curso. Dessa forma, optamos pela plataforma EAD Reforço Escolar e aulas onlines⁹ – doravante, plataforma EaD.

⁹ Plataforma EAD Reforço Escolar e aulas onlines. Disponível em: <https://ead.ensineonline.com.br/login/index.php>. Acesso em: jul. 2020.

A plataforma escolhida disponibiliza as seguintes atividades para uso: base de dados, certificado simples, conteúdo interativo H5P, ferramenta externa, fórum, glossário, laboratório de avaliação, questionário, SCORM/AICC, tarefa e wiki. Já os recursos disponíveis para serem acrescentados ao curso são: arquivo, conteúdo do pacote IMS, livro, página, pasta, rótulo e URL. Dessa forma, percebemos que há um número elevado de atividades e recursos que podem ser explorados na plataforma, que possui uma interface simplificada, facilitando a interação entre professores e alunos.

Uma *limitação* encontrada pelo Moodle proposto foi a falta de uma ferramenta que possibilitasse atividades síncronas por chamada de vídeo e/ou áudio. Por esse motivo, recorremos ao Google Meet¹⁰, que consiste em uma ferramenta do Google disponível, no momento da realização do curso de maneira gratuita, pelos serviços denominados G Suite e G Suite for Education. Trata-se de uma ferramenta com uma interface bastante simplificada, na qual é possível criar, agendar e compartilhar links para as reuniões síncronas. Além das duas plataformas escolhidas, utilizamos o contato por e-mail para avisos sobre o curso, atuando também como um lembrete para estimular a participação mais ativa dos estudantes.

Durante o curso, *esperava-se* que as atividades assíncronas, sobretudo a participação nos fóruns e o envio das tarefas, ocorressem exclusivamente pela plataforma EaD. No entanto, embora tenham sido casos isolados (apenas dois discentes), a ferramenta apresentou um erro, que não permitia a um discente o envio das tarefas e a outro, o recebimento dos *feedbacks* realizados pelas professoras. Sendo assim, a *alternativa* encontrada foi o recebimento e envio das tarefas desses dois alunos via e-mail, mantendo-se o cronograma das atividades pré-estabelecido.

Por sua vez, a execução das atividades síncronas tampouco foi exatamente como planejada: apesar de a plataforma Google Meet ser de fácil acesso pelo computador e, até mesmo, pelo celular, a qualidade da conexão varia para cada usuário e, por isso, muitos estudantes entravam e saíam constantemente da sala durante as aulas. À vista disso, estabelecemos três ações precisas: (i) a disponibilização das instruções sobre as atividades semanais dispostas de maneira detalhada na plataforma EaD; (ii) a abertura de uma área específica na plataforma EaD para discussão dos conteúdos, além dos e-mails das professoras como meios para tirar dúvidas; e (iii) a adequação do tempo máximo de uma hora e meia nas sessões síncronas, devido não só à instabilidade da conexão, mas também ao tempo e à atenção dos estudantes em frente às telas.

¹⁰ Google Meet. Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: jul. 2020.

A Tabela 1 sintetiza as expectativas, desafios e superações vivenciados para a elaboração e execução do curso, no que se refere aos recursos tecnológicos.

Tabela 1 – Aspectos tecnológicos: expectativas, desafios e superações

Período	Expectativas	Desafios	Superações
Preparação do curso	Uso do Microsoft Teams para todas as atividades do curso.	Falta de suporte técnico; Ausência do campo <i>fórum</i> ; Impossibilidade de organização semanal do conteúdo.	Seleção de outras plataformas para as atividades síncronas e assíncronas, de fácil manuseio.
Durante o curso	Uso da plataforma EaD para todas as atividades assíncronas.	Erro no envio de tarefas e feedbacks na plataforma.	Uso de e-mail para sanar os impasses dos casos pontuais, mantendo-se o cronograma pré-estabelecido.
	Uso da plataforma Google Meet para todas as atividades síncronas.	Conexão instável dos estudantes para entrar e/ou permanecer na sala durante toda a sessão.	Instruções detalhadas das atividades na plataforma; Disponibilidade para tirar dúvidas em uma área específica da plataforma e/ou via e-mail; Adequação do tempo máximo das sessões síncronas.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Muitas especificidades, características de um curso realizado de maneira remota que dependente exclusiva e completamente do acesso às TDIC, interferem em aspectos de cunho pedagógico, os quais serão discutidos na próxima seção.

Algumas perspectivas: aspectos pedagógicos

Conforme mencionado, a utilização da plataforma EaD Reforço Escolar e aulas online contemplou nossas expectativas para a execução do curso, contribuindo com estratégias pedagógicas, como a organização semanal das atividades e o acesso virtual que, em si, favorece a autonomia dos estudantes na busca por conteúdos complementares para a sua formação.

Segundo Valente (2018, p. 28), “a quantidade de informação hoje disponível nos meios digitais e as facilidades que as tecnologias oferecem na implantação de pedagogias alternativas [...] [evidenciam] que a função do professor como transmissor de informação não faz mais sentido, especialmente nos cursos de graduação”. Sendo assim, escolhemos não tomar um papel central de transmissão de conteúdo, mas sim atuar de modo a compartilhar conhecimentos. Desse modo, retomamos o conceito de *curadoria do conhecimento* de Cortella e Dimenstein (2015), para justificar a nossa atuação como *curadoras* dos conteúdos que compuseram o curso *A escrever*. Com isso, o *curador*

[...] não é um guardião porque este retém, não passa adiante; não é um guarda do museu, que não deixa o visitante chegar perto; não é um proprietário, que

mantém a obra de arte dentro de casa. O curador não tem visão de dono de uma propriedade, mas a visão integrante de um condomínio. (CORTELLA, DIMENSTEIN, 2015, p. 19).

Nesse sentido, como professoras mediadoras, demonstramos não possuir todos os saberes, enfatizando nossa atuação como curadoras do conhecimento na seleção e compartilhamento de textos teóricos e propostas de atividades ao longo do curso. Assim, possibilitamos que os alunos, por eles mesmos, pudessem avançar na construção do conhecimento. Na Tabela 2, apresentamos a organização do curso, descrevendo brevemente o conteúdo, a tarefa e as atividades disponibilizadas.

Tabela 2 – Organização do curso

Título da semana	Conteúdo	Tarefa	Quantidade de Atividades
1. <i>¿Qué es expresión escrita?</i>	La lectura como fuente de expresión escrita; Elementos de la comunicación: <i>¿Quién escribe, a quién y para qué?</i>	Tarea 1: Escritura de un <i>comentario</i> sobre la noticia: “Ser latino en Estados Unidos y saber español, una fuente de autoconocimiento y capital cultural”.	Apresentação ¹¹ : 2 Texto teórico: 2 Vídeo: 4 Notícia: 1 Fórum: 4 Tarefa: 1
2. <i>Los géneros discursivos</i>	Noción de género y categorías temáticas.	Tarea 2: Escritura de un texto sobre la importancia de sitios en línea en el área educacional, con el <i>análisis</i> de tres sitios, considerando: densidad y diversidad de las informaciones, nivel de interés, indicación de enlaces, entre otros aspectos.	Apresentação: 2 Texto teórico: 2 Fórum: 1 Tarefa: 1
3. <i>Organizando las ideas</i>	Factores de textualidad: la cohesión y la coherencia; El proceso de reescritura.	Tarea 3: Reescritura del análisis sobre la importancia de sitios en línea en el área educacional.	Apresentação: 3 Texto teórico: 1 Vídeo: 2 Notícia: 1 Fórum: 1 Tarefa: 1
4. <i>La expresión escrita y oral y la argumentación</i>	El texto argumentativo.	Tarea 4: Escritura de una columna de opinión sobre el tema: "La Educación a Distancia en tiempos de pandemia".	Apresentação: 2 Texto teórico: 2 Vídeo: 3 Fórum: 1 Tarefa: 1
5. <i>Creatividad y escritura I</i>	La producción escrita y la creatividad; Elementos de la narrativa: el <i>cuento</i> .	Tarea 5: Escritura de un cuento.	Apresentação: 2 Texto teórico: 1 Vídeo: 2 Fórum: 1 Tarefa: 1
6. <i>Creatividad y escritura II</i>	El texto verbal y no verbal.	Tarea 6: Reescritura del cuento e ilustración de autoría propia.	Apresentação: 1 Texto teórico: 2 Vídeo: 1 Fórum: 1 Tarefa: 1

¹¹ *Apresentação* são arquivos com extensão em *.ppt* ou *.pdf*, que discutem: (i) conteúdos teóricos sobre o tema da semana e os artigos selecionados; (ii) conteúdos gramaticais, baseados nos textos produzidos pelos próprios alunos; e (iii) instruções para o desenvolvimento das tarefas ao longo da semana.

7. <i>La expresión a través de la escritura</i>	Discusión y comentarios sobre las producciones escritas a lo largo del curso; Discusión y comentarios sobre el curso.	No hubo.	Apresentação: 1 Fórum: 1
--	--	----------	-----------------------------

Fonte: elaborada pelas autoras.

A curadoria dos materiais do curso ocorreu com base em experiências docentes anteriores, priorizando a apresentação de questões teóricas sobre os *gêneros discursivos* (MARCUSCHI, 2002); os *fatores da textualidade* (ROCHA; PAIVA SILVA, 2017); e o *letramento multimodal* (PACHECO, 2016; PINHEIRO, 2019). Além disso, possibilitamos discussões gramaticais com base nas produções escritas dos estudantes e propusemos atividades reflexivas a respeito do ensino remoto durante a pandemia, do uso de recursos digitais para a formação de professores e estudantes de línguas e da escrita criativa como elemento facilitador para a resolução de problemas e a expressão do pensamento.

Nossa *expectativa* foi a de preparar um curso que possibilitasse a reflexão sobre o tema da semana, a partir de diferentes materiais (*artigos, vídeos, notícias, resumos*, entre outros). Essa *expectativa* efetuiu-se na prática, apresentando-se como uma excelente abordagem para a curadoria do conteúdo. No entanto, na primeira semana de curso verificamos que muitos alunos não conseguiram participar ativamente de todas as discussões propostas, o que nos possibilitou refletir sobre o ritmo de aprendizagem do ensino remoto contraposto ao presencial.

Posto isso, o *desafio* apresentado foi o de adequar a quantidade de atividades semanais à realidade dos estudantes. Uma situação de interação assíncrona através de um fórum, por exemplo, demanda mais tempo e atenção dos estudantes para a elaboração das respostas se comparada a uma conversa durante uma aula presencial, visto que se trata de uma situação de interação através da escrita. Portanto, para *superar* o impasse, recalculamos o tempo para a realização das atividades ao longo da semana, considerando a dedicação esperada em cada uma, assim como o contexto adverso da pandemia do coronavírus, que implica uma série de questões emocionais e psicológicas. Sendo assim, como se vê na Tabela 2, a partir da segunda semana, houve uma adequação ao número de atividades, sobretudo no que se refere às propostas dos fóruns.

Conforme apresenta o documento sobre os Referenciais de qualidade para cursos à distância do Ministério da Educação (BRASIL, 2003, p. 6), “a educação a distância tem sua identidade própria”, não se trata de uma “mera transposição do presencial”. Nas aulas presenciais é comum que o professor faça perguntas para motivar e/ou verificar a participação e compreensão dos alunos sobre o conteúdo abordado, os quais respondem imediatamente, sem necessariamente esperar o turno de fala do colega terminar por completo. No ensino remoto,

essa interação simultânea entre alunos e professores não acontece, pois é preciso que os envolvidos se expressem um de cada vez para que as mensagens emitidas sejam compreendidas.

Os encontros semanais realizados de maneira síncrona pelo Google Meet nos fizeram perceber ainda que uma das maiores limitações encontradas no curso era a falta de diálogo. A instabilidade da conexão somada à timidez dos estudantes e à espera pelo turno de fala desencadearam o nosso principal *desafio*: encontrar alternativas que possibilitassem uma maior interação entre as professoras e os estudantes do curso. Segundo Carvalho (2020, p. 523),

[...] é pertinente ressaltar o fato de que o processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância requer algumas estratégias didáticas diferenciadas das habitualmente utilizadas na educação presencial. Assim, a comunicação entre os professores e os alunos deve basear-se em mecanismos de interação que buscam garantir uma boa comunicação, com ênfase no apoio tutorial docente.¹²

Embora expressássemos a possibilidade de interação via Google Meet, os estudantes, de maneira geral, aproveitavam o momento síncrono para terem acesso à organização do curso e às instruções gerais das atividades semanais, utilizando apenas o *chat* disponível na ferramenta para sanar as possíveis dúvidas.

Pelo fato de o curso em questão focar a produção escrita, pareceu-nos uma *alternativa* convincente a realização das interações, nos momentos assíncronos, através dos fóruns. Destaca-se, no entanto, que outro *impasse* ocorreu quando nos demos conta de que os alunos buscavam apenas “cumprir” as atividades nos fóruns, desconsiderando as respostas dos colegas e não estabelecendo, portanto, nenhum tipo de interação. Em outras palavras, os discentes acessavam a plataforma periodicamente, participando regularmente dos fóruns, mas buscavam responder as atividades sem considerar o que já havia sido escrito pelos colegas.

Em consonância com o apresentado por Carvalho (2020), para que a interação se efetuassem, foi necessária uma atuação atenta das professoras, de modo a acompanhar as produções escritas e especificidades apresentadas pelos participantes. Pedagogicamente, a interação foi se construindo ao longo do curso: nas duas primeiras semanas, o modo *fórum geral*, disponível na plataforma, proporcionava a criação de vários tópicos de discussão, assim, cada aluno abria um novo tópico e não comentava/interagia nos tópicos criados pelos companheiros. Portanto, a maneira encontrada para *superar* a falta de interação no ambiente

¹² Tradução livre nossa. No original: “es pertinente poner de manifiesto el hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia requiere de algunas estrategias didácticas diferenciadas de las habitualmente utilizadas en la educación presencial. Así, la comunicación entre los profesores y los alumnos debe basarse en mecanismos de interacción que buscan garantizar una buena comunicación, dando énfasis al apoyo tutorial docente” (CARVALHO, 2020, p. 523).

virtual foi a escolha de fóruns do tipo *uma única discussão simples*, os quais possibilitavam a organização das respostas dos discentes uma debaixo da outra, fazendo com que os alunos tivessem acesso imediato às respostas dos colegas. Com essa ação simples, a partir da terceira semana, os discentes passaram a responder o fórum considerando o exposto pelos demais estudantes, expressando acordo, desacordo e complementação das ideias a partir das respostas já presentes.

Ressalta-se ainda o caráter das atividades dos fóruns: quando se realiza uma simples pergunta, é difícil evitar que os alunos se tornem repetitivos e desconsiderem, em sua amplitude, as contribuições dos colegas. Portanto, nas semanas 5 e 6, elaboramos fóruns com atividades explicitamente colaborativas e interativas.

Na semana 5, o fórum previa a construção coletiva de um conto, e, com isso, os alunos deveriam participar em conjunto, produzindo um único texto de forma colaborativa. Além disso, ainda naquela semana, cada estudante teve que escrever o seu conto individual, com tema livre e desassociado do conto coletivo. Na semana 6, por sua vez, a proposta de integrar o texto híbrido (*verbal e não verbal*) à produção dos estudantes resultou na criação de um fórum, no qual cada discente deveria publicar o título do conto elaborado e uma ilustração autoral, para que os demais colegas criassem hipóteses sobre a história criada.

Com essas atividades alcançamos o *clímax* da interação, sendo perceptível o interesse e a motivação na participação dos alunos, construindo um ambiente que, conforme expressado pelos próprios estudantes, possibilitou a aproximação entre eles, além do aperfeiçoamento de sua produção escrita em língua espanhola.

O último *desafio* anotado em nosso percurso de preparação, execução e avaliação do curso *A escribir* foi o critério avaliativo para a emissão dos certificados. Conforme mencionado sobre os aspectos tecnológicos, a conexão instável dos estudantes impossibilitou a consideração da frequência nas atividades síncronas. Sendo assim, a *alternativa* encontrada como critério para a obtenção do certificado do curso foi a participação discente em pelo menos 75% das atividades assíncronas, que consistiam na elaboração e envio das produções textuais e participação nos fóruns semanalmente.

As atividades realizadas pelos alunos tiveram comentários personalizados feitos pelas professoras-pesquisadoras, mas não obtiveram uma nota, justamente para que os estudantes não se sentissem pressionados para atingirem um determinado *valor* e focassem suas energias nas produções em si.

Ao todo, 20 estudantes concluíram o curso, os quais destacaram como pontos positivos: a participação nos fóruns – algo com que, até então, não estavam familiarizados nas aulas

presenciais da graduação; a variedade dos materiais; a seleção dos temas que proporcionaram a revisão e a aprendizagem dos conteúdos; a atenção das professoras; e, principalmente, as propostas de interação que serviram, inclusive, como um refúgio em tempos de pandemia.

A Tabela 3 sintetiza as expectativas, desafios e superações vivenciados para a elaboração e execução do curso, no que se refere aos aspectos pedagógicos.

Tabela 3 – Aspectos pedagógicos: expectativas, desafios e superações

Período	Expectativas	Desafios	Superações
Durante o curso	Realização de todas as atividades previstas no planejamento do curso.	Impossibilidade de participação discente em todas as atividades programadas.	Reavaliação e adequação da quantidade de atividades programadas, considerando-se as especificidades do ensino remoto.
	Interação dos estudantes nos momentos síncronos.	Timidez dos estudantes; Problemas de conexão com a internet; Espera pelo turno de fala.	Interação via <i>chat</i> para tirar as dúvidas; Instruções didáticas disponibilizadas na plataforma EaD.
	Interação dos estudantes nos momentos assíncronos.	Participação nos fóruns, desconsiderando as respostas dos demais companheiros.	Mudança na <i>configuração</i> dos fóruns; Novas estratégias de atividades com ênfase na colaboração entre os participantes do curso.
	Controle de frequência do curso, considerando as atividades síncronas e assíncronas.	Conexão instável dos estudantes para entrar e/ou permanecer na sala durante toda a sessão.	Controle de <i>frequência</i> com base na participação discente apenas nas atividades realizadas de maneira assíncrona.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Considerações finais

A partir do trabalho realizado – e retomando as questões propostas na introdução deste artigo –, consideramos que existem especificidades para a preparação, execução e avaliação de um curso na modalidade remota. Não se trata de uma mera transposição do presencial ao remoto, pois, a partir de nossas experiências, verificamos que é preciso analisar: (i) as plataformas mais adequadas à proposta do curso; (ii) o tempo que os alunos desprenderão para as atividades síncronas e/ou assíncronas previstas; (iii) as limitações decorrentes da qualidade da conexão com a internet; (iv) a possibilidade de flexibilização no plano de trabalho e no cronograma, a partir das demandas existentes; e (v) o processo avaliativo e suas peculiaridades, como por exemplo, a inexistência da *presença* convencional.

Conforme se verifica ao longo deste trabalho, uma de nossas principais preocupações foi a possibilidade de criação de momentos interativos entre os estudantes e as professoras, já

que, embora tenham sido propostos encontros síncronos, a conexão, a timidez e a espera pelo turno de fala, dificultavam a comunicação entre os participantes do curso. Dessa maneira, diante de atividades que não promoviam a interação real entre os estudantes, constatou-se a necessidade de uma mudança de atitude, a qual resultou na análise e reflexão das professoras sobre as configurações e recursos disponíveis na plataforma. Além disso, foi inevitável repensar a maneira como eram propostas as supostas interações nos fóruns, já que a elaboração de perguntas diretas e pontuais geram respostas previsíveis e pouco criativas.

As atividades de construção do conto colaborativo e da divulgação de textos híbridos autorais são exemplos dessa mudança de atitude, as quais mobilizaram, de maneira muito satisfatória, a participação dos estudantes. Essas ações possibilitaram a expressão artística, o manuseio de recursos tecnológicos e a efetiva interação entre os alunos, o que culminou em produções mais fluidas e menos mecanizadas.

Nossas expectativas foram alcançadas na medida em que reconhecemos o processo de aperfeiçoamento da escrita na produção dos estudantes. Embora diferente, acredita-se que os discentes puderam aprender, com a realização das atividades sugeridas, e interagir com os demais participantes. Assim, eles reconheceram a trajetória de conhecimento percorrida e sentiram as mudanças pedagógicas realizadas ao longo do caminho, na medida em que participaram mais interativamente entre si, proporcionando momentos imprescindíveis de trocas coletivas. Além do mais, pudemos ver resultados concretos em relação à qualidade das atividades produzidas.

Em linhas gerais, salientamos que há, obviamente, diferenças entre o curso remoto e o presencial. Como mencionado, trata-se de um novo formato de ensino, que pode gerar dúvidas sobre as ações a serem estabelecidas. Neste contexto específico da pandemia, parece-nos que a motivação, a amabilidade, a ansiedade e a autoconfiança são questões prioritárias no processo de ensino e aprendizagem –, fatores esses já discutidos nos estudos da Linguística Aplicada (ARAÚJO *et al.*, 2019, p. 493). Ressalta-se, no entanto, que tais aspectos podem e devem ser temas de pesquisas futuras, considerando-se as especificidades do ensino remoto devido à Covid-19, já que os próprios estudantes participantes do curso em questão destacaram as aulas como *um refúgio em tempos de pandemia*.

Por fim, pode-se afirmar que o trabalho realizado possibilitou as interrelações estabelecidas entre os três pilares da universidade pública de qualidade: o ensino, a extensão e a pesquisa. O curso *A escrever* enquadra-se como uma ação de *extensão*, que proporcionou a formação complementar dos estudantes participantes, com o *ensino* teórico e prático de conceitos referentes à produção textual. Além disso, a ação desencadeou a reflexão, a

investigação e a busca por estratégias para e sobre o ensino remoto por parte das professoras-pesquisadoras. Como resultado, foi elaborado este artigo científico, demonstrando a preocupação com a divulgação de nosso relato de experiência, o qual poderá colaborar com outros contextos de ensino e aprendizagem. Em vista disso, acreditamos contribuir com as discussões ampla e fervorosamente realizadas atualmente, somando forças às atividades que conseguem unir ensino, extensão e pesquisa.

Referências

ARAÚJO, G. A.; FREITAS, G. M. S; SILVA, J. A. P. A hipótese do filtro afetivo e o constructo da motivação na aquisição de segunda língua: uma retomada crítica. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 492-512, 2019.

BATES, A. W. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. (Versão Digital). São Paulo: Artesanato Educacional/ABED, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

CARVALHO, T. L. Propuestas de actividades y procedimientos metodológicos practicados en la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 516-536, 2020.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: jun. 2020.

CORTELLA, M. S.; DIMENSTEIN, G. **A Era da Curadoria**: o que importa é saber o que importa! 1. ed. Campinas: Papyrus, 2015.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 603-610, 2015.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PACHECO, P. F. Entre o texto verbal e o não verbal das obras do acervo de literatura do PNAIC: traduções possíveis. **Diálogo das Letras**, v. 5, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: maio 2020.

PASIN, D.; DELGADO, H. O. K. O ensino híbrido como modalidade de interação ativa e reflexão crítica: relato de uma experiência docente no Brasil. **Texto Livre**, v. 10, 2017.

PINHEIRO, M. S. O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 455-476, 2019.

ROCHA, M. S.; PAIVA SILVA, M. M. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **Revista a Cor das Letras**, v. 18, n. 2, p. 26-44, 2017.

ROSALIN, B. C. M.; SANTOS CRUZ, J. A.; MATTOS, M. B. G. A importância do material didático no ensino a distância. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, p. 814-830, 2017.

SANTANA, A. D. **O uso da plataforma Moodle na Educação à Distância como forma de democratizar o ensino**. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/ouso-da-plataforma-moodle-na-educacao-a-distancia-como-forma-de-democratizar-o-ensino/20991/>. Acesso em: jun. 2020.

SANTOS, A. A. O Moodle na educação superior à distância. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 1., n. 6, 2015.

VALENTE, J. A. A Sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado: uma experiência com a graduação em Midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem técnico-prática**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

Sobre as autoras

Roana Rodrigues (<https://orcid.org/0000-0002-7748-8716>)

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); graduada em Letras – Português/Espanhol pela mesma instituição. É professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Acassia dos Anjos Santos Rosa (<https://orcid.org/0000-0002-5858-6628>)

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Pio X; graduada em Letras - Português/Espanhol pela UFS. É professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da UFS.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

Os significados atribuídos aos letramentos acadêmicos e às culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística por bolsistas vinculados ao PIBIC da UFC

The meanings attributed to the academic literacies and disciplinary cultures of the Literature and Linguistics areas by scholarship associated to PIBIC of UFC

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade¹

Janyele Gadelha de Lima²

Júlio César Araújo³

Resumo: Este artigo relaciona as culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística com os aspectos ocultos dos letramentos acadêmicos a partir de entrevistas com bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Ceará. Fundamentamo-nos nos conceitos de culturas disciplinares (HYLAND, 1997; 2000; 2009), de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2006) e dimensões escondidas/aspectos ocultos (STREET, 2010; CORRÊA, 2011; KOMESU, 2012; KOMESU; GAMBARATO, 2013) para associá-los à noção de culturas disciplinares. A metodologia é qualitativa com contornos etnográficos, utilizando entrevistas semiestruturadas com oito bolsistas. Os dados evidenciam que as relações entre as duas áreas se dão de forma distintiva e não aproximativa, a depender das características específicas que cada área evoca; apontam, ainda, que, por precisarem lidar com instrumentos genéricos a todas as áreas do saber, os bolsistas percebem as culturas disciplinares como aspectos ocultos, significando-as como obstáculos à aquisição e ao engajamento nos letramentos acadêmicos.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Culturas disciplinares. Iniciação científica.

Abstract: This article relates the disciplinary cultures of the areas of Literature and Linguistics with the hidden aspects of academic teaching from interviews with fellows linked to the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships of the Federal University of Ceará. We rely on the concepts of disciplinary cultures (HYLAND, 1997; 2000; 2009), of academic literacies (LEA; STREET, 2006) and hidden dimensions / hidden aspects (STREET, 2010; CORRÊA, 2011; KOMESU, 2012; KOMESU; GAMBARATO, 2013) to associate them with the notion of disciplinary cultures. The methodology is qualitative with ethnographic outlines, using semi-structured interviews with eight fellows. The data show that the relationships between the two areas are distinct and not approximate, depending on the specific characteristics that each area evokes; they also point out that, because they need to deal with generic instruments to all areas of knowledge, the fellows perceive the disciplinary cultures as hidden aspects, meaning them as obstacles to the acquisition and engagement in academic teaching.

Keywords: Academic literacies. Disciplinary cultures. Scientific initiation.

¹ Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: rogiellyson@yahoo.com.br.

² Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: janyeleg@gmail.com.

³ Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: araujo@ufc.br.

Introdução

A aprendizagem da escrita, considerando leitura e produção textual, não passa somente pela aquisição de habilidades (meta)cognitivas. Se consideramos as práticas de letramento como entendidas por Street (2014) e Kleiman (1995; 2010; 2012), aspectos discursivos, identitários, contextuais e ideológicos se imiscuem e se revelam nos/pelos textos do cotidiano, devendo fazer parte da aprendizagem, a fim de que os sujeitos adquiram poder para circular nessas esferas.

Nessa ótica, é lícito perceber que, mesmo na esfera acadêmica, os diferentes campos do saber organizam as necessidades enunciativas pelas quais se comunicam através de rotinas retóricas diferentes, uma vez que cada um possui singularidades de fazer pesquisa e de comunicar seus achados. A fim de construir autoria e serem reconhecidos pelos pares, é preciso que os sujeitos percebam essas rotinas de organização textual para que compartilhem satisfatoriamente o resultado de pesquisas e construam autoria na área em que estão se engajando.

Considerando isso, esta investigação objetiva perceber como as culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística são percebidas na aprendizagem dos letramentos acadêmicos por parte de bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Para atingir esse objetivo, dividimos o artigo da seguinte forma: a seguir, são apresentados os fundamentos teóricos que nos abalizam; após, tecemos a descrição da metodologia que possibilitou a coleta e a análise dos dados; depois, realizamos a análise à luz de nosso propósito; por fim, tecemos nossas considerações acerca do que foi analisado.

Fundamentação teórica

Não é de hoje que os estudos sobre gêneros têm espaço e relevância nas pesquisas destinadas à Linguística. Essas estruturas, entendidas aqui a partir das contribuições de Swales (1990, 2004), emergem de eventos discursivos, com propósitos comunicativos partilhados e comuns, sendo, então, em se tratando de pesquisas científicas realizadas no meio acadêmico, resumos, artigos, relatórios e resenhas os principais exemplos de veículos de movimentação do conhecimento na academia.

Destarte, Hyland (1996, p. 435) afirma que “[...] study of scientific discourse is central to understanding the creation of knowledge”⁴, portanto podemos entender que o

⁴ “[...] o trabalho científico é o centro da compreensão e da criação do conhecimento científico” (HYLAND, 1996, p. 435, tradução nossa).

conhecimento ainda não está satisfatoriamente validado antes de ser disponibilizado em publicações. Além disso, em acordo com Street (2014), já que, pela escrita, constroem-se relações de poder e autoridade, considerando o universo acadêmico, é através dos textos que publica que um pesquisador adquire credenciais e reconhecimento entre seus pares. Como bem mostram Matte e Araújo (2012, p. 107), ao discutirem sobre a formação do jovem pesquisador, “saber escrever para seus pares é o principal meio de obter reconhecimento em sua área”.

Nesse contexto, a partir das contribuições de Hyland (2009), podemos entender que a produção de conhecimento oriundo de pesquisas científicas ratifica a reputação acadêmica na medida em que entra em diálogo com os demais textos de sua mesma comunidade discursiva, formando o que podemos chamar de discurso acadêmico, tornando seus autores, portanto, sujeitos dessa esfera discursiva. É nessa interação – autor com seu texto, do seu texto com as exigências e as práticas de demais textos e, portanto, com demais autores – que reside a perspectiva de análise do conceito de culturas disciplinares, o qual traz acepções de contextos, de realidades e de identidades sociais que constituem o discurso acadêmico. De acordo com Hyland (2009), o discurso é o elemento definidor de regras e de relacionamentos sociais que sustentam a academia, as disciplinas e a criação do próprio conhecimento.

Na intenção de analisar como se processam as dinâmicas de produção e de circulação de saberes nas mais diversas comunidades discursivas, encontramos êxito na perspectiva de Swales (1990), quando este autor sugere que, diretamente ligado ao discurso acadêmico, estão os gêneros discursivos que lhe subjazem, demandados os seus desenvolvimentos de forma particular em cada uma das áreas do saber.

Tendo em vista que gêneros são, ao mesmo tempo, produto e produtores das dinâmicas que acontecem em suas respectivas comunidades, entendemos que eles não estão ligados à volição dos indivíduos, mas aos reclames específicos das comunidades discursivas às quais pertencem e definem, e é nessa demanda específica que nos deparamos com uma determinada instância particular e pertinente a cada área do saber. São conceitos, metodologias, abordagens, metalinguagens, relações de poder e práticas sociais que podemos entender como organizadores de uma cultura disciplinar de determinado ramo do conhecimento. Os gêneros, evidentemente, são sensíveis a cada uma dessas culturas, pois revelam as particularidades enunciativas de veiculação do conhecimento.

Dessa maneira, Hyland (1997, 2000, 2009) entende que um mesmo gênero, por ser produto e produtor dessas esferas de discurso, se constrói a partir de dinâmicas autóctones das próprias disciplinas de que são decorrentes. Isso significa dizer que os movimentos retóricos e

as formas de distribuição das informações se diferenciam em cada disciplina acadêmica. Assim, ao contrário do que se pode pensar, não somente as metalinguagens e as metodologias se diferenciam, mas também as formas de construir autoria e legitimidade acadêmicas através dos diferentes gêneros do discurso se diferenciam. A concepção adotada pelo autor vai de encontro a uma perspectiva que tenta hierarquizar as disciplinas científicas, permitindo entender que cada uma delas, por meio de dinâmicas próprias de constituição discursiva, apresentam organizações enunciativas que auxiliam suas interações no meio social.

Nesse escopo, é necessário que, a fim de construir legitimidade nas esferas de discurso de que fazem parte, os sujeitos se apropriem dessas culturas para que possam se apropriar e divulgar o conhecimento acadêmico através dos gêneros que produzem. Dessa maneira, como lembram Street (2014), Lea e Street (2006) e Kleiman (1995, 2010, 2012), os Estudos do Letramento concebem a escrita como uma prática social, o que significa dizer que, ao contrário do que se pensava antes, a escrita não é tão somente uma habilidade cognitiva ou uma, mas uma maneira de se engajar, portanto, de interagir nas práticas do cotidiano. Entendidas dessa forma, as práticas de leitura e de escrita deixam de ser vistas como habilidades autônomas, passando a ser analisadas a partir de especificidades ideológicas, justamente porque, ancoradas nessa perspectiva, essas práticas medeiam ideologias e discursos dos quais devem se apropriar os sujeitos.

Assim, cada esfera discursiva elabora maneiras específicas de ler e de escrever textos, no âmbito das pluralidades de constituição dos arranjos interacionais de suas práticas sociais. A partir dessa percepção, Lea e Street (2006) apresentam a noção de letramentos acadêmicos, segundo a qual as esferas educacionais – da educação básica à superior – elaboram especificidades no que se refere à interação mediada pela escrita. Considerando isso, é necessário que os sujeitos se apropriem desses critérios compartilhados socialmente para que possam se engajar nas práticas acadêmicas.

A partir dessa reflexão, Street (2010), Corrêa (2011), Komesu (2012) e Komesu; Gambarato (2013) consideram que principalmente sujeitos neófitos nesses discursos tendem a não atingir ou perceber satisfatoriamente os parâmetros de textualização que organizam as práticas acadêmicas. A essa dificuldade, os autores dão o nome de aspectos ocultos ou dimensões escondidas dos letramentos acadêmicos. Esse problema ocorre quando, mesmo sendo ensinados a perceber a evocação de discursos para “dominar” as parametrizações que rotineirizam os textos acadêmicos, os sujeitos aprendizes não conseguem, nas atividades de leitura e/ou de escrita, dimensioná-las, o que os afasta do satisfatório engajamento nas práticas letradas acadêmicas.

Constatamos, com base em Lea e Street (2006), que a possibilidade de um bolsista PIBIC se sentir solitário em um processo que deveria ser sua iniciação científica orientada é real. Isso se justifica porque nem sempre os estudantes, ao receberem de seus orientadores tarefas importantes, recebem, junto com a tarefa, as explicações de que necessitam para que tenham sucesso nos empreendimentos a que se lançam durante a vigência da bolsa.

O conjunto desses problemas aponta para a relevância de se investir no estudo dos aspectos ocultos dos letramentos acadêmicos associados ao PIBIC porque, como mostram Lea e Street (2006), em alguns casos, negligencia-se a necessidade de se ensinar como se processa a coleta de dados, que técnicas podem ser mobilizadas para um exercício de organização do material coletado, como extrair desse exercício categorias de análise e, principalmente, que gêneros discursivos derivam desse aprendizado de iniciação à pesquisa. Com efeito, é constitutivo do processo de educação científica que os estudantes se apropriem de ferramentas semióticas pelas quais possam comunicar os resultados de seu exercício investigativo, sendo nessa fase que entram os saberes relacionados às normas técnicas do trabalho científico e, sobretudo, aos muitos gêneros orais e escritos do discurso acadêmico.

Essa realidade não é nova no contexto das práticas de letramentos acadêmicos. De acordo com Moran; Lunsford (1984, p. 87), esse é um problema inerente a essas práticas na universidade, pois “students often lack knowledge about the form, style, organization, research methods, and bibliographic format of graduate or professional papers – an innocence of which their professors may be unaware”⁵.

Nessa esteira, os estudantes precisam de orientações para se iniciar nas práticas de letramentos acadêmicos, pois eles necessitam saber como organizar apresentações orais de seminários nos grupos de pesquisa do orientador, sistematizar essa mesma apresentação em slides, *prezi* ou *handout*, produzir a escrita do relatório segundo o modelo fornecido pela universidade de que fazem parte, redigir com seu orientador artigos a serem publicados em periódicos e/ou em anais de eventos etc.

Participar de um programa como o PIBIC, portanto, significa estar imerso em práticas diversas de letramentos acadêmicos, as quais se manifestam por meio de uma constelação de gêneros que indiciam a materialização da aprendizagem dos estudantes. Essa atividade é fulcral para que o pesquisador em formação amplie seu leque de letramentos acadêmicos, pois o processo de iniciação à pesquisa é um momento privilegiado e propício à aprendizagem de

⁵ “Os alunos frequentemente desconhecem a forma, o estilo, a organização, os métodos de pesquisa e o formato bibliográfico de trabalhos acadêmicos ou profissionais – uma inocência da qual seus professores podem não ter conhecimento” (MORAN; LUNSFORD, 1984, p. 87, tradução nossa).

muitos detalhes relacionados à atividade de pesquisa, como aprender a tomar decisões metodológicas importantes, a se movimentar de maneira operacional entre os dados, a dar os primeiros passos na escrita da análise ética do material coletado. Aliás, a análise é uma aprendizagem que tende a ser mais árida para alguns e, se o estudante estiver sozinho nesse exercício, dificilmente perceberá, por exemplo, a necessidade de estabelecer relações entre suas inferências interpretativas e a compreensão dos conceitos teóricos que estudou para fundamentar seu trabalho.

Se para Street (2014) as práticas de letramento são práticas culturais e discursivas que, em contextos específicos, motivam a produção e a interpretação de textos orais e escritos, então, os letramentos acadêmicos, tal como perceberam Lea e Street (2006), são compreendidos como ações situadas que visam a agenciar a identidade dos bolsistas PIBIC no universo da pesquisa em que se imergem, que, por sua vez, esquadrinham driblar as estruturas de poder a que estão submetidos em função da tensão entre os seus interesses próprios e os interesses institucionais.

Com base nisso, Lea e Street (2006) discutem a noção de letramentos acadêmicos, sinalizando para um uso situado em relação à leitura e à escrita em instituições educacionais. Como podemos inferir, um aspecto que atravessa os letramentos acadêmicos, portanto, diz respeito à natureza institucional dessas práticas. Se essas práticas são institucionalizadas, podemos arrazoar que os letramentos acadêmicos tangenciam, por exemplo, as relações de poder e de autoridade, gerando significados que os envolvidos atribuem às práticas sociais em que estão engajados.

Acerca disso, Motta-Roth (2003, s./p.) considera que “a capacidade de escrever pode ser vista como um recurso [...], legitimando ordens do saber ou conjuntos de significados, pensamentos e ações [...] necessários para o sucesso intelectual”. É preciso, pois, investir no ensino da redação acadêmica em língua materna e em língua estrangeira a fim de que os feudos sejam dirimidos. Evidentemente, existem ritos acadêmicos e eles fazem parte das práticas de letramentos culturalmente elaboradas. Mas, para além dos ritos, é preciso promover circunstâncias concretas por meio das quais cada vez mais pessoas tenham acesso à autoria acadêmica qualificada.

Conforme Lea e Street (2006) notam, em função da institucionalização dos letramentos acadêmicos, é necessário que o estudante universitário aquiesça ao estilo de escrita de cada gênero que pratica nos cenários acadêmicos em que atua. Nesse sentido, compreender como se dá a distribuição das informações nos gêneros é ter consciência dos propósitos comunicativos dos textos que produz e consome, pois, como bem assevera Swales

(1990, p. 58), um gênero “compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros de uma determinada comunidade discursiva compartilham o conjunto de seus propósitos comunicativos”. Nessa perspectiva, a estrutura esquemática que engendra o texto, bem como as escolhas léxico-gramaticais que caracterizam seu estilo, são estrategicamente organizadas em função dos propósitos comunicativos.

Associando-se a essa perspectiva, Bazerman (2006, p. 61) ressalta a importância de o estudante “compreender o gênero com que trabalha”, o que pode indicar que este precisa ter uma “autoconsciência retórica” acerca dos textos que são produzidos no âmbito das práticas da universidade. Em outros termos, significa dizer que a escrita acadêmica não pode ser – como nenhuma outra pode – uma atividade irrefletida, razão pela qual é importante conhecer o conceito de gênero para o trabalho de produção textual. Com isso, conforme propõe Hyland (1997; 2000; 2009), essa autoconscientização retórica organizadora dos gêneros deve ainda mais ser refletida por quem lê e produz textos acadêmicos, uma vez que a rotina que os cristaliza em cada disciplina se diferencia.

Swales (2004), ao fazer um estudo sobre constelação de gêneros na academia, mostrou que “nem todos os gêneros acadêmicos têm igual valor aos olhos de seus usuários e, além disso, esses valores parecem variar de acordo com as diversas áreas que compõem o universo da pesquisa” (SWALES, 2004, p. 12). O autor fala de gêneros prioritários para cada área, recordando que, em Linguística, por exemplo, Swales (2004, p. 13) percebeu que é “o artigo de pesquisa empírica [...] o centro privilegiado de uma constelação de gêneros entrelaçados”.

Com a ajuda de três informantes do herbário da Universidade de Michigan, nos EUA, Swales (2004) demonstra como a área de Botânica, por seu turno, valoriza determinados gêneros em detrimento de outros, deixando a constelação de gêneros acadêmicos organizada por um critério de hierarquização diferente do existente em Linguística. De acordo com os participantes da investigação do autor, o artigo científico, para os botânicos, não goza do mesmo prestígio experienciado entre os linguistas, já que os gêneros acadêmicos mais praticados pelos primeiros são a monografia e a flora.

Não são apenas os prestígios que os gêneros da escrita acadêmica gozam pelos pesquisadores de diferentes áreas que mudam, pois o estilo de escrita e as rotinas retóricas que discursivizam os textos também se elaboram em função das disciplinas, o que torna a escrita acadêmica singular em cada área do conhecimento.

Nesse sentido, estudar letramentos acadêmicos também significa olhar para as culturas disciplinares em que se situam os sujeitos (HYLAND, 1997; 2000; 2009), pois cada campo disciplinar enseja práticas de letramentos que lhes são caras. À luz dessas considerações

teóricas, pretendemos analisar nosso corpus de pesquisa. Antes disso, porém, descrevemos a metodologia que viabilizou nossa análise.

Metodologia

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo de investigação na medida em que nos interessamos pelo exercício compreensivo da construção de significados subjacentes à inserção de bolsistas nas práticas de letramentos acadêmicos. Especificamente, a pesquisa adotou contornos etnográficos, uma vez que o pesquisador e seus bolsistas procuraram se inserir no grupo dos bolsistas PIBIC do Curso de Letras da UFC, a fim de gerar os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Em primeiro lugar, mapeamos os projetos de pesquisa em andamento no Curso de Letras da UFC em relação à área de Literatura e Linguística. Uma vez mapeados os projetos, contatamos os bolsistas a eles vinculados para lhes formalizar o convite para participar da pesquisa. Os critérios estipulados para ser um dos entrevistados eram o de que os alunos: 1 – participassem do PIBIC com bolsas remuneradas e/ou voluntárias no período de nossa pesquisa; 2 – aceitassem ser colaboradores desta pesquisa, sob a custódia do termo de consentimento e de livre esclarecimento; 3 – tivessem anuência de seu orientador para participar da pesquisa.

As questões propostas em nossa entrevista foram planejadas pelos pesquisadores. As gravações foram realizadas por meio de um aplicativo de voz. O instrumental que guiou as entrevistas semiestruturadas foi o exposto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Instrumental para geração dos dados da pesquisa

1. Ao longo da vigência da bolsa, o seu orientador solicitou que você produzisse textos acadêmicos? Se sim, que textos ele solicitou?
2. Que ações você realizou para atender satisfatoriamente os passos e as características de organização desses textos?
3. No que se refere aos textos que você produziu durante a bolsa, quais e quantas eram as seções em que normalmente se dividiam os textos? E sobre essas seções, a qual ou quais delas você precisava dedicar mais tempo e atenção?
4. Ao produzir esses textos, o que você percebeu como sendo o foco de escrita em relação à pesquisa, ou seja, quais são as partes do texto a que parece ter uma maior importância na hora de relatar uma pesquisa?
5. Ao produzir esses textos na sua área, que importância, por exemplo, os autores atribuem à metodologia, incluindo o tipo de pesquisa e os procedimentos para coleta e análise de dados? Você percebe alguma preocupação dos autores dos textos em relação a esses aspectos? Por quê?
6. Ao realizarem a fundamentação teórica da pesquisa, existe uma seção separada somente para ela ou ela se realiza de outro modo? Como? Descreva, por favor.
7. Em sua área, produzir textos em coautoria é uma prática recorrente? Se sim, qual o número aproximado de autores para o mesmo trabalho? Por que você acha que essa tem sido uma prática recorrente em sua área?
8. Entre os textos acadêmicos obrigatórios durante a vigência da bolsa, em algum momento, você sentiu dificuldade para realizar algum dos tópicos do modelo enviado pela PRPPG?
9. Ainda sobre o modelo enviado pela PRPPG, parece haver um modelo único de relatório de pesquisa

- enviado para todos os bolsistas PIBIC da UFC. O que você acha dessa uniformização?
10. Quando você lê um texto acadêmico produzido por um colega de outra área ou, mesmo quando conversa sobre a pesquisa que um colega de outra área desenvolve, você considera que a organização textual e argumentativa dos textos que vocês desenvolvem são muito diferentes? Se sim, você consegue explicar que diferenças seriam essas? E por que?
 11. No momento da apresentação do banner nos Encontros Universitários de sua universidade, você foi avaliado por um professor da sua área? O que você acha de ser avaliado por um professor de outra área? Isso faz alguma diferença? Ele fez alguma pergunta que você não conseguiu responder? Se sim, por que motivos você sentiu dificuldade para responder a essa pergunta?

Fonte: dados da pesquisa.

Após a gravação das entrevistas, realizamos a transcrição simples das falas e a categorização daquilo que se revelou saliente para nossos objetivos. A fim de manter a identidade dos sujeitos protegida, nomeamo-los assim: os bolsistas que participavam de projetos vinculados à Linguística são identificados pela codificação *LgX*, em que *X* corresponde ao número da entrevista; do mesmo modo agimos com os bolsistas de Literatura, só que com a codificação *LtX*. A exemplo disso, *Lg1* corresponde ao primeiro bolsista por nós entrevistado da área de Linguística, enquanto *Lt1* corresponde ao primeiro bolsista por nós entrevistado da área de Literatura. 8 bolsistas aceitaram o convite para participar da pesquisa, sendo 4 de Linguística e 4 de Literatura.

Com essa configuração e orientações metodológicas, pudemos construir nossas considerações analíticas com base nas falas dos entrevistados. No tópico a seguir, apresentamos essa discussão.

Análise dos dados

Andrade e Lima (2017) obtiveram como um dos achados de sua pesquisa que bolsistas PIBIC encaravam o processo de produção escrita dos gêneros acadêmicos como um desafio. Assim, o estudo daqueles autores demonstra que os bolsistas PIBIC necessitam mobilizar duas grandes estratégias ao longo do processo de iniciação científica: 1 – leitura e compreensão do referencial teórico e 2 – produção de gêneros para comunicar os resultados de suas pesquisas.

Quadro 2 - Estratégias de aprendizagem de letramentos acadêmicos no PIBIC.

Estratégias de compreensão do referencial teórico	Leitura de todo o material usado como referência no projeto trabalhado;
	Utilização da internet para busca de leituras complementares e retirada de dúvidas;
	Reuniões com o orientador a fim de uma melhor compreensão e esclarecimento do conteúdo;
	Busca de auxílio de colegas de bolsa e/ou do grupo de pesquisa para retirada de dúvidas;
Estratégias utilizadas para a produção de	Reescrever o texto várias vezes baseado nos critérios de

gêneros acadêmicos	correção do orientador;
	Pesquisar modelos dos gêneros que têm que produzir;
	Escrever gêneros mais acessíveis a eles para então partirem para os mais complexos.

Fonte: Andrade e Lima (2017).

Em nosso caso, considerando os achados de Andrade e Lima (2017), o mesmo continua se observando, pois os bolsistas PIBIC que entrevistamos, de igual maneira, precisam mobilizar estratégias que melhor os auxiliem na compreensão das teorias que abalizam seus projetos, bem como na escrita dos gêneros que devem produzir durante a vigência da bolsa. Porém, no que se refere às estratégias para produção dos gêneros acadêmicos, elas são empregadas com o objetivo de compreender a organização retórica que lhes subjaz, mas, durante a produção de textos, o que se nota é que as culturas disciplinares de cada área evocam mudanças significativas na estruturação e na organização textual do gênero a fim de que melhor satisfaçam as necessidades específicas de seus projetos. Tal evidência nos interessa por deixar em relevo as culturas disciplinares de cada uma das áreas cujas falas dos bolsistas aqui analisamos.

Ao perguntarmos aos bolsistas quais gêneros acadêmicos lhes foram solicitados durante a vigência da bolsa PIBIC, os de Literatura responderam que produziram resumos, artigos, fichamentos e banners, enquanto os de Linguística acrescentam a esses já citados apenas as resenhas. Se levarmos em consideração essa cobrança, já podemos perceber que o acréscimo das resenhas considera a construção de um futuro pesquisador que saiba ter uma reflexão crítica acerca do que lê, já que é próprio desse gênero, conforme vemos em Hyland (2009) e Motta-Roth (1995), essa avaliação bem fundamentada teoricamente, a qual conduz ao encontro de lacunas teóricas no que se refere ao tema de suas pesquisas e, assim, à escrita de considerações autorais acerca da área em que estão se engajando. Sobre a resenha, Hyland (2009, p. 89)⁶ diz que “While all academic writing is evaluative in some way, book reviews are explicitly so”.

Os fichamentos, por seu turno, mais produzidos pelos bolsistas de Literatura, são gêneros que procuram destacar as partes importantes de um texto lido, com o fito de perceber quais considerações teóricas melhor se vinculam aos objetivos da pesquisa que se empreende. Nessa conjuntura, tal como elucidam as falas dos bolsistas no que se refere a isso, a solicitação do fichamento lhes permite a formulação de uma lente teórica que melhor se afine à análise literária que propõem.

⁶ “Embora toda escrita acadêmica seja avaliadora de alguma forma, as resenhas de livro o são explicitamente” (HYLAND, 2009, p. 89, tradução nossa).

Ao adentrarmos ainda mais no processo de escrita dos gêneros que foram produzidos pelos bolsistas, perguntamos como se estruturava um artigo da área. Obtivemos respostas distintas, que acabaram por caracterizar as culturas disciplinares de suas áreas de estudo. Dos 4 bolsistas de Linguística entrevistados, 3 estruturam seus artigos da seguinte maneira: resumo, introdução, referencial teórico, metodologia e conclusão. Apenas um bolsista estrutura seu artigo de forma distinta, contendo introdução, desenvolvimento – que abarca metodologia, referencial teórico e análise imbricados – e a conclusão. Assim, é lícito pensar que há uma rotina retórica que define a divisão dos estudos linguísticos da maneira como elucidaram os bolsistas. Essa arquitetura, já evidenciada nas respostas dos participantes, transparece que a cultura disciplinar da organização de textos da área de que fazem parte já está se imbricando à aprendizagem dos estudantes.

Em Literatura, segundo a fala dos bolsistas entrevistados, a organização dos tópicos dos artigos acontece de maneira distinta. Apenas 2 bolsistas incluem um resumo, enquanto outros 2 já iniciam seus textos com a introdução. Logo após, há um desenvolvimento, que sustenta todo o trabalho, contemplando a fundamentação teórica, os autores trabalhados, a comparação e a análise das obras, todos em um texto corrido ou topicalizado dentro do desenvolvimento, não parecendo haver uma regra ou uma só maneira de realização. Diante dessa organização textual da área da Literatura, há uma unanimidade em dizer que a parte em que está o foco da pesquisa é o desenvolvimento, entendido aí como o momento em que se analisa o texto literário à luz do aporte teórico levantado. Segundo a fala dos bolsistas, a metodologia, em estudos de Literatura, é sempre de cunho documental e qualitativo, de maneira que não se faz necessária uma discussão que detalhe o caminho metodológico das pesquisas, já que esse tipo de análise é intrínseco aos estudos literários.

Na Linguística, porém, percebe-se que o foco de escrita está dividido entre a metodologia e a análise e discussão dos dados. Isso se deve ao fato de as áreas específicas de cada pesquisa evocarem características diferentes. A exemplo disso, a bolsista Lg4 tem seu projeto alocado no campo da Linguística Computacional, por isso a metodologia se torna mais relevante em sua escrita: “é uma área mista entre Linguística e Computação, a gente tem que dar muita importância aos dados científicos, como os dados de corpora, e aos dados do processamento computacional, precisamos detalhar tudo na metodologia”.

Enquanto isso, o bolsista Lg1, que trabalha com Análise Textual dos Discursos, afirma que, para ele, o foco está na análise e discussão dos dados: “Como eu não trabalho com coleta de dados, eu volto para questões realmente de teorias, conceitos, e discutir coisas que não

foram contempladas em referenciais teóricos passados, então meu objetivo maior é trazer novidades, não apenas repetir coisas”.

Dessa forma, é interessante ressaltar que essas particularidades de cada campo do saber se dão em uma extensão muito maior do que somente entre áreas diferentes, como humanas e exatas, elas se dão em um mesmo curso, em uma mesma subárea e em projetos com temas específicos. Mesmo assim, em Linguística, diferentemente de Literatura, a metodologia, que pode se valer de diferentes perspectivas, é uma discussão importante a ser empreendida nos textos, uma vez que a escolha metodológica constrói categorias analíticas diferentes, portanto interfere nos resultados e em sua discussão. Os bolsistas, em suas falas, revelam já perceberem isso, uma vez que a leitura de textos vinculados ao projeto que desenvolvem torna-os paulatinamente letrados na perspectiva teórica à qual se filiam.

Ainda sobre o processo de apropriação dos gêneros por meio dos quais os bolsistas veiculam suas pesquisas, é necessário pôr em destaque o relatório que todo bolsista deve realizar ao final do período da bolsa. O modelo enviado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)⁷ para todos os bolsistas da UFC é padronizado para todos os cursos dessa universidade, portanto ignora as culturas disciplinares e os modos de fazer pesquisa em cada campo do saber. O relatório apresenta as seguintes seções: de preenchimento obrigatório, objetivos cumpridos, resultados e discussão; de preenchimento facultativo, produtos e anexos. Ao percebermos essa orientação, vemos que, em Literatura e em algumas linhas teóricas de Linguística, os resultados e as discussões normalmente estão vinculados, sendo difícil, como relatam alguns bolsistas, separar esses dois tópicos. Ao orientar a divisão entre essas seções como obrigatórias, percebe-se que, além de desconsiderar as culturas disciplinares, há um privilégio pelas Ciências Exatas, que normalmente conseguem separar bem essas seções, diferentemente das Ciências Humanas.

Sobre essa uniformização, todos os bolsistas se posicionaram contra, como podemos observar pela fala de Lg4, que diz: “Tem uma questão de áreas, por exemplo, a Exatas tem um modelo diferente da de Humanas. Eu acredito que tem alguns tópicos que não deveriam existir, e talvez essa uniformização peque nisso”. Ao encontro disso, Lt3 afirma:

Eu não concordo com essa questão de uniformizar modelos justamente por isso, por exemplo, Linguística é vista como ciência... Literatura, eu vejo como arte, então não dá pra você seguir as mesmas seções num relatório, por exemplo, quando a gente vai para o projeto, a gente tem seções lá de hipóteses... mas assim, não há uma hipótese em Literatura, eu usufruo disso,

⁷ O modelo de relatório disponibilizado pela PRPPG da UFC pode ser acessado em http://sysprppg.ufes.br/pibic/images/formularios/Modelo_Relat%C3%B3rio_PIBIC.pdf. Acesso em 18 abr. 2020.

eu leio um texto e ele me passa alguma coisa, não necessariamente eu estou criando uma hipótese.

Além das particularidades de estruturação e de organização textual evocadas pelas culturas disciplinares de cada área, algumas outras distinções foram percebidas à medida que nossa pesquisa prosseguia. Quanto aos trabalhos em coautoria, percebemos, pelas falas dos entrevistados, que as duas áreas fazem uso dessa prática. Contudo, no que concerne à Linguística, a coautoria se dá de maneira mais comum, enquanto em Literatura essa prática tem uma baixa frequência de ocorrência, como elucida o bolsista Lt3, dizendo o seguinte:

É porque, em Literatura, é como se fosse uma coisa mais... O trabalho é mais sozinho mesmo, acho que cada um pensa o texto literário de modo específico, é algo mais subjetivo, por não ser ciência, ser arte. É diferente, eu acredito, de você que trabalha com Linguística, que você tem as mil e uma teorias que se detêm sobre um corpus, e vê aquilo de um modo específico.

Além disso, outro ponto destacado pelos entrevistados foi que as práticas de coautoria em ambas as áreas ocorrem entre bolsista e orientador com a finalidade de que aquele possa publicar o trabalho em revistas de melhor qualificação acadêmica. Nesse sentido, voltamos à ideia das relações de poder que evidenciam hierarquias no espaço universitário, tal como evidenciam Street (2010), Corrêa (2011), Komesu (2012) e Komesu; Gambarato (2013). Dessa forma, para conseguir publicar em periódicos mais renomados, os bolsistas necessitam da coautoria do orientador para comunicar seus achados e, além disso, poder se firmar como um pesquisador de sua área. Sobre isso, o bolsista Lt3 diz: “É recorrente [a coautoria] pra ajudar os estudantes a publicarem em revistas, né? Porque às vezes não dá porque você é um reles graduando”. A fala de Lt3, além de evidenciar a percepção sobre a necessidade de publicar em coautoria, ao dizer ser um “reles” estudante, o bolsista ressalta o fato de que, se não publicar com seu orientador, não seria atribuída credibilidade à sua análise. Nesse interim, a titulação de seu orientador confere autoridade ao que é apresentado via texto. Tal interpretação se filia à discussão empreendida quando dizem que, ainda que não explícitas e materializadas nas escritas acadêmicas, as relações de poder existem e fazem parte do processo de aprendizagem. Caso queira se tornar membro dessa comunidade discursiva, o bolsista de graduação, ao perceber a existência dessa hierarquia, precisa se render a esse rito. Obviamente, como em toda instituição social, também na academia as relações de poder e autoridade se impõem, não devendo ser abandonadas, uma vez que isso poderia desqualificar sua articulação discursiva frente à sociedade, o que não impede, porém, que revistas de boa

qualificação, desde que amparadas por uma avaliação criteriosa dos textos, aceitem produções escritas por estudantes de graduação.

Além disso, pudemos notar, durante todas as entrevistas, que os estudantes têm consciência das diferenças existentes em cada área. Ainda que não utilizando os termos teóricos tal como propostos por Hyland (1997, 2000, 2009), os bolsistas percebem distinções entre as duas áreas do curso. Quando feita a pergunta 10 do instrumental de geração de dados, obtivemos, por exemplo, a seguinte resposta do bolsista Lt2:

A depender da área, há uma linguagem mais técnica. Quando a gente vai pra Literatura, a gente tem uma linguagem muito poética [...], e outros textos têm um teor mais técnico. Na organização dos textos, tem áreas que trabalham com dados; a literatura dificilmente trabalha com coleta de dados.

Ou seja, as especificidades de cada área acerca da produção de gêneros, da apropriação e das modificações dos movimentos retóricos que os constituem, da linguagem empregada em cada campo, bem como dos dados valorados por cada área são notadas e vivenciadas por esses estudantes.

No que se refere à inserção na cultura acadêmica, verificamos, pelas entrevistas, que os bolsistas PIBIC entrevistados entendem, ainda que de forma intuitiva, que perceber a forma como se dá a escrita em suas culturas disciplinares é uma etapa de construção do letramento acadêmico. Assim, as estratégias mobilizadas pelos bolsistas PIBIC para se apropriarem da produção dos gêneros acadêmicos são muito semelhantes nas duas áreas analisadas. Todos relatam, por exemplo, que procuram exemplares que consideram perfeitos do gênero que produzirão, a fim de visualizar e entender sua estrutura e organização. Além disso, os bolsistas relatam que os conhecimentos adquiridos na disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos – componente do curso de Letras da UFC que objetiva aproximar os estudantes da escrita acadêmica –, bem como o auxílio de colegas de bolsa ou do orientador, são importantes fatores que os auxiliam a distinguir gêneros que possam confundi-los, como bem nos esclarece o bolsista Lt4, dizendo que: “Para eu escrever um artigo, primeiro eu preciso saber a diferença entre um artigo e um ensaio”.

Nesse sentido, as falas dos nossos bolsistas revelam que entender o modo como se organizam os dados, a que tópicos devem se debruçar de modo mais dedicado, como devem realizar a argumentação, como escolher o viés metodológico adotado e descrever os passos empreendidos, entre outros fatores, é fator preponderante para conseguir realizar

satisfatoriamente os textos acadêmicos que precisam produzir ao longo da bolsa, construindo autoria em torno de si.

Uma vez sendo neófitos nessa esfera, percebe-se que esses aspectos, como afirmam Street (2010), Corrêa (2011), Komesu (2012) e Komesu; Gambarato (2013), ficam ocultos/escondidos no processo de aquisição dos letramentos, posto que, ainda que cobrados no momento de avaliação, os bolsistas não são satisfatoriamente orientados para os modos de organização textual na cultura em que se iniciam.

Essa consideração é realizada a partir do momento em que os bolsistas confidenciam que acabam tendo dificuldades inúmeras para redigir textos em formatações sociorretóricas não pensadas para suas respectivas pesquisas, pois os modelos que lhes são entregues para se orientarem no momento da escrita normalmente são únicos e destinados às mais diferentes áreas do conhecimento. É por isso que a bolsista Lt1 comenta que o modelo de relatório não se enquadra numa pesquisa para a área de Literatura e que, por isso, precisou realizar adequações em seu texto, criticando, inclusive, o fato de haver um único modelo para todas as áreas, o que, a seu ver, empobreceu sua discussão. Os demais bolsistas também afirmam que estranham o fato de, num artigo das Ciências Exatas, haver pouco espaço para a fundamentação teórica, quando, em Linguística, deve haver uma apurada discussão teórica.

Assim, inferimos que as culturas disciplinares, uma vez que moldam, (re)organizam e (re)orientam a realização dos textos, também são fatores que ficam ocultos no processo de aquisição dos letramentos, fazendo com que os bolsistas signifiquem esse processo como um momento difícil e, principalmente, fazendo com que eles próprios se sintam perdidos e ainda inexperientes ao longo da aprendizagem dos letramentos necessários para serem reconhecidos na área em que atuam.

Além de tudo que foi discutido, há ainda algo relevante quanto aos Encontros Universitários, o principal evento divulgador de pesquisas feitas na UFC, oportunidade em que todos os bolsistas devem comunicar os achados de suas pesquisas e são avaliados por algum professor. No evento, segundo os bolsistas, muito raramente os trabalhos apresentados são avaliados por um professor de sua área. Dos 8 bolsistas entrevistados, apenas 3 tiveram um avaliador atuante na área em que se enquadrava o trabalho. Em função disso, 5 dos bolsistas de nosso universo de pesquisa qualificaram como negativa a experiência de ser avaliado por alguém que não é seu par, o que podemos notar pela fala de Lg4:

Como não foi uma professora da área, eu percebi que ela tava meio perdida, ela ficava olhando assim... Aí ela disse: “Mas eu quero ver a prática disso”.

A gente tava explicando em nível teórico, aí ela dizia: “Certo, mas e a prática?”. Aí eu pensava: “Nossa! Por que colocaram alguém da Enfermagem aqui se ela não vai perceber as nuances de um trabalho de Letras? Não vai ser a mesma coisa pra ela, porque, se fosse um trabalho de Enfermagem, ela perceberia tudo”. Eu achei meio nada a ver.

O bolsista Lg2 retrata o mesmo descontentamento: “A sensação é de que uma pessoa da nossa área terá questionamentos mais aprofundados do que uma pessoa que não sabe do que você tá falando”. É bem verdade que, ao não dialogar com seus pares, ainda que estes tentem contribuir com a apresentação, os estudantes não sentem uma troca de conhecimentos no que se refere a suas análises, o que parece mostrar-lhes que ainda não têm autoridade suficiente para serem ouvidos por aqueles que lhes são referência.

Há bolsistas, no entanto, que acham a ideia de ser avaliado por alguém de outra área interessante, a exemplo de Lt2: “Alguém que tem outros conhecimentos, e que tá vendo um assunto que não vê sempre, ele pode me trazer perguntas imprevisíveis. Acho que, em termos de troca de conteúdos, é muito favorável”. Essa consideração, de encontro ao exposto anteriormente, evidencia que, para alguns bolsistas, ser avaliado por alguém de outra área pode credenciar maior responsabilidade ao estudante, uma vez que este terá que tornar a apresentação o mais didática possível àquele que o assiste.

Além disso, é interessante que apontemos que a dificuldade exposta pelo bolsista Lg4, no que concerne à avaliação de seu trabalho por parte de um profissional docente de outra área, é uma prova de que a defasagem do estudo sobre escrita – aqui entendida como evocadora de discursos que se organizam heterogeneamente – ocorre há muito tempo, embora, segundo afirma Hyland (1996), há anos, a produção intelectual escrita seja a principal engrenagem da circulação do conhecimento no meio acadêmico, o que providencia, por si, um engajamento urgente dos professores, orientadores e avaliadores de escrita acadêmica no que se refere ao planejamento de uma formação que entenda as especificidades discursivas materializadas pelos textos.

Contudo, uma perspectiva otimista pode ser alcançada na análise desses mesmos dados dispostos ao longo desta discussão. No cerceamento que alguns ramos do saber sofrem ao se depararem com modelos genéricos alheios às suas próprias formas de expressão, bem como com a ainda carente sistematização e instrução da prática da escrita especializada em cada comunidade acadêmica, reside a peça de resistência para que essas culturas disciplinares sejam, gradativa e solidamente, compreendidas e ratificadas, logrando, mais que uma adequação, uma afinação entre suas necessidades e potencialidades com vistas à justa medida

de excelência: esse foi, e ainda é, o principal objetivo dos estudos sobre letramentos acadêmicos.

Considerações finais

Este artigo objetivou analisar os significados atribuídos por bolsistas PIBIC aos letramentos acadêmicos e às culturas disciplinares das áreas de Literatura e Linguística em seu processo de iniciação científica ao longo do período de vigência da bolsa. Para isso, mobilizamos as considerações teóricas sobre letramentos acadêmicos, principalmente pensadas por Lea e Street (2006), e o conceito de culturas disciplinares, proposto por Hyland (1997; 2000; 2009). Metodologicamente, esta pesquisa se configurou como um estudo de caso, com contornos etnográficos, realizando uma análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas com bolsistas vinculados ao PIBIC do curso de Letras da UFC.

Diante do que discutimos em nossa análise, observamos que as relações entre as culturas disciplinares das áreas de Linguística e de Literatura são de caráter distinto e não aproximativo no que se refere aos movimentos retóricos e à organização textual dentro de determinados gêneros. Uma vez que estudar letramentos acadêmicos significa olhar para as culturas disciplinares em que se situam os sujeitos (HYLAND, 1997; 2000; 2009), é lícito ressaltar que cada campo disciplinar enseja práticas de letramento que lhes são caras. Isso se dá pelo fato de que a escrita dos gêneros, os métodos de pesquisa e os objetivos que cada área busca alcançar são impactados em função daquilo que caracteriza e rotineiriza os textos produzidos pelas disciplinas acadêmicas.

Assim, o que se nota dentro do curso de Letras são manifestações das culturas disciplinares que se distinguem e se delimitam, revelando as características que lhes são essenciais para suas existências e identidades como campos discursivos singulares de fazeres científicos.

Vimos, além disso, que os bolsistas se utilizam de diferentes estratégias com a finalidade de entenderem a que se propõe cada gênero acadêmico solicitado, e, a partir disso, adequam a rotina retórica desses textos à maneira consagrada na área em que estão engajados para comunicar seus resultados de pesquisa. Isso significa dizer que, ao passo que apreendem a estruturação retórica dos gêneros, os estudantes operam mudanças significativas na organização textual para satisfazer as culturas disciplinares de suas áreas. Porém, operar tais mudanças e adequações não é uma tarefa fácil a ser realizada pelos bolsistas, uma vez que circundam aí aspectos que se ocultam no processo de aprendizagem dos letramentos acadêmicos e, conseqüentemente, podem dificultar a produção dos gêneros que são

solicitados, de modo a tornar mais demorado o processo de inserção dos bolsistas na área em que ensinam pesquisar.

Percebe-se, nessa conjuntura, que as culturas disciplinares são realidades assimiladas pelos bolsistas, mas que, paradoxalmente, eles sentem dificuldade de driblá-las ao longo de sua iniciação acadêmica. Isso acontece porque entendemos que as culturas disciplinares são, como mostram Street (2010), Corrêa (2011), Komesu (2012) e Komesu; Gambarato (2013), aspectos ocultos/escondidos e, por isso, no entendimento dos bolsistas, tornam o processo de iniciação acadêmica mais difícil, posto que são nuances de organização textuais e de relações de poder que (re)dimensionam as práticas letradas da universidade e tornam o processo de inserção dos bolsistas mais moroso.

Referências

- ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, J. G. de. Estratégias de Aprendizagem de Letramentos Acadêmicos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. **Forproll**, v. 1, n. 2, p. 130-144, 2017.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORRÊA, M. L. G. Um caso de letramento “oculto” no ensino da escrita: temporalidade e história oficial. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE TEXTO E DISCURSO, 1, 2011, Assis. **Anais do I CITEd**. Assis: UNESP, 2011.
- HYLAND, K. Scientific claims and community values: Articulating an academic culture. **Language and Communication**, v. 17, n. 1, p. 19-32, 1997.
- HYLAND, K. **Disciplines and discourses**: social interactions in the construction of knowledge. London: Pearson Education Limited, 2000.
- HYLAND, K. **Academic discourse**: English in a global context. London: Continuum, 2009.
- KAY, H.; DUDLEY-EVANS, T. Genre: what teachers think. **ELT Journal**, Oxford, v. 52, n. 4, p. 308-314, out. 1998.
- KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. Entrevista concedida a Cosme Batista do Santos e Maria Nazaré Mota de Lima. **Pontos de Interrogação**: Revista de Crítica Cultural, Alagoinhas, v. 2, n. 2, p. 177-183, 2012.
- KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, v. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, p. 75-90, 2012.

KOMESU, F.; GAMBARATO, R. R. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 16, p. 15-38, 2013.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The “Academic literacies” model: theory and applications**, Theory Into Practice. Ohio, v. 45, n. 4, p. 368-377, out. 2006.

MARTIN, J. R. Language, register, and genre. *In*: CHRISTIE, F. (Ed.). **Children writing: reader**. Geelong. Austrália: Deakin University Press, 1984.

MATTE, A. C. F; ARAÚJO, A. A importância da escrita acadêmica na formação do jovem pesquisador. *In*: MOURA, M. A. (Org.). **Educação científica e cidadania: abordagem teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012, p. 97-110.

MORAN, M. G.; LUNSFORD, R. F. (Org). **Research in Composition and Rethoric**. London: Greenwood Press, 1984. p. 71-91.

MOTTA-ROTH, D. Escrita, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento. **Letras**, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. 93-110, jul./dez. 1998.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical Features and Disciplinary Cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. 1995. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad. Armando Silveiro; contribuições: Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

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

Sobre os autores

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2585-1878>)

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC); mestre em Linguística pela mesma instituição; especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes; graduado em Letras - Língua Portuguesa e respectivas Literaturas de Língua Portuguesa pela UFC. É professor da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Janyele Gadelha de Lima (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0523-7598>)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Letras pela mesma instituição.

Júlio César Araújo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7399-3769>)

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC); especialista em Educação pela Faculdade de Educação de Cacoal; graduação em Letras pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em outubro de 2020.

Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita

**Standard norm, grammatical norm and cultured norm in Brazil:
convergences, divergences and implications for the teaching of writing**

Gilson Costa Freire¹

Resumo: Considerando a orientação da BNCC (BRASIL, 2017) de levar ao conhecimento do aluno a norma-padrão, este artigo visa discutir os limites propostos por Faraco (2008) entre norma-padrão, norma gramatical e norma culta, evidenciando convergências e divergências, como contribuição para a abordagem das práticas de escrita da sociedade letrada no eixo da Análise Linguística, previsto nas orientações nacionais para a disciplina de Português. Este estudo ancora-se em pressupostos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) e suas contribuições ao ensino (VIEIRA; FREIRE, 2014), como o contínuo de oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004) associado ao de gêneros textuais de Marcuschi (2010). Para observar a norma gramatical, examinam-se tópicos de morfossintaxe em gramáticas normativas de referência; para evidenciar a norma culta escrita, aduzem-se resultados de pesquisas sobre fenômenos morfossintáticos variáveis em textos jornalísticos. A análise das gramáticas demonstrou que elas não apresentam diferenças significativas perante a norma-padrão. Os resultados das pesquisas variacionistas revelaram que a norma culta escrita brasileira contém estruturas linguísticas conservadoras e inovadoras, porém com maior proximidade da norma-padrão nos textos situados no campo [+ escrito] do contínuo de modalidade.

Palavras-chave: Variação. Normas. Escrita. Ensino.

Abstract: Considering the guidance of BNCC (BRASIL, 2017) to bring the standard norm to the student's knowledge, this article discusses the limits proposed by Faraco (2008) among standard norm, grammatical norm and cultured norm, showing convergences and divergences, as a contribution to the approach of the literate society's writing practices in the Linguistic Analysis axis, foreseen in the national guidelines for the Portuguese Language subject. This study is based on the Variationist Sociolinguistics assumptions (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) and their contributions to teaching (VIEIRA; FREIRE, 2014), such as the orality-literacy continuum by Bortoni-Ricardo (2004) associated with that of textual genres by Marcuschi (2010). To observe the grammatical norm, we examine morphosyntax topics in normative reference grammars; to highlight the Brazilian written norm, we present results of researches on variable morphosyntactic phenomena in journalistic texts. The analysis of grammars demonstrated that they do not present significant differences from the standard norm. The results of variationist researches revealed that the Brazilian written norm contains conservative and innovative linguistic structures, but with greater proximity to the standard norm in the texts located in the [+ written] field of the modality continuum.

Keywords: Variation. Norms. Writing. Teaching.

Introdução

Diversas pesquisas variacionistas têm demonstrado a configuração do português do Brasil (doravante PB) falado e escrito, desde as variedades ditas populares até aquelas consideradas cultas, em diferentes regiões do país. A respeito da fala dos brasileiros letrados, destacam-se as pesquisas a partir do acervo do Projeto Norma Linguística Urbana Culta (Nurc) das décadas de 1970 e 90,

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Seropédica, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: gilsoncfreire@yahoo.com.br.

constituído por entrevistas gravadas de indivíduos com nível superior completo em cinco capitais: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

Acreditava-se que a fala de pessoas com mais alto grau de escolaridade estaria mais próxima da tradição normativa, distinguindo-se da chamada fala popular. No entanto, ao fazer um apanhado das características do PB popular e culto levantadas pelas diversas pesquisas desenvolvidas, Castilho (2010, p. 209) conclui que “não há uma oposição categórica entre fala popular e fala culta, ocorrendo em muitos casos um compartilhamento de propriedades”.

Quanto à escrita do letrado brasileiro, os trabalhos sociolinguísticos têm demonstrado que também é variável, porquanto nela coexistem estruturas morfossintáticas conservadoras com outras inovadoras, comuns na fala (cf. VIEIRA; FREIRE, 2014).

Apesar de as práticas de fala e escrita dos brasileiros letrados manifestarem fenômenos variáveis, os documentos oficiais que tratam do ensino de Português, como a mais recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), insistem no conhecimento da “norma-padrão” como um dos requisitos para o desenvolvimento do letramento linguístico:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Como um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC propõe a Análise Linguística e Semiótica, “que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão” (BRASIL, 2017, p. 71). Entretanto, o documento não especifica o que entende por “norma-padrão”: as prescrições dos compêndios gramaticais ou os usos linguísticos efetivamente praticados pelos brasileiros cultos em eventos de letramento?

Faraco (2008) expõe que norma-padrão constitui uma codificação abstrata, extraída de uma sincronia passada, que foi imposta como referência para regulação linguística, o que não se confunde com norma gramatical, que perfaz as prescrições formuladas por gramáticos já com certa flexibilização a partir da segunda metade do século XX, e muito menos com norma culta, que é representada pelos usos linguísticos reais dos falantes letrados. Considerando as distinções propostas pelo autor, este artigo busca discutir os limites entre esses três tipos de norma, evidenciando convergências e divergências, a fim de contribuir para a abordagem das práticas de escrita da sociedade letrada brasileira no eixo da Análise Linguística.

Duas questões são aqui levantadas: (i) considerando, por um lado, que a BNCC apresenta a necessidade de levar ao conhecimento do aluno a norma-padrão e, por outro, que a escola costuma basear seu ensino de gramática em instrumentos normativos, até que ponto valeria a pena, em sua

prática de sala de aula, o professor distinguir norma-padrão de norma gramatical, evitando tomar uma pela outra? e (ii) em que medida a norma culta escrita brasileira, entendida como os usos linguísticos efetivamente manifestados pelos indivíduos cultos² em textos escritos que circulam em instâncias sociais padronizadoras da língua, como a imprensa (BORTONI-RICARDO, 2004), refletiria a norma-padrão? No tratamento da primeira questão, será feito um levantamento da descrição de quatro fenômenos morfossintáticos nas principais gramáticas normativas contemporâneas do Português. Na abordagem da segunda questão, este trabalho lançará mão das contribuições da Sociolinguística Educacional, considerando, em especial, o contínuo de modalidade formulado por Bortoni-Ricardo (2004) associado ao contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita proposto por Marcuschi (2010), a fim de analisar os resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre a escrita do letrado brasileiro.

Este artigo apresenta a seguinte estrutura: (i) a polissemia do termo norma; (ii) a relação norma-padrão e norma gramatical; (iii) a Sociolinguística Educacional e o contínuo fala-escrita; (iv) aspectos da norma culta escrita; (v) considerações finais.

Norma: um termo polissêmico

Não obstante tudo o que já foi dito a respeito da polissemia do termo *norma*, ainda persiste, tanto em debates acadêmicos quanto em orientações curriculares para a disciplina de Língua Portuguesa, muita confusão no que diz respeito aos diferentes conceitos de norma, havendo frequentes sobreposições.

Para maior clareza, é preciso entender primeiro o que significa *norma* no âmbito da ciência linguística, antes de adicionar-lhe qualquer elemento delimitador. Segundo Faraco (2008, p. 40), esse termo é usado “para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”. Nesse sentido, *norma* refere-se ao conjunto de hábitos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente as pessoas de uma comunidade fazem uso da língua, o que também inclui os fenômenos em variação.

A partir dessa perspectiva, o autor descreve *norma culta* como o conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) manifestados habitualmente pelos indivíduos letrados (chamados de cultos) em situações mais monitoradas de fala e escrita. No entanto, cabe esclarecer que essa norma não é homogênea ou uniforme, pois apresenta variação, a começar pelas diferenças que existem quanto à modalidade: a norma culta da fala não é a mesma que a da escrita. De fato, diversas pesquisas sociolinguísticas sobre o PB têm revelado uma

² Para o projeto Nurc, um indivíduo é culto ou letrado se possuir nível superior completo, enquanto Faraco (2008) entende que qualquer falante com ensino médio concluído pode ser categorizado assim. Como este trabalho descreve pesquisas variacionistas em textos jornalísticos, aqui o indivíduo culto pode ser identificado, em termos gerais, como aquele que possui educação superior completa.

assimetria entre as duas modalidades em diversos fenômenos morfossintáticos, como a aplicação da regra de concordância verbal nas passivas pronominais, o emprego do pronome acusativo, a ordem dos clíticos pronominais, entre outros (cf. VIEIRA; FREIRE, 2014).

Já a chamada *norma-padrão* representa um ideário de regulação linguística que remonta ao passado. Na Europa de fins do século XV, com a formação dos Estados nacionais, buscou-se estabelecer um padrão linguístico que servisse de referencial àquelas sociedades marcadas por acentuadas diferenças dialetais, a fim de atender a projetos políticos de uniformização linguística como construção de identidade nacional. Segundo Faraco (2008), está aí a origem do conceito de norma-padrão, entendida como uma codificação relativamente abstrata, separada de um uso real, para servir de referência à uniformização linguística requerida pelos Estados nacionais então emergentes. Por conseguinte, em cada Estado europeu, elegeu-se uma variedade, em geral “a praticada à época pela aristocracia” (FARACO, 2008, p. 74), como norma-padrão diante de outros dialetos coexistentes. Essa norma-padrão foi fixada por meio de gramáticas e dicionários, que se constituíram não somente como instrumentos descritivos, mas também como reguladores (normativos) do comportamento linguístico da sociedade. É em decorrência disso que a palavra *norma* carrega atualmente dois sentidos: um relacionado à normalidade (o que é normal, corriqueiro); outro, à normatividade (o que é prescrito).

No caso do Brasil, o estabelecimento da norma-padrão não se deu por razões de unificação nacional, tendo sido um projeto político das elites brasileiras de fins do século XIX, que pretendiam distanciar-se dos demais segmentos da população. Para isso, impuseram como norma oficial usos linguísticos praticados por escritores lusitanos do Romantismo da primeira metade daquele século. Conforme descreve Pagotto (1998), esse projeto revelava um paradoxo: ao mesmo tempo em que se buscava romper com o passado colonial, pretendia-se uma aproximação com a cultura europeia, forjando uma nação branca e adotando padrões linguísticos da ex-metrópole. Por conseguinte, a norma-padrão ora imposta excluiu determinados usos linguísticos comuns entre os próprios falantes cultos brasileiros e prescreveu outros artificiais. Como consequência, isso acentuou a diferença entre as modalidades oral e escrita na variedade brasileira.

No que diz respeito à disciplina gramatical praticada no país, os instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), inicialmente, passaram a reproduzir a artificial norma-padrão imposta pelas elites de fins do século XIX. No entanto, Faraco (2008) considera que os gramáticos brasileiros da segunda metade do século XX, por perceberem o distanciamento dessa norma-padrão em relação ao uso linguístico praticado pelas pessoas cultas no país, flexibilizaram determinadas prescrições. Essa flexibilização produziu o que o autor chama de *norma gramatical*, ou seja, o conjunto de prescrições apresentadas por esses gramáticos para o chamado “bom uso” da língua, considerando determinadas especificidades da variedade brasileira do português, que já se

manifestavam em textos literários. Por outro lado, o mesmo autor não especifica os materiais referentes à norma-padrão, isto é, os instrumentos que a descrevem e prescrevem, nos quais se baseou para dizer que dela se distingue a norma gramatical contemporânea. Em seu texto, ele somente cita exemplos de fenômenos morfossintáticos (colocação pronominal, oração relativa preposicionada, uso do pronome acusativo, entre outros) para fundamentar sua proposta, o que será discutido na seção seguinte.

Ainda segundo Faraco, existe também uma “norma curta”, que, não obstante a flexibilização da norma-padrão feita pelos gramáticos já na segunda metade do século XX, condena usos linguísticos e impõe outros obsoletos que nem mesmo são abonados pelas gramáticas contemporâneas de referência. A “norma curta” traz uma visão da língua pautada no purismo e na dicotomia certo *vs.* errado, gerando limitações aos falantes, daí o sentido do adjetivo “curta”. Essa visão estreita ainda predomina entre os “consultores de gramática”, cujas vozes se fazem presentes em colunas de jornal ou em diversas páginas na internet, ditando regras caducas em matéria de língua e discriminando aqueles que não as observam.

Norma-padrão e norma gramatical

Conforme visto na seção anterior, independentemente da motivação que ensejou o estabelecimento de uma norma-padrão, esta constitui um ideário de uso linguístico para servir como referência nos meios letrados. Pelo menos num primeiro momento, essa norma coincide com a veiculada nas gramáticas e dicionários, que funcionam como instrumentos normativos, legitimando as prescrições impostas por meio de exemplos literários. Em vista disso, é comum fazer a associação entre norma-padrão e norma gramatical, uma vez que os próprios instrumentos normativos são tomados como aqueles que tratam da “língua modelar”.

Buscando investigar a flexibilização dos instrumentos normativos contemporâneos quanto à norma-padrão, serão examinados aspectos descritivos das gramáticas apontadas por Faraco (2008) como referência “para um debate bem fundamentado das questões da língua” (p. 82), ou seja, aquelas cujos autores foram ou são filólogos consagrados: no caso brasileiro, as gramáticas de Carlos Henrique da Rocha Lima (1998 [1972]), de Celso Cunha e Lindley Cintra (1985) e de Evanildo Bechara (2015). Dados os limites deste artigo, serão abordados quatro fenômenos morfossintáticos: a voz passiva pronominal, o emprego do pronome acusativo, a colocação pronominal e as orações adjetivas em contextos sintáticos preposicionados. Como Faraco (2008) não indica os instrumentos normativos anteriores à segunda metade do século XX nos quais se baseou para tratar da norma-padrão, esta será aqui depreendida a partir dos comentários que ele faz sobre a “tradição gramatical” ou “sintaxe clássica” em relação a cada fenômeno morfossintático analisado neste trabalho.

No que diz respeito à construção com verbo transitivo direto acompanhado do pronome oblíquo *se*, conhecida como voz passiva sintética ou pronominal, Faraco (2008, p. 85) indaga se é “preciso (e factível) padronizar fenômenos tais como [...] certas concordâncias verbais (*aluga-se casas* ou *alugam-se casas*? Ou, de fato, tanto faz?)”. Em seguida, ele arremata dizendo que questões como essa “talvez não sejam ainda de fácil assimilação porque continuamos assombrados pela norma-padrão escrita fixada no século XIX” (p. 85), de modo que se infere que a concordância verbal nessas estruturas perfaz uma prescrição dessa norma.

Por sua vez, as três gramáticas normativas contemporâneas acima referidas ainda insistem na concordância do verbo com o argumento interno, quando este se apresenta no plural, conforme revela o comentário de Rocha Lima (1998, p. 390): “Atenção especial deve merecer a concordância de verbo acompanhado da partícula ‘se’ e seguido de substantivo no plural, em construções deste tipo: *Alugam-se casas. Regulam-se relógios. Venderam-se todos os bilhetes*”. O autor reforça que o substantivo no plural “é o sujeito da frase —, razão pela qual com ele há de concordar o verbo” (p. 391). Cunha e Cintra (1985) têm o mesmo entendimento ao comentarem as sentenças *Vendem-se casas* e *Compram-se móveis*: “consideram-se *casas* e *móveis* os sujeitos das formas verbais *vendem* e *compram*, razão por que na linguagem cuidada se evita deixar o verbo no singular” (p. 299). Pelo comentário desses autores, deduz-se que deixar de manifestar a concordância nesses casos seria algo da linguagem “descuidada”. A propósito, Bechara (2015, p. 576) descreve que a “língua padrão pede que o verbo concorde com o termo que a gramática aponta como sujeito: *Alugam-se casas. Vendem-se apartamentos*”. Certamente há aqui forte convergência da descrição dos gramáticos contemporâneos com a norma-padrão, chamada por eles de tradição gramatical.

Bechara (2015) até admite a variação em contextos com infinitivo (p. ex. “Basta ver o que este bom povo é para *se avaliar/ se avaliarem* as excelências de quem assim o educou”), porém assinala que “o normal é usar o infinitivo flexionado” (p. 576). O autor descreve, ainda, a variação da concordância em complexos verbais, todavia com uma explicação peculiar:

Havendo locução verbal, cabe ao verbo auxiliar a flexão, concordando com a indicação do sujeito:

“Bem sei que podem vir (sujeito indeterminado) com duas objeções que (sujeito explícito) geralmente se *costumam fazer*” [AC. 11 *apud* MBA. 1, 215].

Se se considera *costumar fazer* como dois verbos principais, caso em que não há locução verbal, o *costumar* terá como sujeito a 2ª oração que, considerada materialmente, vale como substantivo do número singular:

“Não se *costuma punir* os erros dos súditos sobre a efígie venerável dos monarcas [RS *apud* MBa. 1, 215]. (BECHARA, 2015, p. 576)

Em outras palavras, ao assumir que pode não haver locução verbal em construções como “não se costuma punir os erros”, o autor continua reforçando a prescrição tradicional, segundo a qual o verbo transitivo direto acompanhado de *se* concorda com o seu argumento interno, que nessa

interpretação é representado por uma oração reduzida de infinitivo, o que justificaria a ocorrência do singular no primeiro verbo. Por conseguinte, não se percebeu nas três gramáticas uma flexibilização consistente quanto à variação da concordância verbal nas chamadas construções passivas sintéticas, especialmente em contextos com um só verbo em forma finita.

Quanto à representação do objeto direto (acusativo) anafórico de terceira pessoa, Faraco (2008, p. 50) comenta que há, “por mera ranhete de certa tradição gramatical, uma interdição sobre [o] uso do pronome reto na norma culta escrita”, ou seja, a norma-padrão codificada no século XIX, em que se funda essa tradição, prescreve unicamente o clítico *o* e flexões. Tal prescrição continua bastante presente nas gramáticas consultadas, como mostra esse exemplo de Rocha Lima (1998, p. 317): “Diga-lhe que irei visitá-lo(s)”. Cunha e Cintra (1985, p. 292) inclusive declaram que “[s]ão formas próprias do OBJETO DIRETO: *o, a, os, as*” (grifos dos autores). Na seção intitulada “equivocos e incorreções”, esses dois gramáticos tratam da construção com o pronome reto *ele* em função de objeto direto, como em *Vi ele*, atribuindo tal uso à fala “vulgar e familiar do Brasil”, com a seguinte ressalva: “Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois se documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV, deve ser hoje evitada” (p. 281). Por sua vez, Bechara (2015) chega a dizer que

[o] pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso; neste último caso, podem aparecer outros pronomes retos: “No latim eram quatro os pronomes demonstrativos. *Todos eles* conserva o português” [PL. 1, 398]. “Subiu! - e viu com seus olhos/ *Ela* a rir-se que dançava...” [GD *apud* SS]. “Olha *ele!*” [EQ *apud* SS]. (BECHARA, 2015, p. 182-3).

A julgar pela descrição acima, os instrumentos normativos contemporâneos ainda estão longe de reconhecer a legitimidade do emprego do pronome *ele* em função de objeto direto, embora essa construção não se dê somente na fala “vulgar” do PB nem se restrinja a contextos de ênfase ou de combinação com determinados vocábulos, como bem mostram diversos estudos sociolinguísticos (cf. FREIRE, 2011). Ademais, não se faz qualquer menção a outras formas de representação do acusativo anafórico, como o objeto nulo, tão presente na variedade brasileira do português. Dessa forma, ficou evidenciada mais uma convergência dos instrumentos normativos contemporâneos de referência com a norma-padrão.

Acerca da colocação pronominal, Faraco (2008, p. 81) assinala que esse talvez seja “o exemplo mais emblemático de flexibilização da velha norma-padrão”, já que “[e]ssa foi, sem dúvida, a área em que mais proliferaram os exercícios abusivos de arbitrariedade, com a proclamação de proibições e condenações totalmente infundadas” (p. 81). O autor lembra, entre essas arbitrariedades, que “a próclise é condenada pela tradição normativa se o pronome átono iniciar o período (a velha questiúncula gramatical brasileira, a rainha de todas elas...)” (p. 87). Para

ilustrar o efeito da imposição da norma-padrão em fins do século XIX sobre a colocação pronominal na escrita de meios letrados do PB, Pagotto (1998) destaca que a constituição do Império (1824) é essencialmente proclítica, ao passo que a da primeira República (1892) é enclítica. Por conseguinte, a norma-padrão então estabelecida preconizava a ênclise como ordem “natural” do pronome átono, ocorrendo a próclise em contextos específicos, donde surgiu “a famosa ‘doutrina’ das palavras que ‘atraem’ os pronomes e se disse que, nesses casos, a próclise era **obrigatória**” (FARACO, 2008, p. 81, grifo do autor).

No capítulo destinado a esse tópico, as três gramáticas analisadas ecoam o princípio geral da norma-padrão, segundo o qual “não se inicia período por pronome átono” (BECHARA, 2015, p. 606). Rocha Lima (1998, p. 450) chega a dizer que a “posição normal dos pronomes átonos é depois do verbo (ênclise)”, o que é ratificado por Cunha e Cintra (1985, p. 300): “Sendo o pronome átono objeto direto ou indireto do verbo, a sua posição lógica, normal, é a ÊNCLISE” (grifo dos autores). Por outro lado, Bechara (2015), em nota de rodapé, reconhece que o princípio de não se iniciar período por pronome átono é desrespeitado no falar cotidiano brasileiro, assim como em textos literários, especialmente a partir do Modernismo.

Considerando a especificidade da norma linguística praticada no Brasil, as três gramáticas descrevem como facultativo o uso da ênclise ou da próclise nos contextos em que há um sujeito substantivo ou pronome (desde que este não seja de significação negativa) e nas orações coordenadas sindéticas, visto que “motivos particulares de eufonia ou de ênfase podem concorrer para a deslocamento do pronome” (ROCHA LIMA, 1998, p. 450), como em “*O combate demorou-se*” (ou “*se demorou*”) e “*Ela chegou e perguntou-me logo pelo filho*” (ou “*me perguntou*”). Certamente houve aí uma flexibilização que abre uma divergência em relação à norma-padrão, que considera a ênclise como “natural”, porém tal flexibilização é bem pontual, já que o início absoluto de período continua sendo um interdito para a próclise. Isso pode ser comprovado pelo fato de que tanto Cunha e Cintra (1985) quanto Bechara (2015) descrevem à parte (em nota de rodapé ou em seção destacada) essa especificidade da colocação pronominal brasileira, à guisa de uma “concessão”, mas sem atribuir-lhe o *status* de “língua exemplar”.

Sobre os tradicionais contextos obrigatórios de próclise descritos pelas gramáticas consultadas (orações subordinadas, palavras negativas, advérbios, pronomes indefinidos, etc.), percebe-se que foram formulados em vista da norma lusitana, que tem a ênclise como padrão geral de colocação, mas geralmente antepõe o clítico pronominal ao verbo nesses contextos. Já a norma brasileira naturalmente prefere a próclise, de maneira que aqui não fazem sentido as “palavras atratoras”, assim chamadas pela tradição escolar (cf. “O professor *não me deu dez*” vs. “O professor *me deu dez*”). De fato, conforme assinala Nunes (1993), a direção de cliticização no PB é à direita, diferentemente do Português Europeu (PE), que a manifesta à esquerda. É por essa razão que na

variedade lusitana não é possível iniciar período com pronome átono, ao contrário do que ocorre no PB. Foi provavelmente considerando a variação com os elementos proclisadores (p. ex. “O professor *não deu-me dez*”), inclusive no PE (por conta do uso mais geral da ênclise nessa variedade), que Cunha e Cintra (1985) descreveram que a próclise é “preferida” em vez de “obrigatória” nesses casos, o que parece ser um indício de flexibilização, embora não apareça o pronome átono enclítico em nenhum dos exemplos dados por eles. Por outro lado, os mesmos autores, ao tratarem dos casos em que há uma pausa entre “um elemento capaz de provocar a próclise” (p. 304) e o verbo, prescrevem o seguinte:

A ênclise é naturalmente obrigatória quando aquele elemento, contíguo ao verbo, a ele não se refere, como neste exemplo:

— Sim, sim, disse ela desvairadamente, mas avisemos o cocheiro que nos leve até a casa de Cristiano.

— **Não, apeio-me** aqui. [Machado de Assis, *OC*, I, 690]. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 304).

Dado o exposto, percebe-se que os autores fazem uma flexibilização nos tradicionais contextos de próclise mais para atender à variedade lusitana, visto que estabelecem como obrigatória a ênclise quando o proclisador não se relaciona ao verbo, o que provoca uma pausa mais longa que impede a ocorrência da próclise no PE, em virtude da direção de cliticização dessa variedade, que é à esquerda. No PB, ao contrário, a próclise nesse contexto é perfeitamente possível e mais natural, porém esbarra no velho princípio da norma-padrão de não se poder iniciar período³ por pronome oblíquo átono. Além disso, pode-se dizer que os instrumentos normativos contemporâneos ainda repetem a doutrina de que há elementos “capazes de provocar a próclise”, como se a ênclise fosse a posição “normal” dos pronomes átonos, o que não deixa de ser mais uma convergência com a norma-padrão.

Com os complexos verbais sem proclisadores, as gramáticas primeiramente expõem as possibilidades previstas pela tradição, como ilustram os exemplos de Bechara (2015, p. 608-9):

a) Verbo principal infinitivo: Eu quero-*lhe* falar/ Eu *lhe* quero falar/ Eu quero falar-*lhe*.

b) Verbo principal gerúndio: Eu estou-*lhe* falando/ Eu *lhe* estou falando/ Eu estou falando-*lhe*.

c) Verbo principal particípio: Eu tenho-*lhe* falado/ Eu *lhe* tenho falado.

No caso das locuções verbais com infinitivo, também é abonada a ênclise ao verbo principal, mesmo havendo condição de próclise: “Eu não quero falar-*lhe*”. Só depois dessa sistematização é que os gramáticos comentam, em seção à parte ou em notas de observação, a sintaxe brasileira de “interposição do pronome átono” (cf. ROCHA LIMA, 1998, p. 455), em que se registram exemplos

³ Como o elemento proclisador não se refere ao verbo que se segue a ele, mas ao contexto precedente, pode-se considerar, na prática, a ocorrência de um novo período, tanto que Cunha e Cintra (1985) descrevem nesse contexto uma pausa longa, que poderia ser marcada pelo ponto em vez da vírgula, desta forma: “Não. Apeio-me aqui”.

como “Eu quero *lhe* falar”, “Eu estou *lhe* falando”, “Eu tenho *lhe* falado”. O reconhecimento dessa sintaxe de colocação pronominal à brasileira certamente representa um avanço dos instrumentos normativos, porém nenhum deles atribui à interposição do clítico o mesmo peso das tradicionais formas de colocação em perífrases verbais. O fato de esse fenômeno ser apresentado à parte sob diferentes subtítulos (“interposição do pronome átono”, “colocação dos pronomes átonos no Brasil”) acaba reforçando, de certo modo, a norma-padrão. Bechara (2015, p. 609) chega a dizer que a “Gramática clássica, com certo exagero, ainda não aceitou tal maneira de colocar o pronome átono”, como se ela estivesse em vigor para aceitar ou recusar a construção. Nota-se, portanto, que os instrumentos normativos contemporâneos revelam certa hesitação em assumir também como padrão a colocação pronominal praticada no Brasil, oferecendo, assim, munição aos defensores da “norma curta”.

Por fim, quanto às orações relativas, conhecidas como subordinadas adjetivas desenvolvidas, os instrumentos normativos admitem, em contextos sintáticos preposicionados, apenas a relativa padrão, ou seja, a introduzida por uma preposição, negligenciando a construção sem esse elemento, a relativa cortadora. Faraco (2008, p. 52) comenta que essa última sintaxe “é ainda considerada inadequada na escrita culta”, o que pode ser associado à norma-padrão codificada no século XIX: Pagotto (1998, p. 50) assinala que “a constituição do império apresenta pelo menos duas sentenças relativas cortadoras, construção evidentemente evitada na constituição republicana”. Por conseguinte, depreende-se que a norma oficial então imposta prescrevia o emprego da relativa padrão em contextos sintáticos preposicionados.

Em consonância com essa prescrição, Rocha Lima (1998, p. 330) salienta que a “variedade de funções sintáticas de *que* (relativo) impõe correspondente multiplicidade de preposições: A casa *a que* vou. Os elementos *com que* conto. Os recursos *de que* disponho. Não há *por que* desistir do intento. As razões *em que* se estribam”.

Convergindo para a norma-padrão, Cunha e Cintra (1985, p. 335), quando tratam da função sintática dos pronomes relativos, somente elencam, nos contextos preposicionados, exemplos de relativa padrão, como este com objeto indireto: “Eu aguardava com uma ansiedade medonha esta cheia *de que* tanto se falava [J. Lins do Rego, *ME*, 58]”.

Por outro lado, Bechara (2015) reconhece a existência da relativa com pronome cópia, conhecida como copiadora, quando trata do relativo universal:

Na linguagem coloquial e na popular pode aparecer o pronome relativo despido de qualquer função sintática, como simples transpositor oracional. A função que deveria ser desempenhada pelo relativo vem mais adiante expressa por substantivo ou pronome precedido de preposição. É o chamado *relativo universal* que, desfazendo uma complicada contextura gramatical, se torna um “elemento linguístico extremamente prático” [KN. 1, V, 330]: Ali vai o homem *que* eu falei com *ele* por Ali vai o homem *com quem* eu falei. (BECHARA, 2015, p. 208-9).

O reconhecimento da construção com o relativo universal até representa uma divergência com a norma-padrão, mas logo se esclarece que se trata de algo da linguagem coloquial e popular. Com efeito, o autor, mais adiante, descreve que é *imprescindível* o relativo ser marcado por um índice preposicional, quando houver a exigência do verbo:

Já em *O livro de que gostas está esgotado*, o relativo *que* reintroduz também o antecedente *livro*, de modo que a oração subordinada *de que gostas* vale por *gostas do livro*, em que *do livro* é complemento relativo do núcleo verbal *gostas*. Se assim é, na oração subordinada *de que gostas* o pronome relativo funciona como complemento relativo. E como o complemento relativo é um termo argumental marcado por um índice preposicional e como o verbo *gostar* se acompanha da preposição *de*, é imprescindível que este índice esteja introduzindo o relativo *que*. (BECHARA, 2015, p. 484)

Após a análise dos quatro tópicos morfossintáticos nas gramáticas normativas de referência, pode-se inferir que, no fundo, elas mantêm prescrições da norma-padrão imposta em fins do século XIX, privilegiando usos literários de épocas pretéritas, de maneira que não acolhem plenamente a variação na norma efetivamente manifestada pelos brasileiros letrados.

A Sociolinguística Educacional: o contínuo fala-escrita

O texto seminal de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) impulsionou o desenvolvimento da Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista, cujo campo de interesse é o estudo da língua diretamente ligado à sociedade, partindo do pressuposto de que a heterogeneidade é inerente ao sistema linguístico. Essa abordagem busca estudar a variação e a mudança linguística no grupo social, de maneira que considera a heterogeneidade da língua na descrição da sua estrutura e do seu funcionamento, analisando-os sistematicamente, a fim de entender a regularidade dentro da variação.

Conquanto originalmente não tenham sido concebidos com finalidade pedagógica, os estudos variacionistas também podem contribuir significativamente para o ensino da língua (cf. VIEIRA; FREIRE, 2014), já que, conforme ratificado na BNCC, “as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (BRASIL, 2017, p. 81). A partir da necessidade de levar ao ensino de Português no Brasil as contribuições dos estudos variacionistas, teve início no país o que ficou conhecido como Sociolinguística Educacional, cujo expoente é a pesquisadora Stella Maris Bortoni-Ricardo. Para ajudar a compreender a variação no PB, Bortoni-Ricardo (2004) propôs três linhas imaginárias ou contínuos: de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

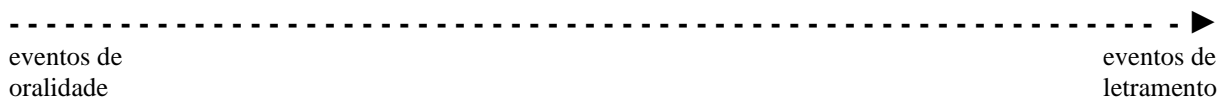
O contínuo de urbanização tem os falares rurais mais isolados numa ponta e, na outra, os falares urbanos, “que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de

codificação linguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51), representada pelos instrumentos normativos (gramáticas e dicionários). Segundo a autora, enquanto os falantes de zonas rurais costumam ficar mais isolados pelas dificuldades geográficas de acesso, como rios e montanhas, e pela falta de meios de comunicação⁴ (aspectos que influenciam sua cultura e língua), as comunidades urbanas são mais influenciadas pela imprensa, pelas obras literárias e, principalmente, pela escola, entendidas como agências padronizadoras. Além disso, nas áreas urbanas, muitas instituições foram constituídas, como as públicas, civis, militares, religiosas, entre outras, sendo todas elas depositárias e implementadoras da cultura de letramento.

A pesquisadora acrescenta que, no meio desses dois polos opostos (variedades rurais isoladas *vs.* variedades urbanas padronizadas), encontra-se uma outra zona, a *rurbana*, que é representada não só por migrantes que têm sua origem na zona rural e mantêm grande parte de sua cultura, especialmente no repertório linguístico, mas também por comunidades interioranas que vivem em distritos ou zonas semirurais subordinados à influência urbana através da mídia.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a proposta do contínuo baseia-se no fato de que, entre um polo e outro, não há fronteiras rígidas, mas fluidas. Assim, há fenômenos linguísticos que constituem traços descontínuos porque seu uso é “descontinuado” em áreas urbanas, como a palavra *inté* (forma arcaica de *até*), enquanto outros são graduais, isto é, estão presentes ao longo de todo o contínuo, como ocorre com *(o)cê* (derivado do pronome de tratamento antigo *Vossa Mercê*), empregado também por falantes urbanos em estilos não monitorados, conforme descrito pela autora.

Já o contínuo de oralidade-letramento se dispõe de acordo com a mediação das modalidades da língua no que Bortoni-Ricardo (2004, p. 61) chama de “eventos de comunicação”: em um polo, estão os eventos de oralidade, mediados pela fala, que é mais espontânea e não tem relação direta com a codificação linguística presente em instrumentos normativos (gramáticas e dicionários); na outra ponta, estão os eventos de letramento, mediados pela escrita, sobre a qual essa codificação tem maior peso. Tal como no primeiro contínuo, neste também não há fronteiras bem marcadas, podendo haver sobreposições, ou seja, um mesmo evento comunicativo pode reunir traços de oralidade e de letramento. Para ilustrar esse contínuo, a autora utiliza este esquema (p. 62):



Portanto, na análise dos resultados das pesquisas sociolinguísticas mais adiante, é em vista dessa linha imaginária proposta pela pesquisadora que se distribuem os gêneros textuais em

⁴ Esse “isolamento” não deixa de ser uma idealização, devendo ser relativizado. Hoje nem todas as zonas rurais estão completamente isoladas, pois em muitas já existe acesso à TV e à internet via satélite. Por outro lado, não se descarta a eventual existência de áreas remotas aonde ainda não tenham chegado essas tecnologias de comunicação.

diferentes campos ou porções do contínuo: desde os que se situam na direção de [+ oralidade] até os que se aproximam do campo de [+ letramento].

Por fim, o contínuo de monitoração estilística é composto por interações desde aquelas em que predomina a espontaneidade até aquelas em que há planejamento antecipado. Os falantes alternam os estilos de acordo com a situação comunicativa. Entretanto, ao realizar a opção por um estilo, não significa que tal opção se torne rígida, já que pode haver variação ao longo de uma interação verbal, a depender do ambiente, do interlocutor e do assunto.

Consoante Faraco (2008), as variedades cultas situam-se no entrecruzamento do polo urbano (contínuo de urbanização) com o polo do letramento (contínuo de modalidade). Quanto ao contínuo de monitoração estilística, o autor lembra que todas as variedades apresentam diferentes estilos, desde os menos até os mais monitorados. Em razão disso, este estudo examinará a norma culta escrita brasileira manifesta em gêneros jornalísticos, dado que a imprensa é uma das “agências padronizadoras da língua” (cf. BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52), a partir do contínuo de modalidade exposto acima, uma vez que a categorização de um texto como evento de [+ oralidade] ou [+ letramento]⁵ nesse contínuo parece ser determinante na distribuição das variantes de fenômenos morfossintáticos variáveis do PB.

Como os eventos de comunicação se materializam em diferentes práticas discursivas, pode-se estabelecer uma relação do contínuo de oralidade-letramento acima descrito com o contínuo proposto por Marcuschi (2010 [2001]). Ao considerar que tanto a oralidade quanto a escrita são duas maneiras de as pessoas organizarem seus discursos nas suas interações diárias, o autor concebeu um contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita, a fim de demonstrar que as duas modalidades da língua não são estanques, com fronteiras rígidas. Dessa forma, “as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual” (p. 37), em que as diversas possibilidades textuais são produzidas nas duas modalidades discursivas, podendo constituir domínios mistos.

Acerca dos domínios, há gêneros que são prototípicos da fala (p. ex. conversa espontânea) ou da escrita (p. ex. artigo científico), enquanto outros podem conter características das duas modalidades, o que se relaciona aos postulados *meio* e *concepção*, apresentados por Marcuschi. O meio de produção de um gênero pode ser *sonoro* ou *gráfico*; a concepção, *oral* ou *escrita*. Assim, a fala constitui meio sonoro e concepção oral; a escrita, meio gráfico e concepção escrita. Considerando o contínuo proposto pelo autor, há gêneros que mesclam meio e concepção, como a

⁵ Ainda que a noção de evento de letramento esteja associada, no âmbito dos Novos Estudos do Letramento, a práticas sociais, algo mais amplo que a noção de texto, este artigo adota a mesma concepção de Bortoni-Ricardo (2004) exposta acima, ou seja, texto entendido como evento de comunicação mediado quer pela fala (oralidade), quer pela escrita (letramento). Para evitar qualquer outra interpretação, essas expressões aparecerão entre colchetes, a fim de remeter ao contínuo proposto pela autora.

conferência acadêmica e a carta pessoal: no primeiro caso, o meio é sonoro, mas a concepção é escrita, ou seja, embora o gênero se manifeste na modalidade oral, constitui um evento de [+letramento]; já no segundo caso, o meio é gráfico, mas a concepção é oral, visto que não manifesta necessariamente práticas de escrita prestigiadas em meios letrados (como as que se verificam num artigo científico, por exemplo), daí o autor ter situado esse gênero, de meio gráfico, como um daqueles “que se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos” (p. 38).

Uma provável objeção à proposta do contínuo de gêneros textuais seria que ela levaria a crer que há uma heterogeneidade *na* escrita, considerando o conjunto das diferentes porções desse contínuo, mas com suposta homogeneidade em cada porção, como se em algum ponto desse contínuo fosse possível uma “escrita pura”. Corrêa (2010) defende que há uma heterogeneidade *da* escrita em oposição a uma heterogeneidade *na* escrita, uma vez que nesta há “convivência entre práticas sociais ligadas à civilização escrita (um quase sinônimo de ‘tradição escrita’) e à civilização oral [...]” (p. 630). Por “convivência” entre essas práticas, o autor entende “não o fato de elas não serem excludentes e coexistirem, isto é, não simplesmente em razão de elas manterem relações de vizinhança. Conviver significa, neste caso, ser parte constitutiva uma da outra” (p. 630).

Tendo em vista que a tradicional dicotomia fala/escrita não se sustenta, já que ambas as modalidades manifestam o mesmo sistema linguístico, vê-se que a heterogeneidade *da* escrita defendida por Corrêa (2010) é perfeitamente compatível com a abordagem variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006), segundo a qual o sistema linguístico é heterogêneo por natureza, de modo que fenômenos variáveis da fala estão igualmente presentes na escrita, havendo, porém, diferenças quanto à distribuição e à frequência das variantes, que são condicionadas por fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos. Entre estes, está o contexto social de produção dos eventos de comunicação, o que enseja a proposta do contínuo de oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), no qual não há fronteiras rígidas, uma vez que sobreposições são possíveis, de modo que se evita considerar um gênero como pertencente ao “polo da oralidade” ou ao “polo do letramento”, preferindo-se falar em termos de *porção* ou *campo* nesse contínuo.

Dessa forma, sob a perspectiva do contínuo de oralidade-letramento em que se situam as práticas textuais, serão analisados os resultados de pesquisas variacionistas sobre a escrita jornalística brasileira, verificando a frequência de estruturas linguísticas padrão e não padrão, a fim de vislumbrar o que vem a ser a norma culta escrita praticada no Brasil.

Aspectos da norma culta escrita brasileira

Quando ingressam na escola, os estudantes brasileiros trazem do seio familiar uma variedade linguística que contrasta em muitos aspectos com a preconizada nos instrumentos

normativos, que servem de base ao ensino de gramática que normalmente lhes é apresentado. Além disso, ao longo da educação básica, esses estudantes vão tendo contato com textos escritos representativos da cultura de letramento⁶, inclusive de outras sincronias, como acontece no ensino médio, de maneira que acabam tendo de lidar com estruturas linguísticas que lhes parecem estranhas.

Em vista desse cenário, pergunta-se qual seria o efeito da escolarização quanto ao uso da língua. Segundo Faraco (2008, p. 82), “a norma-padrão codificada no século XIX não conseguiu se estabelecer de fato, isto é, não conseguiu orientar o modo como falamos ou escrevemos a língua portuguesa no Brasil”. Conforme já referido, a chamada norma culta da fala pouco se distingue da norma popular em áreas urbanas (cf. CASTILHO, 2010), porquanto a primeira apresenta alta frequência de fenômenos presentes na segunda, que contrastam com as prescrições da norma-padrão, ainda reproduzida nos instrumentos normativos. Quanto à escrita, é inegável que há uma cultura de letramento implementada por agências padronizadoras (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), que privilegiam o que chamam de “escrita padrão”, representada por um conjunto de construções que se distanciam da fala comum e são empregadas em obras técnicas e científicas, assim como em grande parte dos textos impressos em jornais e revistas dos grandes centros urbanos do país. Consoante Perini (2000, p. 26), essa escrita “apresenta uma grande uniformidade gramatical, e mesmo estilística, em todo o Brasil”, de forma que “seria difícil distinguir linguisticamente o editorial de um jornal de Curitiba do de um jornal de Cuiabá ou de São Luís”.

A fim de verificar em que medida a norma culta escrita brasileira reflete a norma-padrão, serão aduzidos resultados de pesquisas variacionistas sobre a escrita produzida em instâncias sociais em que predomina a cultura de letramento, no caso a imprensa, tida como uma das agências padronizadoras da língua. Tomando como base a distribuição dos gêneros textuais no contínuo de modalidade de Marcuschi (2010, p. 41) em associação com o contínuo de oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), foram selecionadas pesquisas que descrevem expressões da norma culta presentes (i) na escrita de gêneros situados no campo intermediário do contínuo (crônicas, entrevistas, notícias); e (ii) na escrita de gêneros situados no campo de [+ letramento] ou [+ escrito] do contínuo (editoriais, artigos de opinião, reportagens).

Por serem temas que costumam estar presentes no ensino de gramática na escola, serão abordados os seguintes fenômenos morfossintáticos: a concordância verbal em estruturas de passiva sintética, o uso do clítico acusativo, a colocação pronominal e a realização de orações adjetivas em contextos sintáticos preposicionados.

⁶ Constituída por práticas de uso da língua influenciadas pela codificação linguística (gramáticas e dicionários) a partir do âmbito urbano e implementadas por agências padronizadoras, “como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

Sobre o primeiro fenômeno, a concordância do verbo com o argumento interno plural nas chamadas construções passivas sintéticas ou pronominais goza de prestígio em certos textos escritos que buscam atender ao disposto pela tradição gramatical, embora essa construção constitua um fenômeno variável no PB, com maior tendência à não aplicação da regra na modalidade oral, segundo indicam as pesquisas sociolinguísticas (cf. VIEIRA; FREIRE, 2014). Buscando investigar o fenômeno na escrita jornalística, Magalhães (2018) empreendeu a análise de formas verbais simples e complexas representativas de tais estruturas em textos de jornais cearenses, dispendo-os segundo o contínuo de gêneros textuais de Marcuschi (2010): notícia, artigo de opinião e editorial. Vejam-se os exemplos das variantes e os resultados:

(a) presença da marca

(01) “(...) quando *se acionam as usinas termelétricas*, são repassados” (editorial)

(b) ausência da marca

(02) “(...) 88% dos entrevistados acham que *se cobra* muitos tributos no Brasil” (notícia)

Tabela 1 - Concordância verbal em construções passivas sintéticas na escrita jornalística

<i>Gêneros textuais</i>	<i>Presença da marca</i>		<i>Ausência da marca</i>	
Notícia	15/35	43%	20/35	57%
Artigo de opinião	30/48	63%	18/48	37%
Editorial	27/38	71%	11/38	29%

Fonte: Adaptado de Magalhães (2018, p. 105).

De início, chama a atenção o gênero notícia pelo alto índice de ausência da marca de concordância, que representou mais da metade dos dados, divergindo da norma-padrão. De acordo com Magalhães (2018), isso poderia estar relacionado ao fato de que esse gênero possui *status* de produto de consumo para os leitores do jornal, o que exige maior presteza em sua elaboração devido à rapidez com que os fatos devem ser noticiados, com atualizações constantes. Como a construção canônica de voz passiva sintética não é natural no PB, sendo interpretada como indeterminação do sujeito (cf. DUARTE, 2007), sua ocorrência em textos escritos demanda maior grau de monitoração. Considerando a dinâmica do processo de publicação das notícias, a monitoração pode ser menor no texto noticioso do que em outros gêneros, o que abre caminho para a maior ocorrência de estruturas comuns da fala corrente, como a não marcação da concordância verbal nas passivas sintéticas, que é despercebida justamente por constituir um uso comum da fala culta brasileira ao qual não se atribui avaliação negativa, não obstante a variante padrão também apareça de forma expressiva nesse gênero.

Em contrapartida, os gêneros de natureza opinativa da amostra investigada, situados na porção de [+ letramento] do contínuo, mostraram-se mais próximos do disposto pela norma-padrão no que se refere à estrutura passiva pronominal, pois neles a presença da marca de concordância foi majoritária, com destaque para o editorial, embora nesses gêneros também tenha havido dados sem a aplicação da regra. Em todo caso, os resultados sinalizaram que, conquanto a ausência de marca

de plural seja um traço gradual na escrita jornalística, esta tende a convergir para a tradicional concordância de voz passiva sintética, que ainda ocupa espaço de prestígio, sobretudo nos gêneros representativos do campo [+ escrito] do contínuo.

Quanto ao objeto direto anafórico, a praxe escolar sempre insistiu no uso do clítico acusativo. No entanto, as pesquisas sobre o PB oral têm descrito o inexpressivo emprego dessa variante, substituída por três outras: o pronome lexical, o SN anafórico e o objeto nulo, inclusive na fala culta (cf. VIEIRA; FREIRE, 2014). Sobre a frequência dessas variantes na escrita jornalística, destaca-se a pesquisa de Freire (2011), cuja amostra foi constituída de textos de jornais cariocas, sendo apresentados aqui os resultados referentes aos gêneros situados no campo intermediário (crônicas, entrevistas transcritas) e no campo de [+ letramento] (editoriais, artigos de opinião, reportagens) do contínuo. Seguem os exemplos das variantes:

(a) clítico acusativo

(03) “[O presidente]_i recebia ovações matinais e no fim do dia as pesquisas **o**_i louvavam.” (artigo de opinião)

(b) pronome nominativo

(04) “Enfim, como toda heroína de novela, [Maria Clara]_i é ingênuo. Deixa **ela**_i pensar que vai se dar bem com essa bobagem.” (crônica)

(c) SN anafórico

(05) “O acidente d[o Rubinho]_i na sexta-feira foi horrível. Ele quis ver **o Rubinho**_i no hospital de Ímola.” (entrevista)⁷

(d) objeto nulo

(06) “Tinha [uma leiteira de alumínio]_i que pertenceu à minha avó, mas acabei dando [-]_i para uma grande amiga.” (entrevista)

Tabela 2 - Função acusativa na escrita jornalística

<i>Gêneros textuais</i>	<i>Clítico</i>		<i>Pronome lexical</i>		<i>SN anafórico</i>		<i>Objeto nulo</i>	
Crônicas e entrevistas	70/161	44%	10/161	6%	24/161	15%	57/161	35%
Editoriais, artigos de opinião e reportagens	104/142	73%	—	—	14/142	10%	24/142	17%

Fonte: Adaptado de Freire (2011).

Vê-se que a escrita jornalística não só exhibe, de forma expressiva, a variante padrão, praticamente ausente da fala, como também minimiza drasticamente o emprego do pronome reto em função acusativa, que constitui um traço descontínuo nos gêneros pertencentes ao campo de [+ letramento], sinalizando, portanto, forte convergência com a norma-padrão. Sobre a ocorrência do pronome *ele* nos gêneros do campo intermediário, deve-se destacar que, por se tratar de forma saliente foneticamente e estigmatizada no ensino tradicional, esse pronome não apareceu retomando um SN em estruturas simples, conforme reza a norma-padrão. Contudo, essa variante figurou em

⁷ Apesar de Zilles e Faraco (2002) chamarem a atenção para o tratamento especial que deve ser dado ao discurso reportado, em razão da não homogeneidade dos dados, as entrevistas não apresentaram diferenças significativas em relação às crônicas, de modo que ambos os gêneros foram reunidos para a descrição da escrita representativa do campo intermediário do contínuo, em consonância com a proposta de Marcuschi (2010).

estruturas nas quais funcionava como sujeito de uma oração reduzida de infinitivo marcada “excepcionalmente” com caso acusativo por um grupo de verbos chamados pela tradição de causativos, de permissão e perceptivos, como visto em (04), o que certamente representa um ponto de divergência em relação à norma-padrão. Esse contexto particular de uso do *ele* acusativo já não é sentido, portanto, como estigmatizado na escrita. Do mesmo modo, os textos jornalísticos manifestaram a ocorrência das demais variantes que não são estigmatizadas, o SN anafórico e o objeto nulo, que apareceram com mais força no campo intermediário do contínuo, pois, somadas, representaram metade dos dados.

Por outro lado, é na escrita jornalística representativa do campo de [+ letramento] que a variante padrão se mostra como a estratégia mais produtiva de realização do acusativo anafórico, com 73% de ocorrência. Tal constatação reforça que os eventos comunicativos situados nesse campo do contínuo se aproximam em maior grau do disposto pela norma padrão, embora essa norma não seja absoluta, já que, também nessa porção do contínuo, o clítico apareceu em competição com o objeto nulo e o SN anafórico, que juntos constituíram quase 30% dos dados. Em vista disso, os resultados aqui aduzidos apontam que essas duas estratégias comuns da fala estão presentes na escrita como traços graduais, em especial o objeto nulo, variante não prevista pela tradição, mas normalmente despercebida na correção escolar.

No que tange à colocação pronominal, apesar de a preferência pela próclise em todos os contextos já ter sido amplamente descrita em diversos estudos que trataram do tema no PB, Faraco (2008, p. 81) lembra que a famosa “questiúncula gramatical” de não poder iniciar período com pronome oblíquo átono foi reproduzida por muito tempo na tradição escolar. Com o propósito de verificar o impacto dessa prescrição na escrita jornalística, serão expostos os resultados de Saraiva (2008), que investigou a ordem dos clíticos com uma só forma verbal em revistas de grande circulação (*Veja*, *Superinteressante* e *Criativa*) e em jornais prestigiados de Minas Gerais, de São Paulo e do Rio de Janeiro. Considerando que o domínio jornalístico “abriga uma série de gêneros de diferentes tipos e registros” (p. 63), a pesquisadora selecionou somente aqueles situados no campo [+ escrito] do contínuo de modalidade, visto que pretendia verificar o comportamento da escrita culta brasileira em textos tidos como mais formais: reportagem, artigo de opinião e editorial. Eis os principais contextos examinados pela autora:

(a) Posição inicial

(07) “Não derrube a auto-estima de um desempregado. *Ajude-o* a se levantar.” (artigo de opinião)

(b) Após SN sujeito ou pausa marcada por vírgula

(08) “Um pouco irritado com o assédio da mídia diante de sua movimentada vida sentimental, ele admite que, dessa vez, os flashes *lhe foram* úteis.” (reportagem)

(09) “Mas, aos poucos, *se desenvolveria* um sistema de leis híbrido.” (reportagem)

(c) Após conjunção coordenativa

(10) “Colocou as obras em ordem e *acrescentou-lhes* capítulos e comentários.” (reportagem)

(d) Após elemento proclisador tradicional

- (11) “Ainda assim, o transporte de massa deve ser multiplicado. Se o mercado não faz políticas públicas, quem *as fará?*” (editorial)
 Na amostra, houve apenas um único caso de mesóclise (após pausa marcada por vírgula)⁸, que a autora separou dos demais dados. Abaixo são apresentados os resultados:

Tabela 3 - Colocação pronominal segundo a variável “elemento antecedente ao verbo” em construções com uma só forma verbal na escrita jornalística

<i>Ordem do clítico</i>	<i>Nenhum elemento</i>		<i>SN sujeito ou vírgula</i>		<i>Conjunção coordenativa</i>		<i>Proclisador tradicional</i>	
Ênclise	468/468	100%	421/1368	32%	95/95	100%	—	—
Próclise	—	—	947/1368	68%	—	—	1989/1989	100%

Fonte: Adaptado de Saraiva (2008).

A tabela sinaliza tanto diferenças quanto similaridades entre a fala corrente e a escrita jornalística situada na porção de [+ letramento] do contínuo no que diz respeito à ordem dos clíticos. Por um lado, a distribuição dos dados dos gêneros pesquisados pela autora mostra convergência com o disposto pela norma-padrão no que se refere ao uso categórico da ênclise em início de período. Por outro, a ocorrência categórica da próclise em contextos com os tradicionais proclisadores não representa necessariamente uma “obediência” à norma-padrão, já que a posição proclítica é a ordem de colocação que corresponde ao uso corrente do PB, ou seja, ao modo como normalmente os brasileiros manifestam o pronome átono na fala espontânea, de modo que naturalmente aparece na escrita. Observe-se que, após SN sujeito ou pausa marcada por vírgula, a próclise foi majoritária, ratificando a tendência do PB de manifestar o clítico na posição pré-verbal. No entanto, nesses mesmos contextos, foi considerável a ocorrência de ênclise, indicando uma aproximação com a norma-padrão imposta no século XIX. Essa aproximação se acentuou em contextos com conjunções coordenativas, quando a ênclise foi categórica, contrariando o uso comum do PB. Ao que parece, o brasileiro culto percebe a ênclise como estrutura prestigiosa, de modo que acaba expandindo o emprego dessa colocação em gêneros textuais situados no campo de [+ letramento] do contínuo.

Acerca da realização das orações relativas em contextos sintáticos preposicionados, as pesquisas variacionistas apontam a existência de três variantes no PB (cf. CASTILHO, 2010): padrão (“Você tem uma opinião *de que discordo.*”), cortadora (“Você tem uma opinião *que discordo.*”) e copiadora (“Você tem uma opinião *que discordo dela.*”). Com o intuito de observar esse fenômeno na escrita culta brasileira, Mallmann, Garcia e Escobar (2019) pesquisaram gêneros textuais jornalísticos e acadêmicos. Embora os trabalhos acima referidos não tenham analisado textos acadêmicos, aqui serão apresentados os resultados das duas amostras levantadas pelas

⁸ A ocorrência foi esta: “Se aceitarmos essas fases e sentimentos, se os expressarmos sem negá-los, com o tempo, por serem inúteis, *transformar-se-ão* numa total aceitação.” (artigo de opinião). Com verbos no futuro do presente ou do pretérito, a próclise foi praticamente categórica. Essas formas verbais não apareceram iniciando período.

pesquisadoras, com os seguintes gêneros: crônica, entrevista, editorial e notícia (todos publicados em jornais cariocas); artigo científico e tese/dissertação. As autoras informaram que não houve relativa copiadora nessas amostras, o que ratifica, na escrita culta, o caráter estigmatizado dessa variante, evitada em textos do campo [+ escrito] do contínuo. Portanto, a variante não padrão encontrada no *corpus* foi a cortadora, conforme ilustra o exemplo abaixo, seguido da tabela com os resultados:

(12) “Chorava tanto quando li as palavras dele, era o apoio *que eu mais precisava*.” (entrevista)

Tabela 4 - Orações relativas na escrita jornalística e acadêmica

<i>Gêneros textuais</i>	<i>Relativa padrão</i>		<i>Relativa cortadora</i>	
Editorial	21/21	100%	—	—
Notícia	4/4	100%	—	—
Tese/Dissertação	18/23	78%	5/23	22%
Artigo científico	98/154	64%	56/154	36%
Entrevista	29/49	59%	20/49	41%
Crônica	6/16	37%	10/16	63%

Fonte: Adaptado de Mallmann, Garcia e Escobar (2019, p. 71).

Os resultados indicam que os gêneros representativos do campo de [+ letramento] convergem para a norma-padrão, destacando-se o editorial, em que o uso da relativa preposicionada foi categórico. Quanto aos poucos dados do gênero notícia, as autoras supõem que o emprego absoluto da relativa padrão provavelmente se deu pela ação de revisores antes da publicação, como acontece com as cartas de leitor, o que não deixa de ser um reflexo da cultura de letramento implementada pela imprensa (cf. BORTONI-RICARDO, 2004).

Acerca dos gêneros acadêmicos, também situados no campo [+ escrito] do contínuo, ainda que neles se encontre a presença de relativas cortadoras, tão comuns na fala corrente brasileira, percebe-se que, nesses textos, há um esforço do indivíduo letrado para fazer uso de uma estrutura que não é comum no PB oral, de modo que prevalece a variante padrão. Por outro lado, sabe-se que esses gêneros costumam passar por revisão antes de sua publicação, o que pode sinalizar a ausência de avaliação negativa da variante cortadora no PB, de maneira que ela constitui o que Bortoni-Ricardo (2004) chama de traço gradual.

Já os gêneros entrevista e crônica, situados no campo intermediário, divergiram da norma-padrão pela ocorrência expressiva de relativas cortadoras, com destaque para a crônica, cujos dados foram constituídos majoritariamente pela variante não padrão. Esse gênero, de meio gráfico, tem sua concepção mais próxima da oralidade, em razão de seu propósito comunicativo, que é tratar de temas comuns do cotidiano, o que abre espaço para uma linguagem distensa, com a presença de estruturas comuns na modalidade oral.

Em vista do exposto, os resultados das pesquisas acima referidas evidenciaram que a escrita do letrado brasileiro apresenta estruturas linguísticas conservadoras e inovadoras, com maior frequência das primeiras em gêneros textuais situados no campo de [+ letramento] do contínuo de

modalidade, o que representa os modos de dizer socialmente cultivados nesses contextos, ou seja, a norma culta escrita efetivamente praticada no Brasil.

Considerações finais

A análise dos quatro fenômenos morfossintáticos nas gramáticas normativas contemporâneas de referência demonstrou que a flexibilização em relação à norma-padrão do século XIX nesses instrumentos deve ser vista com reservas, já que eles estão “num meio termo”, conforme pondera Faraco (2008, p. 81). Em geral, o que se verificou foi o reconhecimento de certas características do PB em seções e observações à parte, mas sem atribuir-lhes o mesmo *status* das construções da “Gramática clássica”. Considerando que os gramáticos contemporâneos apresentam a língua modelar fortemente comprometidos com a tradição, não parece produtivo, em sala de aula, o professor distinguir com seus alunos norma-padrão de norma gramatical, haja vista as significativas convergências entre elas.

Retomando a orientação da BNCC sobre levar a norma-padrão ao conhecimento do aluno, o levantamento de pesquisas variacionistas que utilizaram amostras de gêneros jornalísticos evidenciou que a escrita do letrado brasileiro não corresponde exatamente ao disposto pela norma-padrão, mas ainda é fortemente influenciada por ela. No entanto, a abordagem dessa norma, no contexto do ensino da escrita, não deve ser a partir de uma visão estreita do que prescrevem os instrumentos normativos (a “*norma curta*”), mas a partir dos usos linguísticos efetivamente manifestados pela sociedade letrada (a *norma culta*) em eventos de comunicação situados no campo de [+ letramento], segundo a proposta do contínuo de modalidade. Dessa forma, o aluno poderá tomar consciência (i) das variantes comuns da fala também presentes na escrita; (ii) das estruturas da norma-padrão recuperadas na escrita representativa do campo de [+ letramento]; e (iii) do que surge como inovação dessa escrita, como subproduto do processo de escolarização.

Referências

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CORRÊA, M. L. G. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 625-648, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a14.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUARTE, M. E. L. Sujeitos de referência definida e arbitrária: aspectos conservadores e inovadores na fala e na escrita padrão. **Linguística** - Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1. p. 89-115, 2007.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, G. C. Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana. **Revista da Abralin**, v. 10, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2011.

MAGALHÃES, H. L. P. **Análise sociofuncionalista da variação de concordância verbal em construções de voz passiva sintética em textos jornalísticos cearenses**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MALLMANN, A. C. L. G.; GARCIA, J. C. V.; ESCOBAR, R. de C. P. S. In: VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (Orgs.). **Variação, gêneros textuais e ensino de Português**: da norma culta à norma padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010 [2001].

NUNES, J. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: KATO, M.; ROBERTS, I. (Orgs.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Ed. Unicamp, 1993, p. 207-220.

PAGOTTO, E. G. Norma e condescendência; ciência e pureza. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, n. 2, p. 49-68, jul./dez. 1998.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 36. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998 [1972].

SARAIVA, L. M. S. **A colocação dos pronomes átonos na escrita culta do domínio jornalístico e nos inquéritos do Projeto NURC**: uma análise contrastiva. 2008. Dissertação. 108 f. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. Revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

ZILLES, A. M.; FARACO, C. A. Considerações sobre o discurso reportado em *corpus* de língua oral. In: VANDRESEN, P. (Org.). **Variação e mudança no português falado na região Sul**. Pelotas: Educat, 2002. p. 15-46.

Sobre o autor

Gilson Costa Freire (<https://orcid.org/0000-0002-3785-577X>)

Doutor e mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); graduado em Letras - Português/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professor do Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Recebido em setembro de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

A ação colaborativa no desenvolvimento da língua espanhola por aprendizes brasileiros do ensino médio de uma escola privada*

Collaborative action in Spanish development by Brazilian learners in a private school

Suzana Toniolo Linhati¹
Eduardo de Oliveira Dutra²
Marília dos Santos Lima³

Resumo: Na área de ensino de línguas adicionais, há evidências do papel significativo do trabalho em pares no processo de aprendizagem discente. Este estudo buscou, por meio de uma pesquisa-ação, com base na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1991, 2000; BROOKS, DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2019) e na hipótese do output (SWAIN, 1995), (1) analisar a ocorrência das estratégias de mediação no decorrer das tarefas colaborativas desenvolvidas nas etapas anterior e posterior à administração da intervenção pedagógica e (2) identificar situações de andaimento nas tarefas transcorridas nessas duas etapas do estudo por uma dupla de estudantes de língua espanhola, matriculada no terceiro ano do ensino médio, em uma escola particular localizada no interior do Rio Grande do Sul, Brasil. Esses alunos foram expostos a tarefas colaborativas, com temática relativa à alimentação saudável e à prática de esportes na adolescência, nas etapas de pré-teste, intervenção e pós-teste. Os resultados apontaram maior ocorrência de estratégias de mediação na etapa de pré-teste e de andaimento na fase de pós-teste, sugerindo que a interação em díades forneceu benefícios para a aprendizagem em espanhol.

Palavras-chave: Tarefas colaborativas. Teoria Sociocultural. Aprendizagem de espanhol.

Abstract: There is evidence in the field of additional language studies related to the relevance of pair work in the process of learning. By developing an action-research, following the main principles of sociocultural theory (VYGOTSKY, 1991, 2000; BROOKS, DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2019) and the output hypothesis (SWAIN, 1995), this study aims to (1) analyse the occurrence of mediation strategies in the development of collaborative tasks before and after the pedagogical intervention and (2) identify scaffolding events in both stages of the study by two Spanish learners attending the third year of Ensino Médio in a private regular school in a city of Rio Grande do Sul, Brazil. These learners were exposed to collaborative tasks about healthy food habits and sports in adolescence, going through the stages of pre-test, intervention and post-test. Results suggest the occurrence of more mediation strategies in the pre-test stage while scaffolding behaviour was more detectable in the post-test stage, suggesting that the interaction between learners may have brought benefits to language learning.

Keywords: Collaborative tasks. Sociocultural theory. Spanish learning.

* Este trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq 'A ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras', coordenado pela terceira autora, junto ao PPG em Linguística Aplicada da Universidade do Vale dos Sinos.

¹ Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Bagé, RS, Brasil. Endereço eletrônico: suzanatl@hotmail.com.

² Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Bagé, RS, Brasil. Endereço eletrônico: eduardodutra@unipampa.edu.br.

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, Brasil. Endereço eletrônico: lima.mariliasa@yahoo.com.br.

Introdução

Este estudo é uma pesquisa-ação, que visa à resolução de uma problemática a partir de uma intervenção (THIOLLENT, 2011), visto que surge como forma de transformar e aprimorar o trabalho de uma docente-pesquisadora, com o intuito de mudar a realidade das aulas de língua espanhola, em relação ao desenvolvimento das produções, de uma turma de terceiro ano de uma instituição escolar, da rede particular, localizada na região central do interior do Rio Grande do Sul (RS).

Durante as aulas, era possível notar que os discentes possuíam maior familiaridade com as tarefas de compreensão leitora. Entretanto, essa mesma facilidade não ocorria com as de produção oral e escrita. Para atender a essa demanda, referente à promoção das produções discentes, optamos pelo desenvolvimento do estudo na turma de terceiro ano da escola, uma vez que esse grupo possuía uma carga horária maior e um vínculo afetivo com a professora devido à convivência desenvolvida no ano anterior.

Na literatura da área, a partir da teoria sociocultural (doravante TSC) de Vygotsky, quanto às modalidades de tarefas voltadas para a produção linguística, identificamos as que representam circunstâncias da vida real, como fornecimento de informações (NATEL, 2014), entrevista e solução de problemas (SANTOS, 2003). Assim, percebemos que há lacunas no que tange ao processo de ensino-aprendizagem das produções em língua espanhola, com menos estudos voltados à pesquisa-ação, não havendo registros de investigações que contemplem os temas da alimentação saudável e da prática de esportes na adolescência vinculadas à TSC.

Neste estudo, tratamos do trabalho colaborativo de uma dupla de estudantes do terceiro ano do ensino médio, destinado à aprendizagem da língua espanhola em tarefas de produções relacionadas ao tema saúde e ao subtema da alimentação saudável e da prática de esportes na adolescência, do ponto de vista pedagógico, com o intuito de não somente informar os discentes, mas também sensibilizá-los para o incentivo a hábitos de vida saudáveis na adolescência (BRASIL, 1998), contemplando a compreensão e a produção escrita e oral, em um total de 5 horas/aula.

Quanto aos objetivos desta investigação, buscamos (1) analisar a ocorrência das estratégias de mediação no decorrer das tarefas colaborativas desenvolvidas nas etapas anterior e posterior à administração da intervenção pedagógica e (2) identificar situações de andamento nas tarefas em díades transcorridas nessas duas etapas do estudo.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica, que orienta este estudo, a metodologia, a análise dos dados e as considerações finais.

Fundamentação teórica: A hipótese do *output* e a teoria sociocultural

Nesta seção, tratamos do aporte teórico relativo à hipótese do *output*, discorrendo sobre as três funções inerentes à habilidade de produção, e, além disso, abordamos a TSC na perspectiva do ensino de línguas.

O *output* foi o termo cunhado para referenciar a habilidade linguística de produção. Sendo assim, a hipótese do *output* (SWAIN, 1995) visa à aprendizagem de uma língua adicional, por parte do aluno, em termos de fluência (significado) e de precisão linguística (forma), através de três funções específicas, a saber: percepção (*noticing*), testagem de hipóteses (*hypothesis testing*) e metalinguagem (*conscious reflection*) (SWAIN, 1995).

No que concerne à primeira função, quando inicia o processo de produção na língua estudada, o aprendiz cria condições de percepção sobre a sua própria dificuldade, reconhecendo seus pontos fortes e suas deficiências no desenvolvimento linguístico (SWAIN, 1995). Assim, a função da percepção promove a consciência do aluno acerca das lacunas existentes em seu conhecimento.

No que tange à segunda função, Swain (1995) compreende a testagem de hipóteses como intrínseca ao processo de produção linguística, já que, ao receber *feedback*, o aprendiz tem a possibilidade de confirmar ou de refutar suas suposições. Logo, trata-se de uma função que permite a experimentação discente na e da língua, além de uma aprendizagem a partir do retorno que obtém de seus pares e/ou professor.

Finalmente, em relação à terceira função, a metalinguagem consiste na reflexão do aprendiz acerca da língua em uso (SWAIN, 1995). Dessa forma, há a promoção da aprendizagem consciente do aprendiz no momento em que ocorre a aplicação das estruturas linguísticas e comunicativas na língua estudada.

A aprendizagem humana, iniciada na infância, não é mérito somente da escola, mas sim de todas as experiências que a antecedem, já que “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, [...] mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 110). Assim, a TSC vê o ser humano como um produto do social, construído através das interações.

Na sequência, discorreremos sobre os construtos de mediação, de andamento, de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP) e de aprendizagem colaborativa.

A mediação e as estratégias de mediação na TSC

Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento cognitivo ocorre através da mediação, definida como o uso de um elemento intermediário (instrumento, signo ou outra pessoa) pelo indivíduo em uma relação com o objeto, com outro indivíduo e consigo próprio.

Em relação à mediação entre pares, Villamil e Guerrero (1996) e Figueiredo (2003) discorrem sobre estratégias utilizadas para facilitar o desenvolvimento das atividades em colaboração, dentre as quais destacamos o uso de recursos instrumentais e humanos, utilização da língua materna para esclarecimentos e explicações, fornecimento de andaimento para aconselhar, pedir elucidação, sugerir, entre outros, conhecimento interlinguístico para testagem de hipóteses e vocalização da fala privada para a exteriorização do raciocínio.

As falas privada e interior e as estratégias de mediação através da fala

Para Vygotsky (1991, p. 60), fala e ação são fundamentais para o alcance de um objetivo, portanto, esse autor dividiu a fala em egocêntrica, na qual o indivíduo realiza a interação consigo mesmo, e em interior, que ocorre somente na mente do indivíduo.

Vale ressaltar que a fala egocêntrica, conhecida como privada (VILLAMIL; GUERRERO, 1996; PINHO; LIMA, 2010; FIGUEIREDO, 2019), possui papel fundamental na TSC, tratando-se de uma “transição entre a fala exterior e a fala interior” (VYGOTSKY, 1991, p. 22), ou seja, corresponde à passagem entre o que foi aprendido socialmente e o que foi internalizado, resultando na autonomia do indivíduo. Pinho e Lima (2015) evidenciaram em pesquisa sobre o diálogo colaborativo entre aprendizes adultos de inglês que as ocorrências da fala privada entre as duplas foram benéficas para a construção do conhecimento individual e também para o coletivo.

No que tange às estratégias de mediação através da fala, Brooks e Donato (1994) identificam três tipos: a fala como regulação do objeto, permitindo ao aprendiz encontrar o sentido e controlar a tarefa desenvolvida; a fala como orientação compartilhada, voltada para a compreensão da intersubjetividade da tarefa; e a fala como formação de objetivos, relacionada a(s) forma(s) de (alcançar a) resolução da tarefa. Conforme Brooks e Donato (1994), a fala pela regulação do objeto e como orientação compartilhada pertence à mediação metacognitiva, possibilitando ao aluno refletir sobre a língua (BROOKS, DONATO, 1996; SWAIN, 1995), enquanto a fala como formação de objetivos abrange a mediação cognitiva, compreendendo a solução de um determinado problema.

O andaimento no ensino de línguas

Outra forma de mediação ocorre através do andaimento (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976; LIMA; COSTA, 2010; LIMA, 2011; FIGUEIREDO, 2019). De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976, p. 89, tradução nossa), o andaimento corresponde a um “meio pelo qual um adulto ou ‘especialista’ ajuda alguém que é menos adulto ou menos especialista”⁴. No que tange ao ensino de língua adicional, Lima (2011, p. 840, tradução nossa) acrescenta que esse processo dialógico de apoio “ajuda o aluno a perceber as principais características do ambiente, ou tarefa a ser executada, levando-o através das sucessivas etapas do problema a ser resolvido”⁵.

De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976, p. 98), o andaimento possui seis funções na aprendizagem, que envolvem: 1. recrutamento do aluno no desenvolvimento da tarefa, 2. simplificação da tarefa, 3. manutenção da atenção do aprendiz para os objetivos da tarefa, 4. indicação dos aspectos importantes para seu desenvolvimento, 5. controle da frustração e de outros aspectos emocionais derivados da tarefa e 6. solução para a tarefa.

A Zona de Desenvolvimento Proximal

Assim, é possível afirmar que a mediação e o andaimento corroboram para o desenvolvimento cognitivo, visto que possibilitam a passagem do conhecimento, do nível potencial para o nível real, nos indivíduos.

Conforme Oliveira (1998, p. 59), o nível potencial corresponde à capacidade do aprendiz em desempenhar tarefas com o auxílio de pessoas mais experientes, as quais fornecem a assistência, que se precisa, conforme as necessidades do aluno. Em comparação, o nível real abrange a consolidação do saber aprendido no nível potencial, visto que o estudante passa a desempenhar as tarefas de maneira autônoma.

Logo, o espaço existente entre o nível potencial e o nível real é denominado, na TSC, como Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo definida como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Desse modo, podemos afirmar que a ZDP corresponde à etapa em que a mediação ocorre de maneira acentuada no aprendizado, visto que é o momento em que os estudantes estão aprimorando o seu conhecimento por meio do auxílio de uma pessoa mais experiente.

⁴ Original: “means whereby an adult or ‘expert’ helps somebody who is less adult or less expert”.

⁵ Original: “helps the learners notice the key features of the environment, or task to be performed, leading them through the successive steps of the problem to be solved”.

A aprendizagem colaborativa

No que tange ao ensino de língua adicional, uma forma de promover o desenvolvimento da ZDP é por meio da aprendizagem colaborativa, metodologia que “ênfatiza o papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em pares ou em grupos de alunos com o intuito de envolvê-los na coconstrução do conhecimento” (FIGUEIREDO, 2019, p. 64). Nesse tipo de aprendizagem, o diálogo colaborativo assume papel essencial no processo, visto que os estudantes “podem conciliar o estudo do significado com o da forma, à medida que [...] recorrem a reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seu diálogo a fim de tornar seu insumo compreensível ao interlocutor” (LIMA; COSTA, 2010, p. 173).

Diante do exposto, apresentamos as questões metodológicas adotadas neste estudo.

Metodologia da pesquisa

A investigação em questão é uma pesquisa-ação, na qual, conforme Latorre (2008, p. 24), “a pesquisa-ação é vista como uma indagação prática realizada pelo professor, de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão”⁶. Quanto ao contexto de ensino, o estudo foi realizado em uma escola particular de ensino médio, em uma cidade localizada na região central do interior do estado do RS, a qual atende alunos do município e, também, de alguns distritos próximos. A professora da turma que desenvolveu o estudo é a primeira autora deste artigo.

Com base na aplicação de um questionário com a turma, no dia 09 de abril de 2019, identificamos o perfil das alunas⁷, que apresentavam conhecimento prévio em língua espanhola, derivado do ensino fundamental. De um total de doze estudantes, apenas duas discentes foram escolhidas para este estudo, visto que foram as que compuseram a única dupla participante das três etapas investigativas (pré-teste, intervenção e pós-teste). Nesta pesquisa, nos referiremos a elas através dos pseudônimos de Ana e Mirian.

Em relação ao tema, a turma escolheu a alimentação saudável e os esportes na adolescência por meio de um questionário aplicado em março do ano corrente. Essa temática se mostra de grande importância no contexto de vida dos alunos, uma vez que esses discentes passam a maior parte do seu tempo na instituição escolar, desenvolvendo hábitos sedentários e alimentação incorreta em muitos momentos. No que tange aos procedimentos e aos

⁶ Original: “La investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”.

⁷ Nesta parte, focalizaremos apenas no perfil das duas alunas que compõem a nossa análise dos dados.

instrumentos para a geração de dados do teste diagnóstico, elaboramos diferentes tarefas com o intuito de analisar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero anúncio publicitário, escolhido para o trabalho pela professora, das estruturas gramaticais de conselhos na língua espanhola, bem como do vocabulário de alimentos e esportes, além de verificar a conscientização dos estudantes acerca da temática “alimentação saudável e esportes na adolescência”. Tais tarefas foram aplicadas em duplas, escolhidas pelos próprios alunos, nos dias 20 e 21 de maio de 2019 (teste diagnóstico) e no dia 17 de julho de 2019 (pós-teste).

Para os pré-testes, elaboramos cinco tarefas que foram os mesmos instrumentos dos pós-testes. Entretanto, realizamos um recorte para a análise e discussão dos dados, tendo em vista as tarefas com maior variedade de construtos encontrados referentes aos objetivos propostos de pesquisa. Devido a isso, apresentamos a descrição das tarefas 1 e 3, que utilizamos neste estudo, respectivamente, nas etapas de aplicação dos pré-testes e dos pós-testes, e relatamos, brevemente, o subtema desenvolvido nas demais tarefas desenvolvidas junto às díades. Nas tarefas 1 e 3, reordenadas, de forma diferente, nas duas etapas de coleta de dados da investigação em virtude do fator memória dos discentes, os alunos deveriam optar por uma das quatro proposições relacionadas a diferentes atitudes acerca dos hábitos alimentares e da prática de esportes e relacioná-las às imagens disponibilizadas, justificando suas escolhas através da produção escrita em língua espanhola.

Nas tarefas 2 e 3 (pré-testes) e 2 e 4 (pós-testes), os estudantes deveriam elaborar conselhos sobre a alimentação e a prática de esportes na adolescência. Na tarefa 4 (pré-teste) e 5 (pós-teste), as duplas deveriam preencher lacunas de um texto sobre hábitos de vida saudável, com as opções de verbos no imperativo e, na tarefa 5 (pré-teste) e 1 (pós-teste), as díades deveriam assistir a duas publicidades e responder perguntas relativas ao gênero discursivo e ao vocabulário de esportes e alimentos em espanhol. É válido ressaltar que nos valem da mesma essência das tarefas nas duas etapas de obtenção de dados do estudo, decorrentes das gravações realizadas pelos alunos, por meio de seus *smartphones*, durante as atividades desenvolvidas em aula. Em função disso, alteramos os insumos disponibilizados aos discentes, bem como a sua ordem de apresentação.

Descrição da intervenção

Elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica organizada em cinco aulas de dois períodos, relativas às datas de 03/07, 10/07 e 17/07, a fim de desenvolver uma sequência didática, através de tarefas colaborativas autorais, com foco no eixo temático “alimentação saudável e esportes na adolescência”, enfatizando a produção em espanhol. Na sequência,

apresentamos a descrição das tarefas desenvolvidas em pares de acordo com os períodos decorridos no componente de língua espanhola.

Na aula 1, a unidade didática iniciou com uma proposta de pré-leitura, procurando sensibilizar os alunos para a temática que seria trabalhada no decorrer das aulas previstas para a intervenção. Na fase de leitura, as duplas deveriam ler dois gêneros diferentes (reportagem e *flyer*) e responder às perguntas relacionadas aos conteúdos e à estrutura de gênero.

Em relação à aula 2, os alunos realizaram uma atividade de compreensão oral, a qual os instigou a pensar sobre a importância da vida saudável. As díades também aprenderam o vocabulário relacionado a alimentos e refletiram sobre os malefícios da alimentação gordurosa para a saúde através de um anúncio publicitário.

No que tange à aula 3, os alunos foram instigados a refletir sobre a importância da prática de esportes na adolescência. Nessa aula, os discentes aprenderam vocabulários relacionados a esportes e à estrutura gramatical alusiva ao imperativo negativo.

Na aula 4, os alunos refletiram acerca das características e do objetivo do gênero anúncio publicitário. Na sequência, as díades foram expostas à atividade de produção oral de um anúncio, tendo como foco a divulgação de um produto inédito alusivo à alimentação saudável e à prática de esportes na adolescência. Foi um momento de estruturação de um roteiro sobre o que seria apresentado, pensando no papel de cada participante, nos recursos utilizados, nas falas em espanhol, dentre outros aspectos.

Finalmente, na aula 5, os alunos reestruturaram o roteiro de seus anúncios com base em uma lista de controle, a qual contemplou pontos que deveriam ser revistos pelos estudantes quanto às suas produções. Foi o momento de finalização da proposta de trabalho. Após a conclusão, o vídeo foi encaminhado à professora como forma de avaliação.

Em resumo, apresentamos uma breve descrição das tarefas colaborativas que foram desenvolvidas no decorrer da etapa de intervenção, considerando os objetivos que conduziram o seu desenvolvimento em sala de aula.

Análise e discussão dos dados

Neste estudo, selecionamos a tarefa 1 do pré-teste e a tarefa 3 do pós-teste, as quais, conforme já mencionamos, são equivalentes e foram reordenadas em função do fator memória dos estudantes, para a nossa análise. Os dados extraídos de ambas as tarefas foram coletados, durante as etapas anteriormente indicadas, por meio da gravação dos diálogos colaborativos da dupla formada por Ana e Mirian, os quais foram transcritos para posterior análise e discussão dos dados.

Dessa forma, valendo-nos dos dados extraídos das tarefas supracitadas, voltamos aos nossos objetivos de pesquisa, com o intuito de verificarmos a ocorrência das estratégias de mediação e de identificarmos situações de andaimento nas duas etapas de coleta de dados deste estudo. Por mediação, entendemos uma intervenção instrumental e/ou humana que contribui para o crescimento cognitivo do aprendiz. O andaimento, por sua vez, nos é compreendido como um suporte temporário dado por um indivíduo mais experiente a outro menos experiente, com o intuito de auxiliá-lo no desenvolvimento da tarefa e/ou da língua estudada.

Sendo assim, elaboramos um quadro com os construtos utilizados em nossa análise, inspirado no estudo de Pinho (2013), conforme mostramos a seguir.

Quadro 1 – Construtos de mediação e de andaimento

CONSTRUTOS	EVIDÊNCIA DOS CONSTRUTOS NOS DIÁLOGOS COLABORATIVOS
MEDIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo colaborativo (LIMA; COSTA, 2010; FIGUEIREDO, 2019); - Uso de símbolos e/ou recursos de ordem instrumental e humana (VILLAMIL; GUERRERO, 1996); - Uso da língua materna para esclarecimentos e/ou explicações (VILLAMIL; GUERRERO, 1996; FIGUEIREDO, 2003); - Conhecimento interlinguístico para a testagem de hipóteses (VILLAMIL; GUERRERO, 1996); - Vocalização da fala privada (VILLAMIL; GUERRERO, 1996).
ANDAIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Recrutamento do aluno e engajamento para o desenvolvimento da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976); - Simplificação da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976); - Manutenção da atenção do estudante para os objetivos da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976); - Apontamento dos aspectos importantes para o desenvolvimento da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976); - Controle da frustração e de outros aspectos emocionais no decorrer da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976); - Busca pela solução da tarefa (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976); - Fornecimento de conselhos/sugestões e aceitação de tais conselhos/sugestões por parte do aluno (VILLAMIL; GUERRERO, 1996; FIGUEIREDO, 2003); - Pedido de elucidação (VILLAMIL; GUERRERO, 1996; FIGUEIREDO, 2003).

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Pinho (2013).

Para fins de análise, em primeiro lugar, relatamos brevemente a lógica das tarefas selecionadas; em segundo lugar, identificamos a fase da pesquisa em que ocorreram as interações; em terceiro lugar, apresentamos os fragmentos dos diálogos oriundos dos pré-testes e dos pós-testes; em quarto lugar, realizamos a leitura do conteúdo apresentado durante a conversa entre as duplas; e, em quinto lugar, identificamos os construtos da TSC que se fizeram presentes durante a interação entre as díades.

As tarefas 1 e 3 estavam compostas por quatro proposições alusivas a hábitos muito e/ou pouco saudáveis, envolvendo a alimentação e a prática de esportes, além de quatro imagens. Dessa forma, utilizando a língua espanhola, as duplas deveriam ler as afirmações, relacioná-las à gravura indicada, sem repeti-las, e justificar o porquê de suas escolhas. O processo interativo entre Ana e Mirian pode ser acompanhado nos fragmentos a seguir, provenientes dos testes diagnósticos:

Quadro 2 – Excerto 1 do Pré-teste

- (1) Ana: *Tem que escrever?*
(2) Mirian: *Tem que escrever...*
(3) Ana: *A c é com certeza essa né?*
(4) Mirian: *Sim...*
(5) Ana: *Ah, vai assim, porque eu acho que é assim... eu acho... Tem que justificar a resposta...*
(6) Mirian: *Ah, é... como a gente faz?*
(7) Ana: *Tá, coloca assim... penso que...ham... pienso que... para... que se adapta mejor... que se adapta bem para esta imagem es tal... por isso, por isso e por isso... pienso que la actitu.. actitud que se adaptaría para esa situación es la actitud c, ham 3, porque...hm...porque ela não gosta de se alimentar bem... ella no gusta... no gusta se alimentar bien... no se gusta... no me gusta... no...mas porque a mí?*
(8) Mirian: *Porque a gente tá falando em minha primeira pessoa... a gente iniciou a frase em primeira pessoa...*
(9) Ana: *Tá, mas a gente tá falando dela...*

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No excerto 1, Ana e Mirian iniciam a tarefa dialogando sobre o procedimento a ser adotado para o desenvolvimento da tarefa – no caso, a escrita de suas escolhas e de suas justificativas em espanhol –, além de negociarem uma possível formulação de suas respostas para a questão c), na qual havia a representação de uma mulher magra comendo hambúrgueres e batatas fritas. Desse modo, observamos que as alunas utilizam a língua materna para esclarecerem suas dúvidas quanto à realização da tarefa (turnos 1, 2, 6, 7, 8 e 9), além de interagirem com vistas a uma possível solução para a questão 7.

Essa constatação vem ao encontro do que defende Lima (2011), ao afirmar que as tarefas colaborativas contribuem para que os aprendizes percebam as características da atividade em andamento e conduzam-na através de diferentes etapas, almejando atingir o objetivo da proposta. Em comparação, Figueiredo (2019) enfatiza o papel que a interação assume dentro do trabalho em pares, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento, uma vez que, ao atuar em duplas, os alunos têm a oportunidade de coconstruírem sua aprendizagem, compartilhando os seus saberes a fim de atingirem um objetivo em comum.

Na sequência, apresentamos o excerto 2 dessa tarefa.

Quadro 3 – Excerto 2 do Pré-teste

- (1) Ana: Porque ella está comiendo.. muchas.. muchas comidas.. gordurosas.. Como se escreve gordurosas?
(2) Mirian: Não sei...
(3) Ana: Daria para bota comidas não saudáveis, que daí a gente não precisa pensar tanto.. no saludables..
(4) Mirian: Se eu não me engano é assim...tá por aqui...
(5) Ana: Tem aqui... saludables.. tá certo...Pienso que ella no... le gusta ...alimentarse bien, pues sua cara... na fueto... pues su...escreve pues... eu acho...pues su..sua... face... ruesto?... pues su face é... calma... pues su face...frente é testa, né?
(6) Mirian: Não sei...
(7) Ana: A profê passou... Pues su... tá, vamo colocá.. pues.. ham... pues su face no es muy contento...

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No fragmento 2, a dupla segue o seu diálogo colaborativo, enfatizando dificuldades em relação a determinados vocábulos na língua espanhola. Ao lê-lo, notamos que Ana não reconhece o significado da palavra “gordurosas” em espanhol, assim como Mirian. Diante dessa lacuna em seu conhecimento lexical, a aluna propõe o uso da paráfrase *no saludables*, tendo em vista que a palavra *saludables* aparece no decorrer da questão. Outra palavra que gera dúvida na estudante se refere ao substantivo *frente* que, por desconhecê-lo, opta pelo uso de “face”, correto na língua portuguesa, mas inadequado à ortografia do espanhol, uma vez que o correto seria *faz*.

Diante do exposto, é possível afirmarmos que Ana vale-se não somente da língua materna para pedir esclarecimento e elucidação à Mirian (turnos 1 e 5), como também recorre à testagem de hipóteses para suprir sua necessidade lexical (turnos 3 e 7). Conforme Swain (1995), essa função está presente em todo o processo de produção do aprendiz, pois permite ao discente aplicar diferentes possibilidades à língua estudada, confirmando-as ou refutando-as por meio de *feedback*. No caso desse excerto, o *feedback* foi engatilhado, em um primeiro momento, por Mirian, e finalizado pela própria percepção de Ana quanto à presença do vocabulário presente na tarefa.

A seguir, detalhamos o fragmento 3 do diálogo entre as estudantes.

Quadro 4 – Excerto 3 do Pré-teste

- (1) Ana: Y en la fueto.. ella está.. comiendo.. muchas comidas gordurosas como...
(2) Mirian: Acho que não precisa repetir..
(3) Ana: é, acho que a gente devia ter colocado assim: en la fueto... ella está comiendo.. muchas comidas no saudables.. saludables..

Fonte: Elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010)

No excerto 3, as estudantes dialogam sobre a construção de suas justificativas, tendo em vista a análise das imagens. Esse excerto indica que Ana e Mirian negociam uma possível resposta a fim de evitarem a escrita de um amplo vocabulário sobre os alimentos. Assim,

Mirian sugere que a resposta seja mais objetiva, demonstrando uma simplificação da tarefa (turno 2). Ao concordar com a colega, Ana demonstra solução para a sua finalização (turno 3), indicando como poderia ser uma resposta concisa.

De acordo com Figueiredo (2008), a aprendizagem colaborativa fornece muitas contribuições para os aprendizes, especialmente no que tange ao seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo, o que os torna mais ativos em seu processo de aprendizagem, assim como é o caso da dupla nesse excerto. Dessa forma, observamos que as alunas se mostram engajadas na proposta, demonstrando suas opiniões quanto ao andamento da tarefa e negociando suas respostas de modo autônomo.

Na sequência, apresentamos o excerto 4 derivado do desenvolvimento da tarefa 1.

Quadro 5 – Excerto 4 do Pré-teste

- (1) *Mirian*: Tá.. essa última..
- (2) *Ana*: Pienso que *la mejor actitu.. actitud.. ay.. não sei falar..*
- (3) *Mirian*: *actitud...Es la 1...*
- (4) *Ana*: Porque.. ella.. el gusto...*el gusta...*
- (5) *Mirian*: *Le gusta...*
- (6) *Ana*: *le gusta.. hacer..*
- (7) *Mirian*: *Practicar..*
- (8) *Ana*: *Practicar ejercicios físicos..*
- (9) *Mirian*: *Y comer..*
- (10) *Ana*: *Y comer comidas no saludables..*

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No fragmento 4, a díade mostra o processo de desenvolvimento da escrita de sua resposta, mantendo um diálogo colaborativo relativo à estrutura linguística em espanhol. Como se nota, Ana tem dificuldades para pronunciar a palavra *actitud* e se vale da língua materna (turno 2) para pedir ajuda à Mirian, que a pronuncia de maneira adequada à norma da língua espanhola (turno 3). Ademais, Ana propõe uma possível resposta à questão da tarefa, utilizando o verbo *gustar* em espanhol (turno 4). Tendo em vista a dificuldade da colega, Mirian informa a Ana o modo correto de conjugação (turno 5), que aceita a sugestão da companheira (turno 6), juntamente com o uso dos verbos *practicar* e *comer* (turnos 8 e 10).

Logo, a resposta da díade revela indício de andamento, considerando os conselhos e ajuda que Mirian fornece à sua colega, provavelmente por conhecer de forma mais aprofundada o campo gramatical e fonético do espanhol. Conforme Figueiredo (2019), no ensino de línguas, a mediação pode ser desenvolvida por meio do construto de andamento, isto é, de apoio temporário fornecido aos aprendizes menos capacitados. Nesse caso, Mirian é a aprendiz mais experiente que fornece suporte para Ana, auxiliando-a não somente no desenvolvimento da tarefa, mas também na aquisição do conhecimento em espanhol.

Na sequência, apresentamos excertos oriundos de tarefa 3 referente ao pós-teste.

Pós-teste

A seguir, indicamos excertos oriundos da análise do pós-teste.

Quadro 6 – Excerto 5 do Pós-teste

- (1) Ana: Elijan una de las 4 actitudes que ustedes adoptarían .. justifiquen sus respuestas...
(2) Mirian: Lo que más me gusta... 1...
(3) Ana: Aquí tem outras..
(4) Mirian: Ah é...
(5) Ana: Volta, volta...Ela é fitness.. mas tá comendo pizza... essa aqui come de tudo... e não é gorda...
(6) Mirian: É...pode crê...Actitu.. actitud 1... tem que justificar a resposta ainda... É.. porque... no tiene ganas de practicar ejer...
(7) Ana: el deporte...
(8) Mirian: Deporte...

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No excerto 5, notamos que Ana e Mirian retratam a leitura da tarefa e a identificação dos seus elementos constituintes, além de desenvolverem uma possível resposta para uma das questões. A partir da leitura, constatamos que Ana busca manter a atenção da colega voltada para o desenvolvimento da tarefa (turnos 3 e 5), visto que Mirian não havia percebido a existência de outros atributos em páginas posteriores (turno 4). Além disso, percebemos que Mirian toma a iniciativa para responder à primeira questão, por meio da elaboração de um enunciado em espanhol (turno 6). Ana tenta auxiliar a colega, aconselhando-a a utilizar um sinônimo para a palavra *ejercicio*, no caso, o vocábulo *deporte* (turno 7). Entretanto, Mirian corrige a companheira, fornecendo-lhe o termo correto, ou seja, *deporte* (8).

De acordo com Figueiredo (2008), a aprendizagem colaborativa auxilia os discentes na aprendizagem linguística de produção e compreensão, na reflexão sobre a língua e, ainda, em sua atuação na sociedade. Nesse excerto, constatamos que, ademais de aprender um novo vocabulário e de construírem juntas a resposta para a questão, Ana e Mirian não apenas colocam em prática o seu conhecimento linguístico em espanhol, como também passam a identificar e a refletir sobre padrões corporais, como forma de reverem seus próprios hábitos alimentares.

A seguir, indicamos o excerto 6 derivado da interação entre a díade.

Quadro 7 – Excerto 6 do Pós-teste

- (1) Ana: Comida saludable no hace parte de mi rutina...los mejores sabores están en la comida con graxa...haches..
(2) Mirian: Hechas..
(3) Ana: Hechas con frituras y conservantes... para mí la práctica de deportes es totalmente

dispensable...é.. é... é a 2...porque ella está comiendo comida...con graxa...

(4) Mirian: Con grasa...

(5) Ana.: Grasa (risos).. é com um s só?

(6) Mirian: Só...

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No fragmento 6, a dupla realiza a leitura da proposição da tarefa e inicia um processo de negociação da resposta. É possível percebermos que Ana possui dificuldades em relação à pronúncia das palavras *grasa* e *hechas* (turnos 1 e 3), de modo que Mirian auxilia a colega, corrigindo-a (turnos 2 e 4). Ana aceita as sugestões fornecidas pela companheira e, inclusive, pede elucidação em língua materna sobre a escrita do vocábulo *grasa* (turno 5), recebendo um *feedback* positivo de Mirian (turno 6). Nesse excerto, notamos uma situação de andamento nas produções orais e escritas, tendo em vista as tentativas equivocadas de Ana.

Desse modo, podemos afirmar que o suporte temporário desenvolvido durante o diálogo colaborativo das estudantes parece trazer benefícios ao desenvolvimento cognitivo de Ana, visto que Mirian, nesse exemplo, possivelmente é a aprendiz mais experiente da dupla. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo de Ana pode ter passado por um processo de amadurecimento que, provavelmente, a fez não cometer os mesmos erros em situações/tarefas posteriores. Logo, Mirian contribuiu para que Ana aprimorasse sua ZDP na língua espanhola.

Dando continuidade à análise dos dados, apresentamos o fragmento 7 na sequência.

Quadro 8 – Excerto 7 do Pós-teste

(1) Ana: Ella está practicando esportes...é... deporte...

(2) Mirian: E...tem um corpo...

(3) Ana: E está comendo comida con grasa...uma pizza...

(4) Mirian: *Esse tinha que ser aqui..*

(5) Ana: *Ham? Hm.. então essa aqui é aquela lá...e essa daqui é a da criança...*

(6) Mirian: *Ali.. na verdade... vai ser...essa daqui...*

(7) Ana: *Essa daqui deve ser essa, porque... todos los tipos de comida y bebida... pero admito que no tengo voluntad de practicar ejercicios... não.. essa daqui é...*

(8) Mirian: C...

(9) Ana: 2..

(10) Mirian: não.. 4...

(11) Ana: *Confuso...*

(12) Mirian: *Eu acho que..*

(13) Ana: *Essa aqui é a 4...*

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No excerto 7, as alunas seguem seu processo de negociação, relacionando as proposições à possível imagem que as representa. Notamos que Ana e Mirian desenvolvem um diálogo em língua portuguesa a fim de resolverem a tarefa e, conseqüentemente, chegarem a um consenso quanto à resposta correta, pois, em determinada parte, há certa divergência de opinião entre as colegas (turnos 5, 6, 9 e 10).

De acordo com Figueiredo (2008), muitos professores veem o uso da língua materna como um obstáculo para o aprendizado da língua adicional, uma vez que os alunos não interagem na língua esperada. Entretanto, concordamos com o autor quando afirma que o uso da primeira língua pode funcionar como um apoio temporário para os alunos, auxiliando-os no processo de aprendizagem de uma língua adicional. No caso desse fragmento, percebemos que o português foi usado como um fator positivo, pois permitiu que as alunas interagissem de forma mais dinâmica e com vistas a uma melhor compreensão sobre o que lhes estava sendo solicitado. Isto pode ter contribuído para que a díade não entrasse em um processo conflitivo, visto que estavam negociando a melhor opção de resposta para a tarefa.

A seguir, apresentamos o excerto 8 alusivo ao diálogo colaborativo entre Ana e Mirian.

Quadro 9 – Excerto 8 do Pós-teste

(1) Ana: Tá, falta aquela... tá.. aqui tá comendo.. então...dá pra colocar... essa aqui faz sentido até porque olha aqui.. alimentos... ele tá comendo igual...
(2) Mirian: Essa daqui também pode ser...
(3) Ana: Vamô colocar essa aqui..
(4) Mirian: Mas pode repetir?
(5) Ana: Porque él está comendo..
(6) Mirian: Comiendo..
(7) Ana: Está comiendo...

Fonte: elaborado pela primeira autora deste artigo (2020) com base em Lima e Costa (2010).

No fragmento 8, Ana e Mirian retomam a tarefa (durante a transcrição, percebemos que as alunas voltaram, posteriormente, a ela para a conclusão) e negociam a formulação da última resposta. Nesse excerto, Ana assume a liderança e recruta a colega para a finalização da tarefa (turno 1) e, ainda, dialogam para saber qual poderia ser a proposição correspondente à imagem (turnos 1 e 2). Ao final, Ana inicia o processo de escrita da resposta, utilizando o verbo *comendo* no gerúndio (turno 5). Entretanto, Mirian a corrige, informando que a forma correta seria *comiendo* (turno 6), visto que no espanhol a terminação adequada ocorre com -*iendo*, de modo que Ana aceita a sugestão da colega (turno 7).

De acordo com Lima e Costa (2010), o diálogo colaborativo assume papel fundamental durante a produção discente pois, através dele, os alunos podem focar-se não somente no desenvolvimento do significado, mas também na forma da língua estudada. Isto ocorre, porque, ao interagirem, os pares refletem sobre as estruturas linguísticas utilizadas, tornando-as compreensíveis. Essa constatação está atrelada à função da percepção de Swain (1995), na qual o aprendiz identifica as lacunas do seu conhecimento sistêmico, durante uma

situação de produção, constatando quais são seus pontos fortes e fracos. Logo, Ana pode aprender um pouco mais sobre o espanhol no decorrer da interação com Mirian.

Ao estabelecermos comparação entre as duas etapas de coleta de dados, podemos observar que, no teste diagnóstico, identificamos a ocorrência dos construtos de mediação relativos à colaboração por meio de diálogos, ao uso da língua materna para esclarecimentos e explicações e à testagem de hipóteses, e dos construtos de andaimento alusivos ao pedido de elucidação, à resolução da tarefa e ao fornecimento e aceitação de sugestões.

Na etapa de pós-teste, no que tange às evidências de mediação, verificamos a ocorrência de diálogo colaborativo e de uso da língua materna como estratégia para esclarecimentos e explicações. Em relação às evidências de andaimento, observamos a presença do fornecimento e da aceitação de conselhos, do pedido de elucidação, da manutenção da atenção do aprendiz para o objetivo da tarefa, do recrutamento e engajamento discente durante a operacionalização da proposta, bem como da busca por soluções para a tarefa.

Dito isto, percebemos que os pontos convergentes nas etapas apresentadas aludem às evidências de mediação, relativas à interação colaborativa entre a dupla, bem como ao uso da língua materna, e às evidências de andaimento, referentes ao pedido de elucidação, à resolução da tarefa e à provisão de sugestões. Em contrapartida, os pontos divergentes se referem à testagem de hipóteses, no caso do pré-teste, e à manutenção da atenção discente e do engajamento das aprendizes na tarefa proposta, em relação ao pós-teste.

Diante do exposto, entendemos que, na etapa do teste diagnóstico, a díade apresentou maior preocupação com o conhecimento sistêmico da língua espanhola, especialmente no que tange ao campo lexical relativo a alimentos e a esportes (excertos 2 e 4), do que propriamente com a execução da tarefa, a qual foi realizada, porém sem tanta ênfase. Inclusive, sobre esse fato, identificamos que Mirian é a aluna que apresenta maior conhecimento sobre o espanhol, de modo que, em vários momentos, assume o papel de aprendiz mais experiente, auxiliando Ana por meio de sugestões e de correções.

Em comparação, na etapa de teste final, constatamos que as estudantes apresentaram maior atenção ao desenvolvimento da tarefa, demonstrando foco nos objetivos da proposta e no engajamento discente. Acreditamos, entretanto, que essa evidência decorreu do fato da dupla ter acompanhado toda a etapa de intervenção em sala de aula, na qual o trabalho com o léxico e os aspectos gramaticais foi abordado partir de ensino indutivo. Além disso, percebemos que, diferentemente da etapa inicial, Ana é a responsável por assumir a liderança da dupla, estimulando Mirian a participar e a perceber os detalhes contidos na tarefa.

Sendo assim, a ação colaborativa demonstrou indícios de aprendizagem entre as discentes, visto que a debilidade de uma se tornou o ponto forte da outra e vice-versa. Essa constatação vem ao encontro do que defende Figueiredo (2019), ao afirmar que a troca entre alunos proporciona ajuda aos estudantes menos experientes e àqueles mais experientes, os quais passam a explorar novas e diferentes formas de aprendizagem. Logo, entendemos como benéfica a interação decorrida entre Ana e Mirian nas tarefas analisadas nesta investigação.

Considerações finais

Neste estudo, pertencente ao âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, investigamos o trabalho colaborativo de uma dupla de estudantes do terceiro ano do ensino médio, ao longo da aprendizagem do espanhol, a partir de intervenção pedagógica centrada em tarefas constituídas à luz da TSC com foco no tema alimentação saudável e a prática de esportes na adolescência.

Os dois eixos que nortearam os objetivos deste estudo foram as estratégias de mediação e o andaimento. Para fins de análise, situações relacionadas a esses construtos foram identificadas e analisadas a partir de dados oriundos das tarefas colaborativas que fizeram parte dos pré-testes e dos pós-testes.

Quanto às estratégias de mediação, podemos afirmar que houve evidências tanto na tarefa de pré-teste, quanto na tarefa de pós-teste, embora seu uso tenha sido mais acentuado na etapa inicial. Além disso, constatamos que Mirian foi a aprendiz responsável por conduzir e auxiliar Ana no aprimoramento de seu conhecimento sistêmico, especialmente no que tange ao campo lexical da língua espanhola.

Em relação às situações de andaimento, é possível asseverarmos que houve indícios desse construto em ambas as etapas do estudo, ainda que sua forma mais acentuada tenha decorrido na tarefa da fase final. A nosso ver, esse fato decorreu da exposição das estudantes às tarefas de intervenção, as quais permitiram desenvolvimento do conhecimento linguístico em espanhol às alunas. Ademais, percebemos que Ana foi a aprendiz mais experiente nessa etapa, conduzindo Mirian a realizar a tarefa e a perceber seus elementos constituintes.

Logo, concluímos que a aprendizagem colaborativa apresentou pontos benéficos para ambas as estudantes, já que uma parece ter aprendido com a outra, desenvolvendo suas debilidades e enaltecendo suas potencialidades. Ademais, levantamos a hipótese de que a proposta de intervenção desenvolvida nesta turma de terceiro ano, de uma instituição escolar particular localizada na região central do RS, colaborou para reflexões voltadas a mudanças

no comportamento dos alunos em relação à alimentação e à prática de esportes, a partir da análise dos diálogos das díades que apresentaram indícios nesse sentido.

Diante do exposto, reconhecemos que ainda se fazem necessários maiores estudos na área sobre o papel do trabalho em pares na sala de aula de línguas adicionais.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. **Hispania**, v. 77, n. 2, p. 262-274, 1994. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d225/636974b46aa42fb410d1e4c10b395cc4ea01.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. IN: LEFFA, V. F. **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/interacao_na_aprendizagem.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. The influences of collaboration on the learning of a foreign language. **Rev. Moara**, Belém, n. 30, p. 117-134, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3379>. Acesso em: 23 set. 2019
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- LATORRE, A. **La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa**. 4 ed. Barcelona: Ed. Graó, 2008.
- LIMA, M. dos S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 837-852. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400003. Acesso em: 16 set. 2019.
- LIMA, M. dos S.; COSTA, P. da S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 29, p. 167-184, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 set. 2019.
- NATEL, T. B. T. **Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública**. 2014. 252 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3096>. Acesso em: 07 jul. 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/38297059/OLIVEIRA_Marta_Kohl_-_Vygotsky_aprendizado_e_desenvolvimento_um_processo_s%C3%B3cio-hist%C3%B3rico.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

PINHO, I da C. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3326>. Acesso em: 01 jul. 2019.

PINHO, I. DA C.; LIMA, M. dos S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 38-49, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/157/13>. Acesso em: 21 set. 2019.

PINHO, I. DA C.; LIMA, M. dos S. O uso da fala privada na colaboração entre aprendizes de inglês como língua estrangeira. *In*: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. de M. F.; SOUZA, J. A. R. **Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade**. São Paulo, Humanitas, 2015. p. 179-204.

SANTOS, G. A. dos. **A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5bb12cba45db5767e686dfac4cd3a6bb. Acesso em: 27 jun. 2019.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G. SEIDLHOFER, B. **Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behavior. **Journal of Second Language Writing**, v. 5, n. 1, p. 51-75. 1996. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374396900156>. Acesso em: 29 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: Acesso em: 19 set. 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf Acesso em: 18 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/321605059/A-construcao-do-pensamento-e-da-linguagem-vygotsky-pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifal->

mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **J. Child Psychol. Psychiat.**, v. 17, 1976, p. 89-100. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>. Acesso em: 23 set. 2019.

Sobre os autores

Suzana Toniolo Linhati (<https://orcid.org/0000-0002-8678-8681>)

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - campus Bagé; graduada em Letras - Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Eduardo de Oliveira Dutra (<https://orcid.org/0000-0003-1612-1395>)

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com estágio sanduíche na Universidade de Salamanca (USAL); mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); especialista em Estudos Avançados em Língua e Literaturas de Língua Espanhola pela PUC-RS; graduado em Letras - Espanhol e Respectivas Literaturas pela mesma instituição. É professor do curso de Línguas Adicionais - Inglês e Espanhol e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé.

Marília dos Santos Lima (<https://orcid.org/0000-0003-1054-0345>)

Doutora em Ciência Linguística pela University of Reading (Inglaterra); mestra em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); graduada em Letras - Inglês, Português e Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou pós-doutorado na Universidade de Toronto. É professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Recebido em setembro de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

***Black Mirror* como estratégia de Letramento Crítico: a narrativa fantástica do episódio *Urso Branco* aplicada ao ensino**

Black Mirror as a Critical Literacy strategy: the fantastic narrative of the *White Bear* episode applied to teaching

Marion Lucena Cavalcante¹
Lucas Matheus Silva Teixeira²
Nukácia Meyre Silva Araújo³

Resumo: Estando localizadas dentro de um contexto em que a tecnologia e a produção cinematográfica avançam em suas diversas perspectivas, as composições artísticas têm impulsionado continuamente a promoção do Letramento Crítico na sociedade durante a interação nas práticas sociais. Logo, este artigo objetiva analisar a narrativa fantástica do episódio ‘*Urso Branco*’ da série *Black Mirror* e sua relação com o Letramento Crítico, para posteriormente, traçar uma proposta aplicada ao ensino. Os conceitos de Letramento Crítico (FREIRE, 1970, 2016; JORDÃO, 2007; MEY, 2001) e a abordagem indisciplinar da Linguística Aplicada (FABRICIO, 2006) orientaram as discussões sobre a relação do ser humano com o agir crítico e social. Ao propor a aplicação da obra cinematográfica no contexto de ensino, a narrativa fantástica pode facilitar (i) a compreensão do texto por meio de suas semioses, (ii) o protagonismo dos alunos na produção de debates; e (iii) o desenvolvimento da criticidade através de uma necessidade emergente do aluno (MEY, 2001; FREIRE, 2016). Em vista disso, a narrativa fantástica pode sustentar uma compreensão de indivíduos que traçam uma visão plural objetivando viabilizar a criticidade e a consciência das ações coletivas.

Palavras-chave: *Black Mirror*. Letramento Crítico. Linguística Aplicada.

Abstract: Being located within a context in which technology and cinematographic production advance in their diverse perspectives, artistic compositions have continuously driven the promotion of Critical Literacy in society during the interaction in social practices. Therefore, this article aims to analyze the fantastic narrative of the White Bear episode in the Black Mirror series and its relationship with Critical Literacy, to later outline a proposal applied to teaching. The concepts of Critical Literacy (FREIRE, 1970, 2016; JORDÃO, 2007; MEY, 2001) and the interdisciplinary approach of Applied Linguistics (FABRICIO, 2006) guided the discussions about the relationship between human beings and critical and social actions. By proposing the application of the cinematographic work in the teaching context, the fantastic narrative can facilitate (i) the comprehension of the text through its semiosis, (ii) the protagonism of the students in the production of debates; and (iii) the development of criticality through an emerging need of the student (MEY, 2001; FREIRE, 2016). In view of this, the fantastic narrative can support an understanding of individuals that outlines a plural vision aiming at making criticality and awareness of collective actions viable.

Keywords: Black Mirror. Critical Literacy. Applied Linguistics.

¹ Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Bolsista FUNCAP. Endereço eletrônico: mari.cavalcante.17@gmail.com.

² Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Bolsista CAPES. Endereço eletrônico: lucas@lucasteixeira.com.br.

³ Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: nukacia.araujo@uece.br.

Introdução

A construção de tecnologias e a postulação de verdades ideológicas são resultados da intrínseca relação entre o capitalismo e a pós-modernidade, que se entrelaçam e juntos desenvolvem ritos e necessidades, imputando ao ser humano as condições basilares de sobrevivência. Segundo Gomez, Martines-Ávila e Valentim (2018), o avanço tecnológico causa fragmentação à vida humana, de modo que os sujeitos perdem cada vez mais a noção de coletividade, individualizando-se. Assim, os seres humanos gradualmente privam-se do sentimento de pertencimento, reclusos em si mesmos.

O período da pós-modernidade é tomado pelo avanço rápido e dinâmico das tecnologias (GOODMAN, 1990), modificando o modo de pensar, de agir e, dessa maneira, interfere nos modos como atuamos na sociedade. Nesse contexto, surgem séries como *Black Mirror* que constrói uma narrativa sob o alicerce da relação entre sociedade e tecnologia em seus mais variados aspectos, sejam eles positivos ou negativos.

Aqui, percebemos como o elemento fantástico, que emergira através da prática oral em diferentes culturas, avançou ideologicamente. Se antes, tínhamos a hesitação frente às simbologias irrealis, hoje temos narrativas que trabalham com possibilidades reais, ainda que muitas vezes extremadas ao absurdo, fazendo com que o leitor, por mais que incerto, se sinta mais representado do que nunca. Através desse distanciamento, ao propiciar a liberdade artística, mas ao mesmo tempo contendo vestígios de uma realidade próxima, as narrativas que não se prendem necessariamente a um enredo realista e que vislumbram o avanço das tecnologias – aqui chamaremos de narrativas fantásticas e futurísticas – conseguem tensionar as crenças que o ser humano constrói sobre o futuro da humanidade.

A série *Black Mirror* estreou em 2011 no canal de TV britânico *Channel 4* e, posteriormente, foi comprada pela plataforma de *streaming Netflix* que é responsável até hoje pela produção de novos episódios. A série levanta questionamentos relacionando ética, realidade, tecnologia e humanidade, sem direcionar explicitamente a uma visão ou opinião sobre esses assuntos.

Por apresentar um enredo atual e em consonância com as novas tecnologias, *Black Mirror* é uma série extremamente sedutora para os jovens que se encontram cada vez mais imersos no mundo digital. Cada episódio é isolado, o que permite a abordagem de inúmeros roteiros com diferentes histórias igualmente intrigantes e, com esses diferentes recortes, o telespectador pode ver através de diferentes ângulos o modo como a tecnologia influencia na vida da sociedade, levando-o a analisar se, de fato, todos os avanços que tivemos foram

benéficos, ou se, em alguma medida, isso só acentuou ainda mais problemas de personalidade e convivência que são intrínsecos à natureza humana.

O episódio que apresentamos carrega consigo a praticidade do pouco tempo de duração, o que é super atrativo para os *millenials* – a geração do imediatismo –, além de uma narrativa *in media res*. A necessidade de reconstruir a narrativa é um elemento crucial para o incentivo do protagonismo do pensamento do aluno que vai ao mesmo tempo tentar montar e avaliar a sua história, como será discutido posteriormente neste trabalho.

Para delinear uma investigação de uma narrativa fantástica e futurística em série de TV e sua relação com o Letramento Crítico, é necessário que sejam evocadas teorias que projetem olhares múltiplos à complexidade e interdisciplinaridade dos estudos linguísticos, como também às multitemáticas que materializam o discurso. Desse modo, propomos investigar a narração fantástica e futurística de um episódio da série *Black Mirror* intitulado ‘*Urso Branco*’, analisando à luz do Letramento Crítico e da Linguística Aplicada, para posteriormente propor possíveis aplicações para o ensino.

Letramento Crítico e Linguística Aplicada: uma proposta para a análise da narrativa fantástica futurística

A linguagem, atualmente, é vista como um lugar de interação humana (TRAVAGLIA, 2009), dessa forma, estudar a língua é estudar os jogos de linguagem que são criados no momento da comunicação e nas situações concretas de interação. Nesse viés, Jordão (2007) afirma que, compreender a linguagem e o mundo como um conjunto de discursos “faz muita diferença na maneira como nos comportamos diante do conhecimento, ou do poder/saber.” (JORDÃO, 2007, p. 20), pois podemos adquirir consciência de que nossos dogmas e valores são socialmente e culturalmente institucionalizados e hierarquizados. “Com a noção de discurso vem também a noção de que não existem posições mais próximas ou mais distantes de uma suposta verdade, de uma suposta realidade exterior aos sujeitos que a constroem” (JORDÃO, 2007, p. 21), isso quer dizer que o conhecimento é sempre um construto em andamento, porque se a linguagem é construída socialmente e permeada por determinadas ideologias, podemos admitir que ela pode se modificar.

Nesse sentido, Freire (2016) aponta sobre a necessidade de contestarmos a realidade em que vivemos e os discursos que são produzidos. Ter criticidade em nossas análises é essencial para que possamos vislumbrar as hierarquias que estão por trás das significações. Segundo o autor, “não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na

ciência, na tecnologia” (FREIRE, 2016), ou seja, é necessário que a sociedade tenha consciência disso para que possamos ser sujeitos críticos e atuantes.

A “crítica” abordada aqui se refere às críticas à opressão e exploração e à luta por teorias críticas do letramento que têm sido bastante influenciadas pela visão da teoria social de que os significados devem ser sempre contestados (nunca dados) e estão relacionados às contínuas lutas na sociedade pela posse de conhecimento, poder, *status* e recursos materiais. Essas lutas por significado e recursos são realizadas por grupos desiguais. Ou seja, certos grupos têm a vantagem em tais lutas porque mantiveram o controle sobre a sociedade, ideologias, instituições e práticas (Morgan, 1997). Teóricos sociais críticos acreditam que essas desigualdades podem ser expostas através da crítica e podem ser reconstruídas através da linguagem. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 7, nossa tradução)⁴

É perceptível, então, que o termo Letramento Crítico surge a partir de uma perspectiva social de lutas e revoluções. Ser letrado criticamente significa, então, perceber os tendões que estabelecem as relações de poder e significado e, ainda assim, conseguir ser e agir, mesmo dentro dos discursos que reforçam, por meio da linguagem, o *status quo* de instituições dominantes que alargam ainda mais os muros da desigualdade e da injustiça social. Freire (1970) afirma que o sujeito quando se encontra na posição de oprimido sempre se coloca como incapaz e descrente, levando-o a sempre aceitar as coisas como são. Portanto, o Letramento Crítico tem o papel de promover a alforria social, fazendo com que os sujeitos reflitam sobre suas “consciências colonizadoras” (FREIRE, 1970), questionando verdades, suas condições e postulando suas próprias indagações sobre os discursos.

Os discursos fazem parte de um esquema de poder e pertencem ao processo de interação humana. Conforme Jordão (2007, p. 21), nessa acepção de discurso “nossa crença de que a verdade é dada pelo grau de proximidade que ela estabelece com uma suposta realidade exterior, fixa e objetiva, é descartada”, isto é, a realidade é sempre subjetiva, atravessada por inúmeras crenças, hierarquias e poder. Por isso, temos que perceber a realidade, a linguagem e o discurso em seu caráter cambiante e sempre questionar verdades

⁴ No original: “Critique” from this perspective involves “criticism of oppression and exploitation and the struggle for a Critical theories of literacy have been greatly influenced by critical social theory’s view that meanings are always contested (never givens), and are related to ongoing struggles in society for the possession of knowledge, power, status, and material resources. These struggles over meaning and resources are undertaken by unequal groups. That is, certain groups have the advantage in such struggles because they have maintained control over society’s ideologies, institutions, and practices (Morgan, 1997). Critical social theorists believe that these inequalities can be exposed through critique and can be reconstructed, in part, through language.

absolutas e crenças imutáveis. Fabrício (2006), inclusive, aponta que desde a filosofia antiga, a inevitabilidade do tempo é a única constante que nunca se modifica, pautando-se nos pressupostos de Wittgenstein que afirmava também que “a linguagem deve ser entendida como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais” (FABRÍCIO, 2006, p. 57). Essa consideração mostra novamente a extrema necessidade da promoção do Letramento Crítico no meio acadêmico e social, pois é preciso que os falantes da língua consigam perceber as relações de poder imbricadas nos discursos que nos rodeiam, a ação do tempo naquilo que aparentemente é pétreo e a desmistificação dos dogmas solidificados. Nesse sentido, a autora afirma que a Linguística Aplicada deve em seus estudos valorizar as reflexões acerca “dos contextos de uso da linguagem para a compreensão do sentido” (FABRÍCIO, 2006, p. 58), das relações entre linguagem, sociedade e cultura, além de aprofundar as pesquisas com abordagens múltiplas que permitam uma Linguística Aplicada inter, multi e transdisciplinar.

Jordão (2007) postula também que a linguagem nos permite “interpretar as realidades que percebemos no mundo e, assim, elaborar nossas verdades sobre ele” (JORDÃO, 2007, p. 21), ou seja, a linguagem não pode ser dissociada da sociedade, portanto, como afirma Fabrício (2006), ela não é neutra, pois é permeada de simbologias e carrega consigo sempre uma ideologia pertencente a uma determinada cultura ou instituição. Desse modo, é de suma importância sermos indivíduos letrados e críticos, capazes de interpretar e questionar quais as múltiplas semioses que se formam para dar sentido a um determinado discurso.

Consequentemente, a investigação de múltiplas semioses relacionadas à atividade social nos auxilia a averiguar o emergir do Letramento Crítico ao se relacionar com a narrativa fantástica presente na série *Black Mirror* e a interação com os telespectadores, uma vez que o fantástico está atrelado à realidade e é originado a partir duma expressão simbólica humana. Sendo assim, é perceptível que as narrativas fantásticas constroem enredos diversos buscando novas “roupagens” para se assemelhar a uma expressão do novo cotidiano, como os atuais *remakes* dos contos de fadas que agregam aos seus novos enredos pontos de discussão da contemporaneidade e que levam os telespectadores a refletirem sobre aquilo que vivenciam todos os dias.

Ao compreender que as narrativas fantásticas são difundidas na contemporaneidade, também, por meio dos textos não escritos, como as séries de televisão, é necessário que as considerações sejam traçadas compreendendo “textos e práticas semióticas como sendo as

muitas formas de materialização do discurso por meio dos mais variados signos, sejam eles verbais ou visuais” (DA SILVA; DE ALMEIDA, 2018, p. 39).

Portanto, ao fundamentar a nossa investigação nas epistemologias da Linguística Aplicada conseguimos investigar o texto envolvendo suas múltiplas semioses, sua relação com as práticas sociais, o emergir do Letramento Crítico e suas possíveis aplicações ao ensino, como também a emancipação social e crítica na e através da linguagem.

Por último, destacamos que o Letramento Crítico sendo aplicado principalmente nas relações pedagógicas tem uma importância fundamental no debate sobre a relação da tecnologia e linguagem para a manutenção ou decréscimo dos problemas sociais, como a construção de *fake news* ou *cyberbullying*. Principalmente, porque hoje recebemos a todo momento um “bombardeio” de informações e permitir que os indivíduos construam alicerces para uma formação crítica e consciente é o primeiro passo para o desenvolvimento de uma sociedade mais protagonista e participativa.

Concluindo a apresentação das considerações sobre a Linguística Aplicada e o Letramento Crítico, apresentaremos no próximo tópico o episódio que analisaremos traçando uma relação com o discutido anteriormente.

O Urso Branco em uma análise de letramento crítico

O episódio que será analisado, chamado *Urso Branco*, mostra a história de Victoria, uma jovem mulher que, ao acordar sozinha e desorientada, busca entender o que está acontecendo com o mundo a sua volta. Ao tentar estabelecer contato com estranhos para obter compreensão dos fatos, os sujeitos se afastam, mostrando repulsa pela mulher e segurando *smartphones* em suas mãos, apenas filmando toda a situação. Com a progressão do episódio, a violência é intensificada e somente no desfecho o telespectador consegue assimilar a ideia central da narrativa.

É um fato que a arte tem movimentado importantes questionamentos críticos sobre a vida social (ARANTES, 1996) e que a série *Black Mirror* tem sido construída com esses questionamentos relacionando o tempo histórico da sociedade ao avanço das tecnologias (REISDOERFER; FLORES, 2018; AZAMBUJA; PERRI, 2018). Dessa forma, analisaremos nos próximos tópicos os pontos-chaves que são apresentados no episódio, e que podem promover o Letramento Crítico nos telespectadores, ao apresentar um debate emancipatório através da narrativa fantástica.

O desfecho inesperado e o Letramento Crítico

Ao construir uma narrativa *in medias res*, o diretor transfere ao telespectador do *Urso Branco* uma necessidade de estabilização de conhecimento, uma vez que os elementos que podem justificar as ações do início da narrativa somente são apresentados em seu desfecho. Sendo assim, o telespectador procurará vestígios para reconstruir a narrativa para que lhe faça sentido e para entender o desencadeamento das ações. Isso acontece, pois segundo Mey,

O leitor, como um colaborador ativo, é um elemento fundamental no jogo literário. Sua contribuição consiste em adentrar o universo criado pelo autor, e ao fazê-lo, tornar-se um ator mais do que mero espectador. Como resultado não temos unicamente cooperação, mas também inovação. Ao atuar, o leitor modifica a peça: o que o leitor lê em última análise, é sua coprodução juntamente com o autor. (MEY, 2001, p. 197)

O ator da linguagem, nesse caso o telespectador da obra, que ora é tratado como leitor, ora como telespectador, ouvinte ou interpretador assume um papel essencial, pois é traçada uma relação dialética entre o que é exibido e a reconstrução da narrativa, de modo a reorganizar o significado. Esse telespectador recompõe a narrativa não apenas utilizando o texto, mas também as “questões sociais que incluem maneiras de representar a realidade, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo” (MEURER, 2005, p. 81).

Aproveitando o processo de reconstrução da narrativa, o diretor disponibiliza pistas implícitas para guiar a compreensão: (i) a personagem principal acorda desorientada, (ii) a repulsa dos estranhos para a jovem, (iii) a violência e a exposição televisionada para construir uma visão em que os indivíduos estariam imersos na insanidade de seus atos, levando-nos a inferir que a mulher é vítima da loucura social. Todavia, a visão que resulta dessas pistas é abalada quando o desfecho da história mostra que Victoria agiu como cúmplice do sequestro e homicídio de uma criança de sete anos.

O crime, que fica popular na mídia, parte do namorado da jovem que comete suicídio na cadeia. As pessoas acreditam, então, que o casal não havia pago suficiente pela barbaridade, visto que o rapaz chegou a óbito. Como consequência, Victoria é sentenciada a pagar pelo ato dos dois, participando do *White Bear Justice Park* (em português, Parque da Justiça Urso Branco), onde tem sua memória apagada todos os dias por meio de um aparelho tecnológico acoplado a cervical e é torturada por estranhos que pagam ingressos para participar da ação ou assistem a tortura pela TV. Após toda a explicação, o telespectador é levado a expressar uma opinião, visto que o enredo extrapola as decisões do Estado de Direito

sobrepujando com veemência os limites da ética e das diretrizes dos direitos humanos, abalando, ainda que de modo ínfimo, a capacidade empática e/ou simpática daquele que assiste.

O leitor é preenchido pela sensação de hesitação, pois aquilo que existe apenas em pensamento é apresentado para nós de maneira tão vil, que é capaz de arrastar o telespectador pela mimese que se utiliza de elementos tão próximos e tão reais. A partir de então, a força da narrativa começa a mexer com a criatividade e a criticidade do leitor, pois segundo Jordão,

Somos seres discursivos, sempre ideologicamente marcados, sempre localizados, e os entendimentos que construímos, sejamos nós cientistas ou “gente simples do povo”, são sempre tingidos por ideologias, por perspectivas relacionadas a quem somos, onde estamos e para onde queremos e nos achamos capazes de ir. (JORDÃO, 2007, p. 22)

O desfecho do episódio também quebra a expectativa do telespectador, mostrando que nem tudo que lemos ou acreditamos corresponde a uma realidade. Assim, o episódio *Urso Branco*, junto ao contexto social dos indivíduos, pode funcionar como uma estratégia para discussão e desenvolvimento da criticidade, porque de acordo com Zacchi (2014, p. 140):

[...] o letramento crítico considera o conhecimento como sendo construído, de modo que o sentido do texto seja sempre múltiplo e dependa do contexto em que ele é veiculado e interpretado. Dessa forma, a própria realidade é também social e culturalmente construída e varia de uma comunidade a outra.

Dessa forma, o Letramento Crítico se configura como uma maneira de perceber o episódio, pois podemos compreendê-lo através dos vários jogos discursivos e linguísticos que permeiam a narrativa multimodal, levando em consideração nossas próprias crenças e maneiras de lidar com a realidade junto ao contexto social em que os indivíduos participantes da trama estão inseridos, construindo potenciais análises que vão confrontando-se à medida que temos acesso a mais pistas com o passar dos minutos. É necessário entender que esse processo não é simplista, visto que ser letrado criticamente não implica aceitar ou depreender as verdades absolutas presentes em um texto. A importância e relevância do episódio se dá justamente pela possibilidade de ampliarmos nossa visão para o fato de que somos sujeitos sócio e historicamente construídos e situados. Portanto, ao dispormos da capacidade de discernimento sobre os discursos que nos rodeiam, as narrativas que nos são apresentadas são cruciais para que não vejamos o texto como um produto final que parte somente do autor, mas

notar que enquanto leitores/telespectadores construímos significados a partir de nossas próprias percepções.

A narrativa como realidade fabricada e factual

Desde os primórdios da civilização, o ser humano sempre teve a necessidade de se comunicar, de contar histórias, visto que o homem é um ser narrativo. Nodier (1970) afirma que a humanidade sempre teve a necessidade de algo que fosse capaz de “explicar a quantidade de sensações e acontecimentos com os quais o homem se via confrontado em sua vida ordinária” (*apud* CAMARANI, 2014 p. 14). Essa explicação é nomeada por Nodier (1970) como “mentira”, que advém de uma compreensão cultural, cognitiva e espiritual sobre um mundo nascido do ideário e do inconsciente coletivo, o mundo fantástico.

No *Urso Branco*, essa “mentira” é desenvolvida com características de uma sociedade atual, mas entrelaçada às práticas e interesses de um futuro próximo. Para Baudrillard & Poster,

Quando o real não é mais o que costumava ser, a nostalgia assume todo o seu significado. Há uma proliferação de mitos de origem e sinais da realidade; verdade de segunda mão, objetividade e autenticidade. Há uma escalada do verdadeiro, da experiência vivida; uma ressurreição do figurativo onde o objeto e a substância desapareceram. E há uma produção em pânico do real e do referencial, acima e paralela ao pânico da produção material. É assim que a simulação aparece na fase que nos preocupa: uma estratégia do real, neo-real e hiper-real, cujo duplo universal é uma estratégia de dissuasão. (BAUDRILLARD; POSTER, 1988, p. 171)

Desse modo, ao desenhar uma estratégia entre não saber o que é simulação ou simulacro, o episódio promove o Letramento Crítico. Enquanto simulação, temos uma narrativa que imita práticas atuais ou que constrói previsões em relação a tecnologia e aos princípios éticos, enquanto simulacro, temos uma narrativa que mostra uma sociedade que perde seu equivalente, mas que consegue falsificar uma realidade.

A hùbris⁵ como agente da desigualdade social

Uma temática crucial que decorre do tópico anterior é a hùbris que é representada no episódio na justificativa do ato de tortura com o crime que foi cometido. As personagens da

⁵ Compreendemos por hùbris, o excesso de autoconfiança ou orgulho (PRIBERAM, 2020), que acarrete perigo a um indivíduo ou a indivíduos que se relacionem com este.

história agem ativamente ao penalizar e filmar a prática de humilhação com a jovem Victoria, sem traçar uma opinião crítica sobre a ação. Os personagens movimentam discussões que geralmente são a favor da tortura, participam financiando o parque e acreditam que estão fazendo a coisa certa ao praticar os atos.

Essas ações na narrativa favorecem a discussão sobre o Letramento Crítico, pois o telespectador pode questionar se discursos que são produzidos em nossa sociedade, com o advento do neofascismo⁶, não são um exemplo dessa húbri. Nessa nova tendência mundial, manifestações agressivas têm sido potencializadas com pensamentos extremistas, pois “o discurso da extrema direita faz estourar os tabus que limitam as expressões primitivas e violentas” (NAÏR, 2018). Segundo dados de 2016 do Datafolha⁷, 57% dos brasileiros aderiram a discursos como “bandido bom é bandido morto”, sob o pretexto de um Estado falho e uma justiça ineficiente. Isso gera um crescente sentimento da necessidade de justiça com as próprias mãos e agrava problemas sociais ao marginalizar indivíduos que são frequentemente acometidos pela falta de segurança, educação e renda.

A importância do Letramento Crítico é, principalmente, pela possibilidade de conscientização para que os indivíduos possam perceber os movimentos de manutenção do poder, de privação dos direitos e de continuidade de determinados valores que estão incutidos em um texto, um enunciado, um discurso. Dessa maneira, é crucial compreendermos que “as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 2008, p. 38), para que possamos promover discussões e um olhar mais apurado acerca dos discursos que estão arraigados na nossa cultura e meio social.

Tortura assistida e a tecnologia

A tortura assistida promovida pelo programa que é criado para transmitir o parque e o compartilhamento no meio virtual por indivíduos é tomada como uma prática de diversão para quem acredita estar fazendo justiça. O *Urso Branco* critica o uso da tecnologia como mediador de práticas desumanas em depreciação do outro, dessa forma, o Letramento Crítico pode ser levantado enquanto avaliação do uso da tecnologia e suas consequências sociais. A preocupação não é somente ver a tortura, mas registrar e compartilhar.

⁶ Compreendemos por *neofascismo*, “grupos que almejam realizar reformulações e retomadas de um arquétipo baseado nas experiências dos movimentos e das ditaduras fascistas dos entreguerras” (CALDEIRA NETO, 2020, p. 124).

⁷ Os dados da pesquisa foram divulgados no 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf.

A tecnologia perde a visão de cooperação para o desenvolvimento da humanidade, perde o seu efeito primário de estabelecimento de comunicação e começa a adquirir a perversidade para interesses não éticos. Nas palavras de Mey (2001, p. 234), “numa primeira ordem de efeitos nós é que definimos tecnologia, numa segunda ordem, é a tecnologia que nos define: você é o que você dirige”.

Nesse cenário, Freire (1970) aponta para a imprescindibilidade de pensarmos na coletividade. Rojo & Barbosa (2015), inclusive, discorrem sobre a hiperindividualidade como uma das características da hipermodernidade em que vivemos. Na nossa sociedade, o que é social vem perdendo a força e tudo que parece existir são “iniciativas isoladas de reestabelecer vínculos e de valorizar o coletivo” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 118). No episódio, a tentativa de estabelecer o laço social é trazida pelo senso de justiça que pode ser questionado como um simples hedonismo motivado por crenças e valores individuais.

As discussões sobre o episódio analisado e o Letramento Crítico foram fundamentais para que pudéssemos sistematizar e propor uma proposta aplicada ao ensino, a qual versaremos a seguir.

Proposição para o Letramento Crítico através do *Urso Branco*

A BNCC (2018) preconiza que, no Ensino Médio, existem alguns valores que o aluno deve ser capaz de desenvolver no seu processo de escolarização. “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018, p. 464) é um desses. Além disso, é válido ressaltar que uma sociedade cada vez mais sedenta por opiniões e defesa de achismos coloca na escola, ainda que indiretamente, o peso de formar alunos que possam mais tarde ser sujeitos críveis em suas falas.

Portanto, atividades que visem promulgar as discussões e os diálogos pautados numa sala de aula invertida, em que o aluno, na verdade, é o centro, são de suma importância dentro da nossa geração. É primordial que os trabalhos realizados nas aulas de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras sejam capazes de promover a criticidade e a autonomia necessárias para a formação cidadã dos discentes. O episódio *Urso Branco*, da série *Black Mirror*, é uma narrativa fantástica que pode auxiliar o professor, na posição de mediador do conhecimento, a exercitar com os alunos a compreensão textual – por meio de um texto rico em semioses e multimodalidade –, o protagonismo na produção de debates e na expansão de ideias e o desenvolvimento do letramento crítico. O que propomos aqui é uma sugestão de como tentar

criar em sala um ambiente propício para a formação de leitores letrados criticamente, utilizando (um de vários) artifícios que são próximos às realidades dos alunos.

A compreensão textual por meio das semioses e da multimodalidade presente no episódio Urso Branco

Ao introduzir o episódio *Urso Branco* em uma aula no Ensino Médio, numerosas atividades podem ser elaboradas para o desenvolvimento do Letramento Crítico. A compreensão textual pode ser aperfeiçoada ao observar os diversos processos semióticos e multimodais.

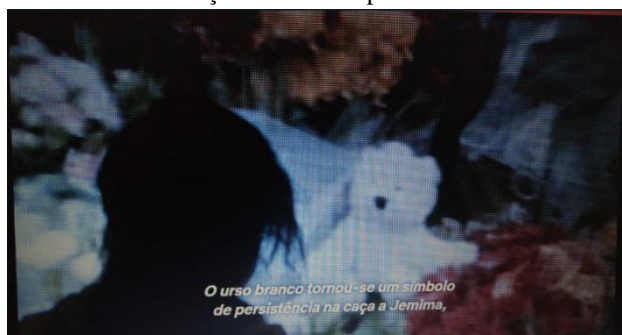
Depois do término do episódio, o mediador pode pedir aos alunos que se reúnam em pequenos grupos e distribuir entre eles algumas funções para que possam juntos construir suas percepções (CAVALCANTE; SILVA, 2020). Cavalcante e Silva (2020) citam o círculo de leitura do Cosson (2014) que poderia ser adaptado, levando em consideração que a narrativa apresentada não se configura como um texto escrito. Dessa forma, cabe retirar aquilo que é inerente a obras escritas e acrescentar o que agregaria valor à análise de um vídeo. Assim, poderíamos sugerir que um grupo ficasse responsável por conectar o que acontece na narrativa a eventos da vida real. Um outro grupo poderia trazer as partes mais impactantes do episódio, acrescentando o porquê de terem escolhido esses momentos e abrindo para a turma se todos concordam com essa seleção. Uma equipe descreveria os personagens e a outra tentaria conectar os fatos ditos no final com as pistas que vão aparecendo no decorrer da narrativa, para tentar perceber se existe uma coesão no desenvolvimento do episódio.

É de suma importância que as discussões trazidas sejam debatidas por toda a turma, para que eles consigam o máximo de pistas possíveis para irem compreendendo o texto e percebendo as semioses que o compõem.

Para acrescentar “fôlego” às pontuações dos alunos, o mediador pode também reapresentar alguns trechos, questionando aos discentes quais significações eles dão a esses fragmentos agora que conhecem o episódio em sua totalidade.

A simbologia traçada para o *Urso Branco*, por meio do símbolo e do urso de pelúcia branco, e apresentada durante o episódio, também pode ser utilizada como proposta para atividade visando a compreensão textual, ao lançar questionamento sobre a importância e os efeitos que esses elementos atribuem à narrativa. Por exemplo, diferentemente da prática escrita, a obra cinematográfica poderá apresentar brevemente um objeto que será incorporado em diversas cenas, mas seu significado (somente, mas não menos importante) será revelado no final.

Figura 1 – O único objeto encontrado da criança assassinada pelo namorado da Victoria



Fonte: episódio *Urso Branco* da série *Black Mirror* disponível na Netflix⁸.

Figura 2 – Palco do *White Bear Justice Park* e o símbolo do Urso Branco no topo da imagem



Fonte: episódio *Urso Branco* da série *Black Mirror* disponível na Netflix⁹.

A observação entre a coesão dos processos semióticos e da multimodalidade também pode ser trabalhada em sala de aula ao identificar a importância das relações entre a ocorrência dos símbolos e seus efeitos para compreensão textual. Os elementos semióticos são organizados para causar efeito de significação e para levantar questionamentos sociais, como a relação entre o uso dos *smartphones* para gravar o desespero da jovem Victoria.

Figura 2 – Estranhos gravando Victoria correndo desorientada



Fonte: episódio *Urso Branco* da série *Black Mirror* disponível na Netflix¹⁰.

⁸ WHITE BEAR. Produção de Charlie Brooker. Direção de Carl Tibbetts. [s.l.]: Netflix, 2013. 1 vídeo (42 min.). Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/70279174?source=35>. Acesso em: 24 out. 2020.

⁹ WHITE BEAR. Produção de Charlie Brooker. Direção de Carl Tibbetts. [s.l.]: Netflix, 2013. 1 vídeo (42 min.). Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/70279174?source=35>. Acesso em: 24 out. 2020.

O protagonismo discente na produção de debates por meio do episódio Urso Branco

A BNCC pondera que é necessária a “ampliação da autonomia, do protagonismo [...] na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações” (BRASIL, 2018, p. 471). Dessa forma, pontuamos que após um trabalho de compreensão da narrativa, os alunos poderão desenvolver seus protagonismos por meio de uma proposta de atividade de debate dirigido.

O debate deve trazer à tona questões da atualidade e pode propor uma visão mais plural e crítica, para formação de cidadãos mais conscientes, e permitir a presença de opiniões mais subjetivas. A proposta visa tensionar as nuances apresentadas durante o episódio, por isso, é extremamente importante que todos participem do primeiro momento, para que, na medida do possível, nenhum detalhe tenha passado despercebido. O mediador pode levantar alguns questionamentos a turma, como: (i) se os alunos participariam do parque; (ii) se são a favor ou contra a justiça com “as próprias mãos”; (iii) se o uso da tecnologia e redes sociais para a depreciação do outro é um ato ético; (iv) se a humilhação é uma forma válida de punição ou diversão; (v) se em algum momento sentiram empatia pela personagem principal e (vi) se a sua visão mudou ao terminar o episódio.

Sempre que possível o mediador deve pedir para que os alunos tentem justificar seus posicionamentos, utilizando como base trechos da própria narrativa ou estabelecendo relações com situações vividas por eles. Assim, os discentes poderão, aos poucos, construir argumentações, estabelecendo comunicação e interação e, dessa maneira, perceberem o protagonismo de suas participações e falas para o desenvolvimento do tema e da aula.

Avaliando o desenvolvimento do Letramento Crítico por meio da narrativa fantástica o Urso Branco

Partindo da inclusão da narrativa fantástica apresentada no episódio *Urso Branco* na sala de aula, junto a atividades que se proponham a estimular o Letramento Crítico entre os alunos, espera-se que o professor possa avaliar seus alunos baseado no empenho que tiveram em compreender a narrativa e construir coerentemente suas argumentações. Perceber e valorizar o engajamento dos discentes nessa atividade é de suma importância para garantir que eles possam entender a relevância e a força de suas opiniões.

¹⁰ WHITE BEAR. Produção de Charlie Brooker. Direção de Carl Tibbetts. [s.l.]: Netflix, 2013. 1 vídeo (42 min.). Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/70279174?source=35>. Acesso em: 24 out. 2020.

Levar o aluno a assimilar que a necessidade de criticidade vai além do uso na prova do vestibular é fazê-lo entender os múltiplos jogos semióticos que compõem a linguagem, a não-neutralidade dos enunciados e quais movimentos sociais estão em jogo no momento da construção do discurso. Desse modo, é extremamente importante traçar metodologias avaliativas que fujam de respostas absolutas, tendo em vista que o Letramento Crítico é desenvolvido coletivamente e que a obra cinematográfica não propiciará uma única interpretação. Avaliações podem ser desenvolvidas através da análise da investigação discente sobre os elementos semióticos ao construir significados durante a obra ou quanto à construção argumentativa levando em conta sempre o contexto social que o indivíduo está inserido.

Por fim, destacamos que ao deslocar o processo de aprendizagem para o aluno, suas vozes são tomadas em posições de protagonismo, propiciando o verdadeiro letramento funcional “situado em um discurso representativo da atividade, com uma representação constituída pela minoria analfabeta/iletrada, e não pela 'voz' da maioria alfabetizada/letrada” (MEY, 2001, p. 252). Desse modo, o letramento pode ser executado não como um *commodity*, mas como um meio de funcionamento (MEY, 2001) que conscientiza e empodera os alunos.

Considerações Finais

As produções artísticas têm sido difundidas com grande velocidade ao alcançar os meios digitais. Conseqüentemente, produções como a série *Black Mirror* conseguem mover críticas notáveis para o homem e a relação com suas práticas sociais. O Letramento Crítico não fica mais restrito somente ao ensino nos ambientes educacionais, mas pode ser proposto por intermédio de atividades de entretenimento disponibilizadas em plataformas de *streaming*.

Urso Branco, bem como a grande parte dos episódios da série, trabalha com a noção de simulação e simulacro para o telespectador imergir na obra. O desconforto que o seriado pode nos causar e a construção de uma narrativa tão realística é capaz de transportar quem assiste para dentro da estória, de modo que o receptor possa se perguntar se ele mesmo não estaria reproduzindo as ações que levariam até aquele desfecho.

Destaca-se a necessidade em considerar as visões aqui traçadas para a construção da narrativa e uma proposta pedagógica, relacionado o episódio aqui analisado e o Letramento Crítico como social e historicamente situados. Assim como ocorrerá no ambiente da sala de aula, o professor que objetivar aplicar a proposta deste trabalho, encontrará uma outra porção de simbologias e questionamentos sociais que são circunscritos ao seu contexto social.

A ideia da construção do parque pode levar o telespectador a se perguntar quantas vezes a personagem principal terá que viver o ciclo para se redimir desse crime, levantando em nós questionamentos sobre quais são os efeitos que realmente resultam entre a relação do ser humano e a tecnologia. O indivíduo extravie sua visão positiva e sua conduta ética diante da tecnologia, pois, “os efeitos secundários da nova tecnologia na consciência humana são usualmente muito mais importantes e de maior alcance que os efeitos primários” (MEY, 2001, p. 233).

O homem se vê preso em um transcurso, ou melhor, em um complexo processo hegemônico, e que ao tomar consciência através de uma narrativa que propicie o Letramento Crítico, surge o sentimento de protagonismo, de fazer as escolhas críticas impedindo que injustiças sociais e práticas antiéticas sejam realizadas novamente.

Dessa forma, fazer entender a importância do “eu” dentro da globalização e da modernidade e possibilitar ser crítico e consciente das condutas fazem parte de um processo que devemos tentar ampliar enquanto acadêmicos e educadores para viabilizar uma sociedade que futuramente reflita sobre os processos que estão sendo inseridos, sobre a necessidade do coletivo e da consequência de ações.

Salientamos que as possibilidades de trabalho e atividade com o episódio são inúmeras e diversas, de forma que neste artigo elucidamos apenas algumas perspectivas e esperamos que a partir daqui vários docentes e pesquisadores se sintam encorajados a desenvolverem estratégias semelhantes, que possam estimular o interesse dos alunos e viabilizar um diálogo que resulte no desenvolvimento do protagonismo e do Letramento Crítico.

Referências

ARANTES, P. Arte e crítica social em Adorno. **Revista Princípios**, n. 40, p. 78-81, fev-abr. 1996. Disponível em: <http://revistaprincipios.com.br/artigos/40/cat/1662/arte-e-crítica-social-em-adorno-.html>. Acesso em: 12 mai. 2020.

AZAMBUJA, P.; PERRI, C. Filosofia e distopia seriadas: sobre Black Mirror e suas relações entre humanos e técnicas. **Revista Ícone**, v. 16, n. 1, p. 42-57, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/icone/article/view/237077>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BAUDRILLARD, J.; POSTER, M. **Selected writings**. Stanford: Stanford University Press, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília1: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALDEIRA NETO, O. Neofascismo, “Nova República” e a ascensão das direitas no Brasil. **Revista Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 10, n. 24, p. 120-140, 2020.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/2060>. Acesso em: 12 mai. 2020.

CAMARANI, A. L. S. **A literatura fantástica**: caminhos teóricos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CAVALCANTE, M. L.; SILVA, T. A. Fita Verde no Cabelo: um estudo discursivo-semiótico sobre o conto de Guimarães Rosa. In: PAIVA, F. J. O.; LIMA, A. M. P. (Orgs.). **Pesquisas em análise do discurso, multimodalidade & ensino**: debates teóricos e metodológicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/10/E-BOOK-2-VOL2.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, abr. 2001. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c3d4/3e79a71767b6f5dc848f406a46006de9e180.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

DA SILVA, M. M. P.; DE ALMEIDA, D. B. L. Linguagem Verbal, Linguagem Verbo-Visual: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistêmico Funcional. **Revista Odisseia**, v. 3, n. 1, p. p. 36-56, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/12686>. Acesso em: 11 mai. 2020.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GOMEZ, L.; MARTINES-ÁVILA, D.; VALENTIM, M. L. P. Pós-modernidade, capitalismo e conhecimento: uma análise crítica. **Revista Complexitas**, Belém, v. 3, n. 1, p. 120-129, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/complexitas/article/view/6637>. Acesso em: 11 mai. 2020.

GOODMAN, Paul *et al.* (Eds.). **Technology and organizations**. San Francisco: JosseyBass Publishers, 1990.

HÚBRIS. In: PRIBERAM. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/h%C3%BAbris>. Acesso em: 24. out. 2020.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 2007. p. 19-29.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MEY, L. J. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Trad. Ana Cristina de Aguiar. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 195-208.

MEURER, J. L. **Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Eds.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

NAÏR, S. O que está por trás do discurso de ódio. **EL PAÍS**, 08 dez. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/07/internacional/1544180778_836431.html. Acesso em: 13 mai. 2020.

REISDOERFER, H. M.; FLORES, N. M. Black Mirror: uma análise crítica da sociedade a partir do episódio Fifteen Million Merits sob à luz das teorias da Sociedade do Espetáculo e da Pós-Modernidade. **Revista Temática**, v. 14, n. 10, p. 30-44, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/42254>. Acesso em 12 mai. 2020.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

ZACCHI, V. J. Novos Letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de Língua estrangeiras. In: ZACCHI, V. J; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014.

Sobre os autores

Marion Lucena Cavalcante (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5986-803X>)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE); licenciada em Letras - Português pela mesma instituição. É bolsista FUNCAP.

Lucas Matheus Silva Teixeira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0610-5685>)

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE); bacharel em Letras - Língua Inglesa pela mesma instituição. É bolsista CAPES.

Nukácia Meyre Silva Araújo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1951-0417>)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); mestra em Linguística pela mesma instituição; graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professora do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e do Mestrado Profissional em Letras da UECE.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

The effect of different pre-reading activities on pre-intermediate and advanced EFL students' reading comprehension

O efeito de diferentes atividades de pré-leitura na compreensão leitora de alunos dos níveis pré-intermediário e avançado de inglês como língua estrangeira

Tatiana Koerich Rondon¹
Lêda Maria Braga Tomitch²

Abstract: This study aimed at investigating the effects of two pre-reading activities, namely Contextual Redefinition and Graphic Organizer, on the reading comprehension of pre-intermediate and advanced Brazilian EFL students. Based on Schema Theory (RUMELHART, 1980; ANDERSON; PEARSON, 1998), both pre-reading activities were expected to have a positive effect on students' reading comprehension. Using a repeated-measures design, participants' reading comprehension was tested via written free recall and comprehension questions. Quantitative analysis revealed that treatment with the pre-reading activity Contextual Redefinition weakened pre-intermediate students' reading comprehension. Contrastingly, it had a positive effect on advanced students' reading comprehension as measured by comprehension questions. In turn, the Graphic Organizer had a positive effect on pre-intermediate students' reading comprehension whereas it decreased advanced students' reading comprehension as measured by written free recall and had no effect when measured by comprehension questions.

Keywords: Reading. Schema Theory. Pre-reading Activities.

Resumo: O objetivo deste estudo foi investigar os efeitos das atividades de pré-leitura Redefinição Contextual e Organizador Gráfico na compreensão leitora de alunos brasileiros de inglês dos níveis pré-intermediário e avançado. Com base na Teoria dos Esquemas (RUMELHART, 1980; ANDERSON; PEARSON, 1998), esperava-se que ambas as atividades tivessem um efeito positivo na compreensão leitora dos alunos. Através de medidas repetidas, a compreensão dos alunos foi testada por meio da evocação do conteúdo lido e de perguntas de compreensão. A análise quantitativa revelou que o tratamento com a atividade Redefinição Contextual enfraqueceu a compreensão dos alunos pré-intermediários. Por outro lado, teve um efeito positivo na compreensão leitora dos alunos avançados quando medida por questões de compreensão. Por sua vez, a atividade Organizador Gráfico teve um efeito positivo na compreensão dos alunos pré-intermediários, ao passo que diminuiu a compreensão leitora dos alunos avançados quando medida por evocação do conteúdo lido e não surtiu nenhum efeito quando medida por questões de compreensão.

Palavras-chave: Leitura. Teoria dos Esquemas. Atividades de Pré-leitura.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço eletrônico: tatiana.rondon@posgrad.ufsc.br.

² Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Letras e Literaturas Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço eletrônico: leda@cce.ufsc.br.

Introduction

When people start reading in their first language, they most likely have no awareness of the cognitive processes that are necessary to carry out this activity (AEBERSOLD; FIELD, 1997). The challenges faced by readers who are taking their first steps tend to be forgotten once they become more proficient in reading. Irrespective of the language, be it the reader's native language or a foreign one, to read a text, one needs to know its topic, its underlying structure, its language, its cultural aspects, amongst other aspects (DAVIES, 1995; AEBERSOLD; FIELD, 1997). Because of that, teachers should attempt to understand the processes involved in reading and find ways to observe how these processes take place so that they can plan reading lessons according to their students' needs, fostering the development of their reading ability (DAVIES, 1995).

When working with reading in the classroom, teachers should not simply tell students to read the text and be prepared to answer questions about it; instead, they should provide students with guidance, which means providing pre-reading, while reading, and post-reading activities that prepare students to read a text and help them remember the information it contains (MOORE; READENCE; RICKELMAN, 1999). The pre-reading stage is considered one of the most important parts of the reading lesson, especially for English as a Foreign Language (EFL³) students (MAUNSELL, 2019). Pre-reading activities can help readers get familiarized with texts through work on vocabulary contained in a specific reading passage (JAHANGARD; MOINZADEH; KARIMI, 2011; AZIZIFAR *et al.*, 2015; MOGHADDAM; MAHMOUDI, 2016), making predictions about the content of the passage (TOMITCH, 1991; HUDSON, 1998) and associations with the topic of the passage (ALIPAHANI; MAHMOUDI, 2014; AZIZIFAR *et al.*, 2015; HASHEMI; MOBINI; KARIMKHANLOOIE, 2016), among others. Each pre-reading activity may have different degrees of effectiveness depending on the linguistic proficiency of the student (CARRELL, 1998; HUDSON, 1998). Thus, the present study is concerned with the question: how do different pre-reading activities influence students at different levels of proficiency?

This article reports on the results of part of the first author's master thesis research under the supervision of the second author. Besides investigating the effects of different pre-reading activities on Brazilian EFL students' reading comprehension, the aforementioned master's thesis research also sought to investigate whether there was a correlation between students' working memory capacity and their performance in the comprehension tests in each of the pre-

³ In this article, the terms second and foreign language will be used interchangeably.

reading activities conditions. For the sake of conciseness, the authors decided to present the results separately. In terms of organization, this article is divided as follows: this introduction; review of literature; method; results and discussion; and final remarks.

Review of Literature

Pre-reading activities have been used as tools to aid students in constructing meaning from text, whether it is in one's native language or a foreign language. When reading in a foreign language, besides encountering unfamiliar topics, students have to deal with unfamiliar terms and styles of writing that are, as a consequence, unusual to them (MOORE; READENCE; RICKELMAN, 1999). In the field of reading research, it is generally accepted that pre-reading activities have a positive effect on reading comprehension (ALIPANAHI; MAHMOUDI, 2014; AZIZIFAR *et al.*, 2015; HASHEMI; MOBINI; KARIMKHANLOOIE, 2016).

To investigate the effects of two pre-reading activities, namely, pre-teaching vocabulary and pre-questioning, Alipanahi and Mahmoudi (2014) conducted a quasi-experimental study with second-grade high school students from four different groups in Iran. From this pool of one hundred students, sixty of them were chosen based on their scores on The Nelson English Test. After ensuring participants had similar language proficiency, they were randomly assigned to either the control or the experimental group. Three texts were taken from the students' textbook and a test with around 30 multiple-choice items was designed for each one. The experimental group received treatment with pre-vocabulary and pre-questioning reading strategies before reading the texts while the control group only read the texts. After reading, participants had forty minutes to answer the multiple-choice items. Results indicated that the experimental group did significantly better in the tests. However, it was not clear what steps were followed in the pre-reading activities used. Furthermore, even though the researchers mentioned that participants had a similar level of proficiency, it was not clear whether they were beginners, intermediate or advanced students of EFL.

A similar study was conducted by Azizifar *et al.* (2015), who used the same pre-reading activities in an experiment with sixty female Iranian high-school students. Participants were assigned to two experimental groups based on the results of the Michigan Test, which served as the pre-test/post-test. The treatment was implemented during participants' regular classes for a period of five weeks with a total of 10 sessions of sixty minutes. Each session started with a pre-reading treatment which lasted for about ten minutes. After that, participants read the texts individually and answered a set of comprehension items related to explicit and implicit information presented in the texts. The researchers found that both groups did significantly

better in the post-test. Furthermore, participants who received treatment with pre-questioning did significantly better than the group in the vocabulary condition. Our interpretation is that in the treatment with vocabulary, researchers presented keywords and their definitions, as well as translations, which usually leads to a superficial level of processing. Pre-questioning, on the other hand, which focuses on the content of the text, might lead to a deeper level of processing, enabling participants to perform better in the comprehension test. Also, even though participants' proficiency was controlled using the Michigan Test, their level was not mentioned.

In a more comprehensive study, Hashemi, Mobini, and Karimkhanlooie (2016) investigated the effect of three different pre-reading activities on the reading comprehension of EFL Iranian high school students. One hundred and twenty-five participants were distributed among three experimental groups and one control group. The treatments consisted of pre-questioning, brainstorming, and the pre-rereading strategy known as KWL, which stands for *what I know, want to know, and learned*. The design of the study was a pre-test/post-test in which the pre-test was also intended to ensure participants had similar proficiency. Results showed that all treatments significantly improved participants' reading comprehension when compared to the control group. Furthermore, the KWL treatment was the most effective of the three, differently from the previous study in which pre-questioning was the most effective one. Considering that the three studies mentioned so far had a similar target population (ALIPANAHI; MAHMOUDI, 2014; AZIZIFAR *et al.*, 2015; HASHEMI; MOBINI; KARIMKHANLOOIE, 2016), the different effects of the pre-reading activities might be attributed to participants' proficiency. As previously mentioned, proficiency was controlled in all three studies. However, it was not clear whether participants in the three studies belonged to the same level. As important as it is, there is still little research in the area investigating the possible effects of different kinds of pre-reading activities on various levels of proficiency (HUDSON, 1998; MIHARA, 2011).

Aiming to investigate the role played by schemata in second language (L2) reading by adult English as a Second Language (ESL) students, Hudson (1998) experimented with three proficiency levels: beginning, intermediate and advanced. He examined the effects of three types of treatment: pre-reading (PRE), vocabulary (VOC), and read-test/read-test (RT) on the reading comprehension of ninety-three ESL students. Results showed that different types of intervention were effective at different levels of proficiency. For the advanced level of proficiency, the most effective treatment was the RT, while the PRE and VOC treatments showed no significant difference. The author argued that participants from the advanced level might have applied skills that were not available to beginning and intermediate levels due to a

threshold in linguistic knowledge. For the beginning and intermediate level participants, the PRE treatment was more effective than the VOC and the RT. The researcher explained that the treatment with the pre-reading activity may have compensated for their lack of linguistic knowledge. He concluded that more research is needed to establish which type of pre-reading activity is more useful for each level of proficiency.

In a more recent study, Mihara (2011) investigated the effects of two pre-reading activities, vocabulary pre-teaching and pre-questioning on the reading comprehension of seventy-eight Japanese EFL students across two levels of proficiency, pre-intermediate and upper-intermediate as defined by their results on the TOEIC⁴. It is worth mentioning that the treatment with vocabulary encouraged surface-level processing: participants received a list of words and phrases in English that were important to the overall meaning of the texts and they were required to translate them to Japanese. After doing this individually, the researcher would present the meanings of the words and participants had to check their answers. In the treatment with pre-questioning, participants received the list of comprehension questions that appeared after each text in their textbooks to answer before reading. The measures of comprehension used were true/false items and comprehension questions. Just as with Azizifar *et al.*'s study (2015) reported previously, results showed that the pre-reading activity that involved pre-questioning had a greater impact on participants' comprehension from both levels of proficiency: pre-intermediate and upper-intermediate. However, the author also reported that participants had the impression that they learned more from the pre-reading activity that aimed at pre-teaching vocabulary, especially participants from the upper-intermediate level of proficiency.

As mentioned previously, the present study is aimed at investigating the effects of two pre-reading activities, namely Contextual Redefinition and Graphic Organizer (MOORE; READENCE; RICKELMAN, 1999) on pre-intermediate and advanced Brazilian EFL students' reading comprehension. The Contextual Redefinition was intended to provide participants with relevant vocabulary items for the understanding of the texts' main ideas. The rationale was that, by guessing the meanings of the words based on their prior knowledge and context clues, readers would be able to process the words more deeply than in the previously mentioned studies (MIHARA, 2011; AZIZIFAR *et al.*, 2015). Thus, the Contextual Redefinition was expected to positively affect reading comprehension. Moreover, it was expected to have a greater effect on pre-intermediate than on advanced EFL students' reading comprehension

⁴ TOEIC stands for Test of English for International Communication. It is a standardized English proficiency test.

when measured by comprehension questions. Because pre-intermediate students are closer to the language threshold (CLARKE, 1998), it was expected that knowledge of vocabulary could help them understand specific information in the text, tackled by comprehension questions.

In turn, the objective of the Graphic Organizer was to preview the texts' main ideas through their structure. It was also expected to have a positive effect on both pre-intermediate and advanced EFL students' reading comprehension. Furthermore, it was expected to have a greater effect on advanced than on pre-intermediate EFL students' reading comprehension as measured by written free recall. This was expected because advanced students are more likely to use skills that are not available to the pre-intermediate level (HUDSON, 1998). Thus, they would benefit more from knowing how the texts were organized whereas pre-intermediate students might still need to reconcile with the unknown vocabulary present in the text.

Objectives and Research Questions

The objective of the present study was to investigate the effects of two pre-reading activities, Contextual Redefinition and the Graphic Organizer (MOORE; READANCE; RICKELMAN, 1999), on the reading comprehension of pre-intermediate and advanced Brazilian EFL students. Following the stated objective, this study sought to answer the following research questions:

- a. Do the pre-reading activities Contextual Redefinition and Graphic Organizer influence pre-intermediate and advanced EFL students' reading comprehension as measured by written free recall?
- b. Do the pre-reading activities Contextual Redefinition and Graphic Organizer influence pre-intermediate and advanced EFL students' reading comprehension as measured by comprehension questions?

Groups and Participants

Forty-six teenage and adult students from seven different EFL groups in a private institute in Brazil were invited to participate in this quasi-experimental field study. All participants provided written informed consent before data collection, as well as underage participants' legal guardians. Out of the forty-five students who agreed to participate, thirty students who had been present in both data collection encounters were selected based on their reading proficiency, fifteen for each level. The test used was comprised of the reading section of a multiple-choice placement test from the book *Passages* published by *Cambridge*, which is in accordance with participants' course materials. An independent measures t-test confirmed

that the pre-intermediate and advanced groups were different in terms of proficiency ($t(28) = 11.07$; $p < .001$). The results were interpreted taking into consideration the Common European Framework of Reference (CEFR). Hence, participants at the B1 level of proficiency were included in the pre-intermediate group, and participants at the C1 level of proficiency constituted the advanced group.

Given the natural school context of the study, participants' age range (whole group) was between 12 and 66 years old ($N = 30$, $M = 32.33$, $SD = 19.43$). In the pre-intermediate group, participants ranged from 12 to 66 years old ($N = 15$, $M = 29.12$, $SD = 19.17$), whereas in the advanced group, the age range was from 12 to 64 years old ($N = 15$, $M = 35.53$, $SD = 19.81$). An independent measures t-test confirmed that the pre-intermediate and advanced groups were similar in terms of age ($t(28) = 0.90$; $p = .38$). There were 8 female and 7 male participants in the pre-intermediate group, whereas there were 9 female and 6 male participants in the advanced group. Participants answered a profile questionnaire in their native language regarding their studying history and reading habits. Participants in the advanced group had been studying English longer than the ones in the pre-intermediate group and they were more exposed to English outside the classroom. The advanced participants also reported reading more frequently outside the classroom than the ones in the pre-intermediate group.

Materials

The stimuli used in this study were six texts selected from the webpage of the British Council⁵. Three texts were selected for the pre-intermediate group (B1): *Digital Habits Across Generations* (432 words), *The Legend of Fairies* (387 words), and *Robot Teachers* (346 words). For the advanced group (C1), the selected texts were entitled: *Do you have the right mindset?* (462 words), *Me and My Brain* (472 words), and *The Rise of Fake News* (466 words). It is worth mentioning that the selected texts are categorized as appropriate to B1 and C1 levels of the CEFR on the website of the British Council. These texts were chosen because they had a comparable number of words, they fit one page, and they were expository texts with a clear textual structure.

For the pre-reading activity Contextual Redefinition, the materials were ten unfamiliar words selected from each text, a sentence that provided context clues to the meaning of the selected words, and a list of dictionary entries of those words. For the pre-reading activity Graphic Organizer, the materials were diagrams with the main ideas of the texts structured

⁵ The British Council is an international organization of the United Kingdom for cultural relations and educational opportunities. <https://www.britishcouncil.org>.

according to their textual organizational pattern. Six comprehension questions, written in Brazilian Portuguese, that targeted textually explicit information were created for each text. The questions were chosen based on the feedback provided by three independent raters to ensure participants had to read the texts to answer them. Finally, three retrospective questionnaires were created, with questions in Portuguese - participants' native language - about the texts, the pre-reading activities, the written free recall task, the comprehension questions as well as their judgment regarding the level of difficulty of the texts.

Data Collection

Data collection was divided into five parts to be carried out in two encounters with participants during their regular English classes. During the first encounter, in the first part of data collection, participants answered the profile questionnaire, which took approximately ten minutes. In the second part, participants had a maximum of twenty minutes to take the reading proficiency test. They were informed they could not ask questions regarding the content of the texts being read or any other question that could help them understand the texts. These procedures were repeated with all the seven groups that accepted to participate in this research.

During the second encounter, in the third part of data collection (control condition), participants were required to read a text that was appropriate to their proficiency level for approximately ten to twelve minutes. Participants were instructed to read the text to understand its main idea and remember as much information as possible. After that, the texts were collected, and participants had about five minutes to do a written free recall task. They received a sheet of paper and were instructed to write everything they recalled from the text, in Portuguese, using complete sentences. Then, this sheet of paper was collected, and participants received a set of six comprehension questions in Portuguese about the text. They had about five to seven minutes to answer the questions in that same language. After that, the questions were collected, and participants received a retrospective questionnaire to complete in another five minutes. In total, the third part of the data collection had approximately thirty minutes of duration.

In the fourth and fifth parts, participants received the treatments with the pre-reading activities Contextual Redefinition and Graphic Organizer respectively. For the treatment with the pre-reading activity Contextual Redefinition (Treatment 1), participants were presented with the unknown words extracted from the text beforehand, for instance, the word *prune*. These words were presented in isolation on a computer screen with a PowerPoint presentation and participants attempted to guess their meanings. Then, participants were presented with the

words in the sentences with context clues and, again, they tried to guess the meanings of the words, this time basing their guesses on the context provided by the sentences, for example: “*We have to prune our apple tree. It is getting too big*”. Finally, participants received a list with the meanings of the words in dictionary entries so that they could check their guesses, such as: “*to cut off branches from a tree, bush, or plant, especially so that it will grow better in the future*”. This procedure took about three to five minutes, depending on the groups of participants. After the treatment, participants were required to do the same tasks that were presented in the control condition.

During the fifth and last part of data collection, for the treatment with the pre-reading activity Graphic Organizer (Treatment 2), participants were shown a diagram using a PowerPoint presentation with a representation of the rhetoric organization of the text and its main ideas. The ideas were presented one by one along with an explanation of how the text was structured as a way to establish a relationship among them. Again, this procedure took about three to five minutes, depending on the groups of participants. After the treatment, participants were required to do the same tasks that were presented in the control condition. In total, the second encounter with participants had approximately one hour and thirty minutes of duration. The procedures described for the second encounter of data collection were repeated with all the seven groups that accepted to participate in the present study. It is important to highlight that, to avoid order effects, the texts and activities used in the third, fourth, and fifth parts of data collection were counterbalanced.

Data Analysis

The written free recall was analyzed in terms of the number of propositional units remembered by each participant using a method developed by Tomitch (1990), which consists of identifying the “central proposition or propositions in each sentence and then the modifiers or attributes which modify the central proposition” (TOMITCH, 2003, p. 62). To score the comprehension questions, an answer key was created where each correct answer was subdivided into six main elements that made up a complete answer. For each element, participants received a 0.5 point. Therefore, participants’ scores for each question could range from 0 to 3 points. Moreover, because the objective of the questions was to test comprehension, grammatical mistakes were disregarded (ROSCIOLI, 2017).

The normality of the data was assessed visually through histograms, box plots, and Q-Q plots, and further verified by tests of normality. It was found that pre-intermediate participants’ scores for the comprehension questions after the treatment with the pre-reading

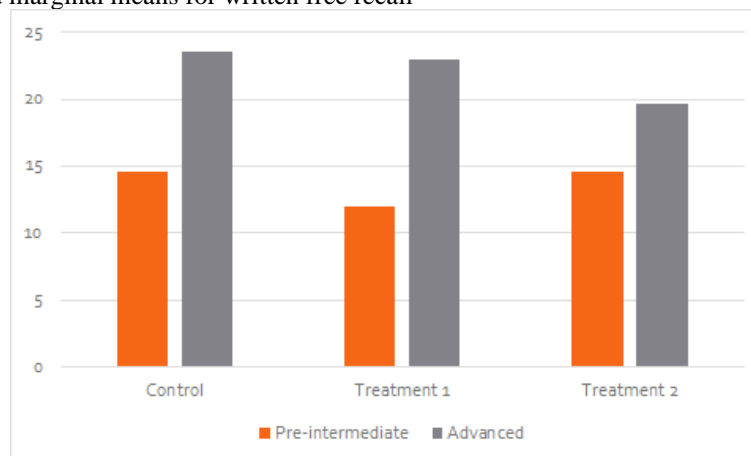
activity Graphic Organizer had a bimodal distribution. However, no outliers were found. For the advanced group, analysis of box plots revealed two outliers for the free recall control condition variable and one outlier for the comprehension questions control condition variable. Because of the small number of participants, the outliers were not excluded from the analysis.

Results and Discussion

Results of the written free recall indicated that, for the pre-intermediate group, the highest mean score was for the condition in which participants received treatment with the pre-reading activity Graphic Organizer ($M = 14.6$), followed by the control condition ($M = 14.53$) and the treatment condition with the pre-reading activity Contextual Redefinition ($M = 11.93$). As for the advanced group, the highest mean score was for the control condition ($M = 23.6$), followed by the treatment with the pre-reading activity Contextual Redefinition ($M = 22.93$), and the treatment condition with the pre-reading activity Graphic Organizer ($M = 19.66$).

A two-way 2 (Group: pre-intermediate or advanced) x 3 (Condition: Treatment 1, Treatment 2, or Control) mixed ANOVA with repeated measures was conducted on written free recall scores. The results revealed no significant main effect of condition ($F(2,56) = 8.63, p > .05, \eta^2 = .030$) as well as no significant interaction between Group and Condition ($F(2,56) = 1.825, p > .05, \eta^2 = .061$), which could indicate that this measure of comprehension was not very appropriate to investigate the effects of the pre-reading activities. One possible reason is that participants deviated their attention from what they had comprehended to the writing task at hand, which involved more than just having understood the ideas in the text. Figure 1 shows the estimated marginal means for the three conditions.

Figure 1 - Estimated marginal means for written free recall



Source: elaborated by the author (2020).

Even though statistical significance was not reached, some speculations can be made based on the raw scores of the written free recall task. The treatment with the pre-reading activity Graphic Organizer had a slight positive effect on pre-intermediate participants' comprehension, whereas the treatment with the pre-reading activity Contextual Redefinition decreased their comprehension. As for the advanced group, none of the two treatments affected comprehension positively. The treatment with the pre-reading activity Contextual Redefinition yielded an average score slightly below the control condition, whereas the treatment with the Graphic Organizer seems to have weakened participants' comprehension.

It was hypothesized that both pre-reading activities would affect pre-intermediate and advanced participants' comprehension positively. Based on the raw scores of the written free recall task, one might say that the pre-reading activity Contextual Redefinition weakened pre-intermediate participants' comprehension. One possible explanation for this result is related to the threshold hypothesis (CLARKE, 1998). As previously mentioned, for this task, participants had to write everything they remembered from the text using complete sentences. In other words, participants would have to be able to understand the idea units in the text to form a coherent textbase. For the advanced and fluent reader, this occurs automatically through effortless bottom-up processing. On the other hand, participants at the pre-intermediate level of proficiency still lack the linguistic knowledge that is necessary to engage in automatic bottom-up processing, which can cause them to naturally employ top-down strategies when reading a text in a second language. This could explain why their means for the control condition and the treatment with the pre-reading activity Graphic Organizer were similar since the objective of this activity is to provide participants with a macrostructure of the text. As for the pre-reading activity Contextual Redefinition, it might have caused participants to avoid using top-down strategies by making them focus on the vocabulary items that were presented in the treatment. Hence, this might have overloaded their cognitive resources and led them to have difficulties in constructing coherent mental representations of the texts.

It was also expected that the treatment with the Graphic Organizer would have a greater impact on advanced participants' comprehension as measured by the written free recall. Based on the raw scores of this task, it could be said that this pre-reading activity weakened their comprehension. This result might be related to the nature of the propositional analysis and the effect of the pre-reading activity Graphic Organizer. Considering that the advanced participants have sufficient linguistic knowledge to be able to engage in automatic bottom-up processing, they are better able to understand the microstructure of the texts and construct a coherent mental representation. Given that the Graphic Organizer is meant to provide a macrostructure of the

text, advanced participants might have gone from understanding both the micro and macrostructure of the text to building a situation model. In other words, with the aid of this pre-reading activity, they might have been able to integrate the information they extracted from the text with their previous knowledge. Contradictorily, for the written free recall task, in which participants had to write down everything they remembered from the text, participants may have forgotten part of the textual content while thinking about how they would write down this information.

Another possible explanation for this finding could be related to the type of organizational patterns of the texts chosen, which did not represent a challenge for the participants of this research. In a study conducted by Levine and Reves (1994), the authors claimed that the treatment with formal schemata yielded better results than content and linguistic schemata when participants read an argumentative text. Thus, it is possible that if advanced participants had encountered text types they were not accustomed to reading, they could have benefited from the pre-reading activity Graphic Organizer.

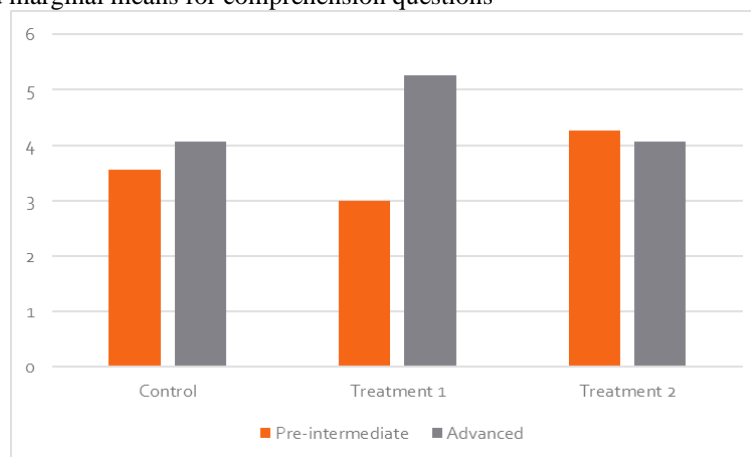
As for the results of the comprehension questions, for the pre-intermediate group, the highest mean score was for the condition in which they received treatment with the pre-reading activity Graphic Organizer ($M = 4.26$), followed by the control condition ($M = 3.56$) and the treatment condition with the pre-reading activity Contextual Redefinition ($M = 3$). For the advanced group, the highest mean score was for the treatment condition with the pre-reading activity Contextual Redefinition ($M = 5.26$), followed by the treatment condition Graphic Organizer and the control condition with the same mean score ($M = 4.06$).

A two-way 2 (Group: pre-intermediate or advanced) x 3 (Condition: Treatment 1, Treatment 2, or Control) mixed ANOVA with repeated measures was conducted on comprehension questions scores. The results revealed a significant interaction between Group and Condition at the 5% level ($F(2,56) = 4.411, p < .05$) on comprehension questions scores. The Global Effect size using Partial Eta Squared was 0.136, which is a medium effect. The observed power was .738, which is strong according to Cohen (1988). To investigate the significant interaction, simple effect tests were conducted using a Bonferroni correction. The effect of group at each condition presented only one pairwise effect for the Treatment 1 condition ($p = .003$), which indicates that the pre-reading activity Contextual Redefinition had a significant effect on advanced participants' reading comprehension as measured by comprehension questions when compared to the pre-intermediate group. Contrastingly, in the study conducted by Hudson (1998), the VOC treatment did not show a significant difference for the advanced participants. In Mihara's (2011) study, the pre-reading activity that worked

with pre-questioning had a greater impact on participants' reading comprehension from both levels of proficiency when compared to vocabulary pre-teaching. Thus, to these researchers' knowledge, the present study is the first to find that pre-reading activities directed at vocabulary building might be beneficial to advanced students. However, the results should be interpreted carefully due to the small number of participants.

The results of the Two-Way Mixed ANOVA also revealed that the effect of condition at each group presented one pairwise effect approaching significance: Treatment 1 in relation to Treatment 2 for the Pre-intermediate group ($p = .092$). Figure 2 shows the estimated marginal means for the three conditions. Contrarily to what was hypothesized, the pre-reading activity Contextual Redefinition had a detrimental effect on pre-intermediate participants' reading comprehension while it had a positive effect on advanced participants when measured by comprehension questions. Other studies have shown that pre-reading activities involving vocabulary affect participants' reading comprehension positively, even though their effect is less pronounced when compared to other types of pre-reading activities (ALINAPAH; MAHMOUDI, 2014; AZIZIFAR et al., 2015; MOGHADDAM; MAHMOUDI, 2016).

Figure 2 - Estimated marginal means for comprehension questions



Source: elaborated by the author (2020).

In a study conducted by Tomitch (1991), the researcher used two pre-reading activities, one of them related to vocabulary pre-teaching (Possible Sentences) and the other was aimed at making predictions about the text (Request Procedure). She found that both pre-reading activities had a significant positive effect on intermediate participants' reading comprehension. Also, there were no significant differences between the two pre-reading activities. The pre-reading activity Possible Sentences had an element of guessing the content of the passage to be read similar to the pre-reading activity Request Procedure, which could explain why both of

them had comparable effects. In the case of the present study, during the treatment with the pre-reading activity Contextual Redefinition, participants had to guess the meaning of the words in two moments: first, in isolation, and then using the context provided by sentences shown on a computer screen. This pre-reading activity did not include any step in which participants had to guess the content of the text to be read by connecting the words presented, which could have yielded different results.

Moreover, these findings could be explained by an interplay of factors. Text difficulty might have played a role because counterbalancing was done unevenly, due to the number of participants in each group. This happened because this is a quasi-experimental field study and, as such, data were collected during participants' regular English classes at the private school chosen for this study, following the natural configuration of participants' groups. Another factor that might have influenced the results is participants' previous knowledge of the content of the text. Even though the comprehension questions were pretested, participants' previous knowledge of the content of the texts might have helped them provide appropriate answers for the questions. Finally, it could also be that, although the words chosen to be part of the pre-reading activity Contextual Redefinition followed some specific criteria, they did not facilitate pre-intermediate participants' reading comprehension. In other words, this pre-reading activity did not allow pre-intermediate participants to process the meanings of the words in depth.

Concerning the pre-reading activity Graphic Organizer, even though statistical significance was not reached, some speculations can be made based on the raw scores of the comprehension questions. In this study, this pre-reading activity influenced pre-intermediate EFL students' reading comprehension positively. This was expected because pre-reading activities that assist readers in gaining awareness of text structure have had a positive effect on their reading comprehension (LEVINE; REVES, 1994; MOHAMMADI; MOENIKIA; ZAHED-BABELAN, 2010). This pre-reading activity might have allowed pre-intermediate participants to have a glimpse of the text to be read through the extracts showing the main ideas. Moreover, participants had to guess how the main ideas were connected in the remainder of the text. It could be said that the nature of this pre-reading activity is similar to the ones employed by Tomitch (1991) in the sense that participants were also allowed to read parts of the text beforehand. For the advanced group of EFL students, the Graphic Organizer had no effect when their reading comprehension was measured by comprehension questions. These results could be related to the findings of the Levine and Reves' study (1994), in which the authors found that content schemata and linguistic schemata are more effective in aiding advanced EFL students' reading comprehension.

Final Remarks

The main objective of this study was to investigate the effects of the pre-reading activities Contextual Redefinition and Graphic Organizer on the reading comprehension of pre-intermediate and advanced Brazilian EFL students. It was expected that both pre-reading activities would have a positive effect on participants' reading comprehension as measured by written free recall and comprehension questions. More specifically, it was expected that the pre-reading activity Contextual Redefinition would be more beneficial to pre-intermediate participants than to advanced participants when their reading comprehension was measured by comprehension questions. Also, it was expected that the pre-reading activity Graphic Organizer would have a more positive impact on advanced participants' reading comprehension when compared to pre-intermediate participants' reading comprehension as measured by written free recall.

Contrary to expectations, the pre-reading activity Contextual Redefinition weakened pre-intermediate participants' reading comprehension as measured by both written free recall and comprehension questions. Also, the same pre-reading activity worsened advanced participants' reading comprehension as measured by written free recall. However, when reading comprehension was measured by comprehension questions, the pre-reading activity Contextual Redefinition had a positive impact on the advanced group. These findings contradict existing literature in the area which has found that pre-reading activities, in general, have a positive impact on reading comprehension (TOMITCH, 1991; LEVINE; REVES, 1994; HUDSON, 1998; MOHAMMADI; MOENIKIA; ZAHED-BABELAN, 2010; MIHARA, 2011; ALIPANAHI; MAHMOUDI, 2014; AZIZIFAR et al., 2015; HASHEMI; MOBINI; KARIMKHANLOOIE, 2016; MOGHADDAM; MAHMOUDI, 2016).

Even though the pre-reading activity Contextual Redefinition only had a positive effect on advanced participants' reading comprehension as measured by comprehension questions, both pre-intermediate and advanced participants' perception was positively affected by said pre-reading activity as revealed by the analysis of participants' comments in the retrospective questionnaires. This finding corroborates the results of Mihara's study (2011), in which participants had the impression they had learned more from the pre-reading activity that aimed at pre-teaching vocabulary.

The pre-reading activity Graphic Organizer decreased advanced participants' reading comprehension as measured by written free recall and had no effect when their reading comprehension was measured by comprehension questions, which was contrary to expectations. On the other hand, the same pre-reading activity had a positive effect on pre-

intermediate participants' reading comprehension as measured by both written free recall and comprehension questions. As previously mentioned, this pre-reading activity might have helped pre-intermediate students to foresee the content of the texts to be read, which was beneficial to them similarly to the pre-reading activities employed by Tomitch (1991).

The results obtained through the pre-reading activity Graphic Organizer are coherent with participants' answers in the profile questionnaire. Regarding their reading habits, pre-intermediate participants reported trying to identify how a text is organized to understand it better more frequently than the advanced group. As previously mentioned, this could be explained if one considers that advanced students have better linguistic skills than pre-intermediate ones and, consequently, they rely less on top-down strategies to understand the message of the text.

Overall, the findings of the present study suggest that pre-reading activities have different effects on different levels of proficiency, which depend on other factors such as the measure of comprehension being used. It is important to point out that these results should be considered as suggestive rather than conclusive because of the nature of the present study. A series of factors could be improved and adapted to other contexts to investigate the matters described in this article. First, this research had a small number of participants, which was a total of thirty, equally distributed between the pre-intermediate and advanced groups. It is possible that, with a higher number of participants, the difference between the treatments employed in this study could have reached statistical significance. For future studies, it is recommended that a larger number of participants be recruited to increase validity.

Second, the reading proficiency test used to evaluate participants' reading comprehension ability might not have been appropriate to categorize them into the proficiency levels researched in the present study. Participants in the present study did not strictly correspond to the percentage of scoring for the pre-intermediate and advanced groups as determined by the Cambridge placement test, which was the basis for the reading proficiency test used. Thus, it is recommended that, for future research, other measures of evaluating participants' proficiency be used, such as TOEFL⁶ scores or participants' scores on the English test of ENEM⁷. Third, in the present study, participants' age had a very broad range, going from early teenagers to elderly people. The treatments with the pre-reading activities used in this study could have yielded different results if participants belonged to only one age group.

⁶ TOEFL stands for Test of English as a Foreign Language. It is a standardized English proficiency test.

⁷ ENEM stands for *Exame Nacional do Ensino Médio*, which is a standardized test used to admit students into Brazilian universities.

Therefore, it is recommended that future studies attempt to focus on one age group as much as possible. Finally, other suggestions for further research can be made related to issues that were not part of the scope of the present study. As has been mentioned, different pre-reading activities can be investigated and how they affect EFL students at other levels of proficiency. Also, other types of study could be carried out such as longitudinal research that aims at developing students' reading comprehension through pre-reading activities, similar to the one conducted by Mohammadi, Moenikia, and Zahed-Babelan (2010).

Despite the limitations previously identified, it is believed that this study helped shed light into how pre-reading activities can affect EFL students' reading comprehension and how factors such as the type of pre-reading activity, students' level of proficiency, the type of text being read, and measures of reading comprehension are intertwined. In the case of the pre-reading activity Contextual Redefinition, which focused on vocabulary pre-teaching, it was clear that the steps involved in its preparation were not enough to provide pre-intermediate students with deep processing of the words so that they could incorporate them in their reading vocabulary. Also, the previously mentioned pre-reading activities might have posited an extra load on pre-intermediate students' processing demands. For these reasons, when EFL teachers choose pre-reading activities focused on vocabulary pre-teaching for pre-intermediate students, they should give preference to activities that work with vocabulary in an integrated way, that is, activities that relate the words presented with the text to be read. Moreover, teachers should choose pre-reading activities that are not teacher-centered, that is, activities that allow for pre-intermediate students to create their sentences with the words presented.

In the present study, while the pre-reading activity Contextual Redefinition did not have a positive effect on pre-intermediate EFL students' reading comprehension, it affected advanced EFL students' reading comprehension positively when it was measured by comprehension questions. It seems that for advanced students, the treatment with this pre-reading activity is enough for them to integrate the words presented with their reading vocabulary. As previously mentioned, in the study conducted by Hudson (1998), it was not possible to know whether advanced students benefitted from the treatment with vocabulary because the author did not use a control group. He did mention that advanced students benefitted more from the read/reread condition than the vocabulary condition. On the other hand, in the study conducted by Levine and Reves (1994), the authors pointed out that in the treatment they used to build vocabulary, they tried to isolate linguistic schemata from other types of schemata. They claimed that this treatment had a positive effect on advanced EFL students' reading comprehension. Considering what has been discussed, it seems that pre-reading activities that

focus on vocabulary can be beneficial for advanced EFL students, if they provide context and allow students to relate the words/phrases to the texts to be read.

Concerning the pre-reading activity Graphic Organizer, which focuses on text organizational patterns, it seems to have a positive impact on pre-intermediate EFL students' reading comprehension as measured both by comprehension questions and written free recall. The preparation for this pre-reading activity involved selecting the main ideas of the texts and creating a diagram that reflected the organizational pattern of the text. The teacher/researcher would present each idea and ask students to try to identify how the ideas were related in the text to be read. The positive effect this procedure had on pre-intermediate EFL students' reading comprehension could be related to a decrease in the cognitive overload, the opposite of the effect caused by the pre-reading activity Contextual Redefinition. Taken together with the results of previous studies, it is possible to conclude that the pre-reading activities that are more appropriate for pre-intermediate EFL students have an element of forecasting the content of the text to be read. These pre-reading activities, which include the pre-reading activity Graphic Organizer used in the present study and the pre-reading activities Possible Sentences and Request Procedures employed by Tomitch (1991), allow students to predict what they will read through extracts carefully chosen by the researcher.

In turn, the pre-reading activity Graphic Organizer lessened advanced EFL students' reading comprehension as measured by written free recall and had no effect when their reading comprehension was measured by comprehension questions. It is possible that, for the advanced level, this pre-reading activity offered students information that they could get by just reading the text. Perhaps if the topic of the texts the advanced students had to read involved information about other cultures, the pre-reading activity Graphic Organizer could have had a positive effect on their reading comprehension. For this reason, teachers should have in mind that the pre-reading activity they choose needs to be adequate for the type of text to be read as well.

All things considered, the present study contributed with empirical evidence for the use of specific pre-reading activities with Brazilian EFL students from the pre-intermediate and advanced levels of proficiency. When teachers are planning their reading lessons and must choose appropriate pre-reading activities, they should bear in mind the level of proficiency of the students and how they should approach the text.

References

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ALIPANAHI, F.; MAHMOUDI, R. Pre-reading Activities and Reading Comprehension. **Advances In Environmental Biology**, v. 11, n. 8, p. 742-747, jul. 2014.
- ANDERSON, R. C.; PEARSON, D. P. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 35-55.
- AZIZIFAR, A.; ROSHANI, S.; GOWHARY, H.; JAMALINESARI, A. The Effect of Pre-reading Activities on the Reading Comprehension Performance of Ilami High School Students. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, n. 192, p. 188-194, jun. 2015.
- CARRELL, P. L. Introduction: Interactive approaches to second language reading. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 1-7.
- CLARKE, M. A. The short circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 114-124.
- COHEN, J. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. Hillsdale: Erlbaum, 1988.
- DAVIES, F. **Introducing reading**. London: Penguin Group, 1995.
- HASHEMI, A.; MOBINI, F.; KARIMKHANLOOIE, G. The Impact of Content-based Pre-reading Activities on Iranian High School EFL Learners' Reading Comprehension. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 7, n. 1, p. 137-145, jan. 2016.
- HUDSON, T. The effects of induced schemata on the “short circuit” in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 183-205.
- JAHANGARD, A.; MOINZADEH, A.; KARIMI, A. The Effect of Grammar vs. Vocabulary Pre-teaching on EFL Learners' Reading Comprehension: a schema-theoretic view of reading. **Journal of English Language Teaching and Learning**, n. 8, p. 91-113, 2011.
- LEVINE, A.; REVES, T. The four-dimensional model: Interaction of schemata in the process of FL reading comprehension. **TESL Canada Journal**, v. 2, n. 11, p.71-84, 1994.
- MAUNSELL, M. Academic Pre-reading Activity Menus to Support International ESL Students in Higher Education. **The Catesol Journal**, v. 31, n. 1, p. 1-12, 2019.
- MIHARA, K. Effects of pre-reading strategies on EFL/ESL reading comprehension. **TESL Canada Journal**, v. 2, n. 28, p.51-73, 2011.

MOGHADDAM, N. N.; MAHMOUDI, A. The Effect of Pre-reading Activities on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. **Advances in Language and Literary Studies**, v. 3, n. 7, p. 235-242, jun. 2016.

MOHAMMADI, M.; MOENIKIA, M.; ZAHED-BABELAN, A. The role of advance organizer on English language learning as a second language. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, v. 2, n. 2, p.4667-4671, 2010.

MOORE, D. W.; READANCE, J. E.; RICKELMAN, R. J. **Pre-reading activities for content area reading and learning**. 2. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1999.

ROSCIOLI, D. C. **The relationship between technical high school Brazilian students' working memory capacity, pre-reading activities, and inference generation in reading comprehension in L2**. 2017. 470 f. Tese (Doutorado em Inglês) - Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RUMELHART, D. E. Schemata: The building blocks of cognition. *In*: SPIRO, R. J. *et al.* **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

TOMITCH, L. M. B. An analysis of the potential selection strategies which may determine the contents of the short-term, working memory system. **Mimeo**, UFSC, Florianópolis, 1990.

TOMITCH, L. M. B. Schema activation and text comprehension. **Fragmentos**, v. 2, n. 3, p. 29-43, 1991.

TOMITCH, L. M. B. **Reading: Text organization, perception, and working memory capacity**. 7. ed. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês - UFSC, 2003. (Advanced Research in English Series).

About the authors

Tatiana Koerich Rondon (<https://orcid.org/0000-0002-7473-5267>)

PhD student in Applied Linguistics at the English Graduate Program, Federal University of Santa Catarina, Brazil. Holds a master's degree in English.

Lêda Maria Braga Tomitch (<https://orcid.org/0000-0003-4183-8072>)

Full Professor at the Foreign Languages Department, Federal University of Santa Catarina. Holds a PhD degree in English.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

Novos letramentos e formação de professores de inglês: refletindo sobre letramentos digitais

New literacies and English teacher education: reflecting upon digital literacies

Ana Karina de Oliveira Nascimento¹
Larissa Silva Santos²

Resumo: Estudos relacionados aos novos letramentos e letramentos digitais têm buscado compreender as alterações trazidas à vida em sociedade em virtude do contato cada vez mais frequente com tecnologias digitais. Essas questões se tornam mais evidentes com o uso cotidiano dessas tecnologias, as quais provocam questionamentos acerca da reprodução das práticas digitais no ambiente escolar. É nesse contexto que se situa esta pesquisa, cujo objetivo geral foi investigar o entendimento de professores de inglês - que estivessem em exercício em escolas públicas - no tocante aos novos letramentos (letramentos digitais e multimodalidade) e de que maneira estes fenômenos se atrelam ao ensino e à formação docente. Neste artigo, contudo, o foco está nos letramentos digitais. Para tal feito, adotamos instrumentos de coleta adequados à natureza metodológica de pesquisas qualitativas de cunho interpretativista, o que contou com diários de campo dos pesquisadores, questionário, desenvolvimento e aplicação de um roteiro de entrevista, bem como leituras e discussões embasadas em pesquisas da área de linguística aplicada (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014; ZACCHI; STELLA, 2014). Através dos dados levantados e analisados ao longo da pesquisa, tornou-se possível visualizar a perspectiva de educadores da rede pública diante das práticas de novos letramentos, especialmente no que concerne aos letramentos digitais.

Palavras-chave: Novos letramentos. Letramentos digitais. Formação de professores. Inglês.

Abstract: Studies related to the new literacies and digital literacies have sought to understand the changes brought to life in society due to the increasingly frequent contact with digital technologies. These points have become more evident with the daily use of digital technologies, which provoke questions about the reproduction of digital practices in the school environment. It is in this context that this research is located, whose general objective was to investigate the understanding of English language teachers, working in public schools, regarding new literacies (digital literacies and multimodality), and how these phenomena are linked to teaching and teacher education. In this article, however, we focus on digital literacies. To this end, we adopted data collection instruments which we considered appropriate to the methodological nature of qualitative research of an interpretative nature, which included the preparation of researchers' field diaries, a questionnaire, the development of an interview script and the subsequent realization of it, as well as readings and discussions based on research in the area of applied linguistics (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014; ZACCHI; STELLA, 2014). Based on the data collected and analyzed, it became possible to visualize the perspective of public school educators in the face of the practices of new literacies, especially with regard to digital literacies.

Keywords: New literacies. Digital literacies. Teacher education. English.

¹ Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: akcoliveira@academico.ufs.br.

² Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Bolsista COPES/UFES. Endereço eletrônico: larissasilva8462@gmail.com.

Introdução

Sabe-se que a educação tem sido constantemente desafiada em virtude do avanço das tecnologias digitais, as quais viabilizam o acesso à informação e comunicação e, conseqüentemente, trazem à tona desafios concernentes à formação de professores. Tal panorama suscita discussões a respeito da maneira como os docentes utilizam tecnologias analógicas e digitais e de que forma eles as visualizam no contexto escolar.

Estudos relacionados aos novos letramentos e letramentos digitais têm buscado compreender as alterações trazidas à vida em sociedade em virtude do contato cada mais frequente com as tecnologias digitais. Segundo Knobel e Lankshear (2006), os novos letramentos não devem ser entendidos somente como leitura e escrita nem mesmo como um fenômeno singular, pois existem tantos letramentos quanto práticas sociais, assim como concepções de leitura e escrita.

Essas questões se tornam mais evidentes com o uso cotidiano das tecnologias digitais, as quais provocam questionamentos acerca da reprodução das práticas digitais no ambiente escolar. Nesse contexto, busca-se investigar de que maneira a formação de professores prepara graduandos e docentes em exercício para lidar com novas formas de construção de sentido, que exigem novos letramentos, dentre eles, letramentos digitais. É nesse cenário que se inserem pesquisas envolvendo países de língua inglesa, a exemplo do estudo de Nascimento e Knobel (2017) que demonstrou a resistência de professores no que toca à reinvenção do espaço escolar e da abordagem docente a partir da emergência de novos letramentos. Este fenômeno também tem sido identificado no âmbito de pesquisas brasileiras na área de linguística aplicada (NASCIMENTO, 2017; MONTE MÓR, 2013, 2015; ZACCHI; STELLA, 2014), provocando a expansão de investigações na área.

Ademais, também se tem explorado o impacto exercido pelos processos de formação na maneira como os professores compreendem estes novos letramentos e se, ou como, pensam em práticas a partir deles. Dada a necessidade de exploração deste tema, desenvolveu-se uma pesquisa de iniciação científica, no âmbito dos estudos de linguística aplicada, com foco em professores de língua inglesa do estado de Sergipe em exercício docente que já tivessem participado de algum programa de formação continuada. Ressalta-se que este projeto deu continuidade a uma investigação científica antecedente, a qual tinha particular interesse em professores em formação inicial e suas perspectivas acerca dos novos letramentos - letramentos digitais e multimodalidade - tanto na posição de estudantes, quanto no exercício de sua futura profissão (NASCIMENTO; PEREIRA SANTOS; SILVEIRA, 2019).

Levando esses pontos em consideração, a pesquisa intitulada “Novos letramentos

(letramentos digitais) e formação de professores de inglês”, foi pensada com o intuito de discutir e promover a expansão do conceito de novos letramentos, com foco nos letramentos digitais, e identificar quais são as práticas de letramentos dos professores de inglês da rede pública de Sergipe. Para o desenvolvimento do estudo, foram definidos como objetivos específicos da pesquisa: analisar de que forma estes docentes têm relacionado as próprias práticas de letramentos digitais às suas aulas de língua inglesa; investigar se e de que maneira os professores de inglês refletem sobre práticas de letramentos digitais fazendo parte de seu repertório de práticas docentes e a relação que se estabelece com seus processos de formação; contribuir para a formação de pesquisadores na área de Letras, mais especificamente da Linguística Aplicada e avançar nas pesquisas sobre letramentos digitais, considerando a formação de professores de inglês. Tais objetivos foram designados para a execução da pesquisa que tem como foco os letramentos digitais, embora entenda-se que este esteja integrado aos novos letramentos de uma maneira mais ampla e essa divisão tenha um cunho mais didático.

O procedimento metodológico adotado na pesquisa foi de caráter qualitativo, conforme a modalidade interpretativista. Neste tipo de pesquisa, conforme apresenta Moita Lopes (1994, p. 334), “o acesso aos significados se dá através da utilização de instrumentos de pesquisa tais como diários [...], gravação de aulas em vídeo e áudio, entrevistas, documentos etc, que apresentam descrições/interpretações do contexto escolar”.

Dito isto, apropriamo-nos de alguns instrumentos supracitados a fim coletar dados para o projeto de iniciação científica. Ao iniciá-lo, em agosto de 2019, foram realizadas leituras voltadas ao tema da pesquisa. O contato com esse material bibliográfico compreendeu a primeira etapa de atividades determinadas no cronograma, a qual se estendeu por todo o período de realização da pesquisa, sendo executada entre agosto de 2019 e junho de 2020. Esta fase contou não somente com a discussão de textos lidos, como também com a elaboração de fichamentos, a fim de registrar todo conteúdo que vinha sendo estudado e organizar as informações coletadas para dar suporte às etapas seguintes da pesquisa. Concomitante a isso e ao longo de toda a pesquisa, utilizamos também diários de campo para registro das etapas e observações relacionadas ao desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Num segundo momento, demos início à seleção de professores para aplicação de questionário, a qual se realizou durante todo o mês de outubro de 2019. Para tal feito, entramos em contato com professores que cumprissem os seguintes critérios: ser professor da rede pública de Sergipe e estar (ou ter estado) envolvido em atividades de formação continuada nos últimos 2 anos e, se possível, que obtivéssemos um número de participantes que tivessem feito parte de programas de formação ofertados pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), tais

como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica, estágio ou cursos de extensão, e aqueles que apenas tiveram acesso a alguma experiência de formação continuada diferente das citadas. Sendo assim, de outubro a novembro, aconteceu a seleção de docentes interessados em contribuir com a pesquisa. Ao fim do período de seleção, contávamos com uma lista de vinte professores, finalizada com 18 participantes no total.

Duas das professoras não foram incluídas na aplicação do questionário devido a motivos distintos. Uma delas se mostrou disposta a responder ao questionário, mas, quando a contatamos para aplicá-lo, não houve retorno. Já no caso da segunda, houve desistência por parte da docente, o que, segundo declarado por ela, se deu pela sua falta de interesse no projeto e também porque ela considerava que, por conta da sua idade já avançada, sua contribuição não seria útil; mesmo com tentativas de esclarecer sobre a pesquisa, não foi possível contar com sua participação.

Na sequência, durante o primeiro e último dia do mês de novembro de 2019, foi elaborado o questionário, fundamentando-o nas questões suscitadas pelas leituras que vinham sendo realizadas. Este instrumento de coleta foi estruturado em nove perguntas abertas, dissertativas, as quais abordaram o conhecimento dos professores referente aos novos letramentos (letramentos digitais e multimodalidade), à sua formação docente e às suas práticas pedagógicas. Os questionários foram aplicados de acordo com a disponibilidade dos envolvidos – pesquisadores e pesquisados – durante o mês de dezembro.

Posteriormente, começando no início de janeiro de 2020, procedemos à análise dos questionários. Nesta fase, reunimos todos os questionários que os professores haviam respondido e nos debruçamos na análise de suas respostas. Para fins de realização desse processo, empregamos uma padronização conforme proposta por Saldaña (2009): distribuimos nossas observações/interpretações em categorias, conforme identificávamos semelhanças, disparidades, recorrências etc. entre as respostas dos docentes. Este exercício se estendeu até o fim do mês de fevereiro e foi basilar para a escolha dos pesquisados que convidaríamos para a entrevista, a qual seria roteirizada após a análise dos questionários.

Então, entre meados de março e abril de 2019, ocupamo-nos com a produção do roteiro de entrevista. Em vez de formularmos questionamentos verbais, optamos por fazê-los através de imagens, no intuito de explorar um dos focos de investigação dos novos letramentos: a multimodalidade. Nesta busca por aprofundamento em aspectos almejados no nosso projeto que ainda não haviam sido explicitados ou mesmo mencionados nos questionários, escolhemos, através de bancos de imagens digitais, seis imagens que pudessem trazê-los à tona.

Após o desenvolvimento do roteiro de entrevista, foram delimitados os critérios que

seriam levados em consideração na escolha dos professores. Desse modo, foi estabelecido que a prioridade seria dada àqueles que já haviam participado de algum programa de formação continuada, visto que um dos objetivos da pesquisa era investigar a relação dos contextos formativos com as práticas de letramentos digitais. Outro critério na seleção de docentes foi a sua proximidade ou distanciamento com nosso objeto de pesquisa ao responder o questionário, o que induzimos que poderia suscitar relatos de experiências que revelassem práticas distintas, possibilitando a exploração de aspectos variados. Com isto, selecionamos dez dos dezoito professores, os quais convidamos para a entrevista via e-mail; dos dez, oito aceitaram o convite.

Tendo definido os participantes para a entrevista, organizamos uma agenda para administrar os horários e datas em que elas seriam realizadas. Ao passo em que cada docente aceitava o convite, combinávamos uma data que lhes fosse cômoda. Então, entre o dia 20 de abril e o fim de maio de 2020, os oito professores foram entrevistados através de videochamadas, em decorrência da impossibilidade de encontros presenciais provocada pela pandemia do novo coronavírus.

O foco deste artigo, contudo, não estará no conteúdo levantado por meio das entrevistas, as quais ainda estão em processo de transcrição para posterior análise. Neste texto, cuja proposta é entremear a análise dos dados coletados no contexto com as perspectivas teóricas adotadas, trataremos da análise dos dados levantados por meio dos questionários buscando entender o que eles nos dizem a respeito dos novos letramentos na formação de professores de inglês, especialmente no que concerne os letramentos digitais.

Novos letramentos, formação e prática docente: algumas reflexões

Percebe-se que nas duas últimas décadas, a população vem desenvolvendo diferentes habilidades comunicativas e de obtenção de informações. Isto tem mudado sua maneira de produzir e consumir conteúdo, assim como transmitir informações (JENKINS, 2014). Esta transformação vem sendo promovida, especialmente, em virtude das tecnologias digitais e sua notável multiplicidade de funções, bem como pela popularização do ciberespaço.

Santaella (2013) advoga que as redes digitais propiciaram a criação de espaços multidimensionais, espaços estes que exercem impacto significativo na aquisição do conhecimento. Conforme a autora, quanto mais informação for disponibilizada, mais conhecimento poderá ser adquirido. Ademais, levando em consideração a maleabilidade e dinamicidade das plataformas digitais e aparatos tecnológicos em geral, nota-se uma “liquidez” no ciberespaço que, conseqüentemente, torna a linguagem que por ali perpassa também líquida, multifacetada.

Esta declaração se relaciona ao que Knobel e Lankshear (2014) discorrem ao caracterizar os novos letramentos. Os autores mencionam que estes são mais participativos e colaborativos, e menos individuais do que os letramentos convencionais – características que acentuam a fragmentação do ciberespaço. Neste ambiente, as normas quanto ao uso da língua existem, mas são menos controladas, centralizadas, policiadas. Esta característica torna a produção e o consumo de conteúdo no ciberespaço totalmente distintos em comparação, por exemplo, aos livros – e outros materiais impressos – os quais ditavam uma certa hegemonia e ordem geral (KNOBEL; LANKSHEAR, 2006).

O caráter distinto conferido aos novos letramentos também contempla, além dos aspectos anteriormente mencionados, uma abordagem sociocultural. A partir desta perspectiva, a leitura e escrita somente podem ser entendidas levando em conta os contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos dos quais são parte. Ou seja, não se pode definir os letramentos de maneira generalizada e sob um único ponto de vista; pelo contrário, a concepção de letramentos é múltipla e multifacetada, em consonância aos diversos contextos em que tais práticas se manifestam (KNOBEL; LANKSHEAR, 2006). Os novos letramentos caracterizam-se ainda por um novo ethos, dimensão que se refere à natureza intensamente participativa, colaborativa e distribuída de muitas práticas atuais de letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013).

Apesar de haver uma concepção generalizada a respeito dos novos letramentos, na qual se entende que estes são interações com textos digitais, Lankshear, Knobel e Curran (2013) defendem que os novos letramentos não necessariamente precisam estar vinculados às tecnologias digitais, mas devem estar relacionados a alguma prática contemporânea de produção textual. Em face à explanação dos autores supracitados, é cabível definir, também, a noção de letramentos digitais, os quais devem ser entendidos além da mera utilização de aparatos tecnológicos digitais, visto que envolvem fatores como avaliação de informação, análise crítica e síntese de conteúdo e compreendem um conjunto de práticas sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008 *apud* NASCIMENTO, 2017).

A partir deste entendimento acerca dos novos letramentos, é relevante ressaltar ainda que na configuração atual em que o mundo globalizado se encontra, a construção de significados tem deixado de ser puramente linguística e passado a englobar a multimodalidade (ZACCHI, 2016). Esta mudança demonstra que a competência comunicativa requer também o domínio de novos letramentos e representa um desafio para o ensino de línguas nas escolas, quando prioriza-se o ensino de gramática, sintaxe, entre outros conhecimentos de cunho puramente alfabético (LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013). Nesse sentido, Zacchi

(2016) faz uma ressalva ao fato de que os professores precisam estar preparados para abordar textos multimodais na sala de aula, pois, tendo em vista que tais produções aumentam a probabilidade de interpretações distintas, urge que se aprenda a lidar com a gama de compreensões que esse tipo de texto pode vir a suscitar. O posicionamento do autor se relaciona com o exposto por Santaella (2013, p. 19): “Novas maneiras de processar a cultura estão intimamente conectadas a novos hábitos mentais que, segundo o pragmatismo, desaguam em novos modos de agir. Os desafios apresentados por essas emergências deveriam colocar sistemas educacionais em estado de prontidão”.

As novas formas de ler o mundo nos retoma à compreensão de novos letramentos, os quais, ao serem compreendidos segundo um viés sociocultural, devem levar professores e alunos a considerar a forma como a tecnologia provoca transformações em vários âmbitos da vida, inclusive no que concerne à aprendizagem.

É nesse contexto que se situa a pesquisa da qual este artigo é resultante, cujo objetivo geral foi investigar o entendimento dos docentes de língua inglesa no tocante aos novos letramentos, com foco nos letramentos digitais, e de que maneira estes se atrelam ao processo educativo e à formação docente. Para tal feito, adotamos instrumentos de coleta adequados à natureza metodológica de pesquisas qualitativas de cunho interpretativista, conforme explicitados na introdução deste artigo.

No questionário que elaboramos, a primeira pergunta indagava os participantes sobre a utilização de tecnologias no seu cotidiano. Apesar da pergunta não especificar a qual tipo de tecnologia estávamos nos referindo, notou-se que os professores em geral deduziram que se tratava de tecnologias digitais. Desse modo, as respostas, em sua maioria, foram similares: quase todas mencionaram aparatos digitais/eletrônicos. No entanto, cinco dos dezoito docentes fizeram menção a livros dentre as tecnologias utilizadas.

Essa regularidade nas respostas dos participantes pode estar associada ao fato de que a pergunta não tenha deixado claro se as tecnologias eram as que estes usavam fora ou dentro do ambiente escolar (ou em ambos os espaços), o que nos alertou para, em outro momento, sermos mais específicos no instrumento de coleta. Outra possível razão para essa recorrência é a concepção generalizada do que é tecnologia, a qual, muitas vezes, é interpretada como unicamente digital. Ao assumir tal fator como afirmativo, torna-se possível dizer que grande parte desses docentes não estão familiarizados com os estudos dos novos letramentos, tampouco com os letramentos digitais, pois, caso contrário, seria provável que também incluíssem tecnologias não-digitais em sua resposta.

Ainda tratando da primeira pergunta, todos os professores se mostraram familiarizados

com diversos aparelhos digitais fora do ambiente escolar, o que demonstra que há possibilidade de utilizarem tais aparatos em suas aulas, caso os docentes compreendam práticas envolvendo tecnologias digitais do seu cotidiano como passíveis de fazerem parte do seu repertório de práticas docentes.

Em virtude da reflexão provocada pelas respostas dos professores à primeira pergunta do questionário, acerca de quais tecnologias eles fazem uso no seu cotidiano, cabe uma ponderação sobre o conceito de tecnologia. Conforme apontam Menezes de Souza e Monte Mór (2006), redatores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a respeito da escrita alfabética, esta “se trata de algo feito com instrumentos – tinta, caneta, papel – inventados pelo homem para estender suas capacidades naturais” (BRASIL, 2006), sendo, portanto, considerada uma tecnologia. Partindo desse entendimento, envolvendo (ou não) bits e bytes (o mundo digital), entendemos como tecnologia algo que é inventado pelo homem a fim de ampliar suas capacidades naturais. Nessa perspectiva, o quadro-negro é uma tecnologia utilizada por docentes, por exemplo. O ponto central, contudo, é a reflexão de que a tecnologia, qualquer que seja, para ser compreendida, não pode estar dissociada do contexto em que ela se insere e por meio da qual ela se modifica.

Ao serem questionados sobre a utilização de tecnologias em sala de aula, na segunda pergunta, a maioria dos professores se mostrou favorável. Nesse sentido, foi possível observar, em algumas respostas, que os docentes enxergavam o uso dessas tecnologias como algo que contrastaria em relação às suas práticas convencionais e que atrairia a atenção dos alunos de uma forma que as metodologias tradicionais não o fariam. Este uso de recursos digitais como um diferencial entre as práticas pedagógicas recorrentes se ilustra na seguinte resposta: Joyce³: “O uso das tecnologias chama a atenção do aluno; como o inglês é uma língua mundial, vemos muitas coisas ao nosso redor relacionadas a tal idioma e as tecnologias comprovam grande parte do que é ensinado na escola” (Fonte: Pesquisa de campo. Questionário.). A afirmação da professora vai na direção dos estudos que afirmam que: “quanto mais informação e conhecimento se tornam disponíveis, aumentam e variam os passos e oportunidades para a criação de conhecimento. A fertilização de ideias é aperfeiçoada pelo amplo acesso a redes globais” (SANTAELLA, 2013, p. 14).

Houve também uma outra resposta que evidenciou o fato de que as tecnologias digitais são vistas como algo que atrai positivamente os alunos e que promovem o desenvolvimento de

³ Os nomes dos participantes da pesquisa citados neste artigo são de natureza fictícia, atendendo à determinação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos docentes que garantia a preservação de suas identidades por meio do anonimato.

aulas mais interessantes para estes. Eis o que foi dito pelo docente Douglas quando questionado se utilizava em suas aulas as tecnologias que ele mencionara: “Sim e não. Tudo depende da situação em que a turma se encontrar. Essa semana por exemplo eles estão de castigo” (Fonte: Pesquisa de campo. Questionário). É nítido que, para este professor, as aulas das quais as tecnologias digitais fazem parte são consideradas melhores pelos seus alunos e, portanto, não utilizar seria uma forma de punição. Tal impressão pode nos levar a presumir que as metodologias tradicionais, que se sustentam em tecnologias analógicas, não têm sido eficientes – no caso em questão – para tornar os alunos interessados no ensino de língua inglesa.

Outro aspecto visualizado ao longo das respostas dos professores foi o ensino de inglês sob um viés crítico. Quando perguntada sobre a utilização dos espaços digitais (terceira questão), uma das professoras lhes atribuiu uma finalidade crítica, demonstrando que a abordagem adotada em suas aulas de inglês partia de uma perspectiva sociocultural crítica. Flora afirmou: “Tento utilizá-los para discussões temáticas com os assuntos abordados nos livros didáticos, lançando problemáticas de acordo com a vivência dos estudantes” (Fonte: Pesquisa de campo. Questionário). A resposta está relacionada ao que Nascimento (2014, p. 60) expõe na seguinte passagem: “o ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais vai além do uso mecânico das ferramentas para o estudo do idioma e passa a englobar análise e avaliação do conteúdo disponível”.

Observa-se também, em respostas a outras questões, que essa mesma professora faz menção aos programas de formação continuada dos quais já fez parte, e como a influência destes se reflete na sua maneira de ensinar:

Flora: Para os estudantes [o uso de tecnologias digitais] é uma novidade. Para mim também é novo, já que somente fui compreender a importância de utilizá-las depois dos cursos de formação na UFS. Agradeço também à minha participação como preceptora do Programa de Residência Pedagógica [...]. Através dos cursos de formação, tento sempre questionar os livros didáticos, dentre outros materiais desenvolvidos (expostos) na internet. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Flora não foi a única a atribuir a mudança nas suas práticas pedagógicas à formação continuada, como observa-se também na seguinte fala, de um outro professor:

Flávio: Acredito que durante minha formação fui exposto a perceber a importância do ensino hegemônico e a confrontá-lo. No entanto, essa abordagem teve ênfase em diferentes tempos da minha formação. No tempo da graduação tive mais contato com padrões de ensino hegemônicos. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Flávio declara que foi impulsionado a confrontar padrões estáveis de ensino, mas que isto não se deu durante sua formação inicial, o que se assemelha ao que foi dito pelo seguinte professor:

Ailton: Na formação inicial não houve uma explicitação sobre métodos, nem a sua problematização. Não aprendemos a lidar com livros didáticos, nem com as incertezas da profissão. Havia um forte predomínio, na graduação, de materiais britânicos ou americanos. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Isto nos permite inferir que o contato que eles tiveram com novos letramentos e outros conceitos relacionados se deu na formação continuada. As respostas de duas outras docentes demonstram porque é possível assumir que esse processo é fundamental na desconstrução de valores tradicionais e aprimoramento das práticas pedagógicas:

Adriana: O ensino tradicional ainda é muito forte. Daí, a importância da formação continuada para desconstruir verdades que acabam por segregar e fortalecer essas desigualdades de sala de aula, que são reflexo das desigualdades sociais.

Carol: Somente após algumas experiências, inclusive, em escola de idioma. A partir daí passei a perceber que as práticas poderiam ser mais ousadas. [...] Com o passar do tempo, oportunidades surgiram, inclusive de estudar o uso dos cyber espaços como forma de otimização das minhas práticas pedagógicas. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Ambas as falas expressam que a mudança na maneira como estas professoras ensinam deveu-se à formação continuada e remetem ao contato com estudos na área de novos letramentos. Nesse sentido, é relevante pontuar as investigações apresentadas por Knobel e Kalman (2016) acerca desta temática, os quais se direcionam a conceitos e práticas tangentes ao ensino, à aprendizagem e aos novos letramentos (letramentos digitais), mas não à defesa de que a tecnologia pode *consertar* a educação. Para as autoras, os letramentos digitais precisam ser trabalhados na formação docente, contrapondo-se à simples inserção de aparatos tecnológicos no ambiente escolar.

Na terceira pergunta do questionário, identificamos o que se define como novo “ethos” no que tange às práticas pedagógicas que envolvem o ciberespaço. Segundo Knobel e Lankshear (2014), este amplo “ethos” dos novos letramentos é o que os diferencia de simplesmente serem letramentos convencionais em formato digital. Os autores ressaltam que este novo paradigma se exprime através do engajamento em redes sociais, espaços de afinidade virtuais e práticas de cultura participativa (JENKINS, 2014), envolvendo interatividade constante, abertura para feedback, compartilhamento de recursos e experiência e uma aspiração

por colaborar e fornecer suporte – fatores que constituem uma miríade de práticas cotidianas contemporâneas (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014).

Notamos que esta compreensão de letramentos, a qual leva em consideração o novo “ethos”, foi expressa em algumas respostas dos docentes:

Ailton: [Os ambientes virtuais podem ser usados] para permitir acesso a outros conhecimentos, novas interações e novas práticas. Os alunos e professores podem pesquisar, interagir, jogar; podem também criar objetos que reflitam aquilo que estão aprendendo [...].

Lucas: Acredito que eles [os ambientes virtuais] dinamizam mais as aulas, expandem o acesso à informação e promovem a autonomia [...]. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Ainda na terceira pergunta do questionário, foi possível notar que alguns professores utilizavam ambientes virtuais como suporte para práticas tradicionais. Este hábito é pauta da discussão desenvolvida por Leander (2006), por meio da qual o autor observa que, na instituição de ensino analisada na sua pesquisa, os aparatos tecnológicos disponíveis e a conexão com a internet serviam para reproduzir um modelo de ensino tradicional, tendo como diferencial apenas a mudança de suporte no qual as atividades eram realizadas. Esta reprodução de práticas antigas mesmo quando há recursos digitais à disposição também se observou em algumas respostas à terceira pergunta do questionário, a qual versava sobre maneiras visualizadas pelos professores de utilização de ambientes virtuais para aprendizagem de inglês. Isso pode ser observado nos exemplos a seguir:

Marilene: Algumas das formas [de tecnologia digital] que utilizo são para pesquisar, para adaptar conteúdos para as aulas, para editar textos.

Samuel: [...] O Socrative já utilizei para revisão de conteúdo e o instagram para enquetes.

Valéria: Para a aprendizagem de vocabulário, oralidade, escrita etc. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Dentre as três respostas acima, a que mais se destacou foi a da professora Marilene, pois mesmo lecionando em uma escola que possui uma boa infraestrutura física e que disponibiliza variados aparatos tecnológicos – informação inferida a partir das suas respostas ao questionário – a professora não explora os recursos digitais à sua disposição. Diante disso, reforça-se a importância da formação continuada para ajudar os professores a repensarem o uso dessas tecnologias, pois não basta somente ter acesso aos recursos, é necessária a preparação profissional para a adoção destes.

Mesmo que em alguns casos o uso das tecnologias digitais não se diferenciasse do

tradicional, isto não se aplicava à maioria. Os professores em geral relataram que os discentes reagem positivamente à introdução de tecnologias digitais na escola, como se observa a seguir em algumas respostas à quarta questão, a qual interrogava a respeito da utilização de tecnologias digitais em sala de aula e da reação dos alunos diante do uso destas:

Samuel: Já utilizei [tecnologias digitais], a maioria gosta, já que é algo que eles usam bastante e chama a atenção deles.

Lucas: Das poucas vezes que pude utilizar [tecnologias digitais] na escola pública, eu percebi uma atenção maior deles na aula, além de demonstrar mais interesse e interação comigo.

Joyce: Normalmente o uso desse material [digital] estimula a participação dos alunos e eles ficam interessados em ter outras aulas seguindo o mesmo modelo.

Marcos: As reações são as melhores, aumentando/incrementando os resultados aguardados. Os elos de aprendizagem se prolongam por mais tempo, tornando-se mais vívidos nas respostas (feedback) dos discentes. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Apesar de a maioria das respostas expressarem atitude positiva por parte dos alunos quando tecnologias digitais eram incluídas no repertório de práticas pedagógicas dos professores, algumas indicaram que há docentes que enfrentam empecilhos ao inseri-las em sala de aula:

Ailton: Geralmente [a reação] é positiva, mas já houve situações em que a demanda de aprendizagem e trabalho gerou desânimo [para o aluno].

Vanúzia: Eles gostam bastante; porém, há uma resistência por parte de alguns.

Carol: A princípio, uns poucos não se sentem à vontade. Acredita-se que seja por receio de não saber interagir; o que mostra um certo distanciamento desses recursos, na vida deles.

Elaine: Eles estranham ter um professor que permite o uso do celular. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

O uso simples, descontextualizado, de tecnologias digitais pode não demandar muito do professor; porém, caso a prática se enquadre na definição de Nascimento (2014, p. 60) de letramentos digitais, entendidos como “práticas contextualizadas de ensino que levam em conta aspectos cognitivos e sócio-emocionais envolvidos no trabalho em ambiente digital”, percebe-se que é possível que comportamentos diversos sejam despertados e observados. Tais aspectos são refletidos nas respostas dos professores acima, as quais mencionam a reação dos alunos à interação com material digital.

Apesar de responderem afirmativamente à segunda/terceira pergunta, que questionava se as tecnologias digitais eram introduzidas às suas práticas de ensino, notou-se que alguns

professores tinham desafios a enfrentar quanto ao acesso a essas tecnologias, os quais se apresentavam na falta de recursos da(s) escola(s) em que lecionavam, além de problemas na infraestrutura. Tais problemas são relatados nas respostas abaixo:

Carol: Embora visualizemos essa utilização [de tecnologias digitais], poucas são as possíveis, em detrimento das infraestruturas escolares [...].

Elaine: Sim, na verdade eu as uso em sala, apesar de não ter estrutura adequada: salas claras (sem porta) e quentes dificultam o uso do datashow, além de ter tomadas antigas e ser necessário uso de adaptadores (também meus). A escola tem 8 salas de aula e apenas dois aparelhos datashow e uma extensão, o que gera conflito entre os professores.

Lucas: [...] meu panorama atual, em termos de insumos básicos para poder utilizar essa tecnologia são inexistentes; e isso me faz, infelizmente, utilizar as mesmas ferramentas tradicionais de sala: quadro, marcador/piloto e livro. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Partindo para a quinta pergunta, verificamos que as aulas de inglês ministradas pelos participantes estimulavam a chamada cultura participativa (JENKINS, 2014). Segundo o que foi respondido pela maioria, os professores acreditam que suas práticas são consoantes ao proposto por Jenkins (2014), segundo o qual a geração atual tem a capacidade de se manter social e culturalmente ativa e, ao mesmo tempo, política e civicamente engajada. A relação desta afirmação do autor e o que foi descrito pelos professores se evidencia nessa resposta:

Flora: [...] vejo que nesta geração os estudantes são mais interessados em jogos virtuais em seus smartphones do que em pesquisas pertinentes àqueles [assuntos] abordados em sala de aula. Neste sentido, quando nós, professores, deixamos os estudantes analisar imagens e vídeos, as discussões têm mais participação nas aulas, dando vozes a estudantes e fazendo atividades com que eles/as se percebam como sujeitos de suas práticas. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Porém, houve respostas que demonstraram que nem sempre se consegue promover o engajamento, participação e interação dos alunos como desejado, seja por conta da falta de recursos ou porque os alunos, não familiarizados com o modelo de aula que destaque seu caráter participativo, não o interprete como uma abordagem pedagógica válida, como se vê no relato abaixo:

Adriana: [...] como o ambiente escolar é uma instituição resistente, nem sempre os alunos entendem essas intervenções [críticas] como parte da aula. Por exemplo, uma das unidades do livro tratava de globalização e seus efeitos positivos e negativos. [...] Fizemos uma longa e frutífera discussão a respeito do tema, mas ao final um aluno disse que naquele dia não tinha tido aula. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

A situação descrita pela professora é reflexo da reprodução de um modelo de ensino que não reconhece práticas de novos letramentos como parte da atividade escolar. Contudo, apesar de instituições escolares terem sido moldadas conforme métodos de ensino tradicionais/rígidos, as quais não levam em consideração práticas cotidianas externas aos seus muros, os cursos de formação de professores têm ressignificado práticas pedagógicas, a fim de aproximá-las dos novos letramentos.

Um estudo realizado por Nascimento e Knobel (2017) revelou que professores em formação inicial demonstram ser ativamente engajados ao pensar e trabalhar com letramentos digitais em suas vidas cotidianas; porém, percebe-se que surgem incertezas quando se trata de conciliar essas experiências com letramentos (aí incluídos os digitais) vindos de fora da escola com suas práticas pedagógicas. O caso citado pela professora Adriana ilustra a dificuldade de vincular esses novos letramentos ao ensino de inglês, pois seu discente ainda não conseguia relacionar a abordagem da docente à ideia de ensino que ele tem internalizada, e que tem vivenciado ao longo de sua história escolar.

A sexta pergunta, “Para você, a utilização de mídias digitais é uma extensão das suas atividades rotineiras ou uma nova forma de ensino que se distancia das tarefas do dia a dia?”, devido à sua elaboração, pode ter gerado respostas diferentes daquelas esperadas, visto que a maioria dos docentes participantes da pesquisa respondeu que a utilização de mídias digitais era uma extensão de suas atividades rotineiras, provavelmente por julgar que isto era o adequado ao que questionávamos. Entretanto, o objetivo da pergunta era identificar se as mídias digitais promoviam uma transformação na maneira de ensinar, se davam espaço para a realização de atividades que divergiam das habituais ou se era apenas uma extensão delas. O que se pôde inferir das respostas é que os professores devem ter atribuído uma conotação negativa a essa “nova forma de ensino”, já que a pergunta a coloca como distante das tarefas do dia-a-dia. Apenas um dos professores respondeu de modo destoante dos demais e foi mais próximo ao que procurávamos questionar: Ailton: “Uma nova forma de ensino, pois no dia-a-dia das minhas práticas, eu me mantenho mais próximo do chamado [ensino] tradicional.” (Fonte: Pesquisa de campo. Questionário).

Devido à confusão causada pela pergunta, consideramos que ela deveria ter sido formulada de maneira mais clara, e, provavelmente, traria dados mais satisfatórios quanto ao que almejávamos investigar. Por outro lado, os professores podem ter entendido exatamente o que esperávamos, revelando que o uso que fazem das mídias digitais ainda está atrelado a práticas tradicionais.

Em relação à sétima questão, questionamos a respeito da reação dos discentes ao serem

expostos a recursos audiovisuais. Os professores deram respostas similares à que se apresenta a seguir: Ailton: “Geralmente interagem mais e ficam mais engajados com a atividade” (Fonte: Pesquisa de campo. Questionário). Um dos motivos pelos quais os alunos gostam tanto desse tipo de atividade foi identificado nas próprias respostas:

Samuel: Os alunos adoram, porque é algo que eles usam muito, que faz a aula ter um diferencial e atrai a atenção deles.

Flora: Os estudantes curtem tais recursos [audiovisuais] e interagem nas aulas. Como eles/as vivem em ambientes virtuais, os estudantes discutem e trazem ideias e vídeos que conhecem e já assistiram [no] Youtube. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Os relatos demonstram que os docentes têm consciência de que seus alunos estão familiarizados com recursos audiovisuais, o que estimula o interesse destes quando são convidados a explorá-los em sala de aula. Além disso, percebeu-se também que, apesar da boa recepção dos discentes, trabalhar com atividades audiovisuais não era algo que os professores realizavam com frequência – como se nota em uma das respostas acima, em que o professor Samuel diz que “faz a aula ter um diferencial”.

A oitava questão se voltava ao processo de formação do professor, buscando averiguar se este havia reforçado padrões de ensino hegemônicos e estáveis, ou se o levava a confrontá-los. Uma grande parcela dos professores considera que sua formação os levou a confrontar a estabilidade e homogeneidade dos padrões de ensino; porém, a análise de suas respostas revela que nem sempre esse embate se realiza na prática: Vanúzia: “Meu processo me ensinou a confrontar e principalmente não reproduzir. Mas durante a prática nós professores somos ‘levados’ a reproduzir sem perceber” (Fonte: Pesquisa de campo. Questionário).

Isso talvez se deva ao fato de que a escola é uma instituição que segue um modelo que lhe foi designado há muito tempo, e que, por conta disso, acaba se tornando resistente a mudanças, conforme argumenta Leander (2006). Tendo isto em vista, uma das professoras demonstrou que considera a formação continuada como um meio para romper a reprodução desse modelo/padrão de ensino: Adriana: “O ensino tradicional ainda é muito forte. Daí a importância da formação continuada para desconstruir verdades que acabam por segregar e fortalecer essas desigualdades de sala de aula, que são reflexo das desigualdades sociais.” (Fonte: Pesquisa de campo. Questionário).

Na última pergunta do questionário, objetivávamos investigar de que maneira os docentes lidavam com textos multimodais e, para isso, utilizamos um recorte de um livro didático do 7º ano, o qual integrava uma unidade intitulada “Digital World” (FRANCO;

TAVARES, 2018). O trecho continha uma colagem com quatro imagens acompanhadas do texto: “As fotos mostram adolescentes usando serviços digitais em diferentes situações. Quais são esses serviços digitais? Quais atividades você pratica com a tecnologia?”; questionamos aos professores como eles trabalhariam aquela atividade. Como resposta à questão, três dos dezoito docentes viram como possibilidade a utilização de aparelhos digitais na abordagem do assunto tratado na pergunta. Lucas e Marcos optariam por fazer uso dos próprios aparelhos digitais (celulares) dos alunos para que estes utilizassem jogos de cunho educativo durante a aula. Já Douglas respondeu que trabalharia com um jogo tradicional no qual os alunos competiriam entre si e teriam a oportunidade de interagir em inglês. As propostas dos docentes estão relacionadas à prática de *video gaming*, a qual é definida, de acordo com Gee (2007 *apud* KNOBEL; LANKSHEAR; CURRAN, 2013) como um design de jogos que envolve imagens, ações, palavras, sons e movimentos a serem interpretados pelos jogadores e que, enquanto prática contemporânea que exige uma leitura multimodal de sentidos, faz parte do repertório de novos letramentos.

Apesar da nona questão incluir imagens, as respostas a ela demonstraram que alguns professores não costumam explorar os textos não-verbais nas suas abordagens didáticas, dando prioridade a aspectos linguísticos. Um dos professores (José) listou a sequência de atividades que ele seguiria ao trabalhar a seção em questão do livro e escreveu “vocabulário” e “*grammar*” ao especificar os assuntos que seriam abordados. Outros também evidenciaram procedimentos semelhantes:

Isaías: Eu poderia trabalhar o *simple past* através de prática oral, ou o *simple past* e a expressão “*used to*” para falar sobre tecnologias do passado.

Elaine: Se o assunto gramatical fosse o *Simple Present*, pediria para que fizessem frases com as ações nas fotos que eles fazem no cotidiano [...].

Mônica: [...] pediria que dissessem os nomes dos “*gadgets*” para colocar no quadro o vocabulário. Depois disso, [...] entregaria algumas perguntas para que eles conversassem sobre a temática e fixassem o vocabulário. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Abordagens como as citadas acima não refletem a forma como todos os pesquisados relataram trabalhar com textos multimodais. Alguns professores voltaram a atenção para aspectos da imagem em si, expressando, nas suas respostas, a intenção de levar os alunos a fazer uma análise do material não-verbal:

Adriana: Talvez eu começasse pedindo para que eles descrevessem as imagens, perguntaria se eles se sentem representados por essas pessoas (se veem semelhanças entre eles) e pediria para eles explicarem o porquê do sim

ou não [...].

Flávio: Inicialmente, questionaria os alunos na identificação do público observado e nos demais excluídos [...]. Onde eles estão, para o quê estão focando? Com qual finalidade eles fazem as ações expostas? É possível se observar reproduzindo tais ações? [...]. (Fonte: Pesquisa de Campo. Questionário)

Além das respostas acima, a proposta do professor Ailton para a nona pergunta do questionário foi uma sequência didática contextualizada pela análise dos textos multimodais presentes no questionário seguida de “questões-problema” como: “o que mudou, depois que você ganhou seu celular?” (Fonte: Pesquisa de campo. Questionário). A atividade oportunizaria aos alunos conduzir diálogos sobre características, prós e contras de cada artefato, seguido de leituras sobre o tema e campanhas de conscientização. Dentro dos quatro recursos de modo de leitura elencados por Luke e Freebody (1999 *apud* ZACCHI, 2016), essa leitura de textos multimodais que o professor propõe se encaixa nas práticas pragmáticas, que partem de perguntas como:

“O que eu faço com este texto, aqui e agora? O que outros farão com ele? Quais são minhas opções e alternativas?” Para os autores, o propósito desta prática é “conhecer a respeito e agir de acordo com diferentes funções culturais e sociais que vários textos apresentam dentro e fora da escola”⁴ (LUKE; FREEBODY, 1999 *apud* ZACCHI, 2016, p. 602, grifos originais)

Ainda se referindo à nona pergunta, é válido ressaltar a resposta da docente Joyce. A professora sugeriu como atividade uma leitura prévia sobre o assunto, que ela infere que sejam *digital devices* e *gadgets*. Em seguida, ela diz que perguntaria quais aparelhos eletrônicos eles conhecem e qual uso fazem no dia a dia, abrindo margem para a possibilidade de agregar esses aparelhos às aulas de inglês. Além disso, ela também expôs que pediria para os alunos analisarem as imagens, descrevendo o que está sendo representado nelas e se eles se identificam com as situações ali apresentadas. Portanto, verificou-se que a professora considerou as imagens propriamente ditas, pois não as enxergou apenas como “um texto neutro e imparcial que só funciona como um mero ornamento para o texto escrito” (ZACCHI, 2016, p. 600), mas sim como algo que está ali para trazer um sentido que vai além do texto verbal, podendo modificar a interpretação dos alunos sobre ele.

Os demais professores, no geral, também buscaram problematizar a temática (tecnologias digitais), mas não o fizeram através da análise das imagens. Eles apenas tomaram

⁴ Todas as traduções feitas da língua inglesa para a língua portuguesa ao longo deste artigo são de responsabilidade das autoras.

como base o assunto em questão para iniciar uma discussão sobre as vantagens e desvantagens do uso das tecnologias. Pode-se inferir, então, que a multimodalidade era um aspecto pouco explorado pelos docentes, apesar de formas multimodais de criação de significado estarem se tornando mais poderosas na era digital globalizada, na qual o modo linguístico escrito não deve mais ser visto de maneira independente (ZACCHI, 2016).

Ao abordar a multimodalidade, é importante explicitar a conexão que esta estabelece com os letramentos digitais. Lankshear, Knobel e Curran (2013) observam que esta relação não necessariamente está associada a tecnologias digitais, embora ressaltem que esta associação esteja se tornando cada vez mais forte. No entanto, os autores exprimem que os novos letramentos são requeridos para a leitura e produção de textos não-linguísticos.

Os levantamentos realizados inicialmente, frutos de um percurso metodológico pontuado por leituras, discussões e aplicação de questionário, oportunizaram compreender como o processo de formação de professores teve impacto na concepção que estes haviam formado a respeito dos novos letramentos, seja esta mais próxima ou mais distante dos estudos acerca desta temática, e como isso se refletia na sala de aula. Ademais, pôde-se observar, através das menções à formação continuada, como os programas dessa natureza exerceram impacto na maneira como os professores participantes da pesquisa desenvolviam suas práticas pedagógicas.

Algumas considerações finais

A ampliação do uso de tecnologias digitais, que provoca uma crescente participação de indivíduos no ciberespaço, causa transformações nos processos de ensino-aprendizagem, bem como exprime desafios que concernem à formação docente. Foi partindo deste panorama que a pesquisa aqui apresentada se idealizou, a qual objetivou discutir e analisar a perspectiva de professores de inglês da rede pública de Sergipe em relação aos novos letramentos no seio das práticas escolares.

Ao fim da realização da pesquisa de iniciação científica da qual este artigo é resultante, os dados gerados nos permitiram identificar que a introdução de práticas de letramentos digitais nas atividades escolares era influenciada por fatores relacionados à falta de acesso a recursos tecnológicos digitais, a qual, muitas vezes, impossibilitava ou dificultava uma abordagem idealizada pelos professores. Contudo, quando havia possibilidade de trabalhar com dispositivos digitais, a resposta dos alunos em geral era positiva – apesar da dificuldade de alguns em assimilar práticas não tradicionais de ensino à aprendizagem de inglês. Em relação à formação de professores, foi notável que a formação continuada despertou em muitos deles

uma noção de letramentos que não havia sido apreendida durante a graduação, contribuindo para que professores em exercício pudessem dar novos sentidos ao ensino de inglês e fossem mais favoráveis ao desenvolvimento de práticas voltadas aos letramentos digitais dos discentes.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- FRANCO, C. de P.; TAVARES, K. **WAY TO ENGLISH for Brazilian Learners - 7 ano (Livro do Professor)**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2018.
- JENKINS, H. Participatory Culture: From Co-Creating Brand Meaning to Changing the World. **Gfk Marketing Intelligence Review**, [s.l.], v. 6, n. 2, p.34-39, nov. 2014. Disponível em: <https://content.sciendo.com/view/journals/gfkmir/6/2/article-p34.xml?product=sciendo>. Acesso em: 5 set. 2019.
- KNOBEL, M.; KALMAN, J. Teacher Learning, Digital Technologies and New Literacies. *In*: KNOBEL, M.; KALMAN, J. **New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn**. Nova York: Peter Lang, 2016. p. 1-20.
- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Sampling "the New" in New Literacies. *In*: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2006. p. 1-22.
- KNOBEL, M. Studying New Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 58, n. 2, p. 97-101, out. 2014. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaal.314>. Acesso em: 6 nov. 2019.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.; CURRAN, C. Conceptualizing and Researching "New Literacies". *In*: CHAPELLE, C. A. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Hoboken: Wiley-blackwell, 2013. p. 1-6.
- LEANDER, K. M. "You Won't Be Needing Your Laptops Today": Wired Bodies in the Wireless Classrooms. *In*: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2006. p. 25-49.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.329-338, mar. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 6 fev. 2020.
- MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. *In*: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Eds.). **New literacies, new agencies? A Brazilian Perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. Nova York: Peter Lang, 2013. p. 126-146.
- MONTE MÓR, W. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

NASCIMENTO, A. K. de O. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. *In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014. p. 53-71.

NASCIMENTO, A. K. de O. **Formação Inicial de Professores de Inglês e Letramentos Digitais**: uma análise por meio do Pibid. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, A. K. de O.; KNOBEL, M. What's to be learned? A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 12, n. 3-2017, p. 67-88, 2017. Disponível em: https://www.idunn.no/dk/2017/03/whats_to_be_learned. Acesso em: 19 jun. 2020.

NASCIMENTO, A. K. de O.; PEREIRA SANTOS, G.; SILVEIRA, T. dos S. Letramentos digitais e formação inicial de professores: Entre ser discente e tornar-se docente. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 13, p. 51-64, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27607>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. Londres: SAGE Publications, 2009.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014.

ZACCHI, V. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 16, n. 4, p. 595-622, dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400595&lng=en&tlng=en. Acesso em: 5 set. 2019.

Sobre as autoras

Ana Karina de Oliveira Nascimento (<https://orcid.org/0000-0002-3014-0659>)

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio sanduíche na Montclair State University; mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); especialista em Ensino de Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); graduada em Letras - Português/Inglês pela UFS. É professora do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS.

Larissa Silva Santos (<https://orcid.org/0000-0001-8427-1008>)

Graduanda em Letras - Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É bolsista COPES/UFS.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

Materiais didáticos em Libras: memórias e histórias sobre o Convento da Penha*

Teaching materials in Libras (Sign Language):
memories and stories about *Convento da Penha*

Arlene Batista da Silva¹
Ademar Miller Junior²
Miriam Brito Simões³

Resumo: Este estudo objetiva descrever e refletir sobre as diversas etapas de produção de material audiovisual em Libras para alunos surdos do Ensino Fundamental I. Trata-se de uma pesquisa aplicada cujos pressupostos teóricos ancoram-se nos Estudos da Tradução (ARROJO, 1992; SOBRAL, 2008) em interface com os estudos de Bakhtin (2003) sobre gêneros discursivos. Tomou como objeto de análise o processo de produção de um material didático em Libras sobre o Convento da Penha que será disponibilizado para o ensino de alunos surdos. Os resultados evidenciam a necessidade de conhecimentos interdisciplinares que envolvem o campo da tradução, da educação, das artes visuais e do audiovisual para a produção qualitativa de materiais didáticos em Libras.

Palavras-chave: Libras. Convento da Penha. Material didático. Aluno surdo.

Abstract: This study aims to describe and reflect on the various stages of production of audiovisual material in Libras (Sign Language) for deaf students of Elementary School I. It is an applied research whose theoretical assumptions are anchored in Translation Studies (ARROJO, 1992; SOBRAL, 2008) in interface with Bakhtin's (2003) studies on discursive genres. It had as its object of analysis the production process of a didactic material in Libras about *Convento da Penha* (Penha's Convent) that will be made available for the teaching of deaf students. Results show the need for interdisciplinary knowledge involving the field of translation, education, visual arts and audiovisual for the qualitative production of didactic materials in Libras.

Keywords: Libras. Convento da Penha. Teaching materials. Deaf student.

* Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) por meio do Edital Universal 03/2017 que apoia o projeto “Produções Audiovisuais em Libras” (2018-2020).

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: arleneincrive@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: ademar.es@gmail.com.

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: miriamsimoeses@hotmail.com.

Atravessamentos entre a educação bilíngue para surdos e a formação de tradutores e intérpretes de Libras

Atualmente, alguns dos entraves para o avanço na educação bilíngue para surdos são: a) a escassez de materiais didáticos dos conteúdos escolares disponíveis em Libras acessíveis a professores e alunos como suporte à aprendizagem dos surdos, já que o recurso usado pela maior parte dos professores, o livro didático, é escrito em língua portuguesa. Desse modo, a aula expositiva interpretada para Libras é a única forma de acesso à informação; b) a presença do intérprete e a interpretação da aula para Libras, que nem sempre garante a apropriação dos conteúdos, pois a compreensão da sinalização requer que o estudante tenha o domínio de certos conhecimentos prévios, formados em sua experiência cotidiana, na interação comunicativa com outros sujeitos.

No bojo dessa discussão, inserimos as universidades que “possuem a vocação de se engajarem socialmente, problematizando e equacionando a própria sociedade” (MACIEL, 2010, p. 19). Acreditamos que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – e aqui inserimos o curso de Letras-Libras - Bacharelado - possui potencial para oferecer ao graduando uma formação que não se limite ao estudo compartimentalizado de conhecimentos teóricos sobre a tradução, mas pautados na transdisciplinaridade. Nessa perspectiva, o processo formativo do curso deve levar o estudante a refletir sobre a teoria por meio da ação indissociável com a vivência prática, no enfrentamento dos problemas sociais, de questões éticas e políticas, as quais lhe exigirão a tomada de decisão para intervir e transformar a realidade com finalidade na melhoria das condições de vida das pessoas.

Diante do exposto, a problematização sobre a Educação Bilíngue para surdos atravessa o curso Letras-Libras, na medida em que os estudantes desse curso serão os futuros tradutores e intérpretes de Libras que terão de lidar com as tensões e demandas do contexto educacional, caso atuem nessa área, depois de formados. Eis, portanto, o ponto de partida para este estudo, que tomou como eixo norteador as seguintes perguntas: como elaborar um material didático para alunos surdos do Ensino Fundamental I que ainda estão em fase de apropriação da Libras? Que recursos utilizar para produzir um material audiovisual que ajude na contextualização de conhecimentos prévios e/ou da experiência cotidiana que sirvam de âncora para construção de representações mentais sobre determinado conteúdo?

Este artigo, portanto, objetiva descrever e refletir sobre o processo de produção de conteúdo digital em Libras para alunos do Ensino Fundamental I sobre um dos pontos turísticos mais importantes do Espírito Santo: o Convento da Penha. A escolha por esse conteúdo se deu

pelo fato de os professores surdos relatarem⁴ que os livros de história possuem grande quantidade de texto escrito em português com muitos eventos, diferentes tempos e sujeitos históricos, constituindo-se num arcabouço de informações complexo para ser compreendido por um estudante surdo nessa etapa escolar. O relato, à época, nos levou à pesquisa e a constatação sobre a inexistência de materiais em Libras sobre a história do Espírito Santo.

À luz dessa descoberta, os professores pesquisadores e uma graduanda surda do curso de Letras-Libras, membros do grupo de pesquisa LISIT (Língua de Sinais, Interpretação e Tradução), em reunião de estudos aceitaram o desafio de produzir uma videoaula em Libras sobre o Convento da Penha pelo fato de o tema agregar saberes de diferentes campos (artístico, arquitetônico, histórico, turístico, geográfico). Desse modo, traduzir valores, conceitos e a cultura sobre o Santuário de Nossa Senhora da Penha consiste em revelar aos estudantes e à comunidade surda do Espírito Santo sobre diferentes agentes sociais e suas ações em determinado contexto histórico e social, as quais provocaram mudanças e permanências na vida do povo capixaba do século XVI até os dias atuais.

Quanto à natureza, esta pesquisa é classificada como aplicada e está empenhada em integrar os estudos da tradução apreendidos no curso de graduação em Letras-Libras na Universidade Federal do Espírito Santo a uma prática reflexiva que possibilite a recriação constante para voltar ao objeto e promover transformações efetivas na realidade socialmente construída.

Na condução deste estudo, apoiar-nos-emos na perspectiva dialógica da linguagem, em especial no conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) em articulação aos Estudos da Tradução (ARROJO, 1992; SOBRAL, 2019, 2008). Assim, abordaremos de forma sucinta os pressupostos teóricos acima descritos e seguiremos para a descrição e análise da produção do vídeo didático em Libras.

Tecendo culturas por fios dialógicos vivos

O estudo em questão tomará como referência os princípios teóricos dos Estudos da Tradução (ARROJO, 1992; SOBRAL, 2019, 2008) em articulação com os estudos da linguagem, notadamente o conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003).

Para alguns teóricos (POPOVIC, 1970; PINCHUK, 1977; NIDA, 1993), a tradução pode ser definida como transporte de significados estáveis. Além disso, compete ao tradutor realizar

⁴ Pesquisa com os professores surdos da educação básica da prefeitura municipal de Vitória.

uma série de procedimentos técnicos para transferir o significado de um texto de uma determinada língua fonte para um texto numa língua alvo.

Em oposição a essa concepção, Rosemary Arrojo, em seu livro *Oficina de Tradução: a teoria na prática* (1992) defende a tradução como um ato criativo de produção de sentidos em que o texto alvo é influenciado: a) pela leitura do texto fonte feita pelo tradutor e b) pelo contexto linguístico e extralinguístico em que o texto-alvo circulará. A autora assevera que “aprender a ler, significa, portanto, aprender a produzir significados a partir de um determinado texto, que sejam aceitáveis para a comunidade cultura da qual participa o leitor” (ARROJO, 1992, p. 76).

Nessa lógica, o texto traduzido será resultado de múltiplas leituras que o tradutor faz do texto de partida, a saber: a) da leitura feita a partir do texto fonte; b) do público-alvo; c) do contexto histórico e social em que o novo texto será inserido e d) das experiências, memórias e vivências do tradutor acerca do assunto e do estilo do texto a ser traduzido.

Adail Sobral contribui para aprofundar o debate acerca da tradução em seu livro “*Dizer o mesmo a outros: ensaios sobre tradução*” (2008), quando afirma que a tradução é uma prática que consiste em ver/dizer o mesmo com os olhos do outro. De acordo com autor, não se traduz textos e sim discursos que se materializam na língua em uso, nos acontecimentos da vida, nas práticas sociais.

Sobral concebe a tradução como ação de mediação entre culturas, “como atividade que cria conhecimentos ao tornar textos de uma dada cultura acessíveis a leitores de outras, com suas distintas valorações” (SOBRAL, 2019, p. 2). Para o autor, estudos sobre traduções reais revelam que não há traduções exitosas se estas estiverem voltadas unicamente para o autor ou para o leitor, mas “a tradução bem-sucedida é aquela que promove o encontro transcultural entre autor e leitor” (SOBRAL, 2019, p. 2).

Filiado aos estudos dialógicos da linguagem de Bakhtin e seu círculo, o autor defende que a tradução é uma interpretação legítima de um texto em uma determinada cultura que gera sua transposição para outra. Para ele,

A complexidade da interação tradutória advém do fato de essa atividade envolver, em vez de apenas um locutor tradutor e um interlocutor leitor, uma interlocução tradutor-autor e uma interlocução tradutor-leitor de que vem o discurso produzido. Dessa perspectiva, a transposição tradutória é uma complexa operação de mediação entre um autor (que se dirige a um dado leitor, de sua própria língua) e o público a que se destina a tradução (a que o autor não se dirige diretamente) nos termos das relações entre as duas línguas e duas culturas envolvidas. (SOBRAL, 2019, p. 3)

E, nesse processo de transposição de discursos, entendemos que o tradutor não pode manusear a linguagem e o sentido fora de um contexto e dos sujeitos que dela se apropriam. É preciso, portanto, observar quem diz, o que diz, a quem é dito, onde e como é dito, para que se possa produzir sentidos. Nessa lógica, concordamos com a ideia de que o resultado da tradução, ou seja, o novo texto criado a partir de um texto fonte é um gênero discursivo à parte, “que constitui vários outros gêneros que origina pelas mãos de um novo autor (ou coautor) um discurso que vem de outro discurso e que já tem um autor” (SOBRAL, 2008, p. 69).

Pensando sobre essas questões, tomaremos como base teórica o conceito de gênero discursivo, proposto pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Para ele, os gêneros são um conjunto de formas comunicativas (maleáveis e heterogêneas) construídas pela sociedade que, em diferentes épocas, permitem a interação entre os indivíduos. Os gêneros se constituem por meio de enunciados que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Adail Sobral, ancorado no conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin (2003), define a tradução como

[...] um gênero à parte, *sui generis*, um pós-gênero ou transgênero, porque é uma opção de recorte do mundo que recorta um recorte, um estranho gênero que constitui vários outros gêneros que origina pelas mãos de um novo autor (ou coautor) um discurso que vem de outro discurso e que já tem um autor. (SOBRAL, 2008, p. 69)

Significa dizer que, para se traduzir de uma língua para a outra, é necessário pensar o gênero atrelado ao seu contexto de produção, marcado por um tempo, um espaço e uma esfera ideológica determinados. Baseados nessas proposições, ao rascunhar as primeiras ideias sobre o projeto tradutório de materiais didáticos em Libras, tornou-se fundamental levantar uma série de questões: Qual o nível de linguagem do público? Que elementos visuais podem ser usados como ancoragem para a produção de sentidos? Qual mensagem se pretende transmitir? Que protocolo de edição seguir para se produzir um material didático em Libras? O vídeo será em versão bilíngue ou só em Libras?

À luz desses questionamentos, entendemos que ao se produzir um material didático em Libras para alunos surdos das séries iniciais do Ensino Fundamental, o foco não pode se restringir aos elementos linguísticos do processo tradutório, mas é preciso pensar no todo, isto é, em todos os aspectos que constituem esse material. Portanto, foi preciso considerar que: a) se

trata um instrumento pedagógico usado no processo de intelectualização de sujeitos; b) deve conter uma materialidade, uma arquitetônica consoante à cultura alvo; c) deve haver a transfiguração do discurso da cultura fonte para o público-alvo de outra cultura.

Guiados por essa reflexão teórica, estabelecemos alguns eixos norteadores para a tradução do vídeo, a saber: a) apresentação do conteúdo sobre o Convento da Penha de forma divertida e dinâmica; b) sistematização do conteúdo em partes para melhor compreensão do público; c) utilização de uma linguagem atraente e compatível ao nível linguístico da criança surda.

Tomando como referência o conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), pode-se dizer que a produção de um material audiovisual em Libras não se resume à tradução de um texto escrito para um texto sinalizado, mas na criação de outro gênero que será adaptado às condições específicas de interação do público que dele fará uso. Desse modo, essa tradução/recriação sofrerá alterações no estilo de linguagem, na seleção dos recursos lexicais e na construção composicional, determinadas pela situação de interação, historicidade e eventicidade.

Tradução: a teoria na prática

Neste estudo, adotaremos os procedimentos metodológicos referentes à pesquisa aplicada que, segundo Gil (1999), executa teorias para resolver problemas concretos da sociedade. Esse tipo de pesquisa pode apresentar como resultado final produtos, processos e patentes, além de gerar novas tecnologias e saberes acerca do problema investigado. Nesse contexto, será desenvolvido o projeto experimental de tradução e produção de material audiovisual em Libras sobre o Convento da Penha, direcionado a alunos do Ensino Fundamental I. Quanto ao tipo de pesquisa, serão adotados os procedimentos relativos à pesquisa descritiva, pois descreverá todas as etapas de produção do material audiovisual e ao mesmo tempo inspirada na pesquisa-ação, de caráter intervencionista, em que o pesquisador altera, interfere no objeto pesquisador, porém sofre limitações pelo contexto e ética da prática (TRIPP, 2005). Nessa perspectiva, o conhecimento teórico gerado é resultado de um trabalho dialógico, em que as vozes dos sujeitos envolvidas atuam como mediadores do saber (SANNINO, 2011). Soma-se a isso o exercício intelectual e profissional de aliar conhecimentos teóricos e práticos estudados no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Com vistas a facilitar a descrição e reflexão sobre as diversas ações inter-relacionadas que deram origem ao material didático, sistematizaremos o desenvolvimento da pesquisa em três fases: a) pré-produção; b) produção/tradução e c) pós-produção.

a) Pré-produção

A fase de pré-produção foi dividida em três etapas: a) pesquisa sobre o Convento da Penha; b) pesquisa sobre vídeos didáticos em Libras; c) produção de glosas. O primeiro passo para a construção do vídeo foi a pesquisa em fontes⁵ documentais na internet sobre o conteúdo verbal a ser traduzido. De saída, destacamos que essa tarefa exigiu uma complexa operação de seleção de discursos materializados nas fontes encontradas e sua transposição para outro gênero discursivo (videoaula), o que requereu da tradutora a criação de um planejamento detalhado das subdivisões do tema, do plano de fundo, do tempo, do formato bilíngue e dos recursos digitais que iriam compor o material. Nesse contexto, o tradutor realiza uma leitura exotópica, assumindo um entre-lugar, pois

[...] o tradutor fica a meio caminho entre a cultura do texto de partida e a cultura do texto de chegada – texto que ainda não existe! Nesse tipo de leitura, vê-se/lê-se o sentido dos discursos levando em conta tanto a cultura e o período histórico de que surgiram como a cultura e o período histórico a partir dos quais se vê/lê e se traduz. (SOBRAL, 2019, p. 3)

A partir da leitura desses materiais, foi possível construir um roteiro textual com as principais indicações do material didático que seria construído. Alguns problemas encontrados nesta etapa foram: o grande volume de informações (históricas, artísticas, religiosas, turísticas) que precisavam ser sintetizadas. Inicialmente, foi produzido um roteiro, bastante detalhado, com a divisão do conteúdo em cenas temáticas: 01) apresentação visual do Convento da penha; 02) localização; 03) fundação; 04) construção; 05) capela; 06) ladeira da penitência; 07) templo; 08) turismo.

No segundo momento, selecionamos fontes audiovisuais cuja arquitetura dos vídeos guardassem semelhança com materiais didáticos em seus modos de produção, circulação e recepção. Em reunião de grupo de estudos, assistimos e discutimos um vídeo disponível no site

⁵ Dentre as fontes selecionadas para pesquisa, citamos: páginas do jornal gazetaonline.com.br; Conventodapenha.org.br; capixabanaestrada.com; terceirapontenews.com.br, as quais estão devidamente registradas nas referências.

da TV INES⁶, *A vida em Libras: gerras brasileiras* e outro intitulado *Vírus Ebola*, disponível no canal Instituto Phala⁷, no *Youtube*. Em relação à leitura crítica do primeiro vídeo, chamou atenção a composição discursiva do tradutor surdo Everaldo Ferreira: uma sinalização lenta, clara e com vocabulário simples da Libras, constituindo um discurso essencialmente didático, que facilita a apropriação do conhecimento. No vídeo do Instituto *Phala*, percebemos o uso da tradução contextualizadora, em que o tradutor, não só apresenta o conceito, mas o explica em detalhes, bem como o uso de imagens ilustrativas que serviam como complemento ao texto sinalizado.

Selecionados os tópicos do roteiro, passamos à produção das glosas. De acordo com Souza (2010), glosa escrita consiste numa interlíngua, um português aproximado do modo de escrita da língua de sinais com substituições de enunciados por palavras-chave abrangentes com maior valor semântico e gramatical, que se mostra mais próxima da modalidade viso-gestual, viso-espacial e verbal da língua de sinais.

Quadro 1 – Texto em português e glosa em Libras

CENA TEMÁTICA 03: FUNDAÇÃO DO CONVENTO	
Texto em português	Glosa em Libras
Chega à capitania do Espírito Santo o irmão leigo franciscano, frei Pedro Palácios, fundador do santuário de Nossa Senhora da Penha.	<Homem nome Frei Pedro Palácios sinal cinto+barba, ele chegar Espírito Santo criar igreja>.

Fonte: elaborado pelos autores.

b) Tradução do conteúdo para Libras

Nesta etapa, foi realizada a primeira versão da tradução para Libras (imagem 1) por parte da tradutora surda que fez suas escolhas linguístico-discursivas sem o apoio de outros profissionais (revisor ou intérprete de Libras). Chamaremos essa atividade de “filmagem-rascunho” a qual se tornou objeto de análise, reflexão e o ponto de partida para recriações posteriores. Utilizando o telefone celular, a tradutora gravou a tradução em sua residência, com o apoio de um *notebook* que mostrava o roteiro transcrito em glosas. Em seguida, editou a gravação no *software movie maker*, inserindo imagens usadas como ponto de partida para a explicação do texto sinalizado.

⁶ A TV INES é um canal de TV que veicula conteúdo 100% acessível à comunidade surda. Por meio da Libras, legenda descritiva e locução transmite jornais e programas educativos via internet. http://tvines.org.br/?page_id=1143.

⁷ O Instituto Phala é um Centro de desenvolvimento para surdos sem fins lucrativos localizado em Itatiba-SP, com o objetivo de oferecer atendimento à saúde, educação, trabalho e assistência social às pessoas surdas da região. <https://www.youtube.com/watch?v=ZHwIeJ2G0c0>.

Imagem 1 – Filmagem-rascunho



Fonte: elaborada pelos autores (2018).

A partir da análise da filmagem-rascunho, foi possível destacar alguns problemas que a tarefa de produzir um produto audiovisual impôs. O primeiro é de que a sinalização em Libras parecia robotizada com movimentos das mãos e do corpo entrecortados por pausas; os sinais e as descrições imagéticas eram feitos sem tensão muscular (mãos moles); postura desalinhada, ombros encurvados, cabeça caída ora para a direita ora para a esquerda; alguns trechos eram confusos, indiciando uma mescla entre a estrutura sintática da Libras e do português. Constatamos que o olhar da tradutora se dividia entre a câmera e as glosas no computador, as quais se tornavam um centro controlador da sinalização da mesma, pois a tradução estava focada no transporte do significado do original para a Libras.

Acerca dessa intenção de se manter fiel ao original, Arrojo (1992, p. 12) esclarece que algumas perspectivas teóricas defendem “o processo de tradução como transporte de significados entre língua A e língua B”, acreditando ser o texto original um objeto estável (“transportável”, de contornos absolutamente claros), cujo conteúdo podemos classificar completa e objetivamente”. Contrariando essa concepção, a autora afirma que a tradução:

Em outras palavras, nossa tradução de qualquer texto, poético ou não, será fiel não ao texto “original”, mas àquilo que consideramos ser o texto original, àquilo que consideramos constituí-lo, ou seja, à nossa interpretação do texto de partida, que será, como já sugerimos, sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos. (ARROJO, 1992, p. 44)

Com base nessas observações, entendemos que, no esforço para alcançar uma equivalência em relação às glosas, o texto sinalizado ficou sem naturalidade, espontaneidade, indiciando uma compreensão passiva, monológica que limitou a construção de uma tradução criativa, na medida em que desconsiderou a natureza da mensagem, o propósito do autor e do

tradutor e o auditório da cultura de recepção para quem estava sendo produzido o vídeo. Ademais, a prática de fixar-se às glosas e, em alguma medida ao texto fonte, trouxe como resultado outros dois problemas: duração extensa do vídeo (10'50") e uma sinalização excessiva.

Quanto ao uso da linguagem, foram usados enunciados informais, a fim de conferir um tom mais espontâneo, estabelecendo uma conversa com o telespectador:

Imagens 2 e 3 – Filmagem-rascunho

Cena temática 01: Apresentação visual do Convento (primeira versão)	
	<ul style="list-style-type: none">- Olhem esta imagem. (pausa)- Viram? O que é isso?- Este é o Convento da Penha. O sinal é este.
	<ul style="list-style-type: none">- Olhem esta imagem.- Viram?- O que é o Convento?

Fonte: elaboradas pelos autores (2018).

Embora a linguagem coloquial (imagens 2 e 3) tenha trazido personalidade, delineando um diálogo com o leitor, o uso das expressões “Vejam essa imagem”, “O que é isso?” se repetem de forma excessiva no vídeo, entrecortado por pausas, acaba por desnudar um certo amadorismo e falta de coesão discursiva (pobre em variação lexical) ao texto sinalizado. A forma sugerida para evitar o uso abusivo desses enunciados foi substituí-los por comentários descritivos do local, conforme será explicitado na análise da terceira versão do vídeo.

Na reunião sobre a avaliação da tradução, nos debruçamos sobre as questões apresentadas em busca de soluções coletivas para tais problemas. Após o debate, as sugestões culminaram nas seguintes decisões: a) sintetizar as informações de cada cena temática; b) usar a glosa como um suporte para seguir o roteiro de cada cena temática, contudo a performance do texto sinalizado

deve exceder à glosa; c) inserir informações contextualizadoras e descritivas para evitar o uso abusivo de expressões repetidas na sinalização; d) controlar a postura do tronco, ombros, cabeça e mãos, demonstrando segurança e evitando o relaxamento do tônus muscular; e) substituir o uso excessivo de sinais e datilologia por descrições imagéticas como forma de construir uma encenação performática da ação narrada. Desse modo, a reflexão realizada em equipe, exigiu o desafio de uma *retradução*, isto é, uma recriação da tradução já realizada, permitindo à tradutora surda explorar outras possibilidades de uso de sua própria língua.

Na retradução bem-sucedida reina uma abundância específica: riqueza da língua, extensiva ou intensiva, riqueza da relação com a língua do original, riqueza textual, riqueza significativa, etc. De fato, a grande tradução nos impõe um outro discurso sobre a tradução além do, tradicional, da perda: o discurso da abundância. Essa abundância surge primordialmente da reiteração que constitui a retradução. E tanto as primeiras traduções são “pobres”, marcadas pela perda, quanto a grande retradução se posiciona sob formas diversas sob o signo da profusão superabundante. (BERMAN, 2017, p. 266)

Imagem 4 – Primeira apresentação ao aluno na escola



Fonte: elaborada pelos autores (2018).



Outras contribuições, para além dos discursos dos pesquisadores, somaram-se à arquitetura do vídeo em Libras. No decorrer da pesquisa, surgiu uma oportunidade de visitar o CAS-Vitória (Centro de Atendimento ao Surdo) e coletar as impressões de leitura do público-alvo. Na oportunidade, a segunda versão da tradução foi apresentada a um professor e um aluno surdo do Ensino Fundamental I (imagem 4). A partir do diálogo com esses leitores, foi possível confirmar um dado já evidenciado em pesquisas do campo educacional ao constatarem que os alunos surdos chegam à escola sem o domínio da Libras (GOLDFELD, 2002; QUADROS, 2004; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013). Desse modo, o aluno surdo mostrou dificuldade de compreender informações construídas com sinalização e reteve apenas o conteúdo que foi apresentado por meio de descrições imagéticas. O professor surdo relatou que em suas aulas usa

poucos sinais e intensifica o uso de performances, encenações e classificadores. Para ele, era preciso adaptar o material ao nível linguístico do aluno, pois o texto sinalizado estava muito longo, com muita informação e sinais desconhecidos pelo estudante, que estava em processo de apropriação da sua primeira língua. Por outro lado, o professor elogiou a iniciativa de produção de um vídeo em Libras. Ele afirmou que nunca havia assistido a um vídeo sobre a história do Convento em Libras.

A partir da reflexão sobre as interpretações do público-alvo sobre o material, vimos a necessidade de uma terceira versão da tradução, com a recriação dos enunciados para se alcançar sua função social: um recurso pedagógico atraente para alunos e professores, a fim de facilitar a apropriação de conhecimentos escolares. O relato do professor, somado à mediação de leitura dele junto ao aluno surdo, reforçou em nós a preocupação em dar ênfase à Libras, pois esta é fundamental para seu desenvolvimento linguístico e educacional (DEUS, 2011). Nessa perspectiva, decidimos abandonar a ideia de construção do vídeo em versão bilíngue e manter somente a tradução para Libras.

Após o diálogo com público-alvo, realizamos uma nova reunião para pensar sobre as reformulações na feitura do material didático. Desse modo, foram eleitas algumas escolhas tradutórias em relação às linguagens verbal e visual na terceira e última versão do vídeo, sobre as quais comentaremos alguns trechos a seguir.

Imagens 5 e 6 – Terceira versão – videoaula: Convento da Penha


Cena temática 01: Apresentação visual do Convento	
	<ul style="list-style-type: none">- Olá!- Meu nome é M... Vou mostrar para vocês algo sobre a história do Espírito Santo. Vamos conhecer?- No alto de uma estrada inclinada, rodeado pela mata atlântica está o C-O-N-V-E-N-T-O D-A P-E-N-H-A. Este é o sinal.
	<ul style="list-style-type: none">- Num lugar maravilhoso, avistamos, no alto do morro, as belíssimas formas do Convento. Mas ao chegar lá, o que vamos encontrar? Seria um local para dormir? Não. Eu vou explicar para vocês. As pessoas vão ao Convento para fazer suas orações e adoração, pois é um santuário religioso construído pela igreja católica.

Fonte: elaboradas pelos autores (2018).

Já de início, a linguagem coloquial, em tom de conversa (“vamos conhecer?”/“o que vamos encontrar? Seria um lugar para dormir?”), foi mantida para dar personalidade ao discurso.

Outra mudança significativa foi a substituição das expressões “veja a imagem”, “o que é isso?” (da primeira versão) por enunciados descritivos (“No final de uma ladeira íngreme, rodeado pela mata atlântica”) que já constroem para o leitor a paisagem, o espaço natural onde está localizado o Convento.

Imagem 7 - Terceira versão – videoaula: Convento da Penha

Cena temática 02: Localização	
	<p>Do Convento, é possível visualizar duas cidades interligadas pela terceira ponte: a cidade de Vitória em uma extremidade da ponte e na outra a cidade de Vila Velha, onde está o Convento.</p> <p>Lá do alto, avistamos prédios, praias, navios, a circulação de pessoas na cidade e muito mais.</p>

Fonte: elaborada pelos autores (2018).

Para localizar geograficamente o Convento, a tradutora utiliza como referenciais espaciais (imagem 7): o tronco (o Convento), o antebraço (a terceira ponte), o cotovelo (Vitória) e a mão (Vila Velha) esquerdos. No enunciado seguinte, a mão se transforma no referenciador espacial do Convento (uma adequação coerente, já que o Convento está localizado em Vila Velha) e olhando, de cima para baixo, por cima da mão esquerda (lá do alto) descreve o cenário que pode ser avistado (prédios, praias, etc..).


Imagem 8 - Terceira versão – videoaula: Convento da Penha

Cena temática 03: História sobre a fundação do Convento	
	<p>O Convento foi criado há muito tempo atrás. Em 1558, o F-R-E-I-P-E-D-R-O-P-A-L-Á-C-I-O-S (o sinal é esse) chegou de caravela ao Espírito Santo. Ele foi o responsável pela fundação do Convento da Penha.</p>

Fonte: elaborada pelos autores (2018).

No que diz respeito à história, foi necessário resumir muita informação. Desse modo, a tradutora optou por dar ênfase ao tempo cronológico e ao representante religioso que ficou registrado como o fundador do Convento. Obviamente houve apagamentos de importantes sujeitos que participaram da construção do Convento como os índios e os escravos, mas a escolha tradutória foi influenciada em parte pelo texto-fonte (site do Convento), quanto pelas vozes dos pesquisadores e do professor surdo em relação ao tempo do vídeo e a necessidade de redução do conteúdo.


Imagem 9 - Terceira versão – videoaula: Convento da Penha

Cena temática 06: Ladeira da penitência	
	Em 1643, a ladeira da penitência, que é um caminho que dá acesso ao Convento, foi reformada e pavimentada com pedras. Antes disso, a ladeira não era calçada.

Fonte: elaborada pelos autores (2018).

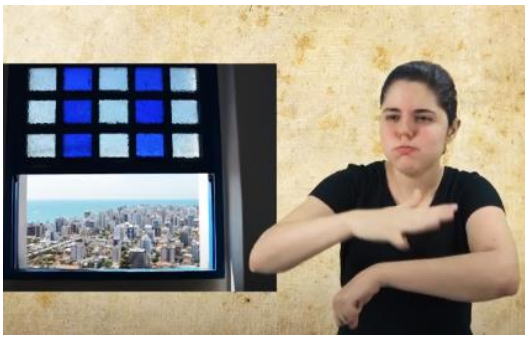
Neste trecho, a tradutora deu ênfase ao aspecto estrutural e arquitetônico da ladeira da penitência: o traçado da ladeira, indiciando o relevo inclinado do terreno (imagem 9); encena a ação de terraplanagem e assentamento das pedras na via. Na primeira versão, a tradutora esclareceu que todo o trabalho braçal foi feito pelos índios e pelos escravos. Lamentavelmente, esse trecho foi retirado da versão final.

Imagem 10 - Terceira versão – videoaula: Convento da Penha

Cena temática 08: O Convento como espaço turístico	
	Qual a importância do Convento da Penha? Ele é um local muito visitado por turistas que vêm de diferentes regiões do Espírito Santo e do país para conhecer as belezas da cidade, a paisagem natural, a imagem de nossa senhora da Penha e adorá-la.

Fonte: elaborada pelos autores (2018).




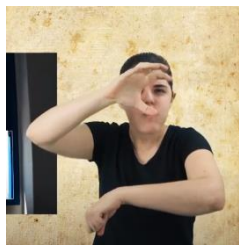
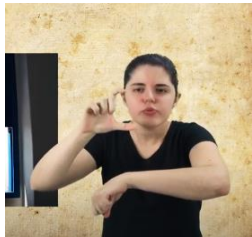
Imagem 11 - Terceira versão – videoaula: Convento da Penha

Cena temática 08: O Convento como espaço turístico	
	<p>No interior do Convento, há uma janela por onde avistamos a grandeza do mar, a exuberância da mata, a energia do sol, o céu enfeitado de nuvens, imortalizados num clique.</p>

Fonte: elaborada pelos autores (2018).

Ao explicar sobre o potencial turístico do Convento, a tradutora ressalta alguns atrativos do santuário: a contemplação da paisagem natural, o espaço sagrado para cerimônias religiosas dos católicos e a adoração à imagem de Nossa Senhora da Penha, padroeira do estado do Espírito Santo.

Imagens 12, 13, 14, 15 e 16 – Enunciado poético que encerra a videoaula

Enunciado poético que encerra a videoaula.	
A grandeza do mar,	a exuberância da floresta,
	
A energia do sol,	o céu enfeitado de nuvens,
	
imortalizados num clique.	
	

Fonte: elaboradas pelos autores.

No último trecho, por meio de uma descrição imagética, a tradutora constrói a paisagem no espaço à frente do seu corpo. Ela condensa num enunciado poético “o mar e a mata/floresta” pela repetição da configuração de mão (CM – mão e dedos abertos) e do movimento (mãos tremulando). Os qualificativos são marcados pela expressão facial. Na parte superior, ela posiciona o sol, o céu e as nuvens por uma sobreposição gradativa de sinais com uma configuração de mão aproximada. O sinal de nuvem desce lentamente, da parte superior ao centro do espaço de sinalização e dá origem ao sinal de foto/clique.

Pós-produção

Finalizada a etapa de filmagem da terceira versão da tradução, foi realizada uma reunião dos participantes do projeto com um graduando bolsista da área de cinema para a definição de aspectos referentes à estética dos vídeos. Feita a leitura crítica da tradução e, levando em conta os objetivos do projeto, a equipe optou por: a) usar preferencialmente fotografias como forma de estabelecer uma articulação semântica com o texto sinalizado; b) utilizar um plano de fundo que sugerisse um conteúdo histórico, por meio de folha de pergaminho envelhecida; c) executar cortes para que a duração do vídeo chegasse há aproximadamente cinco minutos (houve uma redução de 10’50” para 5’10”).

Concluída a edição do vídeo, o produto final revelou que, em alguma medida, conseguimos produzir um material didático em que a Libras é colocada em destaque, pois é a língua de instrução na explanação do conteúdo. Para além de se usar a Libras, procuramos adaptá-la ao nível linguístico de crianças surdas que estão em processo de apropriação dessa língua. O conteúdo foi organizado em cenas temáticas ancoradas pelas fotografias e imagens que marcaram a divisão dos temas, para que o estudante pudesse aprofundar o conhecimento de forma segmentada. Para não tornar o vídeo enfadonho, durante o planejamento e execução da tradução, foram feitas reduções significativas no volume de informações, ocasionando perdas e ganhos, pois toda tradução “é um contato que envolve tanto o acordo como o confronto, uma “negociação” específica entre dois diferentes, ou duas diferenças” (SOBRAL, 2019, p. 8). Se por um lado o conteúdo do vídeo se revelou mais generalista em comparação aos textos-fonte, por outro se tornou mais contextualizado na cultura do público-alvo.

Por fim, asseveramos que o vídeo em Libras sobre o Convento da Penha em momento algum foi pensado como uma ferramenta de autoaprendizagem, mas sim como um recurso auxiliar na construção do saber escolar. Seu uso não pode prescindir a mediação do professor, que não pode nem deve usá-lo como o único meio de estudos.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo descrever e refletir sobre o processo de produção de um material didático em Libras, a fim de contribuir para a acessibilidade do estudante surdo e, ao mesmo tempo, construir um conhecimento teórico acerca da tradução desses objetos culturais. O conceito de tradução como *atividade transcultural* (SOBRAL, 2019), de *reescritura* (ARROJO, 1992), em interface com o conceito de gêneros discursivos de Bakhtin (2003) formaram o referencial teórico que norteou esta pesquisa.

Ancorado no referencial teórico citado, tomamos como eixo norteador as seguintes questões de pesquisa: Como elaborar um material didático para alunos surdos do Ensino Fundamental I que ainda estão em fase de apropriação da Libras? Que recursos utilizar para produzir um material audiovisual que ajude na contextualização de conhecimentos prévios e/ou da experiência cotidiana que sirvam de âncora para construção de representações mentais sobre determinado conteúdo?

Em relação à primeira pergunta, constatamos, ao longo da pesquisa, que a produção de materiais didáticos para surdos exige o domínio de uma complexidade de saberes linguísticos e extralinguísticos e a participação de diferentes sujeitos que impactarão diretamente o resultado final do produto. Nessa ambiência, o trabalho do tradutor se tornará mais eficaz na medida em que ele se colocar como leitor crítico de sua produção, bem como oferecê-la à avaliação de seus pares. Portanto, é necessário estar aberto às *contrapalavras* do outro, que fala de diferentes lugares sociais (o professor, o aluno, o técnico de audiovisual, o ilustrador, o designer gráfico, o revisor de tradução). Essas outras vozes são fundamentais para o tradutor solucionar problemas de tradução que surgem durante a feitura da obra.

A *retradução* é o momento mais produtivo e criativo do manejo com a linguagem verbal, pois é a possibilidade de transformar a primeira versão da tradução num novo enunciado, ajustado às condições de produção, circulação e recepção daquele produto verbal em uma determinada situação comunicativa. O ato de recriação/invenção será, portanto, o ponto de partida (e de chegada) de toda a prática tradutória pautada na *transcrição* de sentidos.

Acerca da segunda questão, percebemos a importância de atuar em duas frentes de trabalho que se integram para dar acabamento à obra. A primeira exige a leitura e o estudo do gênero discursivo a ser produzido na cultura-alvo, pois os enunciados, os recursos visuais, o tempo de duração, a seleção do conteúdo estarão diretamente ligados aos objetivos e ao público a quem se destina. A segunda demanda requer a aplicação de uma leitura-teste a ser feita pelo público-alvo do universo pesquisado, ou seja, colocar uma versão preliminar à prova pelos

sujeitos que se apropriarão do produto final; observar e ouvir suas percepções de leitura, a fim de avaliar os ajustes a serem feitos para que a tradução alcance os resultados desejados.

De acordo com Pagura (2003), diferente da interpretação simultânea, na tradução, o processo pode ser interrompido para consultas de documentos-fonte e especialistas para que o tradutor tenha melhor compreensão do conteúdo a ser traduzido. Ao compararmos a primeira e a terceira versão da videoaula em Libras sobre o Convento da Penha, acrescentamos que a tradução colaborativa, envolvendo diferentes sujeitos no processo, possui um potencial formativo mais significativo para o graduando (e também para egressos), na medida em que mobiliza saberes da teoria que são postos em confronto na prática, problematizado pelos sujeitos da realidade objetiva, num trabalho intelectual que promove a construção de novos conhecimentos sobre a atividade tradutória.

Referências

ARROJO, R. **Oficina de tradução** - A teoria na prática. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERMAN, A. A retradução como espaço da tradução. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 37, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n2p261>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Conheça a história da construção do Convento da Penha**. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/especiais/2017/04/conheca-a-historia-da-construcao-do-Convento-da-penha-1014045902.html>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. **Conhecendo o Convento**. Disponível em: <http://Conventodapenha.org.br/conhecendo-o-Convento>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. **Convento da Penha - Cartão Postal ES**. Disponível em: <http://capixabanaestrada.com/2014/07/Convento-da-penha.html>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. **Convento da Penha: Patrimônio Histórico e Cultural do Capixaba**. Disponível em: <http://terceirapontenews.com.br/Convento-da-penha-patrimonio-historico-e-cultural-do-capixaba/>. Acesso em: 5 jun. 2018.

BRASIL. **Freis que fundaram o Convento em Vila Velha chegaram ao Espírito Santo em 1591**. Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/ conteudo/2011/04/noticias/especiais/festa_para_nossa_senhora_d_a_penha/2012/830238-freis-que-fundaram-o-Convento-em-vila-velha-chegaram-ao-espirito-santo-em-1591.html. Acesso em: 6 jun. 2018.

DEUS, M. de L. F. de. **Surdez**: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum. 2011. Disponível em:

www.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp.../Maria-de-Lourdes-Fonseca.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

DERRIDA, J. Des tours de Babel. In: GRAHAM, J. (Ed.). **Difference in translation**. Ithaca; London: Cornell University Press, 1985. p. 209-248.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 5. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GIL, A C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 65, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MACIEL, L. R. Perspectivas para a universidade brasileira. **Participação**, v. 10, n. 18, p. 15-25, 2010.

NIDA, E. **Language, culture and translating**. Shanghai: Foreign Language Press, 1993.

OLIVEIRA, J. S.; SILVA, R. C. Equipe de tradução do curso de Letras Libras. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Letras LIBRAS**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. p. 93-111.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA**, v. 19, n. esp., p.209-236, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000300013>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PINCHUK, I. **Scientific and technical translation**. Londres: Andre Deutch, 1977.

POPOVIC, A. The concept of "shift of expression" in translation analysis. In: HOLMES, J. S. (Org.). **The nature of translation**: essays in the theory and practice of literary translation. Haia: Mouton, 1970. p. 78-87.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. 2004. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=50>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, p. 1-27, 2011.

SOUZA, S. X. **Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras Libras**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOBRAL, A. U. Da valoração intralinguística à transposição tradutória: uma perspectiva bakhtiniana. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. esp., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/issue/view/3837/showToc>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOBRAL, A. **Dizer o ‘mesmo’ a outros**: ensaios sobre tradução. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Sobre os autores

Arlene Batista da Silva (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8153-5776>)

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); mestra em Estudos Linguísticos pela mesma instituição; especialista em Língua Espanhola e Cultura Hispânica pelo Centro de Ensino Superior (CESV); graduada em Letras - Língua Portuguesa pela UFES. É professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES.

Ademar Miller Junior (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2860-0414>)

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor do Departamento de Línguas e Letras da UFES.

Miriam Brito Simões (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8758-4296>)

Graduada em Letras-Libras - Bacharelado em Tradução e Interpretação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É tradutora e intérprete de Libras e português.

Recebido em setembro de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

A orientação e a produção da monografia em discursos de professores do ensino superior

Guidance and writing of undergraduate monographic work in professor's discourses at higher education

Crígina Cibelle Pereira¹

Resumo: Com vista a compreender os processos discursivos envolvidos na produção do gênero monografia no âmbito universitário, objetivamos analisar discursos de professores sobre o processo de produção da monografia no Curso de Letras. Tomamos como aporte teórico os fundamentos da Análise Textual dos Discursos de Adam (2011[2008]) e os estudos sobre a produção textual no Ensino Superior. Metodologicamente, assumimos a abordagem qualitativa, com aplicação de questionários para 06 (seis) professores do Curso de Letras. A análise dos discursos dos sujeitos selecionados revela que: (i) a produção e a orientação da monografia são formas de ação pela linguagem que precisam considerar, quando de sua execução, a liberdade de escolha do aluno como princípio da produção da monografia, dentre outros; (ii) a articulação entre o projeto de pesquisa e a monografia, desde o início do projeto, é necessária; (iii) os professores assumem, em alguns casos, a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo das proposições-enunciados. Intentamos, pois, contribuir com o ensino de produção textual na universidade, especialmente, da monografia, bem como para o desenvolvimento de pesquisa nesse âmbito, principalmente, como foco na questão da orientação de trabalho no Ensino Superior.

Palavras-chave: Produção textual. Responsabilidade enunciativa. Ensino superior. Monografia. Discursos de professores.

Abstract: In order to understand discursive processes that are involved in the writing of monographic work as a genre, produced at college, we aim at analyzing professors' discourses about the process of monographic work production in the Course of Arts. As background support we took the foundation theory of Text Discourse Analysis by Adam (2011[2008]) and we also considered studies on Text Production in Higher Education. In what is concerned to our methodology we follow the qualitative approach lines, so we applied questionnaires to six professors in the Undergraduate Course of Arts. Professor's discourses analyzed had pointed out that: i) guidance and the process of writing production of a monographic work are forms to act by language that has to be considered in the perspective of student free choices in the root of the writing production, among other questions; ii) It is necessary an articulation between the monographic work and its project from the beginning to the end of the work; iii) Professors assume, in some sense, the enunciate responsibility about the content of proposed-enunciate. We intend to contribute to the teaching of text production at the university, especially to monographic work as well as to the research development in this field, focusing on the guidance work in Higher Education.

Keywords: Text production. Enunciative responsibility. Higher education. Monography. Teachers' discourses.

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: criginacibelle@uern.br.

Introdução

Objetivamos neste artigo, compreender em discursos de professores, o processo de produção da monografia no Curso de Letras, especificamente, identificar os pontos de vistas (Doravante PdVs)² e apontar a quem são atribuídos quando os professores: (i) concebem a orientação da monografia como trabalho de conclusão de curso; (ii) dizem da articulação do projeto com a monografia; (iii) dizem como o projeto de pesquisa pode contribuir para a elaboração da monografia, considerando a escolha do orientador pelo orientando e a metodologia de orientação da monografia.

A produção textual configura umas das preocupações crescentes na Educação Superior, já que se constitui como produto que reflete as angústias de professores em tornar a prática de produção textual uma atividade mais dinâmica e prazerosa, tendo em vista a existência de diferentes conflitos: de um lado, os estudantes reclamam do modo como é conduzido o processo de escrita; do outro, os professores levantam o coro sobre a baixa qualidade dos textos dos alunos e sobre a dificuldade na tarefa de produzir texto (cf. DOLZ *et al.*, 2010; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2009; entre outros). Esses conflitos surgem porque parece que muitos estudantes não compreendem ainda que a produção textual na academia é uma prática diferenciada, que necessita de constantes orientações e de muitas idas e voltas ao texto, antes de uma escrita final. Outro aspecto é que a produção de determinados gêneros acadêmicos requer a leitura de outros textos, já que a escrita acadêmica exige, em geral, embasamento teórico por parte do estudante. Sua escrita passa a exigir a constante referência a textos de outros autores.

Diferentemente da redação, exigida na escola no Ensino Médio, a produção escrita de gêneros próprios da esfera acadêmica, é um processo que requer muito mais do estudante, pois se configura, muitas vezes, como uma atividade que visa apresentar resultados de pesquisas, vislumbrando, pois, a oportunidade de divulgar ideias e conceitos. Esse é o caso da elaboração do gênero monografia, decorrente de um trabalho de pesquisa e de várias leituras, implicando que o estudante reflita sobre o saber fazer e um saber dizer (MATENCIO, 1997; 2005). Esse aluno sente necessidade de saber articular seu discurso ao discurso do outro, pois essa necessidade se configura como uma premissa do texto acadêmico, principalmente, do gênero monografia. Nesse nível é necessário o acompanhamento sistemático por parte de um professor, dada à especificidade desse gênero (PEREIRA, 2009).

² Segundo Passeggi *et al.* (2010) há uma flutuação na forma da grafia da sigla concernente à expressão “Ponto de vista”, já que, por exemplo, Adam (2011) grava PdV, Rabatel (2009) mantém a sigla maiúscula PDV e Nolke; Flottum; Noren (2004) usam letras minúscula pdv.

Metodologia

Sob o olhar metodológico, inscrevemos a investigação que resultou nesse artigo nos parâmetros da abordagem qualitativa, conforme propõe Bogdan e Biklen (2006, p. 90) quando estipula algumas características da abordagem qualitativa como: (i) “um local específico dentro de uma organização”, (ii) “um grupo específico dentro de uma organização”, (iii) “qualquer atividade da escola”, que podem ser reconhecidos respectivamente (i) Curso de Letras, (ii) professores das disciplinas Seminário de Monografia I e II e (iii) a produção da monografia.

Além disso, caracterizamos nosso trabalho como de linha interpretativa e de base indutiva (SANTOS, 2001), porque partimos de uma observação específica da realidade para chegarmos a uma explicação geral. Ainda se inscreve paradigmas da Linguística Aplicada, haja vista se voltar para o estudo de práticas languageiras, em contextos específicos de uso da linguagem (MOITA LOPES, 1999).

Podemos dizer, também, que essa investigação se constitui como uma pesquisa de campo, que se utilizou de procedimentos etnográficos, destacamos, de acordo com Troike (2005, p. 111), alguns passos que nos orientaram: (i) identificar os acontecimentos recorrentes; (ii) reconhecer seus principais componentes e (iii) descobrir a relação entre os componentes e entre os acontecimentos e outros aspectos da sociedade.

Com base nisso, a nossa pesquisa foi realizada em uma universidade pública, precisamente, onde aplicamos questionário para seis professores-orientadores³ do Curso de Letras, de modo que esse procedimento permite a “compreensão dos processos sociais a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento” (FLICK, 2009, p. 31).

A produção textual na universidade

O debate que fazemos nesse espaço parte da compreensão de que: (i) o ensino da produção textual, independentemente de ser oferecido no espaço da Educação Básica ou Educação Superior, deve partir de uma proposta didática que contemple etapas a serem seguidas pelo professor e pelo estudante na elaboração do texto; (ii) a escrita é um processo que leva o aluno a um produto, isso significa que concebemos a atividade de produção como processual, em que a construção do texto envolve uma sequência didática, e, por isso, implica a necessidade de planejamento pelos participantes envolvidos na produção. Entendemos ainda, que a questão

³ A pesquisa não foi submetida ao Conselho de Ética porque não houve exigência por parte do programa de pós-graduação. Apesar disso, tomamos todas as medidas necessárias para preservar/ocultar nomes, endereços e informações pessoais dos sujeitos. Ademais, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram Termo de Livre-Esclarecido e autorização para uso da entrevista para fins de análise.

da dificuldade em produzir textos acadêmicos reside, dentre outras, na ausência de uma proposta de ensino sistemático, “orientado por um material didático adequado” que contemple as especificidades dos gêneros acadêmicos. (MACHADO, *et al.*, 2005, p. 13).

Dito isto, propomos a discutir sobre a monografia dentro de uma perspectiva discursiva, em consonância, especialmente, com os estudos de gêneros do discurso. Para tanto, apoiamos nossas discussões em Motta-Roth e Hendges (2010), Perrota (2004), Machado *et al* (2005), dentre outros sobre a produção textual no ensino superior.

Uma das questões centrais a serem postas nesse espaço é que a monografia constitui um gênero, assim como outros da esfera acadêmica (artigo, dissertação, tese), cuja produção requer o apoio de um professor-orientador. Para Machado *et al.* (2005, p. 14), a produção de gêneros próprios da esfera acadêmica pressupõe uma série de atividades que precedem o ato da escrita da produção textual: busca de temas relevantes dentro da área; levantamento e formulação de questões e objetivos; adequação ao contexto de produção; planejamento e organização do texto referente ao conteúdo; assim como a revisão de bibliografia sobre a temática.

Diferente de outros gêneros da esfera acadêmica, a produção da monografia é para muitos, a primeira experiência de produção científica. Por isso, atualmente, dentro do espaço acadêmico, vem ganhando mais destaque, o que implica a promoção de uma produção escrita que deve ser compreendida como produção do conhecimento, já que a monografia emerge de pesquisa de graduação, no contexto de nossa investigação, embora pode ser também de pós-graduação, em especializações *stricto sensu*. Para Perrota (2004), diz que a produção textual na esfera acadêmica é um processo de criação textual que se faz no silêncio.

Além de ser uma atividade necessária na universidade, a produção da monografia representa a última etapa percorrida pelo graduando antes da formatura, o que implica muita responsabilidade por parte de professores e alunos na elaboração. Assim, “redigir, no contexto da universidade, é produzir textos acadêmicos com objetivos específicos” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 22). Essa necessidade de ter foco preciso diante do texto acadêmico, deve-se a funções específicas que congrega cada gênero.

Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 14-16), a produção do texto acadêmico requer que o estudante atente para os seguintes fatores que ajudam a delinear o formato e o conteúdo do texto: (a) a noção de tópico se refere à necessidade de o estudante definir o tópico do texto que deseja produzir, a leitura é essencial nesse momento; (b) audiência se refere a compreender o público para o qual o texto será produzido, esse entendimento permite buscar informações que estejam mais voltadas para esse público; (c) estratégias de apresentação são aspectos a serem considerados no momento da produção, e que podem auxiliar a dá ao texto um caráter de

confiabilidade; (d) organização, o estudante deve organizar o texto de forma a ter uma estrutura de fácil leitura das informações, ou seja, deve-se partir de uma organização estrutural já estabelecida, que permite orientar o leitor de modo a antecipar informações; (e) o estilo, diz respeito ao que se assume no texto em conjunção com o tópico a ser abordado e com a audiência, ou seja, são formas e estratégias utilizadas pelo produtor para garantir ao texto as posições/escolhas e (f) desenvolvimento da informação, diz respeito aos elementos da textualidade utilizados pelo produtor para garantir a progressão temática e a coerência do texto.

As autoras apresentam algumas habilidades do estudante relacionadas à produção do artigo científico, que também vinculamos à produção da monografia, a saber: seleção de referências, reflexão de estudos anteriores, delimitação da problemática, dentre outros. Cada uma dessas habilidades pode ser reconhecida como etapas que estão congregadas na produção da monografia, pois o estudante precisa realizar essas operações como forma de chegar ao objetivo do texto. Isso subentende operar desde a busca por referências para delimitar a problemática de estudo até a apresentação dos resultados, com base em análises dos dados empíricos. Apesar de a escrita da monografia pressupor a execução de etapas e prever aquisição de habilidades necessárias à produção do saber, reconhecemos que muitas são as dificuldades a serem superadas tanto por parte do estudante quanto por parte do professor-orientador (cf. MACHADO *et al.*, 2005). As causas dessas dificuldades são inúmeras, mas a falta de uma proposta sistemática do ensino da monografia, constitui uma das questões mais afloradas em torno da temática, em virtude de, algumas vezes, a monografia ser solicitada sem uma orientação clara, em que o estudante produz algo por conta própria, de forma intuitiva.

Dessa maneira, entendemos que no contexto acadêmico, o estudante precisa ter acesso ao gênero e às condições de produção e circulação desse, como forma de dominá-lo, de agir socialmente, tendo em vista um propósito comunicativo, um interlocutor e uma contrapalavra, como, por exemplo, através do reconhecimento da produção na iniciação científica e, conseqüentemente, na promoção de espaços democráticos de divulgação e publicação de suas produções científicas, que poderiam propiciar uma forma de interlocução nos moldes propostos por Bakhtin (2009), em que o meu dizer pressupõe o dizer do outro.

O que apontamos ao longo desse artigo, evidencia que a monografia vem crescendo enquanto produção no espaço acadêmico e, cada vez mais, é valorizada em virtude de se constituir como mecanismo de inserção do estudante no conhecimento científico, através de pesquisa de caráter empírico. Assim, procuramos entender a questão da orientação, já que essa se configura como elemento fundamental para o desenvolvimento da monografia no Curso de Letras e em outros cursos.

Para isso, consideramos dois aspectos: (i) a orientação constitui uma necessidade na produção de texto no âmbito acadêmico, principalmente, em trabalhos de conclusão de curso e (ii) a orientação configura um requisito da produção de gêneros acadêmicos, podendo ser concebida como uma etapa da produção textual na universidade. Essas duas ressalvas colocam a orientação como elemento constitutivo da produção no contexto universitário.

Conforme pontuam Bianchetti e Machado (2006), a orientação de monografia em nível de graduação é recente e, por isso, todas as reflexões que se voltam para essa temática têm como referência a orientação em nível de pós-graduação. Para Bianchetti (2010, p. 172), “a graduação foi desafiada a ultrapassar a cultura da ‘pescófia’ e da leitura de capítulos ou parte deles xerocados”. Assim, os cursos de graduação, ao adotarem em seus currículos, o TCC, especialmente, a monografia, acabam por instigar a produção do conhecimento com pesquisa de caráter teórico e/ou empírico.

A orientação na graduação é um processo que permite enriquecimento intelectual de ambas as partes, já que, muitas vezes, nesse nível, o orientador não tem a obrigatoriedade de possuir a titulação de doutor, o que faz dele um orientador em formação ou pesquisador em formação. Conforme Saviani (2006, p. 159), o processo de orientação na graduação se constitui como uma etapa de formação conjunta orientador/orientando. Se por um lado, isso pode ser visto como algo positivo, já que permite uma formação do pesquisador iniciante da graduação e, possivelmente, da consagração do pesquisador da pós-graduação *lato sensu*; por outro, pode ser reconhecido negativo, já que permite o entendimento de que essa formação do orientador, supostamente, pode não estar completa.

Esse entendimento, segundo Schnetzler e Oliveira (2010), provoca a reflexão em torno de como se determina um orientador. Para esses autores, na pós-graduação, o pesquisador-orientando em formação, constitui-se orientador à medida que se constitui pesquisador. Assim, a sua função enquanto pesquisador é resultante dessa formação, o que não significa, necessariamente, que o título dá o aval de orientador. Porém, a metalinguagem estabelecida pela relação orientador/orientando, em nível de pós-graduação, passa a ser revista agora por outro ângulo, aquele em que atuava como orientando, agora passa a ser orientador e a formar outros orientandos.

No geral, entendemos que o orientador na graduação ainda é um pesquisador em formação, ou seja, um orientador-aprendiz. Mesmo assim, a orientação continua a ser um campo incerto, cuja função do orientador pode ser sempre questionada. Por não ser uma atividade normatizada, a opção dentre diferentes alternativas na forma de orientar, é fortemente marcada pelas características pessoais do orientador (MAZZILLI, 2009, p. 77).

Diferente da orientação de pós-graduação de dissertações e teses, na graduação, no curso de Letras, a monografia constitui uma produção de caráter de iniciação à pesquisa, já que para o estudante de graduação a monografia é, na maioria das vezes, o primeiro trabalho de caráter teórico e/ou empírico, o que necessita do orientador um maior engajamento, dada a especificidade do gênero.

Com o advento dos programas de incentivo à iniciação à pesquisa científica, a graduação é considerada o momento de despertar para os futuros pesquisadores, de maneira que esses estudantes passam a ser concebidos como pesquisadores em potencial, em busca de uma formação em nível de pós-graduação; mestrado e doutorado. Para Bianchetti e Machado (2006), o trabalho de orientação pode ser realizado de diferentes formas por parte do orientador, de modo que, a nível de graduação, destacamos duas modalidades: (i) orientação individual – em que o orientando dispõe de encontros ao longo da elaboração da monografia; e (ii) orientação coletiva – em que o orientador reúne o grupo de orientandos para realizar coletivamente o acompanhamento do trabalho. Essas duas modalidades são mais comuns na graduação e, muitas vezes, somente a orientação individual, já que essa orientação coletiva só ocorre quando o orientador possui mais de um orientando e participa de grupo de pesquisa (cf. GARCIA; ALVES, 2006). Assim, a determinação da orientação é uma escolha com base no próprio desenvolvimento da pesquisa e na relação orientador/orientando.

Chassot (2006), destaca outra modalidade de orientação, presente na graduação e na pós-graduação; a orientação virtual, que se constitui uma nova realidade no espaço acadêmico, permitindo o intercâmbio de informações em tempo real e complementando a orientação individual, já que os encontros presenciais podem ter problemas em acontecer, o que faz dessa modalidade uma complementação da presencial. A orientação virtual é muito pertinente nesses novos tempos quando da correção do texto do estudante, um procedimento que permite agilidade na correção do texto, tendo em vista o tempo melhor aproveitado, principalmente, nos casos em que o orientador não pode estar presente. Por isso, aproveitar o tempo entre um encontro presencial e o texto enviado por e-mail, pode constituir em uma forma de o orientador poder ler o texto antes do próximo encontro presencial. Assim, esses textos devem ser enviados por e-mail como forma de economizar o tempo e por se constituir numa prática legal dentro da academia (cf. CHASSOT, 2006).

A responsabilidade enunciativa

Este artigo toma como pressuposto para a reflexão, a premissa de que “a noção de responsabilidade enunciativa não é consensual para os autores que se dedicam ao estudo”

(ROGRIGUES, *et al.*, 2010, p. 153). Essa afirmação nos aponta em direção de buscar os caminhos que constituem a responsabilidade enunciada ou ponto de vista, no intuito de apresentar as discussões que florescem sobre a temática, sem tentar um consenso. Com isso, objetivamos nesse ponto debater sobre algumas das perspectivas de responsabilidade sustentadas por autores como Adam (2011), Nolke, Flottum e Norén (2004), Rabatel (2009). Para complementar essa discussão, trazemos as leituras de estudiosos como Rodrigues *et al.* (2010), Passeggi *et al.* (2010).

Dito isto, a partir da proposta de Adam (2011), buscamos outras formas de entendimento da responsabilidade enunciativa, pois apesar dele se configurar como o centro das discussões arroladas nesse trabalho, o que tange a esse nível de análise textual, não iniciaremos por suas colocações, já que as proposições sobre responsabilidade partem de outras posturas que estão na base da postura assumida por esse autor, dentre esses, destacamos os trabalhos de Rabatel (2009, 2010).

Nesses termos, partimos dos escritos de Culioli (1971) que se configuram como a base epistemológica dos estudos da responsabilidade enunciativa, pois é dele a compreensão de que todo enunciado é tomado em relação a outro enunciado, supondo uma responsabilidade por parte do enunciador, que constitui princípio para toda enunciação. Esse entendimento de Culioli não é admitido como único, mas serve/serviu de orientação para as demais perspectivas que se assentam nesse espaço.

Com esse entendimento proposto por Culioli (1971), enveredamos por outros horizontes, podemos dizer que esse nível de análise textual, classificado por Adam no quadro da ATD, configura uma das questões mais debatidas dentro dos estudos da linguagem, isso porque, em 2009, uma revista francesa “Langue Française” publicou um número exclusivo sobre a temática, intitulado “La notion de ‘prise en charge’ en Linguistique”, em que alguns dos editores-pesquisadores, Daniele Coltier, Patrick Dandale e Philippe de Brabante publicaram um artigo, que estabelecia um panorama geral das diferentes definições para a “responsabilização” (termo proposto pela literatura).

As discussões levantadas por Coltier *et al* (2009) apontam os vários sentidos do termo responsabilidade dentro dos estudos linguísticos, que partem da premissa de que toda enunciação possui um responsável pelo enunciado. Porém, esse enunciador pode assumir e/ou não assumir, vejamos: (i) assunção da responsabilidade (prise en charge); (ii) responsabilidade enunciativa (prendre en charge); (iii) não assumir a responsabilidade (ne pas prendre en charge) e (iv) não assunção da responsabilidade (non-prise en charge). Esse entendido sobre a responsabilidade agrega outros significados ainda não expressos nas discussões anteriores, já

que propõe ao enunciador assumir ou não assumir a responsabilidade, o que não era vislumbrado na proposição de Culioli (1971).

Ainda nesse apanhando de propostas, trazemos à baila a concepção de responsabilidade enunciativa assumida pelo grupo da Escandinávia, constituído por Nolke, Flottum e Norén (2004) e denominado de ScaPoline (Teoria Escandinava da Polifonia Linguística), que propõe que o conceito de responsabilização está diretamente ligado ao de responsabilidade, isso significa que para cada PDV há um enunciador responsável e que o critério de definição da responsabilidade é a fonte enunciativa, a busca pela origem do enunciado, o que não importa o valor de verdade da afirmação, mas quem é a fonte do enunciado. Esse suposto ser responsável pelo enunciado instituir-se enquanto PDV, na medida em que mostra essa responsabilidade.

Essa relação de dependência entre a origem da fonte e o ser responsável pelo conteúdo enunciado pode ser traduzida na seguinte forma: “em ScaPoline, X é responsável por um pdv se e somente se X é a fonte de PDV” (NOLKE; FLOTTUM; NORÉN, 2004, p. 51). Para ScaPoline, os pontos de vistas podem ser denominados como “entidades semânticas portadoras de uma fonte, um julgamento e um conteúdo. As fontes são variáveis”. Essa definição de pdv assume a seguinte forma: [X] JULGA (p), onde X simboliza a fonte, JULGA o julgamento e p o conteúdo. (NOLKE *et al.*, 2004, p. 31). Assim, o responsável pelo pdv é “ao mesmo tempo o ‘ser fonte do pdv’ e ‘ser agente de um julgamento particular’, neste caso, o julgamento verdade apoiado no p, o conteúdo do pdv”. (COLTIER, *et al.*, 2009, p. 22).

Dessa acepção, resulta a compreensão de que PDV assume duas entidades: (1) o PDV e (2) “ser responsável”, que por sua vez, pode ser definido como o ser responsável pela fonte. Para Rodrigues (2010, p. 305), a relação das duas conjunções nem é de conjunção, nem de disjunção, mas de metonímia, tendo em vista que um dos elementos, isto é, ‘a fonte’, é o ponto de intersecção entre as duas definições”.

Em termos gerais, podemos dizer que a Responsabilidade Enunciativa ou PDV em ScaPoline, é compreendida a partir da ideia de que, para cada enunciado, há um responsável, e essa responsabilidade é atribuída a uma fonte que, por sua vez, pode assumir-se como ser responsável e como PDV, estabelecendo entre as pontes uma intersecção, que atravessa o elo entre PDV e ser responsável, o que indica uma responsabilidade desde que se encontre o ser da origem do enunciado.

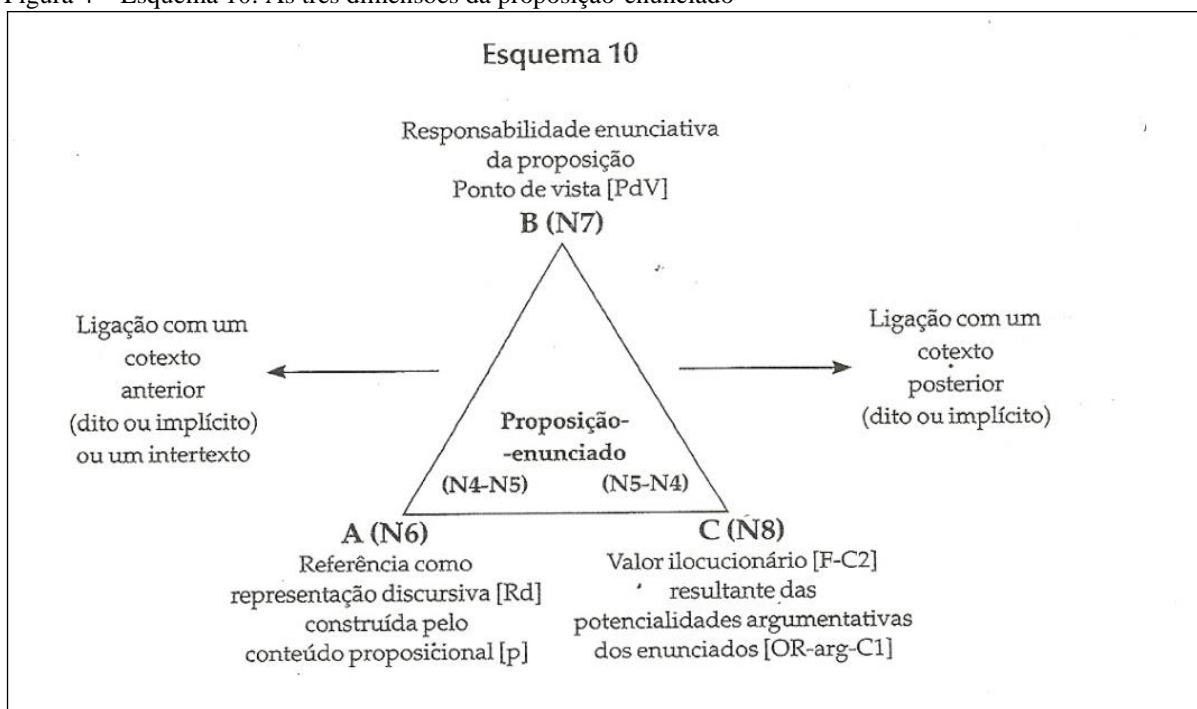
Esclarecido, pois, o que ScaPoline admite enquanto PDV, ser responsável pela fonte do enunciado, passamos a discutir o posicionamento de Rabatel (2009, 2010), que propõe uma abordagem enunciativo-interacional sobre o PDV e também institui uma quase-PEC. Segundo Rabatel (2009, p. 72), “todo enunciado pressupõe uma iminência que se responsabiliza pelo

que é aspirado, seguindo um quadro de referência, o *dictum*, o sintagma, o conteúdo preposicional, a predicação”. Em outros termos, isso significa que o enunciado proferido possui sempre alguém na ordem desse dizer, cuja função é de se responsabilizar pelo dito que é a fonte e o validador do conteúdo preposicional enunciado. Assim, como em ScaPoline a fonte é quem estar na origem externa do dizer.

De maneira geral, a abordagem de Rabatel (2009) propõe a existência da PEC em função das iminências, de um lado, o enunciador assume o conteúdo, ou seja, assume o PDV, por outro lado, o enunciador é a fonte do PDV, mas não é o autor da fala, de maneira que não se tem como definir a PEC, nesse caso, propõe a quase-PEC.

Com essa compreensão de Rabatel (2009), focalizamos a responsabilidade enunciativa pelo prisma de Adam (2011), cuja abordagem é tomada como centro de nossas discussões. Para Adam (2011), não há distinção entre PdV e responsabilidade. Esse fenômeno corresponde a uma das oito categorias de análise da ATD, subdividas em níveis, conforme apontado anteriormente. Essa discussão se subdivide em dois momentos, conforme propõe Adam (2011, p. 115-122): no primeiro, tratamos de discutir a responsabilidade enquanto mecanismo essencial de análise da proposição-enunciado; no segundo, focalizamos as marcas linguísticas e o “escopo dos marcadores da responsabilidade enunciativa”, conforme Passeggi *et al.* (2010). Consideramos necessário, no sentido de vislumbrar os limites de análise da proposição-enunciado a figura, a seguir.

Figura 4 – Esquema 10: As três dimensões da proposição-enunciado



Fonte: Adam (2011, p. 111).

A figura proposta por Adam (2011) mostra as dimensões da proposição-enunciado, em que a responsabilidade enunciativa aparece na posição superior do triângulo, ficando a representação discursiva e o valor ilocucionário em outro plano da proposição-enunciado. No entanto, esse formato não hierarquiza as dimensões, mas as situa na mesma linha. Para Adam (2011, p. 111), “o peso da validade de um enunciado, que liga, portanto, uma Rd[A] e um PdV[B], é um aspecto essencial de seu valor argumentativo [C1] e de seu valor ilocucionário [C2]”. A responsabilidade enunciativa atua como um mecanismo que auxilia o entendimento da argumentação da proposição, de modo que o sentido de um enunciado proferido, considerando a RE, é vinculado a um dizer, que subentende outros dizeres, cujo enunciador pode ou não o assumir. Assim, a responsabilidade enunciativa

Assumimos, pois, que a responsabilidade enunciativa pode ser assinalada como uma dimensão da proposição-enunciado que “consiste na assunção por determinadas entidades ou instancias do conteúdo do que é enunciado, ou a atribuição de alguns enunciados ou PdV a certas instâncias”. (PASSEGGI, *et al*, 2010, p. 299). Noutras palavras, significa atribuir a fonte do dizer a outro ou a instâncias do enunciado proferido, de forma que o locutor pode não se assumir diante do dizer do outro, e também pode assumir o dizer, quando deixa claro, através de marcas linguísticas, os diferentes mecanismos que atuam no sentido de assunção ao dizer do outro.

Nos termos de Adam (2011, p. 110), afirmamos que a responsabilidade enunciativa ou o PdV permite dar conta do desdobramento polifônico. Isso nos leva a apontar aqui algumas leituras possíveis que intersectam os seus postulados acerca da responsabilidade enunciativa. Por considerar o caráter polifônico da proposição-enunciado, vemos emergir o dialogismo que recobre o Círculo de Bakhtin, sem esquecer que retoma também as considerações de Culioli e de Rabatel, no que tange ao entendimento das perspectivas que recobrem esse nível. Adam considera todas essas posturas, ao longo das discussões propostas, no âmbito da responsabilidade enunciativa.

Assim, para Adam (2011), a responsabilidade enunciativa ou PdV, é manifestada por meio de diferentes marcas linguísticas, que podem dizer sobre as formas em que o PdV pode ser materializado na proposição-enunciado: (i) quando o locutor assume o conteúdo; (ii) quando há atribuição e o conteúdo não é assumido – PdV anônimo; (iii) quando atribui a uma fonte do saber (mediação epistêmica) e (iv) quando o locutor assume o conteúdo com base em uma focalização perceptiva (mediação perceptiva). Essas formas de materialização marcam a perspectiva de Adam (2011) no âmbito da ATD.

As abordagens sobre responsabilidade enunciativa aqui discutidas nos permite dizer a noção proposta por Culioli atua como ponto de partida para as demais apontadas ao longo desse seção, resumidas da seguinte forma: (i) ScaPoline – o pdv está assujeitado ao ser responsável pela fonte e, por isso, a responsabilidade recai sobre o pdv e a fonte do saber; (ii) Rabatel – propõe a noção de PDV considerando três aspectos: o sujeito da fonte, o objeto e a referenciação, bem como estabelece a noção de quase-PEC e (iii) Adam – propõe PdV ou responsabilidade como um nível de análise da proposição-enunciado que está ligado à representação discursiva e aos argumentos.

Esclarecido, pois, que a responsabilidade enunciativa pode assumir diferentes posturas e que para este trabalho tomamos a abordagem de Adam (2011) como base para nossas discussões, direcionamos para o tópico seguinte em que analisamos discursos de professores sobre o trabalho de orientação e produção da monografia.

A orientação e a produção da monografia: o que dizem professores

Nossa discussão sobre elaboração e produção da monografia, considerando o trabalho de orientação, se dá com base em discursos de professores. No decorrer dessas análises, iremos ainda identificar e interpretar se os professores assumem ou não a responsabilidade sobre o conteúdo enunciado por meio de marcas linguísticas.

O entendimento do trabalho de orientação referente à produção do texto monográfico constitui uma maneira de compreender como a escritura desse gênero é configurada por meio de pontos de vista enunciados pelo professor orientador, pois uma vez caracterizado e descrito o processo de orientação, é possível depreender também sobre a produção da monografia, de forma a caracterizar também sobre o andamento do que vem se constituindo como o trabalho de orientação de monografia.

Uma das premissas que se coloca quando se trata de produção de monografia é a existência de diferentes operações necessárias à elaboração de texto (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), especialmente de gêneros acadêmicos. Uma delas é a escolha temática que configura um dos elementos constituintes da definição de gêneros tratadas por Bakhtin (2009), o que indica a relevância desse momento para a elaboração da monografia. Para dizer sobre esse aspecto, questionamos: *Você acha que a não imposição do orientador, ou seja, a escolha do orientador pelo aluno facilita a elaboração do projeto de monografia e, conseqüentemente, da monografia?*⁴

⁴ As questões apresentadas neste artigo integram o quadro de questões que constituem a entrevista realizada com os professores.

Excerto 01

Sim, pois a escolha do orientador implica necessariamente na escolha de uma linha de pesquisa e se o aluno tem a oportunidade de optar por um caminho motivado por um querer e pela sua afinidade teórica é possível que ele execute a pesquisa com mais compromisso, empenho e dedicação. (QP01)

Excerto 02

Sem dúvida, a fato de ter um orientador que não foi imposto facilita o trabalho do orientando, o que deve resultar na melhoria da qualidade da monografia. (QP02)

Excerto 03

Entendo que isso é muito relativo. Depende do orientador, da temática escolhida. Ora, se ao aluno é imposto um orientador que não trabalha com determinada temática, penso que seja bem complicado. De todo modo, a escolha do orientador parece se apresentar sempre como uma condição mais interessante, pois, em princípio, há aí uma relação já constituída, o que, na maioria das vezes, colabora muito na construção do trabalho. (QP03)

Os discursos revelam que a escolha do aluno pelo orientador é uma decisão que recai sobre outros aspectos da produção de texto, como a temática, a linha de pesquisa, o aporte teórico, dentre outras, já que o orientador tem uma formação em determinada área, o que, na maioria das vezes, implica a linha de pesquisa com a qual esse orientador pretende/buscar orientar as monografias, projetos, artigos na academia. Por isso, afirmamos que essa é uma escolha determinante para a produção da monografia que nasce com o projeto de pesquisa e se concretiza quando da escritura do texto monográfico.

No discurso do professor do QP01, excerto 01, temos uma confirmação de que a decisão sobre o orientador implica necessariamente decidir sobre os caminhos a pesquisar, no que tange à linha de pesquisa e à afinidade teórica. Nesse excerto, percebemos que o locutor assume o PdV do conteúdo enunciado, através das escolhas lexicais como a afirmação categórica usada pelo “Sim” – o que pressupõe um “eu acho que sim” – o uso do advérbio “necessariamente”, conferindo importância em relação à escolha do orientador para o direcionamento de uma linha de pesquisa, bem como o uso do modalizador “é possível”, que coloca no campo da possibilidade o fato de a escolha do orientador pelo aluno levar à execução de uma pesquisa monográfica “com mais compromisso, empenho e dedicação”. Essas marcas mostram que o sujeito enunciador se engaja, ao assumir o conteúdo do discurso proferido. Tal leitura encontra sustentação na noção de contexto tratada por Adam (2011), ao observamos que a própria formulação da questão se dirigindo ao “você”, induz o locutor do enunciado a se colocar em primeira pessoa, dizer o que ele acha.

Reforçando a afirmativa, o professor QP02, excerto 02, diz que a escolha pelo orientador implica a qualidade da monografia e que a não imposição do orientador facilita tanto a escrita quanto o trabalho de orientação. No que se refere ao PdV do conteúdo dito, vemos que logo de início, através da expressão “sem dúvida” e “deve resultar”, ambas se caracterizam como modalizações do tipo deôntica, imprimindo ao conteúdo o engajamento do locutor com o que

é dito, apresentado ao seu interlocutor como algo incontestável. Nisso, vemos emergir um PdV engajado, pois tais marcas linguísticas indicam o grau de envolvimento com o dito, através do uso dessas modalizações.

O locutor, excerto 03, assume o PdV do enunciado, como notamos através da marca do verbo em primeira pessoa do singular – “entendo que isso seja relativo” e “penso que seja bem complicado”, denotando o engajamento do locutor. Coloca ainda que a escolha do orientador depende de outros fatores, diretamente ligados a escolha temática e, por isso, a relação orientador e temática deve ser estabelecida, pois não mantido o vínculo, pode ser “bem complicado”. Em seguida, com expressão modalizadora “parece se apresentar” mostra que a escolha do orientador configura uma possibilidade de que a produção da monografia seja mais produtiva. Percebemos isso quando o locutor usa a locução adjetiva “condição mais interessante” para qualificar essa escolha, em que se tem um julgamento do conteúdo, ou seja, de que a não-imposição do orientador oferece mais oportunidade do aluno escolher os caminhos a serem trilhados durante o processo de escritura, o que vem demarcar ainda mais que o locutor assume o PdV do conteúdo.

A escolha da orientação significa uma opção que recai sobre a produção da monografia e, conseqüentemente sobre outras escolhas como temática, objeto de pesquisa, entre outras. Os discursos dos professores demonstram que, ao assumirem seus PdVs de que a opção pela orientação deve ser uma decisão tomada pelo aluno, mostra que este determina todos os caminhos da produção da monografia, especialmente a temática dessa produção.

No sentido de compreender os discursos do professor e seus pressupostos teóricos/práticos, o seu entendimento sobre a orientação, acreditamos ser uma maneira de ele assumir ou não o seu dizer. Assim, buscamos revelar nesses discursos sobre uma possível (não) responsabilidade enunciativa, como os PdVs se manifestam nas respostas à questão *Para você o que é orientar?*, Vejamos os excertos abaixo:

Excerto 07

A atividade de orientação de monografia conforme propomos é uma prática acadêmica em que um professor auxilia o aluno na atividade de pesquisa, instigando o desenvolvimento do espírito investigativo, fornecendo suporte teórico e metodológico para a condução do trabalho monográfico. (QP01)

Excerto 08

A orientação de acordo com nossa prática é um processo de troca de experiências no qual o professor orientador se incumbem de “mostrar os caminhos possíveis” ao orientando, tendo um papel fundamental na condição mesma de professor, sobretudo quando se trata de orientação de monografia de graduação, haja vista a pouca experiência do aluno em atividades de pesquisa. Acho que o papel fundamental do orientador nesse estágio acadêmico (graduação) é mostrar as possibilidades e fazer com que o aluno adquira certa autonomia para escolher o próprio caminho. (QP02)

Excerto 09

Compreendendo o texto monográfico como resultado de um trabalho coletivo, entendo o processo de orientação da monografia como um exercício de cooperação, em que o orientador se constitui como um interlocutor mais experiente, disposto a acompanhar seu orientando em todo o processo de escritura do texto. Entendo, pois, que orientar constitui-se numa ação solidária, na qual as obrigações de orientador e orientando precisam sempre ficar bem definidas como, por exemplo, o respeito às opções teórico-metodológicas e o cumprimento de prazos, para que não incorra numa relação conflituosa. (QP03)

Os excertos acima evidenciam diferentes entendimentos sobre o trabalho de orientação que constituem os PdVs assumidos ou não nos discursos. Os discursos mostram que a orientação pode ser compreendida desde o ato de conduzir até o ato de promover a produção do conhecimento. De acordo com o professor-orientador QP01, excerto 07, a orientação é vista como um momento de proporcionar ao aluno o “espírito investigativo”. Isso significa encaminhar o aluno ao reconhecimento da prática de pesquisa, subsidiado pelo professor com apoio teórico e metodológico, conforme propõem Schnetzler e Oliveira (2010). Essa proposição mostra que o locutor define a orientação a partir de sua experiência acadêmica, marcada pela primeira pessoa do plural, indicando que, na proposição-enunciado, o locutor se compromete, engajado com o seu dizer e o conteúdo proposto (cf. RODRIGUES, 2010), assumindo a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposto. Assim, deixa revelar que a orientação é concebida com base em seus pressupostos, que, implicitamente, tem as vozes autorizadas das normas institucionais e de manuais de metodologia. Ademais, na proposição acima, percebemos o uso conector *conforme*, que evoca a (não) assunção por outras fontes do saber, mas, quebrando essa expectativa, vem o verbo em 1ª “propomos”, incluindo o engajamento do locutor.

No discurso do professor QP02, excerto 08, observamos que a orientação pode ser baseada no princípio de reciprocidade entre orientador e orientando, tomada como relação de troca de experiências, cuja função é a de apontar direcionamentos da pesquisa. Dessa relação, emerge o dialogismo como elemento constitutivo do processo de orientação. Para esse orientador, a orientação na graduação tem um caráter diferenciado de outros níveis de ensino, pois nesse contexto, o professor é o responsável por mostrar as possibilidades de pesquisa e de objetos, oportunizando o aluno enxergar e buscar seus próprios caminhos de investigação. Entendemos que essa é uma forma de adequação da orientação ao gênero, pois, diferentemente de dissertações e teses, a monografia é um gênero solicitado na graduação e na pós-graduação *lato senso*; por isso, tem caráter de iniciação científica. Essa especificidade da orientação e da produção de texto direcionada pelas características do gênero é o que Motha-Roth e Hendges (2010) atestam como necessárias para garantir a qualidade da produção do texto. Assim,

compreender o gênero a ser produzido é o um dos passos primordiais no trabalho de elaboração de gêneros.

No excerto 08, apontado acima, o locutor-enunciador concebe a orientação com base em sua experiência, evocando a (não) assunção da responsabilidade enunciativa em diferentes momentos: (i) o uso do verbo “acho” na 1ª pessoa do singular induz, à princípio, que ele assume o conteúdo da proposição; (ii) o uso do conector *de acordo* indica a mediação epistêmica vinculada a uma fonte do saber, nesse caso, entendemos que a fonte é a sua própria experiência, subtendendo as vozes da normas institucionais que determinam a condução da orientação e, portanto, não assume o PdV; (iii) as aspas usadas na expressão “*mostrar os caminhos possíveis*” indica a existência de outras vozes no conteúdo enunciado, podendo representar o discurso direto, como marca da responsabilidade enunciativa enquadrada nos diferentes tipos de representação da fala (ADAM, 2011), que revelam o distanciamento do locutor do conteúdo enunciado. Apesar do suposto engajamento do locutor enunciador no início da proposição-enunciado, ocorre uma quebra de expectativa, já que se evidencia a utilização do conector *de acordo*, indicando uma remissão a outra fonte do saber, seja pelo uso das aspas demarcando a existência de outras vozes no conteúdo. Assim, se dá a não assunção do locutor, sendo dessa forma classificado como um PdV creditado a uma outra fonte do saber (mediação epistêmica).

No excerto 09, o professor QP03 coloca a orientação como um princípio de cooperação mútua entre orientador e orientando, destacando o orientador como interlocutor “mais experiente”, cuja função é de acompanhar o aluno na condução da investigação e definir as atribuições de cada um dos envolvidos no processo de escritura da monografia. Na proposição-enunciado do excerto 09, logo de imediato, percebemos o engajamento do locutor com o conteúdo enunciado, pois a marcação do verbo em 1ª pessoa do singular “entendo” demonstra que o locutor assume o PdV. Mesmo assumindo a responsabilidade enunciativa do conteúdo no início da proposição, o locutor dá uma definição do que seja o texto monográfico, o que pode evidenciar a remissão a outras vozes, das normas institucionais, especialmente, pelas opções lexicais como “exercício de cooperação, acompanhar o orientando, ação solidária”, que revelam como o trabalho de orientação se constitui uma atividade dialógica, pressupondo que o dialogismo é algo constitutivo da produção da monografia.

Dito isso, passemos aos discursos que revelam sobre a forma como o processo de orientação é realizado, pois entendemos que a partir desses discursos, teremos uma visão das etapas do processo de escritura da monografia e quais os PdVs que emergem desses discursos. A partir da questão *Como você descreve o processo de orientação?*, interpretamos as respostas transcritas abaixo:

Excerto 13

A orientação implica na execução de etapas: a) retomada no Projeto de Pesquisa; b) monitoramento do cronograma de execução; c) encontros de orientação; d) acompanhamento dos estudos orientados; e) leitura das partes redacionais; (QA01)

Excerto 14

De modo bem simplificado, o processo de orientação pode ser descrito como um diálogo em que alguém mais experiente, o orientador, mostra os vários caminhos possíveis para abordagem de uma questão e sugere o que é mais viável, levando em conta o potencial do orientando. (QA02)

Excerto 15

É um exercício de acompanhamento dos passos seguidos pelo orientando no processo de escritura do texto monográfico, que compreende respeitar a opção da temática escolhida pelo orientando, apresentar direcionamentos metodológicos, sugerir as opções teóricas, corrigir textualmente e o aspecto técnico-formal do texto, escolher a banca examinadora, acompanhar as correções sugeridas pela banca, autorizar o depósito final e recomendar a apresentação do trabalho em eventos acadêmicos e/ou, dependendo da qualidade do texto, sugerir a publicação do mesmo em revistas especializadas. (QA03)

Os discursos dos professores revelam que o trabalho de orientação e produção da monografia pode ser visto sob diferentes prismas, que indicam a (não) assunção da responsabilidade enunciativa do locutor. Assim, apontamos algumas categorias que retiramos desses discursos sobre como é vista a orientação da monografia:

(i) *execução de etapas* - que perpassam desde a retomada do projeto a leituras das seções do texto, como diz o professor QP01, excerto 13, denunciando uma orientação de monografia que obedece a uma organização por fases, representando uma ação executada em um momento pelo orientador e, em outro, pelo orientando, como, por exemplo, na etapa referente ao monitoramento dos estudos orientados, etapa essa que é atribuída ao orientador. Já a retomada do projeto de pesquisa é uma etapa atribuída aos dois, pois ambos precisam revisitar os caminhos ditos a serem percorridos na pesquisa, de um lado, para conhecimento e encaminhamentos de aportes teórico-metodológicos, de outro, para reestabelecer os rumos da pesquisa e dar início ao processo de escritura e de coleta de dados. No que se refere à responsabilidade enunciativa, o excerto revela, mediante as escolhas lexicais, como “retomada de projeto, monitoramento de cronograma”, entre outras, que o locutor não assume a responsabilidade, já que as essas escolhas denotam o afastamento do locutor. Assim, o discurso é marcado por sintagmas nominais que, implicitamente, parecem direcionar para as vozes das normas institucionais e de manuais de metodologia, principalmente, quando o locutor propõe que a orientação é realizada em etapas;

(ii) *diálogo* - conforme pontua o professor QP02, excerto 14, em que orientador e orientando estabelecem-se respectivamente, de um lado, “o mais experiente”, o guia do trabalho e que aponta as etapas, as direções a serem realizadas e seguidas para feitura do texto monográfico e, de outro lado, o orientando, “menos experiência”, aquele a quem cabe a função

de executar os comandos dados pelo orientador, pois somente o orientador é incumbido de mostrar os vários caminhos. Nesse excerto 14, vemos algumas marcas linguísticas, como o verbo “ser”, em terceira pessoa do singular, o uso de modalizações como a expressão “de modo simplificado” e a locução verbal “pode ser”, que demarcam que o locutor não assume o PdV, pois tais escolhas lexicais denunciam o PdV anônimo em que não se percebe o engajamento do locutor em relação ao conteúdo;

(iii) *exercício de acompanhamento de passos do orientando* - para o professor QP03, excerto 15, o orientador é colocado como alguém que monitora/encaminha as ações realizadas pelo orientando, as quais compreendem desde a definição da opção temática até uma possível publicação do trabalho, dependendo da aprovação e qualidade deste. Esse professor é pontual ao descrever o processo de orientação, desvelando todas as fases propostas pelo PPC do Curso e apontando outras fases que não são estipuladas por esse documento: “respeitar a opção temática escolhida pelo orientando, recomendar a apresentação do trabalho em eventos científicos, sugerir publicação em revistas”. Ao estabelecer essas fases, pelas escolhas lexicais, a marcação do verbo no infinitivo, como proposição de etapas, entende que, implicitamente, temos as vozes das normas institucionais vinculadas, o que pode ser creditado à alusão a outra fonte do saber, no caso, as normas do PPC do curso. Além disso, a marcação do uso do verbo “ser” em terceira pessoa do singular, logo no início da proposição, indica o afastamento do locutor, de modo que essa marca linguística direciona para o entendimento de um PdV anônimo, evidenciando que há um distanciamento entre locutor e o PdV.

O locutor acima não assume o PdV, mas deixa claro que a orientação deve ser pautada no diálogo, em que ambos têm voz e vez diante da elaboração do texto, mesmo considerando a relação hierárquica proposta pela instituição e pela sociedade. Esse tipo de relação é o que Bianchetti (2006) estabelece como necessário nas orientações de programas de pós-graduação e que trazemos para o espaço da graduação como significativas, quando se busca a promoção e produção do conhecimento científico, e não apenas um trabalho que serve para a conclusão do curso de graduação, mas que possibilite o adentramento em cursos de pós-graduação;

Considerações Finais

As análises evidenciam diferentes modos de conceber a produção e orientação da monografia que se manifestam por diversos PdVs que ora assumem, ora não assume o conteúdo enunciado. Os discursos dos professores direcionam para o entendimento do trabalho de orientação em quatro concepções: (i) prática de auxílio à atividade de pesquisa; (ii) troca de experiência, uma ação solidária entre orientador e orientando; (iii) processo de construção do

conhecimento; (iv) trabalho de condução de guia em busca de apontar direções para a escritura dos textos.

Ademais, compreendemos que a produção da monografia nos discursos de professores orientadores exige um trabalho de orientação que considere: (i) a liberdade de escolha do aluno como princípio da produção da monografia; (ii) o envolvimento de orientador-orientando; (iii) o acompanhamento através de encontros presenciais; (iv) a execução de um cronograma para estabelecer prazos de entrega e recebimento do texto do aluno; (v) a reescrita como premissa necessária na produção desse gênero. Cada uma dessas categorias que emerge dos discursos dos professores, revela a necessidade de um trabalho de produção da monografia sistematizado, que congregue as diferentes operações de produção textual (DOLZ, *et al*, 2010) e considere as funções dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Quanto aos PdVs dos discursos dos professores, percebemos que há uma oscilação quanto a assumir a responsabilidade enunciativa, isso porque, dependendo da questão, o professor consegue expor seu conhecimento, usando de sua experiência. Em outros momentos, essa experiência não pode ser agregada e, assim, o professor se distancia do seu próprio dizer, fazendo com que ocorra um PdV anônimo.

Referências

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças S. Rodrigues, Luís Passeggi, João G. da S. Neto, Eulália Vera L. Leurquin. Revisão: João Gomes da S. Neto. 2. ed. Revisada e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez et al. Portugal: Porto Editora, 2006.
- CHASSOT, A. I. Orientação virtual. *In*: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.
- COLTIER, D.; DENDALE, P.; BRABANTER, P. de. **La notion de prise en charge**: mise en perspective. *Langue française – La notion de prise en charge en linguistique*, n. 162, juin, 2009. p. 3-27.
- CULIOLI, A. **Rubriques de linguistique de l'Encyclopédie Alpha**. Paris: Grange Batelière, 1971.

DOLZ, I; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decândio e Anna Raquel Machado. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cadalto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACHADO, A. R. LOUZADA, E. ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MATÊNCIO, M. de L. M. Atividades de re (textualização) em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997.

MAZZILLI, S. **Orientação de dissertações e teses: em que consiste?**. Araraquara: Junqueira e Martin; Brasília: CAPES. 2009.

MOITA-LOPES, L. P. Etnografia crítica: um paradigma de pesquisa em linguística aplicada. *In: Intercâmbio Anais do 3º INPLA*, PUC-SP, 1999. p. 1-15.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NOLKE, H., FLOTTUM, K., C. NORÉN. **Scapoline: La théorie scandinave de la polyphonie linguistique**. Paris: Kimé, 2004.

PASSEGGI, L. *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. *In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). Linguística de texto e análise da conversação: panorama de pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312.

PEREIRA, C. C. **Formas e funções do discurso do outro no gênero monográfico**. 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UFRN, Natal, 2007.

PERROTA, C. **Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RABATEL, A. *Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée. Langue Française: la notion de prise en charge en linguistique*, n. 162, juin., 2009, p. 77-88.

RABATEL, A. PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. da. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso polêmico de renúncia. *In: RODRIGUES, M. das. G. ; PASSEGGI, L.; SILVA NETO, J. G. da. (Orgs.). Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-195.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação do Brasil: pensando o problema da orientação. *In: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. A bússola do escrever*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-164.

SCHNETZLER, R. P; OLIVEIRA, C. **Orientadores em foco: o processo de orientação de teses e dissertações em educação**. Brasília: Liber-Livro Editora. 2010.

TROIKE, M. S. **Etnografía de la comunicación**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005.

Sobre a autora

Crígina Cibelle Pereira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9054-9897>)

Doutora e mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UERN.

Recebido em agosto de 2020.

Aceito em dezembro de 2020.

A construção argumentativa do dizer do aluno na produção textual escrita no ensino médio*

The argumentative construction of students' saying in writing practices in middle school

Joseilda Alves de Oliveira¹
José Cezinaldo Rocha Bessa²

Resumo: O propósito deste artigo é apresentar resultados de uma intervenção didática voltada ao aprimoramento da capacidade argumentativa de alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública. No recorte feito aqui, o foco da análise se concentra na construção argumentativa do dizer de um desses alunos, considerando o cotejo de suas produções escritas, antes e depois do trabalho interventivo. Tomando como respaldo teórico-metodológico basilar ideias sobre o funcionamento dialógico da linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011; 2016; 2016; VOLÓCHINOV, 2017) e contribuições da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) acerca da argumentação no discurso, este trabalho examina dois textos (uma redação escolar, produzida antes da intervenção, e uma carta do leitor produzida no final da intervenção) de um mesmo aluno/produzidor. O estudo empreendido reforça a importância da atividade interventiva realizada como proposta de trabalho capaz de potencializar a capacidade argumentativa do aluno na produção de textos em sala de aula da educação básica.

Palavras-chave: Argumentação. Ensino Médio. Carta do leitor. Círculo de Bakhtin. Nova Retórica.

Abstract: The purpose of this article is to present the results of a didactic intervention aimed at improving the argumentative capacity of students in a 1st year middle school class of a public school. The research focus of the analysis focuses on the argumentative construction of the saying of one of these students, considering the comparison of their written productions, before and after the intervention work. Taking as theoretical-methodological support basic ideas on the dialogical functioning of the language of the so-called Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2011; 2016; 2016; VOLÓCHINOV, 2017) and contributions of Perelman and Olbrechts-Tyteca's New Rhetoric (2014) about discourse argumentation, this paper examines two texts (a school essay, produced before the intervention, and a letter from the reader produced at the end of the intervention) from the same student/producer. The study reinforce the importance of the interventional activity performed with the letter reader genre as a work proposal capable of enhancing the student's argumentative capacity in the production of texts in the basic education classroom.

Keywords: Argumentation. High school. Reader's letter. Bakhtin Circle. New Rhetoric.

* Este trabalho apresenta um recorte, com modificações, revisões e acréscimos, da dissertação de mestrado intitulada *Produção textual argumentativa na sala de aula: do editorial à carta do leitor* (OLIVEIRA, 2019).

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: joshitalo@gmail.com.

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: cezinaldobessa@uern.br.

Introdução

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que, em 2019, 143,7 mil estudantes obtiveram nota zero na redação do ENEM, o que correspondeu a 4% dos candidatos inscritos, percentual superior ao de 2018, quando 2,7% dos participantes haviam tirado nota zero. Nas redações com nota zero, no ano de 2019, 42% se deram porque os candidatos entregaram a prova em branco, 28% porque fugiram ao tema e 16% por causa de cópia dos textos motivadores. Embora o percentual de candidatos com nota zero se mostra relativamente baixo (4%), podemos perceber que, em números absolutos, o quantitativo de candidatos com notas zero se aproxima de 150 mil candidatos, indicando, em certa medida, um desempenho preocupante.

Esses dados, assim como inúmeras pesquisas e reflexões da área (ANTUNES, 2003; 2009; LOPES-ROSSI, 2008; NASCIMENTO, 2010; MORETTO, 2013; KERSCH; MARQUES, 2017; MENDONÇA, 2019; DANTAS; LIMA, 2019; dentre outras), sinalizam que, apesar dos avanços nas propostas metodológicas e tecnologias digitais na educação (COSCARRELLI, 2019; RIBEIRO, 2018, 2020), temos ainda muitos desafios a serem enfrentados em relação ao trabalho com a produção textual na educação básica. Dentre esses desafios, encontra-se conceber, elaborar e implementar propostas de produção textual voltadas não para atender apenas a situação específica de escrita do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas também, e sobretudo, com vistas a melhor preparar o aluno para a diversidade de práticas sociais nas quais os usos da linguagem estão inevitavelmente implicados.

Foi pensando na direção apontada acima que, em nossa pesquisa de mestrado na área de ensino de línguas (OLIVEIRA, 2019), procuramos desenvolver uma proposta de intervenção com a finalidade de trabalharmos a produção textual em sala de aula do ensino médio. Nosso intuito foi trabalhar em uma perspectiva que buscasse desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, articulada às formas de manifestação dialógica da linguagem, a partir de uma abordagem centrada nos gêneros do discurso.

O enfoque na abordagem da produção textual centrada na construção argumentativa do dizer do aluno mostra-se um empreendimento cada vez mais pertinente e necessário em nossos dias. Isso porque compreendemos que, para produzir textos argumentativamente consistentes e adequados aos propósitos comunicativos, é fundamental um trabalho que, dentre outras possibilidades, possa articular aspectos da argumentação às formas de manifestação das palavras de outrem como estratégia textual e discursiva constitutiva de todo o dizer. O enfoque assumido nessa proposta representa, portanto, uma perspectiva de trabalho que vai além das fórmulas e dos modelos prontos, tão conhecidos e criticados por estudiosos.

Assim, objetivamos, com este trabalho, apresentar resultados de uma intervenção didática voltada ao aprimoramento da capacidade argumentativa de alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública. No recorte trazido aqui e dada a ancoragem em princípios teórico-metodológicos dos estudos bakhtinianos, o foco da análise se concentra na construção argumentativa do dizer de um desses alunos, considerando o cotejo de suas produções escritas, antes e depois do trabalho interventivo.

Entendemos que um trabalho como esse, que se soma a diversas investigações (NASCIMENTO; CARVALHO, 2015; AZEVEDO, 2016; dentre outras) centradas na potencialização da construção argumentativa na produção de textos escritos em aulas de Língua Portuguesa, pode contribuir com um ensino de produção textual produtivo e adequado às exigências de uma formação mais sólida que favoreça o desenvolvimento de posicionamentos críticos. Acreditamos, além disso, que essa proposta de trabalho pode contribuir para promover uma participação social mais ativa dos alunos no mundo da vida, sobretudo nesses tempos de circulação de textos fakes, ideias fracionadas e de reprodução de conteúdos e informações.

Para darmos conta da proposta de pesquisa delineada aqui, este artigo apresenta, em sua arquitetura textual, a seguinte organização: além desta introdução, o texto traz uma seção teórica, na qual discutimos pressupostos teóricos centrais (da abordagem dialógica da linguagem bakhtiniana e da argumentação no discurso da Nova Retórica) que ancoram nossa investigação; em seguida, descrevemos a metodologia empregada; depois, trazemos a análise da construção argumentativa nas produções selecionadas para exame; e, por fim, apontamos nossas considerações finais.

Ancoragem teórica

Nesta seção do trabalho, apresentamos uma síntese dos pressupostos teóricos centrais que ancoram a nossa análise. Nesse sentido, focalizamos, inicialmente, a concepção bakhtiniana de linguagem; em seguida, reportamo-nos à abordagem da Nova Retórica sobre argumentação no discurso, e, por fim, tratamos do gênero discursivo carta do leitor. Cumpre destacarmos que a opção por abordar a carta do leitor se justifica pelo fato de se tratar do gênero que solicitamos para a produção dos alunos no decorrer da proposta de intervenção realizada.

A constituição dialógica do dizer na perspectiva do pensamento bakhtiniano

Dentre as contribuições do pensamento bakhtiniano para os estudos da linguagem está a possibilidade de construirmos uma compreensão mais profunda sobre texto/discurso e seu ensino, fundamentada no princípio dialógico da linguagem. Numa perspectiva de estudos nessa

direção é essencial, antes de tudo, entendermos como o pensamento do Círculo de Bakhtin concebe o dialogismo, dada a importância desse conceito na construção de um modo diferente de entender o funcionamento da linguagem. De acordo com esse modo de pensar, as relações dialógicas são o centro de interesse do estudo da linguagem, pois pertencem ao campo do discurso, o qual pressupõe que o funcionamento concreto da linguagem resulta da interação entre fatores linguísticos e extralinguísticos.

É bem verdade que, em Bakhtin, a concepção de dialogismo se mostra mais ampla e complexa, remetendo à própria condição humana (BESSA, 2016). Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 348), “nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.”. Entende-se, nessa perspectiva, o homem como um ser que participa, atua, responde e, por isso, dialógico continuamente, em todos os momentos, num processo de constituição pelo diálogo, pela própria relação com o outro.

Pensando a linguagem, mais especificamente, como manifestação dialógica, assume-se que, na atividade interativa humana, não há um primeiro enunciado e nem um último, porque, entendendo a partir de Bakhtin (2015), todas as orientações do discurso se encontram com a palavra do outro e, de maneira inevitável, entram em uma interação viva e tensa de vozes sociais. O encontro com a palavra do outro é lugar de construção de sentidos, de construção dos enunciados. “Evidentemente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados” (VOLOCHINOV, 2017, p. 204), é um ato inseparável do acontecimento de comunicação. Além de se constituir na atmosfera do já-dito, o enunciado, em sua singularidade e concretude, se forma contando com atitudes responsivas do interlocutor, ainda que este não esteja fisicamente presente, participando da situação imediata de interlocução. Em outras palavras, todo enunciado está voltado para uma reação resposta: “é como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2016, p. 62).

O papel do outro como respondente ativo no processo de constituição do enunciado é algo indiscutível. Certamente, não há, por exemplo, como produzir enunciado sem a participação do interlocutor para quem nos dirigimos: “esses outros, para os quais o meu pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 62). O endereçamento é, portanto, um traço imprescindível na constituição do enunciado. É no discurso (resposta) do outro que acontece a construção dialógica, que nenhum assunto simplesmente centralizado no objeto pode causar (BAKHTIN, 2016). A comunicação, nessa direção de pensamento, encontra-se no embate, na relação dialógica do enunciado com o interlocutor.

Nesse sentido, nossa compreensão do funcionamento dialógico da linguagem precisa considerar a complexidade da constituição dos enunciados na interação com a palavra de outrem, bem como sua produção, circulação e recepção nas diversas esferas da atividade humana, conforme indica Bakhtin (2016).

Para compreendermos o enunciado, precisamos considerar elementos além dos meramente linguísticos, ou seja, a dimensão restrita dos aspectos gramaticais e abstratos não dá conta de abarcar o enunciado, já que os sentidos se produzem na relação entre uma parte verbal e uma parte extraverbal, o que significa dizer que os sentidos possíveis de um determinado enunciado vão além do significado que o material linguístico é capaz de expressar. Volóchinov (2017) nos orienta nessa linha de compreensão quando diz: “a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206, grifos do autor).

Entendemos, assim, que a situação constrói, forma e elabora o enunciado, seja de um modo ou de outro: “Antes de mais nada, ele é determinado de modo mais próximo pelos participantes do enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada, isto é, a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206). Nessa perspectiva, podemos considerar que, diferentemente da oração como unidade do sistema linguístico, o enunciado é da ordem do irrepetível, do não suscetível à mera reprodução mecânica. Para Volóchinov (2017, p. 310), “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)”.

Ainda em relação ao caráter irrepetível do enunciado, o autor afirma que o sentido do enunciado “é aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 310). Assim sendo, em certa medida, isso extrapola os limites do que possa ser repetido ou reproduzido, pois, para Bakhtin (2016, p. 103, grifos do autor), “o enunciado pleno já não é uma unidade da língua, [...] mas uma unidade de comunicação discursiva, que não tem significado, mas sentido”.

No pensamento bakhtiniano, podemos dizer, portanto, que o enunciado adquire sentido na cadeia da comunicação discursiva, em condições concretas de uso e como resultado do embate dialógico e ideológico com enunciados anteriores e posteriores, surgindo num determinado momento histórico e em um contexto social específico. O enunciado, para Bakhtin (2015, p. 49), “não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação”, concretizando-se, pois, todo dizer como um elo na cadeia da comunicação discursiva.

Além de retomarmos a discussão sobre a concepção dialógica do dizer com base em reflexões do Círculo de Bakhtin sobre o funcionamento dialógico da linguagem, como fizemos neste tópico, nosso interesse em analisar a construção argumentativa do dizer do aluno implica um movimento de diálogo com a abordagem da Nova Retórica sobre argumentação no discurso. Nesse sentido, realizamos, a seguir, uma breve discussão sobre alguns dos pressupostos teóricos centrais desta abordagem.

Argumentação no discurso na perspectiva da Nova Retórica

Situados no campo dos estudos da Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) discutem sobre a argumentação no discurso entendendo o processo de argumentar como prática social. Desse ponto de vista, os autores assumem que “a linguagem não é somente meio de comunicação, é também instrumento de ação sobre as mentes, meio de persuasão” (PERELMAN; OLBSTRECTS-TYTECA, 2014, p. 149-150), apontando para o entendimento de que a argumentação está presente em toda e qualquer atividade discursiva.

A argumentação, nas palavras de Souza (2008), está presente no discurso de forma indissociável, compreendendo os aspectos sócio históricos e discursivos que se estabelecem na concretização das ideias elaboradas pelos interlocutores em seus processos de interação comunicativa. Em vista disso, a argumentação pode ser considerada uma característica da linguagem, independentemente da situação de comunicação, sendo inerente a qualquer gênero discursivo. Como aponta Fiorin (2016, p. 29):

Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento.

Entendemos, assim, que o ato de argumentar pode ser considerado a forma como você se posiciona na vida, entrando em embate com os discursos alheios, já que nossos discursos são uma “reação responsiva a outros discursos” (FIORIN, 2016, p. 29). E essa reação a outros discursos acontece de forma elaborada para atingir algum propósito.

Entendemos ainda que a argumentação se faz presente em todas as situações de interação humana, pois, mesmo nas relações do cotidiano, em todas as esferas sociais, os discursos, independente da sua forma mais simples ou mais complexa, estarão a serviço do convencimento ou da persuasão. É possível admitir, claro, que alguns textos apresentam características da argumentatividade de forma mais acentuada, haja vista que são concebidos para uma comunicação cuja preocupação maior é convencer alguém. Perelman e Olbstracts-

Tyteca (2014, p. 18) afirmam que, nesse tipo de construção argumentativa, o locutor carece de “pensar os argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito”, uma vez que só assim conseguirá êxito em sua busca por influenciá-lo.

Nesses casos em que os textos são pensados com o objetivo primeiro de persuadir, a articulação na seleção dos argumentos passa a ser mais criteriosa, pois considera-se a adesão do interlocutor como aspecto central. Sob esse viés, Perelman e Olbstricts-Tyteca (2014, p. 50) afirmam que o objetivo de toda argumentação “é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento”. Por isso, os recursos retóricos articulados para a construção desses enunciados devem interessar aos interlocutores e convencê-los da posição assumida pelo locutor. Quando dizem que “a argumentação efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto possível da realidade” (PERELMAN; OLBSTRECTS-TYTECA, 2014, p. 22), os autores enfatizam a importância de se conhecer aqueles a quem se pretende conquistar. Ou seja, o orador precisa ter o conhecimento, mais claro possível, de quem seja o interlocutor, pois, como explicam Souza (2008), as escolhas que o orador faz não são resultado de sua mera vontade, mas levam em conta o auditório ao qual o discurso se dirige.

Pensando dessa forma, argumentar é compreendido como o ato de articular um conjunto de saberes e técnicas para uma atuação comunicativa eficaz, adequada à situação de comunicação e ao auditório/interlocutor. Como alguns argumentos e técnicas argumentativas podem ser eficazes para um determinado auditório e deixar de sê-lo para outros (PERELMAN; OLBSTRECTS-TYTECA, 2014), é fundamental termos em vista as técnicas e os argumentos constitutivos dos processos argumentativos conforme propõem Perelman e Olbstricts-Tyteca (2014):

Quadro 01 - Técnicas e argumentos constitutivos da argumentação

Os argumentos quase-lógicos	Compreendem técnicas amparadas em princípios lógicos; são comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. Englobam regras de justiça, reciprocidade, definição, contradição, incompatibilidade, de transitividade e de comparação.
Os argumentos baseados na estrutura do real	São aqueles que estabelecem uma relação que se baseia em dados da realidade do interlocutor. Compreendem ligações de sucessão, ligações de coexistência e ligações simbólicas.
Os argumentos que fundam a estrutura do real	Buscam fundamentos para estruturar o real. Usam o fundamento pelo caso particular (argumentos pelo exemplo, ilustração, modelo/antimodelo), e pelo raciocínio por analogia (busca esclarecer, provar a partir de uma semelhança de relações).
A dissociação das noções	Consiste em dissociar, decompor incompatibilidades presentes na tese defendida, ou seja, unifica os elementos da tese fazendo remanejamento de dados conceituais que servem de fundamentos para a argumentação.

Fonte: Elaborado por Bessa e Oliveira (2019, p. 65).

Não basta, porém, o orador conhecer os tipos de argumentos e as técnicas argumentativas apontadas. Para ser bem-sucedido, ele precisa conhecer o auditório ao qual pretende se dirigir. Esse auditório é determinante para ele poder definir que teses defender e que técnicas argumentativas utilizar. Afinal, conforme Perelman e Olbstricts-Tyteca (2014, p. 21), “como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar”.

Assim, para Perelman e Olbstricts-Tyteca (2014), essa proposta que o orador se propõe a defender é a tese. Esta pode ser considerada, segundo a concepção dos autores, como o eixo da argumentação, pois é a partir da tese que se quer defender que são mobilizadas as técnicas e os argumentos em busca da adesão. Isso sugere dizer que “o modo de organização e funcionamento do texto persuasivo implica a escolha de técnicas argumentativas que sejam elaboradas com recursos selecionados para cumprir com a especificidade da forma de interação que se projeta” (BESSA; OLIVEIRA, 2019, p. 63).

Dentre os gêneros da ordem do argumentar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que favorecem um trabalho focado na exploração de técnicas argumentativas, optamos por explorar, em nossa proposta de intervenção, a carta do leitor, gênero discursivo sobre o qual discorreremos a seguir.

O gênero discursivo carta do leitor

Considerando a perspectiva interacional, dialógica e discursiva do funcionamento da linguagem que seguimos aqui, entendemos a carta do leitor como um gênero discursivo com finalidades comunicativas variadas. Para Bezerra (2010), a carta do leitor pode ter finalidades como opinar, agradecer, reclamar, criticar, entre outras, e visa a uma interação entre leitor e revista ou jornal. Essa autora lembra, contudo, que a carta do leitor diz respeito a “um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário” (BEZERRA, 2010, p. 228), já que se trata de correspondência que o leitor do jornal ou revista encaminha à redação como resposta a algum texto prévio que o veículo tenha publicado.

Pertencente à esfera jornalística, este gênero é geralmente publicado em espaço fixo de revistas e jornais e recebe denominações as mais variadas, tais como cartas, cartas à redação, carta do leitor, painel do leitor. Trata-se de um enunciado que, por sua especificidade, destina-se ao público em geral, revelando, via de regra, um auditório amplo e diversificado.

De acordo com Rodrigues (2005), as condições de produção/recepção da carta do leitor são caracterizadas pelas particularidades do contexto, no caso, a esfera jornalística, a qual controla as interações, os saberes, o conteúdo que circulará nesse espaço de comunicação.

Segundo a autora, ao selecionar o que vão expor, os jornais, por exemplo, já conferem um acento de valor àquele conteúdo, já abreviam o que deve circular naquele universo, o que deve ser lido.

Bezerra (2010), por sua vez, aponta que, além de demonstrar um contato com os fatos recentes da sociedade, o gênero carta do leitor apresenta outros aspectos interacionais. Dentre eles, ela cita acessibilidade, meios midiáticos impressos ou digitais (portanto, de fácil acesso), linguagem adequada ao interlocutor, argumentatividade instigante (que pode despertar no aluno/leitor a necessidade ou o desejo de contra-argumentar) e, principalmente, é uma forma concreta de uso da escrita com função social.

Convém destacarmos, por fim, que, dependendo do público para o qual está sendo direcionado, bem como do suporte, a carta do leitor pode apresentar uma estrutura composicional diferente. Para este estudo, tomamos como base a estrutura composicional conforme consta em estudo de Bezerra (2010), que compreende uma seção de contato, o núcleo da carta, considerando aqui introdução, desenvolvimento e conclusão do texto, e a seção de despedida.

Compreendendo que os gêneros são tipos relativamente estáveis, entendemos que essa estrutura composicional proposta por Bezerra não é dada como pronta e acabada. Ainda assim, acreditamos que ela pode ser tomada como um bom parâmetro para orientar o enfrentamento analítico de nosso *corpus*.

Metodologia

Em sintonia com as formulações bakhtinianas sobre a pesquisa em ciências humanas, podemos assumir que este trabalho se configura como uma investigação de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa (AMORIM, 2004). Dialogamos aqui também com o que preconiza Cresweell (2007), para quem a pesquisa qualitativa tem base na realidade construída por indivíduos interagindo com seus mundos sociais. Compreendemos, assim, que, em pesquisas dessa natureza, interessa ao pesquisador a construção de significados/sentidos sobre seu objeto de estudo, que, segundo essa compreensão, se constitui de textos/enunciados concretos (AMORIM, 2004; GERALDI, 2012).

Isso posto, a análise empreendida nesta investigação contempla o exame de dois textos da ordem do argumentar produzidos por um aluno do 1º ano do ensino médio de uma escola pública estadual da Paraíba, durante o primeiro semestre de 2018, por ocasião do desenvolvimento de um projeto de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017). A análise apresentada aqui é, portanto, um recorte de um *corpus* maior constituído durante as atividades

de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros.

Considerando o tipo de pesquisa interventiva realizada, recortamos, para esta investigação, dois textos (uma redação escolar, texto produzido antes da intervenção, e uma carta do leitor, produzida no final da intervenção como produto do projeto de trabalho que desenvolvemos), que são compreendidos como enunciados únicos e concretos e considerados na íntegra, para análise. Essa análise estará assentada na metodologia do cotejo de textos, conforme sustenta Geraldi (2012), para o desenvolvimento de pesquisas nos estudos da linguagem que assumem a perspectiva dos estudos bakhtinianos.

Cumpre-nos esclarecer que a redação escolar foi coletada durante o período de observação das aulas da professora de língua portuguesa, o que se deu, portanto, em momento anterior ao da implementação de nossa proposta de intervenção. Já a carta do leitor foi coletada durante a intervenção, quando os alunos foram instigados a produzirem esse tipo de enunciado como resposta a editoriais de jornais trabalhados, previamente, em atividades de leitura e análise linguística. Nessas atividades, foram trabalhados três editoriais de jornais que versavam sobre a temática da cobrança de mensalidades em universidades públicas brasileiras.

Embora o projeto fosse direcionado para o trabalho com a produção escrita, a proposta de intervenção realizada exigiu um longo período de leituras para que os participantes se familiarizassem com características dos gêneros, melhorassem a leitura, a capacidade de crítica, assim como compreendessem a leitura e a escrita como atividades indissociáveis e ainda ampliassem a compreensão sobre essas atividades como práticas sociais.

Considerando as questões éticas em pesquisa com seres humanos, consideramos importante mencionar que, para a realização de nossa investigação, e, posterior, divulgação dos resultados, foram providenciados o Termo de Anuência da Instituição, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, que foram assinados pelos participantes, depois de terem sido devidamente informados sobre os procedimentos éticos inerentes ao fazer pesquisa e divulgá-la para a comunidade científica.

A construção argumentativa do dizer do aluno na produção textual no ensino médio: da redação escolar à carta do leitor

Nesta seção, concentramos nossa atenção na análise da construção argumentativa do dizer do aluno em atividades de escrita no ensino médio, considerando o cotejo da produção textual que ele produziu antes e depois do trabalho interventivo. Nossa análise está organizada da seguinte forma: num primeiro momento, concentramo-nos na análise da redação escolar

produzida antes da intervenção, e, em seguida, da carta do leitor. Desse modo, esperamos poder, a partir da análise e do cotejo das duas produções, dimensionar reflexos de nossa intervenção no desempenho do aluno em relação à capacidade argumentativa.

Iniciamos a análise reproduzindo a redação escolar produzida pelo aluno. A temática proposta pela professora da disciplina Língua Portuguesa girou em torno do namoro.

Ter ou não ter namorado?

Na fase da juventude passamos por muitas experiências, algumas alegres outras nem tanto. Evidentemente, esta é a época do surgimento das paqueras, flertes e, conseqüentemente, o namoro. Claro que, os namoros da atualidade são muito diferentes comparados ao tempo de nossos avós. Hoje, para as pessoas mais importam as aparências do que o sentimento. Mas a questão é: “Por que namorar?” para ter um estado civil? Para não ter fama de encalhada? Para agradar alguém? Ou porque você realmente ama uma pessoa e quer tentar um relacionamento com ela?

Ao contrário do que muitos pensam, um namoro não é resumido em postar fotos sorridentes na internet declarando o quanto não conseguiram viver um sem o outro mas, na realidade, não conseguem dizer um “eu te amo” cara a cara. Para um namoro de verdade acontecer é preciso compromisso, fidelidade, a capacidade de compreender e enxergar o lado do outro e, principalmente, o amor.

Muitas pessoas se sentem sozinhas e rejeitadas pelo simples fato de não namorar. Outras, têm vergonha de admitir em uma roda de amigos que ainda não beijaram ou nunca namoraram. Mas eu pergunto: “Por que namorar apenas como um passatempo?”. Assumir um relacionamento sério tem suas vantagens e desvantagens. Mas quando se namora apenas para satisfazer uma pessoa, você não estará enganando apenas o(a) seu namorado(a) mas estará enganando a si mesmo.

A melhor sensação que se pode ter é amar e ser correspondido. Então se você ainda não encontrou a pessoa certa não se preocupe. Um dia vai acontecer pois, para tudo tem o tempo certo. Ela vai aparecer quando você menos esperar e vai te amar da maneira que você merece.

Rosalie Langdon³

Cumpre-nos observar, inicialmente, que esta produção textual demonstra um caráter questionador logo no seu início, quando constatamos que a aluna/produtora, apropriando-se dos dizeres alheios, transforma o título do texto de apoio – “Ter ou não ter namorado”, escrito por Artur da Távola – em uma pergunta. Além disso, o parágrafo introdutório é marcado por questionamentos e ecos de muitas vozes originárias de vários discursos que são disseminados socialmente, como, por exemplo, os discursos da mídia, da igreja, da família, sinalizando a presença da palavra do outrem em seu dizer (BAKHTIN, 2011). No momento em que a autora se refere à fase da juventude como *a época do surgimento das paqueras, flertes e, conseqüentemente, o namoro*, fica evidente que se trata de dizeres sobre o namoro, muito comuns nesses espaços sociais quando as pessoas, de um modo geral, se expressam sobre a vida na adolescência em nossos dias.

³ Nome fictício dado pelo próprio autor/a do texto.

Percebemos, na sequência, um argumento construído a partir de discursos proferidos por vozes sociais, quando a aluna/produtora reproduz a fala: *os namoros da atualidade são muito diferentes comparados ao tempo de nossos avós*. Temos, segundo Perelman e Olbstricts-Tyteca (2014, p. 304), um argumento pragmático baseado na estrutura do real, em que “a verdade deve ser preconizada, por possuir um valor absoluto, independente”. Considerando que a escrita é de uma aluna de 14 anos, este é, possivelmente, um discurso que ecoa vozes de muitas pessoas do círculo de relações sociais mais próximas, o que também se constitui em um conhecimento a partir do senso comum.

Observamos, ainda no primeiro parágrafo, que a autora retoma a ideia do título do texto com uma tonalidade bastante provocativa, trazendo uma sequência de interrogações: “*Por que namorar?*” *para ter um estado civil? Para não ter fama de encalhada? Para agradar alguém? Ou porque você realmente ama uma pessoa e quer tentar um relacionamento com ela?* Todas essas interrogações apontam para uma construção de sentidos com tonalidade irônica, já que o propósito da autora é questionar os relacionamentos da atualidade, caracterizados, de acordo com ela, como carentes de sentido.

O posicionamento crítico da autora acerca dos relacionamentos reaparece no segundo parágrafo, no qual podemos perceber sua crítica à superficialidade dos namoros, mais especificamente quando ela destaca que *um namoro não é resumido em postar fotos sorridentes na internet declarando o quanto não conseguiram viver um sem o outro*. A autora traz, pois, para a construção argumentativa o que Perelman e Olbstricts-Tyteca (2014) chamam de construção de argumentos baseados na estrutura do real por ligações simbólicas, já que baseados na ordem social e cultural de uma época, no caso, as postagens nas redes sociais. Ela constrói o argumento do lugar de qualidade, apontado por Perelman e Olbstricts-Tyteca (2014, p. 100), como aquele que “aparece na argumentação quando se contesta a virtude do número”. Em seguida, a autora descreve comportamentos e atitudes que acredita serem necessários para que o namoro aconteça: *Para um namoro de verdade acontecer é preciso compromisso, fidelidade, a capacidade de compreender e enxergar o lado do outro e, principalmente, o amor*. Desse modo, a autora dá continuidade à crítica feita à superficialidade e à falta de sentido nos relacionamentos de hoje.

Nesse contexto de valores, podemos dizer que se caracteriza uma argumentação com valorização conservadora, pois, como definem Perelman e Olbstricts-Tyteca (2014, p. 90), “as noções de fidelidade, de lealdade e de solidariedade, vinculadas a valores concretos, costumam caracterizar, aliás, a argumentação conservadora”. Podemos inferir que, na expressão destacada no excerto, fica marcado que a autora considera os namoros, daquelas pessoas que estão

preocupadas em aparecer bem nas redes sociais, como relacionamentos que não são verdadeiros. Nesse caso, novamente, ela se reporta ao lugar argumentativo de qualidade.

Mais adiante, no terceiro parágrafo, a autora volta a questionar o namoro por modismo ou por satisfação ao meio social, fazendo uma crítica a algumas situações comuns aos adolescentes quando negam o fato de estarem sozinhos para não se sentirem excluídos ou para parecerem bem ou descolados e na moda. Vemos aí um diálogo com vozes sociais do seu contexto sociocultural, demarcando, mais uma vez, um dizer tecido por relações dialógicas (BAKHTIN, 2011) que não são explicitadas linguisticamente.

Para encerrar o texto, é apresentado, novamente, pela autora, um discurso claramente construído por um dizer que ecoa de uma voz social que não é explicitamente demarcada, quando ela afirma que *A melhor sensação que se pode ter é amar e ser correspondido*. Nesse momento, a autora constrói um argumento sustentado pelo senso comum, para, em seguida, apresentar uma conclusão em que estabelece um diálogo com vozes da esfera familiar e religiosa quanto à ideia de encontrar a pessoa certa, quando menciona que: [...] *Ela vai aparecer quando você menos esperar e vai te amar da maneira que você merece*. Assim, a autora acaba projetando uma conclusão em que se utiliza de argumentação de finalidade baseada no senso comum.

Considerando a redação escolar em seu todo e acabado, podemos dizer que a produção escrita da aluna apresenta um caráter relativamente questionador e instigante. O fato de a produtora refutar com ironias a falta de sentido que considera haver nos relacionamentos de hoje nos faz acreditar ser considerável o domínio do conteúdo, já que ela consegue desenvolver a temática de modo satisfatório. É possível dizer ainda que, ao se centrar sobretudo em discursos do senso comum, como estratégia de dizer para sustentar seu ponto de vista, a autora não demonstrou apresentar uma boa afinidade com as técnicas argumentativas, de modo que pudesse construir um dizer assentado em argumentos com maior poder de convencimento e persuasão.

Com base nessa leitura que construímos da produção inicial da autora e levando em conta o propósito de contribuir com a melhoria da produção textual dos alunos, planejamos o trabalho interventivo com foco no gênero carta de leitor. Como já sinalizado, a temática proposta para a produção desse gênero do discurso foi a *cobrança de mensalidades em universidades públicas brasileiras*, a qual foi explorada e discutida em atividades de leitura e análise textual de editoriais de jornais, trabalhados em aulas anteriores, no decorrer da intervenção. Foi, portanto, como uma atividade de resposta aos editoriais trabalhados que

solicitamos o posicionamento da produtora no gênero carta do leitor que trazemos a seguir e que analisaremos posteriormente.

<i>Carta do leitor</i>
<p><i>18 de julho de 2018</i></p> <p><i>Caríssimo editorialista do jornal O Globo,</i></p> <p><i>Tive acesso à matéria publicada sobre a possibilidade de cobrança de taxa nas universidades públicas. Achei a matéria muito interessante. Gostei de terem abordado essa temática tão relevante para o jovem brasileiro.</i></p> <p><i>O problema da falta de recursos do governo é um tema discutido frequentemente e agora uma das alternativas para a solução desta crise é a injusta cobrança de taxas no ensino superior. Compreendo a forma como este tema é abordado, entretanto, discordo com sua forma de argumentação, pois destaca o fato de que grande parte dos alunos que entram nas universidades públicas são[sic] de famílias com boa estrutura financeira, sem considerar que isso é uma evidência da desigualdade econômica no país, o que acarreta em desigualdade na educação e em vários outros setores.</i></p> <p><i>A medida, de cobrar pelo ensino público superior, que está sendo colocada como meio para resolver a situação, pode acabar se tornando um problema ainda maior para os alunos de baixa condição financeira. Estes podem estar sendo privados do direito a uma formação superior, pois de acordo com Tatiana Roque, presidente da associação dos professores da UFRJ, uma parcela considerável de estudantes, não cotistas, possui uma renda familiar média inferior a 8 mil reais e cobrar uma mensalidade de 2 mil significa excluir essas pessoas.</i></p> <p><i>O debate sobre este problema é de grande importância para a sociedade brasileira. É preciso que ele gere reflexões, tanto na mente dos nossos governantes quanto na da população. Na verdade, a população deveria tomar como exemplo a revolução dos “pinguins”, acontecida no Chile, e exigir que na educação brasileira haja progresso, e não regresso.</i></p> <p><i>Deve-se buscar outras alternativas para solucionar esta crise fiscal, como por exemplo, rever os gastos desnecessários feitos pelo governo em outros setores e extrair por outros meios, que não seja sacrificando ainda mais a população, para arcar com os investimentos na educação.</i></p> <p><i>Cordialmente,</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Rosalie Langdon</i></p>

Podemos observar que, logo no começo da produção, a apresentação da temática já destaca a relevância do assunto para o jovem brasileiro, demonstrando que a autora da carta produzida concorda com o jornal em relação à escolha do tema para o debate. Porém, não é sinalizado aí, de forma explícita e precisa, o posicionamento da autora em relação a esse debate, já que ela apenas mostra que responde ao editorial do jornal *O Globo*. Um posicionamento da autora da carta sobre a temática em questão vai aparecer expresso no parágrafo seguinte, quando ela considera a alternativa de cobrar mensalidades na universidade pública como uma medida “injusta”, deixando claro, assim, sua oposição à defesa feita no editorial, e apontando, desse modo, a tese que ela pretende defender.

Considerando o enunciado na perspectiva dos estudos bakhtinianos, em que o dizer já pressupõe posição valorativa, entendemos que, nesse enunciado, a autora expressa uma posição

em defesa da continuidade da gratuidade do ensino superior. Nesse sentido, procura realçar a negação à posição defendida pelo editorial, articulando, por conseguinte, um dizer que indica o sentido de “injustiça” se as universidades vierem a cobrar mensalidades.

No terceiro parágrafo, a autora da carta dialoga com o editorial dizendo que compreende a posição assumida pelo jornal, deixando, assim, transparecer que concorda com as informações sobre a participação da população mais carente nas universidades. Porém, ela discorda da omissão do editorial em relação a outros fatores que dificultam a acessibilidade desses alunos, como a desigualdade econômica, por exemplo, que tem efetiva colaboração nesses resultados e que poderia ser considerada nessa avaliação sugerida pelo editorial. Nesse momento, pode-se dizer que a autora confronta vozes e ideias expressas no editorial com o qual ela dialoga, estabelecendo um embate de vozes e desenvolvendo uma tensa luta dialógica (BAKHTIN, 2011) com as palavras do editorialista.

Na sequência, para sustentar sua tese, a autora busca reforçar seus argumentos lançando mão do recurso da voz de outrem (BAKHTIN, 2011), mobilizando, assim, um discurso de autoridade em defesa da gratuidade do ensino universitário, quando se reporta à professora Tatiana Roque⁴. A posição da professora da UFRJ, ao se referir a uma parcela de estudantes (no caso os *não* cotistas) que não suportaria a cobrança de mensalidade, é reportada para sustentar o ponto de vista defendido pela autora da carta, quando diz que [...] *uma parcela considerável de estudantes, não cotistas, possui uma renda familiar média inferior a 8 mil reais e cobrar uma mensalidade de 2 mil significa excluir essas pessoas*.

Ao trazer a voz de uma autoridade no assunto para a construção do texto, a autora da carta reforça seu posicionamento de considerar injusto cobrar mensalidades pelo ensino superior. Desse modo, ela organiza o seu dizer recorrendo a um argumento baseado na estrutura do real, o qual ajuda a fortalecer sua argumentação com a estratégia quase lógica construída com base em um argumento fundado na lógica quantitativa. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), essa estratégia de argumentação se manifesta quando há avaliações voltadas para a importância dos acontecimentos e da “esperança matemática”.

No quinto parágrafo, a autora recorre a uma construção argumentativa por ligações que fundamentam a estrutura do real mediante o uso do recurso ao caso particular. Isso ocorre quando ela faz referência à *revolução dos “pinguins”*, movimento de estudantes do Chile, iniciado em 2006, e que mobilizou a população por melhorias no sistema educacional e pela

⁴ Durante o trabalho de produção escrita dos alunos, há várias recorrências ao texto “Quem paga o pato?”, de Tatiana Roque, professora da UFRJ, um dos textos utilizados como apoio para as leituras em sala de aula. Este texto está disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/quem-paga-pato-19814254>. Acesso em: 29 abr. 2018.

anulação de um modelo de educação idealizado durante a autocracia do ditador chileno Augusto Pinochet. Tomando como “exemplo” esse acontecimento do Chile, a autora firma a compreensão de que a população deveria exigir *progresso, e não regresso*.

Embora a autora da carta tenha feito a opção por usar a palavra exemplo, compreendemos que as ligações que melhor definem o posicionamento sejam o modelo, que é apontado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) como um recurso de caso particular que incentiva a imitação e a ilustração, cuja finalidade é impressionar a imaginação e reforçar a adesão. Essa escolha estratégica da autora também aponta uma tomada de posição muito enfática, quando menciona as palavras *progresso, e não regresso*, expressando, desse modo, um sentido de provocação. Podemos dizer, ademais, que ela dialoga com as vozes das ruas, dos movimentos sociais, das lutas por cidadania e, principalmente, com o contexto vivenciado no Brasil, nos últimos quatro anos, de militância das classes trabalhadoras.

Na conclusão de sua carta, a autora tenta apresentar uma solução para a questão que vem discutindo no decorrer de seu texto, quando sugere [...] *rever os gastos desnecessários feitos pelo governo em outros setores* como alternativa para solucionar o problema de falta de verba para o ensino superior. Assim, observamos, mais uma vez, um dizer construído por meio de muitas vozes sociais que circulam no contexto atual, indicando a relação que toda produção discursiva tem com seu espaço-tempo (BAKHTIN, 2011).

Embora a autora sugira, na tessitura do dizer em sua carta, que os investimentos na educação ocorram sem que seja necessário privar a população mais pobre de serviços em outros setores, ela faz uma escolha linguística que deixa explicitada a presença e a força do discurso da mídia em relação à educação, quando usa a palavra “*arcar*”. Como podemos depreender, tal palavra, no contexto em que é usada, indica o sentido de *despesa* e não de *investimento* na educação. A opção por essa palavra resulta, possivelmente, de diálogos com os discursos de certa parcela da mídia brasileira, que dissemina esse posicionamento na tentativa de persuadir o interlocutor quanto à defesa da cobrança de mensalidades no ensino público superior.

Essa leitura permite depreender que, na tessitura da carta, a autora conseguiu realizar uma discussão coerente com a temática em debate, construída de forma consistente e bem articulada, estabelecendo, inclusive, um diálogo pertinente e produtivo com posições do editorialista e de outras autoridades citadas. Isso mostra, portanto, que a autora organiza seu texto com encadeamento de ideias e articulando vozes e técnicas argumentativas que sustentam sua tese e colaboram para o convencimento do interlocutor.

Assim, podemos dizer que o domínio da estrutura composicional e do conteúdo expresso e a articulação das ideias, revelados na segunda produção demonstra, quando comparada com

a produção inicial, que a aluna conseguiu potencializar sua capacidade argumentativa. Isso porque, como demonstramos nessa análise, fica evidente a construção de um dizer que expressa um posicionamento claro, que articula ideias e escolhas linguísticas de modo mais satisfatório e convincente e que corrobora para a intenção comunicativa da produtora.

Conclusão

Neste trabalho, propomo-nos a apresentar resultados de uma proposta de intervenção por meio da qual tivemos como finalidade trabalhar a produção textual em sala de aula do ensino médio, em uma perspectiva que buscasse articular aspectos da argumentação às formas de manifestações do discurso do outro como estratégia textual e discursiva. Nesse sentido, apresentamos aqui uma análise da construção argumentativa do dizer na produção textual de um aluno, considerando o cotejo das suas produções, antes e depois do trabalho interventivo.

Reportando-nos a pressupostos centrais da abordagem dialógica da linguagem bakhtiniana e da argumentação no discurso da Nova Retórica, realizamos uma análise de dois textos (uma redação escolar, texto produzido antes da intervenção, e uma carta do leitor, produzida no final da intervenção como produto do projeto de trabalho que desenvolvemos), compreendidos como enunciados únicos e concretos.

O estudo empreendido aponta que, quando analisamos e cotejamos a redação escolar e a carta do leitor, é possível perceber que o autor demonstrou um aprimoramento de sua capacidade argumentativa, uma vez que pudemos observar, na produção final, uma diversificação na mobilização de técnicas argumentativas selecionadas para sustentar os argumentos projetados com vistas a persuadir o interlocutor. Acrescentemos a isso que a mobilização de argumentos baseados na estrutura do real, bem como a recorrência a vozes que são reconhecidas como autoridade no assunto e a dados numéricos, dando sustentabilidade ao dizer, são aspectos que aparecem na produção da carta do leitor como resultado do aprimoramento na capacidade de argumentar do produtor após o trabalho de intervenção.

A análise aponta, por fim, que, ao final do trabalho interventivo, o aluno produziu um texto que apresenta posicionamentos críticos, fundados em técnicas argumentativas convincentes e consistentes, que satisfazem as finalidades comunicativas do seu produtor. Por isso, reforçamos a importância da atividade interventiva, centrada no gênero carta de leitor, como proposta de trabalho capaz de potencializar a capacidade argumentativa do aluno na produção de textos em sala de aula da educação básica.

Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora, 2004.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, I. C. A construção do discurso argumentativo em perspectiva foucaultiana. **Linha D'Água**, v. 29, n. 2, p. 247-269, 2016.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.
- BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 71-107.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 337-357.
- BESSA, J. C. R. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores**. 2016, 385 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.
- BESSA, J. C. R.; OLIVEIRA, J. A. A construção discursiva sobre o ensino superior público em editoriais de jornais de referência no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 79, p. 59-79, 2019.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos- metodológicos. *In*: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-50.
- COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 8, p. 33-56, 2019.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DANTAS, S. G. M.; LIMA, S. DE C. A escrita colaborativa no Google Docs: uma proposta de ensino do gênero textual factual recount no ensino técnico de nível médio integrado. **Diálogo da Letras**, v. 8, n. 3, p. 157-176, dez. 2019.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe - UFSCar. **Palavras e contrapalavras** – enfrentando questões de metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Redes sociais digitais na escola: possibilidades de conexão, produção de sentido e aprendizagem. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 2, p. 343-362, jul./dez. 2017.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. *In*: PETRONI, M. R. (Org). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 51-68.

MENDONÇA, M. C. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a “escrita como trabalho”. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan./abr. 2019.

MORETTO, M. **Produção de textos em sala de aula: momento de interação e diálogo**. Jundiá: Paco editorial, 2013.

NASCIMENTO, E. P. Gêneros jornalísticos na sala de aula: desenvolvendo habilidades leitoras. *In*: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 56-87.

NASCIMENTO, E. P.; ARAUJO, A. L. R. B. Produção textual do gênero artigo de opinião no ensino fundamental: uma proposta de ensino e aprendizagem mediada por sequências didáticas. **Leia Escola**, v. 15, n. 2, p. 71-83, 2015.

OLIVEIRA, J. A. **Produção textual argumentativa na sala de aula: do editorial à carta do leitor**. 2019, 179 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* de Pau dos Ferros, Pau dos Ferros, 2019.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Trad. M. E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo da Letras**, v. 9, e02011, p. 1-19, 2020.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. 152-183.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004

SOUZA, G. S. Argumentação no discurso: questões conceituais. *In*: FREITAS, A. C.; RODRIGUES, L. R.; SAMPAIO, M. L. **Linguagem, discurso, cultura**: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros: Queima-bucha, 2008.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2017.

Sobre os autores

Joseilda Alves de Oliveira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1403-0342>)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); mestra em Ensino pela mesma instituição; especialista em Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e em Língua, Linguística e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos; graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista e em Letras – Português/Inglês pelas Faculdades Integradas de Patos. É professora da Educação Básica vinculada às secretarias municipais de Educação de Condado-PB e Malta-PB.

José Cezinaldo Rocha Bessa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4655-6832>)

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara; mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduado em Letras - Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É professor dos cursos de graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.

Política Editorial

Diretrizes para autores

1. A **Revista (Con)Textos Linguísticos** publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros. Graduandos, graduados, mestrandos e mestres podem submeter artigos para avaliação desde que em coautoria com doutores.
2. Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial e/ou avaliadores *ad hoc*. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão Editorial se baseará para decisão final sobre a publicação.
3. A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
4. Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
5. Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
6. Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
7. Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à **Revista (Con)Textos Linguísticos**, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.
8. Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Normas para publicação

1. Os arquivos submetidos devem estar formatados conforme o modelo disponível aqui.
2. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas.

3. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
4. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura e formatação:
 - **Título:** centralizado no alto da primeira página, em caixa baixa, contendo no máximo 240 caracteres com espaços, em fonte Times New Roman, tamanho 16, negrito.
 - **Título em inglês:** uma linha após o título na língua original do artigo, em caixa baixa, em fonte Times New Roman, tamanho 16. Se a língua original do artigo não for português, o título em português deve ser apresentado no lugar do título em inglês.
 - **Nome do(s) autor(es):** por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título em inglês, alinhado à direita, seguido de um número que remeterá ao pé da página para identificação de vínculo institucional.
 - **Vínculo institucional:** em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), o nome da universidade por extenso, a cidade, a sigla da UF, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
 - **Resumos:** em português e inglês para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no mínimo 100 e no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es). Cada um dos resumos deve ser seguido de no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave na língua do resumo, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento.
 - **Texto do artigo:** iniciado na segunda página, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. O subtítulo para a lista de referências também se submete a essa formatação. Deverá haver uma linha com espaçamento 1,5 entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo seguinte. Todo destaque realizado no corpo do texto deve ser feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.

- **Referências:** precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
 - Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
 - Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
 - No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: *silDoulosIPA*, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente em: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.
- **Anexos**, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
 5. Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.
 6. O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo, anexado como “Texto do artigo com identificação de autoria”, deverá constar, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone e endereço eletrônico; formação acadêmica e vínculo institucional atual; especificação da seção em que se insere o artigo (Estudos Analítico-descritivos; Texto e Discurso; Linguística Aplicada).
 7. Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Comissão Editorial

Pedro Henrique Witches
(Editor-gerente)

Flávia Medeiros Álvaro Machado
(Editora de Seção - Estudos Analítico-descritivos)

Janayna Bertollo Cozer Casotti
(Editora de Seção - Linguística Aplicada)

Micheline Mattedi Tomazi
(Editora de Seção - Texto e Discurso)

Mayara de Oliveira Nogueira
(Editora de Texto)

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGEL

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus Universitário - Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória - ES
Tel: +55 27 4009-2801