

Revista (Con)Textos Linguísticos

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

Vitória - ES

Volume 16

| Número 35

| Ano 2022

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. 16, n. 35 (2022)- . – 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: Valdemar Lacerda Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretora: Edinete Maria Rosa

Vice-Diretora: Grace Alves da Paixão

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Subchefe: Igor Castilho Porsette

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Flávia Medeiros Álvaro Machado

Coordenador-Adjunto: Fábio Maline

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), Rebecka 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

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

Sumário

Apresentação: Estudos da Linguagem e Etnografias - caminhos percorridos, subversões e possibilidades <i>Roberto Perobelli, Alexandre José Cadilhe, Janayna Bertollo Cozer Casotti.....</i>	6
Etnografias: pesquisas linguísticas em comunidades tradicionais na Amazônia amapaense <i>Edna dos Santos Oliveira, Helen Costa Coelho, Romário Duarte Sanches.....</i>	17
As metáforas do desejo e a alegoria etnográfica <i>Gleiton Matheus Bonfante</i>	37
Etnografia e estudos linguísticos em ambientes on-line: pontos de contato <i>Ana Claudia Oliveira Azevedo, Márcia Helena de Melo Pereira</i>	59
Autoetnografia e formação docente: histórias e identificações <i>Isabel Cristina Gomes Basoni, Marianna Cardoso Reis Merlo.....</i>	79
Cantigas de lindô na comunidade remanescente de quilombola de Cocalinho: uma “pisada boa” <i>Jane Guimarães Sousa, Karylleila dos Santos Andrade,</i>	94
O uso de ameaças em uma audiência no Juizado Especial Criminal <i>Sarah Matos Rocha Mesquita, Ana Paula Cristina da Silva, Amitza Torres Vieira.....</i>	113
Sur l’in/visibilité du traducteur dans les notes explicatives de l’édition française de <i>Capitães da areia</i> / <i>Capitaines des sables</i> de Jorge Amado: analyse des emplois de la lexie “Nègre” <i>Ruth de Oliveira.....</i>	132
A correção na fala-em-interação de sala de aula de língua espanhola: uma análise na perspectiva da análise da conversa etnometodológica <i>Marcela de Freitas Ribeiro Lopes, Sandra de Cássia Korzawski.....</i>	150
Pensamento e ação: caminhos de uma pesquisa em Sociolinguística Educacional em uma escola pública de Ceilândia - DF <i>Susana Menezes Araujo, Ormezinda Maria Ribeiro.....</i>	170

Análise da Conversa: um percurso histórico

Mayara de Oliveira Nogueira, Antônio Barboza da Silva Júnior, Caroline Moreira Callegari.....186

Más que una nota al pie: reflexiones en torno a la perspectiva etnográfica en una investigación sociolingüística en el campo de la salud

Milagros Vilar.....200

“Como Paris Hilton diria: Sou periférica sim” - performance drag e o sistema moderno-colonial de gênero

Ana Cláudia Peters Salgado, Ludmila Mendes Ferreira.....214

A inspiração etnográfica e o papel da multimodalidade na análise de uma sequência de fala-em-interação institucional

Roberto Perobelli, Luana Lemos.....234

A influência da etnografia na emergência da Linguística Sistêmico-Funcional

Anielle Aparecida Fernandes de Moraes.....251

Apresentação: Estudos da Linguagem e Etnografias - caminhos percorridos, subversões e possibilidades

Roberto Perobelli (UFES)
Alexandre José Cadilhe (UFJF)
Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)

A complexidade de sua história é uma das razões pelas quais a etnografia não tem um significado único, bem definido. Ao longo do tempo, e em cada um dos diversos contextos disciplinares mencionados, seu sentido foi reinterpretado de diferentes maneiras, adaptando-o a circunstâncias novas.

Martyn Hammersley & Paul Atkinson (2022, p.19)

As últimas décadas evidenciam, no Brasil, a intensificação da referência a princípios etnográficos nos modos de fazer pesquisas nos estudos da linguagem e suas interseções com as ciências sociais, a educação, a comunicação social, entre outras. Nessa mobilização, ora assumindo a etnografia como um método, ora modalizando como de inspiração etnográfica ou, mais recentemente, assumindo-se etnografia como uma episteme ou um modo de pensar o mundo social, torna-se significativo que pesquisadores/as cada vez mais especifiquem, proponham ou argumentem de que modo o pensar etnográfico está constituindo a pesquisa realizada. Nessa perspectiva, concordamos com Santos, Jung e Silva (2019) ao afirmarem que “não partimos da premissa de que a etnografia é uma metodologia pertencente à Antropologia. Em Linguística Aplicada, como também em outras áreas de conhecimento, a etnografia tem sido uma prática recorrente na produção de conhecimento” (p. 147).

O fazer etnográfico articulado aos estudos da linguagem tem se mostrado produtivo nos grupos de pesquisa que coordenamos: GLIE - Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (UFES/CNPq), LAEDH - Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos (UFJF/CNPq) e GPLPT - Grupo de Pesquisa em Leitura e Produção de Textos (Ufes/CNPq). Quanto ao primeiro, as pesquisas de Reis (2019), Goulart (2020), Mariano (2020), Mascarenhas (2020), Couto (2021), Coan (2022) e Lemos (2022), todos estes tendo realizado um trabalho de imersão intensa no cotidiano escolar. Além do contexto escolar, o contexto de atendimento em saúde também foi contemplado em Ostermann e Perobelli (2019). Antes do início do grupo, porém, já em Divan e Perobelli (2008) foi feita uma reflexão a respeito do paradigma qualitativo. Quanto ao segundo, destacamos as dissertações de Azevedo (2020) e Francisco (2020), cujo olhar etnográfico considera interações e textos em circulação na formação de professores de

Língua Portuguesa comprometida com a educação em Direitos Humanos, bem como a dissertação de Veiga (2021), que mobiliza a etnografia para a construção de inteligibilidade sobre branquitude e racismo em letramento escolar. Por fim, Guedes-Neto (2021) engaja-se em uma etnografia de textos para analisar narrativas em um movimento *ativista* de gênero e sexualidade. Parte significativa dos fundamentos que orientam as pesquisas do grupo encontram-se em Cadilhe (2020) no que se refere a uma etnografia de textos, e em Cadilhe (2020b) na perspectiva da análise de narrativas situadas etnograficamente. Quanto ao terceiro, consideramos importante mencionar os estudos que têm buscado especialmente as relações entre os pressupostos da auto/etnografia e o processo de formação docente. As teses de doutorado de Basoni (2022) e Merlo (2022) constituem resultados importantes das orientações que desenvolvemos no contexto do grupo, uma vez que problematizam paradigmas positivistas de formação e apontam para a importância de se considerar a subjetividade, as emoções, as narrativas que constituem a identidade dos sujeitos em (form)ação.

Propomos, assim, construir inteligibilidade para a complexidade do(s) fazer(es) etnográfico(s) a partir das circunstâncias tempo-espaciais das pesquisas reunidas neste dossiê. No que tange aos estudos da linguagem, para além da reiteração dos modos convencionais de etnografia como uma descrição densa da participação numa comunidade, são também emergentes estudos que colocam sob escrutínio discursos em circulação em diferentes eventos institucionais ou não, em contextos virtuais ou não, desafiando o/a pesquisador/a em um engajamento de observação e participação não convencionadas nos clássicos manuais oriundos da antropologia.

O trânsito entre etnografia e estudos da linguagem não é recente. Por exemplo, foram nos anos 1990-2000 que coletivos de pesquisas na Grã-Bretanha articularam-se em torno de uma *etnografia linguística*¹ enquanto “um lugar de encontro em que um número de linhas de pesquisa estabelecidas interagem, unidas pelas circunstâncias, abertas ao reconhecimento de novas afinidades e suficientemente familiarizadas entre si para tratar as diferenças com equanimidade” (RAMPTON, 2020, p. 212). Esse *lugar de encontro* foi assim denominado em alternativa a *antropologia da linguagem* justamente por comportar pesquisadores/as oriundos de outras trajetórias intelectuais que não a Antropologia *per se*. Princípios em comum nesse encontro? Segundo Rampton (2020), seriam dois: (a) parte-se da perspectiva de que contextos

¹ Optamos por *etnografia da linguagem* em consonância com produções recentes no Brasil (cf. GARCEZ; SCHULZ, 2015; SANTOS; JUNG; SILVA, 2019 dentre outros), com a intenção de não reduzir os estudos da linguagem ao que convencionalmente se reconhece como Linguística no Brasil. Contudo, ao fazer menção ao texto de Rampton (2020), utilizamos a expressão *etnografia linguística* por ser a tradução adotada no texto de referência.

não devem ser pressupostos, e sim investigados, considerando-se fatores culturais, históricos, ideológicos de onde significados emergem ou são construídos; (b) a análise dos recursos verbais e outras semioses são fundamentais, os quais jamais se reduzem a uma *expressão de ideias*.

Ainda considerando-se a experiência britânica nos anos 1990, cinco *programas* de pesquisa articularam-se na composição de uma etnografia linguística, na análise de Rampton (2020): (i) a Sociolinguística Interacional e sua agenda voltada para análise da interação social de forma empírica e situada, abrindo caminhos em seguida para a Análise da Conversa; (ii) os Novos Estudos de Letramentos, que lançaram luz ao modo como a etnografia possibilita construir uma compreensão sobre os usos dos letramentos, cujos resultados apontam para uma complexidade que não se reduz a um corolário de habilidades e competências; (iii) a Análise Crítica do Discurso e seus esforços empíricos ao analisar densamente como formas textuais (sobretudo midiáticas) são produzidas, postas em circulação e *consumidas* – ainda que a etnografia tenha se imposto como um desafio aos analistas do discurso naquele momento; (iv) os estudos neovygotksyanos, cujos conceitos de *zona de desenvolvimento proximal* e *andamento* foram produtivos a um olhar sensível para processos de aprendizagem, colocando sob escrutínio dimensões cognitivas da interação social; (v) a linguística aplicada voltada para o ensino de línguas e formação de professores (reiterando que estamos fazendo menção aos anos 1990!), cujo olhar etnográfico assumiu um papel fundamental para a compreensão de práticas situadas na micropolítica das interações cotidianas de educação e formação docente.

Se esses movimentos e diálogos marcaram pesquisas em etnografia da linguagem no contexto britânico, pode-se dizer que no Brasil movimentos parecidos já ocorriam, em especial pela crescente popularização da Linguística Aplicada no país e o retorno de pesquisadores/as cuja formação deu-se, em boa parte, no norte global. Obras de autores/as como Moita Lopes (1996) e Signorini e Cavalcanti (1998) já apresentavam a produtividade da etnografia para as pesquisas sobre ensino de línguas e formação docente, ainda que a expressão *etnografia da linguagem* estivesse mais subentendida do que definida – as demandas da época evocavam em especial esforços para a construção do campo de uma Linguística Aplicada que explodisse os limites de uma aplicação da linguística, por exemplo.

Compreendemos que a ideia em torno de uma etnografia da linguagem ganha maior inteligibilidade, no Brasil, como a publicação do artigo de Garcez e Schulz (2015), os quais investem em um enquadramento reflexivo acerca das pesquisas etnográficas por eles (e seu grupo de pesquisa) desenvolvidas em salas de aula da educação básica como um modo de compreender não somente as articulações da linguagem e interação, mas também os fatores

sociais, culturais e políticos que demandam um olhar circunstanciado pelo/a linguista aplicado/a. Segundo os autores,

quanto mais se exige que a investigação esteja voltada para a resolução de problemas mediante trabalho investigativo conjunto em configurações variadas de especialistas acadêmicos e profissionais, mais demanda há para os olhares circunstanciados para ocorrências reais, particulares, mediadas por práticas de linguagem, de ações situadas ecologicamente, isto é, de etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p.25)

Assim, neste dossiê, objetivamos reunir estudos que colocam em reflexão pesquisas nos diferentes campos dos estudos da linguagem e suas interseções que reivindicam a etnografia como perspectiva metodológica, teórica, praxiológica ou epistêmica. Foram consideradas contribuições indisciplinadas situadas na educação, na saúde, no direito, na comunicação, nas ciências sociais etc. e que também dialogaram com os campos dos estudos da Análise da Conversa, Análise do Discurso e/ou Sociolinguística Interacional, entre outras abordagens discursivas e interacionais, como possibilidades de análise de dados gerados em estudos etnográficos.

Contudo, a reflexão permanece: o que há em comum nas pesquisas que, aqui, estamos assumindo a etnografia da linguagem como um espaço de encontro? Talvez alguns índices nos ajudem: Notas de campo. Observação participante. Geração de dados audiovisuais. Entrevista. Consentimento. Para quem lança mão de abordagens qualitativas de pesquisa, essas não são apenas palavras-chave, mas palavras-porta, palavras-janela, palavras-chão, entre outras. Porém, observar, anotar, perguntar, filmar, fotografar costumam ser ações insuficientes em um trabalho que se guia por alguma pauta etnográfica. Para ilustrar essa insuficiência, apresentamos nos próximos parágrafos uma breve narrativa como um exercício acerca das demandas e possibilidades de uma etnografia da linguagem.

Uma pesquisadora mobilizou-se para realizar uma pesquisa de campo em uma escola de periferia em uma cidade de médio porte (cerca de 500 mil habitantes). O bairro em que essa escola se localiza foi formado em torno da penitenciária que tinha sido construída na região. A partir da construção desse equipamento público, as famílias dos primeiros aprisionados resolveram ocupar irregularmente o entorno (para evitar grandes deslocamentos em dias de visita), e essa ocupação foi crescendo a ponto de a Prefeitura Municipal precisar tomar providências para tornar o espaço público habitável e seguro, com todos os recursos necessários para uma vida com mobilidade urbana, saneamento básico, atendimentos em saúde (UBS) e em

educação (creche e escola). Muitos anos depois, a escola desse bairro, fisicamente distante da sede da Secretaria de Educação do município, era considerada uma escola-referência para toda a rede, dada a qualidade do ensino que se oferecia ali. A pergunta motivadora pela qual a pesquisadora deste relato buscou desenvolver seu projeto era: o que, afinal, os agentes daquela escola faziam que tornava aquela uma escola-referência?

Ocorre que essa pesquisadora tinha por hábito usar roupas que lhe conferiam um estilo próprio e peculiarmente distinto de todo o restante dos membros daquela escola; o veículo com o qual ela se deslocava para a escola não era também, à época, o que normalmente se chama de carro popular; e a postura ereta e aparentemente segura de si também ajudava a compor a persona da pesquisadora como uma *outsider* (ELIAS; SCOTSON, 2000). Mas isso, aparentemente, não foi impedimento para que ela conseguisse autorização para sua entrada no campo, i.e., no espaço da escola para fazer sua pesquisa. Aparentemente.

Munida de todas as autorizações, desde a concedida pela Secretaria Municipal de Educação até o consentimento dos/as professores/as e dos/das responsáveis pelos/as estudantes, passando pelo assentimento dos/das próprios/as estudantes, a pesquisadora iniciou seu estágio de observação participante. Foi bem recebida na escola e todos/as sabiam que se tratava de uma pesquisadora que passaria a frequentar a escola para observar tudo o que se passava ali, de modo a tentar compreender aos fatores que davam àquela escola o reconhecimento como escola-referência do município. Em termos menos formais, ela era do bem e estava em missão de paz, pois não tinha pretensões fiscalizatórias nem se propôs a estar ali para prestar nenhum tipo de consultoria.

No entanto, mesmo com ventos favoráveis, nossa pesquisadora-personagem parecia não avançar em sua pesquisa. As pessoas pouco lhe davam informações, embora sempre simpáticas; as conversas na sala dos professores eram sempre amistosas, mas sobre amenidades; a interação com estudantes era respeitosa e também tinha pouco a oferecer. O desânimo começou a tomar conta, a ponto de fazê-la pensar em desistir, mudar o foco da pesquisa, observar e pesquisar outra coisa. Até que...

Numa aula de teatro, o professor precisou se ausentar por qualquer motivo e pediu à nossa pesquisadora para tomar conta da turma, só ficar de olho para garantir que as crianças não cometam nenhuma infração. Enquanto isso, a turma já estava dividida em grupos, se ocupando de preparar o cenário da próxima peça que estavam se preparando para apresentar para toda a escola dali a alguns dias. O espaço então estava tomado por crianças debruçadas sobre tiras de papel crepom, colas, tesouras, e era preciso então só vigiar. O professor então sai

de sala e pouco tempo depois uma estudante demonstra precisar de ajuda com um olhar apreensivo para a pesquisadora, que, sem perder tempo, ofereceu: posso te ajudar? Com o aceite, ela pôs de lado suas botas de cano longo e salto-agulha, retirou o sobretudo de lã e sentou-se no chão da escola. Foi auxiliando a estudante com um direcionamento sobre a melhor forma de franzir o papel crepom e, depois colar no papel-cenário. Nesse meio tempo, já rodeada por outras crianças também pedindo ajuda, o professor de teatro entrou de volta na sala e também se envolveu na tarefa de ajudar com a produção da peça, que acabara de ganhar mais uma contrarregra.

Desse dia em diante, as crianças já não tratavam mais a nossa pesquisadora somente de modo protocolar, nem os professores falavam apenas amenidades, já se mostrando até mais disponíveis a fornecer informações sobre as aulas ou sobre as rotinas escolares. Com isso, pesquisa de campo de fato começou. E foi preciso muito mais que protocolo de pesquisa e convívio diário. Para essa etnografia de fato fazer sentido, foi necessário, de um lado, despir-se (não por acaso) de alguns fatores solenizantes em nome da busca pela confiança das pessoas participantes. Do contrário, o relato etnográfico correria o risco de ser apenas uma descrição superficial de uma realidade encenada. De outro lado, foi preciso haver atenção constante às oportunidades de construção de confiança entre participantes e pesquisadora.

A experiência da pesquisadora narrativizada nos parágrafos anteriores nos permite compreender a etnografia como uma política em ação:

refletir sobre pesquisa etnográfica em LA [Linguística Aplicada] extrapola nossos pressupostos analíticos especializados e nossas perguntas específicas acadêmicas. Ao tentar elucidar nossos problemas de pesquisa, como parte de uma política de conhecimento que indica sua pertinência entre pares, estamos ao mesmo tempo respondendo às demandas sociais cotidianas e às demandas das instituições governamentais com suas políticas para a educação, como ocorre na maioria das pesquisas em LA (SANTOS, JUNG & SILVA, 2019, p. 148).

Em outros termos, olhar para a escola em um engajamento etnográfico considerando-se sua avaliação como uma instituição de sucesso significa colocar sob escrutínio diferentes escalas das políticas em ação na escola: desde sua organização, projetos, currículos a interações, ações, demandas, práticas desempenhadas pelos seus participantes – professores/as, gestores/as, estudantes. Por outro lado, a pesquisa começa a fazer sentido no momento em que as demandas locais foram também tensionadas e assumidas (ou não) pela pesquisadora – em se tratando da narrativa mobilizada, entendemos que o compromisso e o envolvimento foram fundamentais para a pesquisa que estava em curso.

No que tange ainda a um etnografia da linguagem, coloca-se o convite ao pesquisador/a considerar a experiência etnográfica atravessada pelos diferentes recursos semióticos: as conversas entre os profissionais - cujos enquadres foram alterados; as interações e trocas conversacionais com os estudantes atravessadas pela linguagem verbal e não-verbal; os gêneros presentes nos encontros; os recursos semióticos que se tornaram significativos etc.

Feita esta ilustração, de que modo os artigos aqui reunidos produzem etnografias da linguagem? Os artigos que ora apresentamos dão um panorama importante sobre como trabalhos de natureza etnográfica no Brasil atual precisam ser tratados no plural: etnografias. Nessa confluência de possibilidades, vamos desbravando trajetórias já experimentadas, as subversões inovadoras e as possibilidades que permitem esses entrecruzamentos.

O artigo *Etnografias: pesquisas linguísticas em comunidades tradicionais na Amazônia amapaense*, de autoria de Edna dos Santos Oliveira, Helen Costa Coelho e Romário Duarte Sanches se ancoram na perspectiva de uma etnografia descritiva, ao mesmo tempo em que possibilita a interpretação da cultura. Desse modo, o saber amazônico é evidenciado e se mantém vivo e presente na pesquisa descrita nesse artigo.

Já em *As metáforas do desejo e a alegoria etnográfica*, Gleiton Matheus Bonfante se aventura pela análise da inteligibilidade produzida por participantes em um grupo de WhatsApp acerca das performances do corpo e do desejo on-line. Analisando algumas metáforas, o autor ressalta que “a escrita alegórica é uma forma ética de produzir equívocos”, apontando assim os caminhos políticos e subjetivos pelos quais o desejo se organiza.

Enveredando pelos trajetos iluminados por tecnologias digitais de informação e comunicação, *Etnografia e estudos linguísticos em ambientes on-line: pontos de contato* exploram a etnografia que se faz nesse campo e que já há quem nomeie como etnografia virtual e netnografia. Neste texto, Ana Claudia Oliveira Azevedo e Márcia Helena de Melo Pereira avaliam que essa pesquisa pode contribuir com o aprimoramento de práticas de linguagem a serem desenvolvidas em ambiente virtual.

Outra abordagem relevante no escopo das etnografias diz respeito à autoetnografia, abordagem destacada por Isabel Cristina Gomes Basoni e Marianna Cardoso Reis Merlo no artigo *Autoetnografia e formação docente: histórias e identificações*. Com o intuito de colaborar com os estudos sobre formação docente, uma vez que, segundo as autoras, pela autoetnografia, professores podem assumir-se como sujeitos críticos e produtores de conhecimento. O artigo é resultado de duas pesquisas de doutorado, uma realizada por

professora de língua portuguesa, e outra, de língua inglesa, com vistas a mediar o entrecruzamento entre formação de professores e Linguística Aplicada.

Baseadas na riqueza etnográfica evidenciada em uma comunidade quilombola do interior do Tocantins, Jane Guimarães Sousa e Karylleila dos Santos Andrade produziram o artigo *Cantigas de lindô: uma 'pisada boa' na comunidade remanescente de quilombola de Cocalinho*, que se debruça sobre o léxico característico dessas cantigas para avaliar, com traços decoloniais e de pesquisa-ação, oficinas pedagógicas realizadas nesse campo de investigação. Além de uma importante contribuição para a manutenção e valorização da cultura e dos saberes locais, as pesquisadoras ressaltam o alto valor semântico dessas cantigas.

Já no interior de Minas Gerais, as perspectivas da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa embasam os estudos etnográficos em um Juizado Especial Criminal. As pesquisadoras Sarah Matos Rocha Mesquita, Ana Paula Cristina da Silva e Amitza Torres Vieira analisam transcrições de dados gerados no ambiente jurídico e investigam os desdobramentos das ameaças nesse contexto sequencial. O artigo *O uso de ameaças em uma audiência no Juizado Especial Criminal* traz, como resultados, uma categorização importante das ameaças como condicional diretivo-comissivo, estruturadas como silogismo formal, voltadas para sustentar a organização sequencial do evento em foco.

A etnografia sobre textos escritos, mais especificamente sobre notas do tradutor, é o destaque do artigo *Sur l'in/visibilité du traducteur dans les notes explicatives de l'édition française de Capitães da areia / Capitaines des sables de Jorge Amado: Analyse des emplois de la lexie "Nègre"*. Neste trabalho, Ruth de Oliveira discute o uso do termo *Nègre* nas notas do tradutor da edição francesa *Capitaines des sables*, de Jorge Amado. O incômodo status sociolinguístico do termo no vocabulário francês leva a autora a suscitar o debate sobre a in/visibilidade do tradutor.

Já em uma aula de língua espanhola, a perspectiva etnográfica adotada por Marcela de Freitas Ribeiro Lopes e Sandra de Cássia Korzawski, vem demonstrar o papel da correção na sala de aula. As autoras de *A correção na fala-em-interação de sala de aula de língua espanhola: uma análise na perspectiva da análise da conversa etnometodológica* mostram que, nos dados analisados, é comum ocorrer a correção após um pedido de ajuda e que, ainda que a ação de corrigir não seja estranhada pelos alunos, fica patente que essa ação precisa ser negociada.

Ainda sobre etnografias em cenários escolares, o artigo *Pensamento e ação: caminhos de uma pesquisa em Sociolinguística Educacional em uma escola pública de Ceilândia – DF*,

cujas autoras são Susana Menezes Araújo e Ormezinda Maria Ribeiro, colocam foco sobre a variação linguística e como essa variação é percebida pelos estudantes. A metodologia é amplamente afinada com uma visão mais descritiva de etnografia, e os resultados são respaldados pela densidade dessa descrição.

Já no artigo *Análise da Conversa: um percurso histórico*, Mayara de Oliveira Nogueira, Antônio Barboza da Silva Júnior e Caroline Moreira Callegari fazem um levantamento histórico nos entrecruzamentos entre Linguística, Sociologia e Antropologia que permitiram à Análise da Conversa ser a linha de investigação que, de alguma forma, congrega essas três perspectivas teóricas.

Na esteira dessa discussão, o artigo *Más que una nota al pie: reflexiones en torno a la perspectiva etnográfica en una investigación sociolingüística en el campo de la salud* se baseia na pesquisa de doutorado de Milagros Vilar e tem como objetivo identificar os mecanismos interacionais através dos quais os profissionais de saúde constroem e mantêm uma identidade como equipe. A reflexão final do artigo ressalta contribuições e desafios que surgem da integração da perspectiva etnográfica na pesquisa sociolinguística e, em particular, sua relevância no campo da saúde.

Em “*Como Paris Hilton diria: Sou periférica sim*” - *Performance Drag e o Sistema Moderno-Colonial de Gênero*, Ana Cláudia Peters Salgado e Ludmila Mendes Ferreira analisam narrativas de textos retirados do Instagram de duas drag queens de Juiz de Fora (MG) e chegam à conclusão de que o fazer decolonial é um constante processo de desamarras de crenças instituídas nos corpos, que, por meio de atos performativos, potencializam resistências a sistemas de poderes e a categorias sociais.

Roberto Perobelli e Luana Santos Lemos se dedicam a compreender as ações humanas em uma situação social, sobretudo se for levada em consideração a mobilização de recursos de naturezas semióticas distintas. O artigo *A inspiração etnográfica e o papel da multimodalidade na análise de uma sequência de fala-em-interação institucional* conclui que os avanços tecnológicos e econômicos, representados por câmeras e microfones cada vez mais portáteis, se consolidam nas atividades de pesquisa neste campo.

A Linguística Sistêmico-Funcional também tem uma perspectiva etnográfica para chamar de sua. É o que mostra o artigo *A influência da Etnografia na emergência da Linguística Sistêmico-Funcional*, em que Anielle Aparecida Fernandes de Moraes confronta Malinowski com Halliday para apresentar seus apontamentos bibliográficos para destacar o quão

significativa foi essa influência para o desenvolvimento e a manutenção do pensamento funcionalista da linguagem.

Por fim, esperamos que a diversidade de leituras e de abordagens represente bem não apenas nosso propósito de mostrar as etnografias no plural, mas também instigue o leitor e a leitora desses artigos a uma ampliação da inteligibilidade a respeito de como os estudos da linguagem e as etnografias se encontram. Assim, será possível compreender os caminhos, as subversões e as possibilidades oriundas desse entrecruzamento.

Referências

AZEVEDO, B. D. **Ressignificando a sala de aula de Língua Portuguesa: narrativas em interação no estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFJF, 2020.

BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu?** Reflexos e refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico. 2022. 258f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

CADILHE, A. J. “Não Deveria ter tanta Preocupação se o Projeto é Inócuo”: Trajetórias Textuais e Indexicalidade nos Discursos do Projeto de Lei Infância Sem Pornografia. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 180–196, 2020.

CADILHE, A. J. Narrativas e reflexão epistêmica. In: GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, v. 1, p. 110-134, 2020.

COAN, Ana Luíza Henriques. **Afiliação e temporalidade em uma discussão sobre feminicídio**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFES, 2022.

COUTO, C.S. **O choro na interação: o gerenciamento de ações em episódios nos quais o choro é tornado relevante**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFES, 2021.

DIVAN, L. M. F. ; PEROBELLI, R. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Gragoatá (UFF)**, v. 25, p. 185-202, 2008.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FRANCISCO, L. **Letramento e direitos humanos: a vinheta narrativa como dispositivo de reflexão na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFJF, 2020.

GARCEZ, P. M. e SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online]. V. 31, n. spe, 2015.

GOULART, A. C. F. **As mulheres não são uma ferramenta para os homens: (re)formulação e revozeamento em um debate em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFES, 2020.

GUEDES NETO, B. **"Baitola, viado, frutinha... podem gritar, pra mim isso é elogio": narrativas e masculinidades dissidentes em um projeto artista.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFJF, 2021.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia.** Petrópolis: Vozes, 2022.

JUNG, N. M.; MACHADO E SILVA, R. C.; PIRES SANTOS, M. E. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 145–162, 2019.

LEMONS, L. S. **"Estou preenchendo ainda aqui": o gerenciamento da multiatividade da escrita em atendimentos pedagógicos.** Tese (Doutorado em Linguística) - UFES, 2022.

MARIANO, L.S. **"É humana a escravidão?": perguntas, respostas e produção de consenso na gestão da participação em sala de aula contemporânea.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFES, 2020.

MASCARENHAS, I.J.S. **"Alguém sabe o que é isso?": O gerenciamento de posturas epistêmicas na ativação de conhecimento prévio.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFES, 2022.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação.** 2022. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OSTERMANN, A. C. ; PEROBELLI, R. Novos Estudos do Letramento e Análise da Conversa: O Ajuste ao Interlocutor em Práticas de Letramento em Saúde. **REVISTA DA ANPOLL** , v. 1, p. 142-157, 2019.

RAMPTON, B. Etnografia linguística neohymesiana no Reino Unido. In: FABRÍCIO, B. F. (org.). **Sociolinguística Interacional: perspectivas inspiradoras e desdobramentos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

REIS, M. C. **Índices de competitividade em sala de aula de inglês como língua estrangeira no 1º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFES, 2020.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística Aplicada e Interdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

VEIGA, M. S. **Letramentos catalisadores de reflexões: branquitude e desigualdades raciais em aulas de Língua Portuguesa na Escola.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFJF, 2021.

Etnografias: pesquisas linguísticas em comunidades tradicionais na Amazônia amapaense

Ethnographies: linguistic research in traditional communities in the amapaense amazon

Edna dos Santos Oliveira¹
Helen Costa Coelho²
Romário Duarte Sanches³

Resumo: Este artigo busca evidenciar a abordagem etnográfica presente em pesquisas linguísticas realizadas na Amazônia amapaense. Como referencial teórico, o texto apresenta uma breve discussão sobre o fazer etnográfico, partindo das proposições de Malinowski (2018), que entende a etnografia como método descritivo, e assumindo a perspectiva de Geertz (2012), que apresenta a etnografia como meio para interpretar a cultura. Assim, selecionamos três estudos com foco em diferentes aspectos culturais, históricos e linguísticos de comunidades tradicionais: (i) a pesquisa de Oliveira (2015), que estuda a tradição oral nas manifestações religiosas em Mazagão Velho/AP; (ii) a pesquisa de Coelho (2022), que aborda questões históricas e socioculturais da comunidade quilombola de Cunani/AP; e, por fim, (iii) a pesquisa de Sanches (2020), que traz relatos indígenas como depositários da história de fundação das aldeias da etnia Karipuna do Amapá. Esses estudos evidenciam a relevância da metodologia etnográfica em comunidades tradicionais da Amazônia amapaense na intenção de registrar e documentar as histórias, modos de vida, tradições e saberes preservados e propagados por meio da oralidade.

Palavras-chave: Amazônia amapaense; etnografias; pesquisa linguística.

Abstract: This article seeks to highlight the ethnographic approach present in linguistic research carried out in the Amazon of Amapá. As a theoretical framework, the text presents a brief discussion about ethnography, starting from the propositions of Malinowski (2018), who understands ethnography as a descriptive method, and assuming the perspective of Geertz (2012), who presents ethnography to interpret the culture. Thus, we selected three studies focusing on different cultural, historical and linguistic aspects of traditional communities: (i) the research by Oliveira (2015), who studies the oral tradition in religious manifestations in Mazagão Velho/AP; (ii) the research by Coelho (2022), which addresses historical and sociocultural issues of the quilombola community of Cunani/AP; and, finally, (iii) the research by Sanches (2020), which brings indigenous reports as depositaries of the foundation history of the villages of the Karipuna do Amapá ethnic group in . These studies show the inheritance of the ethnographic methodology in traditional communities of Amapá Amazon in the intention of registering and documenting the histories, ways of life, traditions and knowledge preserved and propagated through orality.

Keywords: amapaense Amazon; ethnographies; linguistic research.

¹ Universidade do Estado do Amapá, Macapá, AP, Brasil. Endereço eletrônico: edna.oliveira35@gmail.com.

² Universidade do Estado do Amapá, Macapá, AP, Brasil. Endereço eletrônico: helencostac@hotmail.com.

³ Universidade do Estado do Amapá, Macapá, AP, Brasil. Endereço eletrônico: romariodsanches@gmail.com.

Introdução

Com base nas diretrizes do Inventário Nacional de Diversidade Linguística – INDL (BRASIL, 2014), constam como línguas faladas no Brasil, além do português e suas variedades, mais de 200 línguas, somando-se as línguas indígenas, de imigração, crioulas e de sinais. Ressalta-se que o maior número de línguas está na região amazônica, sobretudo as línguas indígenas. Moore (2011) estima que essas línguas nativas brasileiras dificilmente ultrapassam o total de 154.

Além do plurilinguismo evidente na Amazônia, a região também abriga a maior biodiversidade do mundo, que aos poucos vem sendo desvelada pela comunidade científica em busca do chamado *ouro verde*, isto é, o etnoconhecimento que se traduz nos saberes das comunidades tradicionais, viabilizando, por exemplo, a cura de doenças por meio de substâncias extraídas da natureza, a preservação da memória e a propagação de práticas socioculturais por meio da tradição oral.

Ainda no âmbito dos saberes tradicionais, aspectos culturais e linguísticos do universo amazônico são objeto de interesse de diferentes pesquisadores. No que tange às relações entre língua, cultura e sociedade, vários fenômenos merecem ser analisados, tais como as manifestações culturais e linguísticas ainda não estudadas e documentadas.

Nesse contexto, este artigo evidencia a abordagem etnográfica em pesquisas linguísticas realizadas na Amazônia amapaense, especificamente em duas comunidades afro-brasileiras: Mazagão Velho e Cunani, bem como nas aldeias da etnia indígena Karipuna do Amapá.

Etnografia como abordagem de pesquisa

A etnografia surge com a necessidade de descrever povos, sobretudo aqueles que se diferenciavam das populações dos centros europeus. Povos com línguas e culturas diversas, considerados *exóticos*, despertaram o interesse dos estudiosos com o advento das expansões de territórios e de colonização em diferentes continentes. Relatos de viajantes, dentre outras formas de registro das observações e impressões acerca desses povos, não davam conta de apresentar as minúcias da vida fora da realidade europeia. Bronislaw Malinowski (1884-1942), tido como o pai da antropologia social, foi quem consolidou as técnicas e os instrumentos constitutivos da etnografia, enquanto método de trabalho antropológico. Assim, é possível afirmar que antropologia social e etnografia surgem em um só arranjo teórico-metodológico.

A etnografia, como método de investigação e interpretação, vinculada ao trabalho de campo, incorpora em seu aparato metodológico a observação participante do grupo social estudado, pela convivência e participação em conversas e acontecimentos da vida diária, o que permite apreender a realidade para sua posterior análise (DUHAN, 2018).

Em sua pesquisa, *Argonautas do Pacífico Ocidental*, Malinowski manifesta sua percepção acerca dos preceitos gerais do trabalho antropológico:

A meu ver, um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom senso e instituição psicológica (MALINOWSKI, 2018, p. 57).

Ao mesmo tempo em que o autor descreve sua experiência em campo, formula os preceitos da observação participante, tornada possível pela imersão na vida nativa, sem intermediários, relatando que se faz necessário buscar um “relacionamento natural” com os nativos. Eis a razão do trabalho de campo e da observação *in loco*: a naturalização do “contato com os nativos” e a procura de “fatos etnográficos”. Para Malinowski (2018), esse procedimento constitui um dos aspectos fundamentais do trabalho etnográfico. Assim sendo, “o etnógrafo tem o dever e a responsabilidade de estabelecer todas as leis e regularidades que regem a vida tribal, tudo que é permanente e fixo, apresentar a anatomia da cultura e descrever a constituição social” (MALINOWSKI, 2018, p. 68).

É na pesquisa de campo, portanto, que se faz necessário que o etnógrafo esteja atento a todos os fenômenos, aos sentimentos e às reações de cada participante. A subjetividade do observador precisará ser controlada para que ele registre todos os fatos, deixando-os falarem por si mesmos. E nesses termos, Malinowski (2018, p. 79) recomenda que o etnógrafo, “de vez em quando, deixe de lado a máquina fotográfica, o lápis e o caderno e participe pessoalmente do que está acontecendo”.

A etnografia, assim, pelas mãos do etnógrafo, de acordo com Malinowski (2018), precisa, na condição de pesquisa de campo científica, registrar o quadro da cultura nativa: com a elaboração do esboço da constituição étnica e de sua constituição social, observando, ainda, os modos de pensar e de sentir específicos da comunidade. Observar tudo o que constitui o universo da cultura da comunidade é fator relevante para a pesquisa etnográfica.

Em uma perspectiva da interpretação das culturas, Geertz (2012) entende que a tarefa do etnógrafo vai além do ato de registrar os acontecimentos passados em relatos, o que os faz existir e permite, assim, serem consultados novamente. Para o autor, a descrição etnográfica é

indicativa de uma representação da realidade, tendo a interpretação como uma de suas características: “o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-los em formas pesquisáveis” (GEERTZ, 2012, p. 15).

Nesse âmbito, Geertz (2012) formula as concepções da Antropologia Interpretativa, com base no entendimento de que a cultura é produto de sistemas simbólicos, logo sua descrição requer interpretação, o que ele nomeia de descrição densa. Assim, assume a cultura como teia de significados, cuja análise precisa de uma ciência interpretativa.

Portanto, interpretar a cultura requer compreender o ordenamento do sistema simbólico, cuja explicação está na sabedoria prática, no senso comum. Dessa forma, Geertz (2012) se volta ao nativo, à interpretação dos aspectos próprios e particulares daquela cultura em seu contexto interno, ou seja, ele dá voz aos indivíduos e a como eles atribuem sentido aos seus fazeres e práticas socioculturais.

Abordagens etnográficas em comunidades tradicionais da Amazônia amapaense

Nesta seção, apresentaremos três estudos com foco em diferentes aspectos culturais, históricos e linguísticos de comunidades tradicionais, são eles: (i) a pesquisa de Oliveira (2015), que estuda a tradição oral nas manifestações religiosas em Mazagão Velho; (ii) a pesquisa de Coelho (2022), que busca socializar aspectos históricos e socioculturais da comunidade quilombola de Cunani; e, por fim, (iii) a pesquisa de Sanches (2020), que traz relatos indígenas como depositários da história de fundadas aldeias da etnia Karipuna do Amapá.

A pesquisa na comunidade de Mazagão Velho/AP

O primeiro estudo é o de Oliveira (2015), tese de doutorado de natureza etnolinguística com foco na tradição oral da comunidade de Mazagão Velho/AP. A autora descreve a dinâmica do sistema cultural das festas religiosas, as quais constituem o extenso calendário devocionário e preservam parte dos saberes culturais referentes às tradições orais.

A pesquisa de campo foi realizada na comunidade de Mazagão Velho, no período de 2011 a 2015, aplicando a abordagem etnográfica em correlação com estudos históricos. O interesse pelas festividades religiosas conduziu a autora à seleção dos porta-vozes da memória. Assim, com a imersão nas festas foi possível a interação com os festeiros para conhecimento do que se reporta ao saber-fazer das tradições. Essa estratégia levou à elaboração de uma metodologia particular aplicada em comunidades afrodescendentes do

Amapá, com contato e abordagem inicial nessas festas, o que favorece a coleta de dados e a situação natural de diálogo sobre as práticas culturais.

Sobre Mazagão Velho, atualmente é um distrito do município de Mazagão/AP, situado ao sul do estado do Amapá. Existe oficialmente desde 1915, por força da Lei Municipal nº. 46/1915 que foi aprovada pela Lei estadual nº. 1.471/1915. Embora sua criação date de 1915, a comunidade carrega em sua história a saga de um povoado, de uma cidade inteira que foi transplantada, no período colonial, do norte da África para a Amazônia Ocidental, no Estado do Grão-Pará, mais especificamente no território à época conhecido como terras do Cabo Norte, hoje estado do Amapá.

Mazagão foi uma cidade colonial, constituída de um corpo social complexo: colonizadores portugueses, os transportados (que já compunham um corpo social híbrido), indígenas recrutados para o trabalho de construção da cidade e africanos escravizados. Nessa diversidade, plasmou-se a Mazagão amazônica, que se apresenta hoje como uma comunidade afrodescendente na qual se preservam traços das culturas africanas, portuguesa e indígenas hibridizados em práticas de tradição oral constitutivas das festas do catolicismo popular, como do Divino Espírito Santo, São Gonçalo e Piedade.

A dinâmica do sistema cultural dessas festas, seus significados, funções sociais e valores simbólicos podem ser compreendidos e descritos com a imersão e convivência com a comunidade. Por meio da abordagem etnográfica foi possível perceber que os cantos, enquanto constituintes da tradição oral no âmbito das festas religiosas, não são simplesmente canções executadas em eventos festivos, mas preservam saberes que vão além do registro de fatos roubados da vida cotidiana (como os ladrões⁴ de Batuque e Marabaixo) e compõem as próprias práticas culturais e religiosas. Alguns desses cantos têm como função sustentar e propagar a identidade local.

Na tipologia dos cantos definida pela autora, encontram-se os cantos profanos e religiosos. Do ponto de vista funcional, observa-se que os cantos profanos funcionam como registro dos fatos vividos e narrados pelas gerações anteriores, acondicionados na memória dos mais velhos, que comumente preservam as tradições. Esses cantos têm por característica também serem produzidos de forma exclusivamente oral⁵, e ainda são rememorados e

⁴ É o nome que designa o canto, isto é, a poesia oral produzida e transmitida nas rodas de Batuque e Marabaixo (OLIVEIRA, 2020).

⁵ Na tradição oral de Mazagão Velho, observam-se duas formas de composição de cantos: oral e escrita. A produção oral é representativa das gerações anteriores que compunham os cantos em situações cotidianas, narrando as vivências e os fatos ocorridos, enquanto na contemporaneidade os cantos passaram a ser produzidos de forma escrita. Essa segunda forma de composição também é acompanhada de mudança de temática: a identidade social.

atualizados a cada vez que são novamente executados, ou seja, a cada performance. Os cantos religiosos⁶, por outro lado, são executados nas folias e em eventos da mesma natureza.

Assim, passamos a apresentar os cantos seguindo a referida tipologia. Observando que os cantos profanos se subdividem em dois: os que tratam de temáticas diversas e não apresentavam autoria e os que tratam da temática da identidade social com autoria. Como exemplo de cantos profanos orais pertencentes às temáticas diversas sem autoria, temos o canto a seguir:

[sem título]

Eu ouvi dizer
Eu fui lá espiar
A *visage* do rio
Era o *gaio* do aturiá
[sem autoria]

Já como exemplo de cantos profanos constitutivos da temática de identidade social, temos o canto *Negros*, de autoria de Manoel Duarte/Gungá, produzido de forma escrita:

Negros

O o o, o o o
Somos negros vindos da África
Nós temos força e muito amor
Eu sou negra canto marabaixo
Danço batuque, bato tambor

O negro com sua história
Causa muita emoção
E mostra toda a sua cultura
Depois da libertação

Hoje livre das correntes
Que um dia escravizou
Canta, dança, representa
E mostra todo o seu valor

O negro tem cor e tem raça
Que outra não há igual
Com sua dança e muita ginga
Mostra seu jeito sensual

Com sua beleza ímpar
Sua fé, costume e crença
Mostra que é capaz
De fazer a diferença

Vamos cantar e dançar
Com muita animação

⁶ Acompanham a mesma dinâmica dos cantos profanos no âmbito da composição: no passado eram produzidos somente de forma oral e, mais recentemente, são produzidos de forma escrita.

Seja negro ‘concorrido’
Pois somos irmão
[Manoel Duarte/Gungá]

Por fim, trazemos um exemplo de canto do tipo religioso, ressaltando que esse tipo é formado tanto por aqueles produzidos pelas gerações passadas, de forma exclusivamente oral, quanto por cantos produzidos de forma escrita pelas gerações atuais, ambos ainda executados nos diversos eventos religiosos:

[sem título]

Avistei uma canoa
a bandeira a tremular
o povo emocionado
na margem a esperar
[sem autoria]

A abordagem etnográfica da pesquisa de Oliveira (2015) permitiu definir uma tipologia dos cantos e observar que eles retratam a vida da comunidade. A autora constata que os cantos profanos escritos narram os lamentos, a saga da comunidade e funcionam como forma de resistência cultural e social, além de fortalecer e propagar a identidade da comunidade. Os cantos religiosos, por outro lado, se restringem à temática de mesma natureza e ocorrem em eventos tanto nas dependências da igreja quanto em outros ambientes, como na casa de festeiros.

Desse modo, a metodologia utilizada pela autora permitiu a imersão na vida local, o registro de narrativas, de práticas e saberes próprios da comunidade, o que, evidentemente, só é possível fazer em trabalho de campo com abordagem etnográfica. Concluímos que o trabalho de Oliveira (2015) tem contribuído para o refinamento de uma metodologia de trabalho em comunidades da Amazônia amapaense, cuja história, tradições e práticas socioculturais apresentam pouco ou nenhum registro gráfico, mas estão registradas nas vivências das pessoas, ou seja, nas memórias coletiva, individual e histórica.

A pesquisa na comunidade quilombola do Cunani/AP

Apresentamos a seguir um recorte da pesquisa realizada em 2022 na comunidade quilombola do Cunani, localizada no município de Calçoene/AP⁷, que apresenta um estudo da variação lexical em comunidades afro-brasileiras do estado do Amapá. O *corpus* contempla o

⁷ Calçoene está situada na mesorregião do estado do Amapá e faz fronteira limite com os municípios de Serra do Navio, Pracuúba, Oiapoque e Amapá. Distante a 347 km da capital e o acesso para o referido município se dá pela BR 156 e por via fluvial.

mapeamento linguístico constituído a partir de um olhar etnolinguístico, a fim de evidenciar as influências de aspectos religiosos e culturais no léxico do português falado em cinco comunidades tradicionais, sendo Cunani uma delas e que neste texto será o foco da nossa apresentação, com o intuito de socializar apenas os aspectos históricos e socioculturais.

Para a realização da coleta de dados, a priori, foi efetivado um contato com as lideranças sociais representativas de cada comunidade via documento, para solicitar a aplicação de instrumentos (questionários) para quatro colaboradores com o seguinte perfil: 1 homem e 1 mulher (que corresponde à primeira geração na faixa etária de 18 a 30 anos) e 1 homem e 1 mulher (com a faixa etária acima de 50 anos, que seria equivalente à segunda geração). A sequência de aplicação dos questionários ocorreu da seguinte forma: primeiramente, foi feita uma breve explicação de como seria a aplicação dos questionários e, em seguida, foram feitas perguntas de aspectos históricos e culturais em nível de conversa informal para que o colaborador se sentisse mais à vontade para falar sobre fatos da comunidade.

Cabe mencionar que Cunani é um distrito do município de Calçoene e, da sede até a vila, são mais de 52 km num ramal com condições de trafegabilidade de difícil acesso, no período de inverno amazônico (chuvoso). E, de acordo com as informações da Comissão Pró-Índio São Paulo (2019), atualmente existe um total de 38 famílias residindo na comunidade, que passa pelo processo de titulação das terras quilombolas com o Processo nº 54350.000346/2004-07-INCRA/AP e possui apenas a certidão de Comunidades Remanescentes de Quilombos - CRQs da Fundação Cultural Palmares - FCP, emitida em 19 de novembro de 2009.

A origem da vila é marcada por um vasto contexto histórico, entre conflitos por terras da região do contestado entre Brasil e França, no século XIX, mas que podem ser resumidas em linhas gerais nas palavras de Baldus (2019, p. 30-31):

Cunani era um lugar ideal para os aventureiros como Guigues e Quartier. O vilarejo foi fundado em 1788 pelos jesuítas. Seu nome originou-se de um peixe muito comum na região amazônica, o ‘tucunaré’, cujo nome da língua tupi dos índios nativos é ‘cunani’. O assentamento, também escrito como ‘Cunany’, ‘Caunany’, ‘Connani’, ‘Cunnani’ ou ‘Counani’, estava situado na margem esquerda do rio Cunani, acerca de 27 quilômetros da costa do Atlântico. O nome completo do vilarejo era Sainte-Marie de Counani. Naquela época, Cunani consistia em trinta cabanas e uma pequena igreja, e tinha uma população de duzentas ou trezentas pessoas que era supostamente ‘composta por criminosos, desertores, fugitivos da Guiana Francesa, etc.’, [...] Cunani era ‘a capital de um grande território sem lei, um vilarejo francês inserido em um país livre, sem polícia e prisões’. Era apenas uma das várias

capitanias independentes, ou seja, pequenos distritos governados por um capitão.

Romani (2003) ratifica a compreensão de que a vila de Cunani fazia parte de uma rota onde circulavam pessoas de diferentes nacionalidades e também de diferentes culturas, pois as trocas que existiam por ali não devem ser compreendidas apenas como comércio que havia naquela região, mas como algo que vai além dos contextos históricos, sociais, econômicos e quiçá linguísticos, para o pesquisador:

Cunani, a vila de onde teriam provindo esses ‘crioulos’, situava-se bem no meio da antiga zona litigiosa franco-brasileira e já havia sido naquele passado recente um porto e entreposto comercial abastecendo a região das minas. Foi o tempo em que os negócios proliferaram na região com o anúncio do ouro na última década do século XX. Na mesma época que Henri Coudreau circulou incessantemente pela costa do território montado sua grande obra geográfica (ROMANI, 2003, p. 51).

Com base nessa contextualização histórica, é possível se ter uma ideia dos diferentes atores que passaram pela constituição da vila até chegar ao reconhecimento da comunidade quilombola do Cunani. Hoje, a vila dispõe de um pequeno posto de saúde, que funciona em péssimas condições por falta de uma estrutura melhor, e a profissional que atua no posto reside na comunidade, facilitando o atendimento que ocorre diariamente, durante os dias da semana.

Na comunidade há uma escola de Ensino Fundamental I que funcionou até o ano de 2014, sendo que, no ano seguinte, pela falta de professores para essa localidade, a referida escola foi desativada pela Secretária de Educação do Estado do Amapá - SEED e, com isso, as crianças passaram se deslocar à sede do município para estudar, o que torna mais difícil o acesso à educação pelo fato da distância da vila, pois nem todos os pais possuem condições de manter seus filhos em Calçoene.

A primeira geração dos entrevistados (jovens) disse que teve de mudar da Comunidade de Cunani para continuar os estudos, como no relato de HGI⁸: “quando terminei o ensino fundamental I, tive que mudar para Calçoene para continuar meus estudos, hoje atuo na Secretaria de Saúde do município e graças aos meus estudos”; e no relato de MGI⁹: “me formei em magistério para poder voltar à minha comunidade para lecionar para as crianças de lá, mas como a escola foi desativada tive que ser professora em Calçoene, mas a minha vontade era dar aula em Cunani”.

⁸ HGI = Homem da primeira geração (de 18 a 30 anos).

⁹ MGI = Mulher da primeira geração (de 18 a 30 anos).

Em contrapartida, a segunda geração (idosos) disse que não teve a oportunidade de estudar por muito tempo, o HGII confessou ser semianalfabeto e a MGII disse ter estudado até o Ensino Fundamental I:

[...] eu casei muito nova, tive que cuidar dos filhos, depois tive que ajudar meu marido que era pescador e agora faz pouco tempo que ele faleceu e para sobreviver sou batedora de açaí em Calçoene, de onde tiro meu sustento e de meus filhos e não tenho pretensões nenhuma de voltar a estudar, apenas de ajudar os meus filhos que precisam de mim (Relato de MGII).

Por meio da observação participante e do contato direto com os moradores da comunidade, notamos que a primeira geração vivencia uma nova realidade em Cunani, pois muitos dos jovens saem da comunidade em busca de aperfeiçoamento e melhores condições de vida, apenas os *mais velhos* permanecem extremamente enraizados aos contextos sociais que fogem ao cenário atual. Apesar do afastamento do contexto sociocultural, a primeira geração busca manter-se interligada às suas origens culturais, principalmente, no período de férias.

Tal cenário leva-nos ao entendimento da importância do sentimento de pertencimento religioso entre os sujeitos envolvidos, ora pela geração mais velha, embasada de um saber natural e equivalente ao etnoconhecimento; ora pela geração mais nova que sai da comunidade em busca de uma formação de cunho mais científico e que, no entanto, retorna ao convívio social para fortalecer as práticas tradicionais em devoção aos santos católicos e demais entidades religiosas. E, considerando o contexto histórico-cultural da referida comunidade, podemos compreender que essa forma popular de se relacionar com o sagrado é considerada uma das mais tradicionais manifestações existentes no Brasil e, desde o período colonial, tem, como característica central, o culto dos santos.

A partir da abordagem etnográfica, identificamos como aspecto econômico importante da renda de grande parte das famílias a venda de açaí e a produção de farinha de mandioca, pois cada família possui uma roça de plantação de mandioca, de milho e outras atividades para a subsistência. Nesse sentido, Diegues (2002) corrobora dizendo que a noção de território pode ser definida como a porção da natureza e do espaço sobre o qual um grupo reivindica e garante seus direitos, ou parte de seus membros, a partir do uso que se faz, como, por exemplo, os meios de subsistência; os meios de trabalho e produção e as relações de parentescos que compõem esse grupo.

Com relação à parte religiosa, a comunidade se autodeclara como católica apostólica romana. A capela de Santa Maria é o local onde acontecem as celebrações religiosas e o

prédio foi construído bem ao lado da antiga capela que foi demolida pelos moradores. Com a demolição da antiga igreja, alguns objetos foram extraviados, e outros conseguiram permanecer sob os cuidados dos atuais moradores, como os sinos da época da República do Cunani.

Como na maioria das comunidades afro-brasileiras no estado do Amapá, Cunani também possui um calendário religioso em honra e devoção aos santos católicos, que por muitos anos foram festejados ao longo dos meses do ano, como a festa de São Brás, Divino Espírito Santo, São Tomé, Santa Maria e São Benedito (JUCÁ, 2015). Entretanto, devido às dificuldades de acesso à vila e ao quantitativo de pessoas que residem na comunidade cada vez mais reduzida, a comunidade já não mantém um calendário de festividades religiosas tão extenso assim.

O santo padroeiro da comunidade é São Benedito. A festividade em honra ao santo é uma tradição que os moradores procuram manter. Os pontos máximos da festa acontecem no dia 25 e 26 de dezembro, mas as honrarias ao santo têm início a partir do dia 13 de dezembro, com a elevação do mastro e as primeiras ladainhas.

Vale lembrar que a geração mais jovem é *obrigada*, segundo os relatos, a sair da comunidade para buscar uma formação e um emprego diferente da agricultura de subsistência, mas, no que se refere a questões religiosas, as duas gerações são unânimes ao falarem da importância de manter as festividades religiosas dentro da comunidade. A evidência das tradições culturais e religiosas são marcantes nas duas gerações, como se pode perceber na fala de HGI:

Eu tive um amigo que ficou sem andar por um período e eu fiz uma promessa para o meu São Benedito e assim que o meu amigo começou a andar novamente, eu tive que pagar a minha promessa, primeiro fui pedir colaboração para festa do santo nas casa dos moradores de Calçoene e depois que eu consegui o dinheiro, fui caminhando com o São Benedito no colo até a vila de Cunani para pagar a minha promessa (Relato de HGI).

Com abordagem etnográfica, foi possível perceber que a tradição dos festejos religiosos está presente nas duas gerações com a mesma intensidade, de participação, interação, fé e credices.

Assim, destacamos que os santos ocupam uma representatividade bastante significativa na vida dos moradores da comunidade de Cunani, perpassando por diversos contextos da vida cotidiana e favorecendo a proteção divina diante das incertezas numa estreita familiaridade com seus devotos, configurada por meio das práticas religiosas (rezas de

ladainhas, novenas, ornamentação de altares etc.) de onde provém forças sobrenaturais para a salvação dos devotos no plano terrestre.

No que tange à manifestação folclórica e religiosa, a comunidade de Cunani possui um ritmo bem peculiar, o frenético Zimba, que tanto orgulha os moradores do quilombo. Trata-se de uma dança típica e tradicional da festa em homenagem ao São Benedito. A dança se assemelha com o carimbó típico do estado do Pará, mas difere do Zimba também dançado no Pará. Sua peculiaridade se dá justamente porque é marcado por tambores, onde “as vestimentas são em tons vibrantes; as mulheres utilizam saias rodadas e blusas estampadas, já os homens vestem calça comprida e camisa de manga, dançam em torno dos tambores em sentido anti-horário” (FUNDAÇÃO MARCO ZERO, 2012, p. 34 *apud* JUCÁ, 2015, p.65). Cabe enfatizar que o Zimba é a manifestação folclórica de referência da comunidade de Cunani, pois todos os anos os moradores da vila fazem uma bela apresentação da dança do Zimba no Encontro dos Tambores, realizado durante a Semana da Consciência Negra pela União dos Negros do Amapá - UNA, para marcar a cultura e tradição dessa comunidade no estado do Amapá.

Portanto, o cenário sagrado apresentado na comunidade quilombola de Cunani conduz às práticas e aos saberes tradicionais, vistos como parte integrante do sistema histórico-cultural da referida comunidade. Em outras palavras, a abordagem etnográfica presente na pesquisa *in loco* nos guia como fio condutor para compreensão das rezas proferidas durante as festividades dos santos do catolicismo popular, visto que estes formam o universo religioso, produto das transformações vividas por diferentes gerações, em que se envolvem os grupos sociais, segundo as trajetórias históricas, culturais, econômicas e socioambientais.

A pesquisa nas aldeias Karipuna do Amapá/AP

Para finalizar, temos a tese de doutorado de Sanches (2020) que objetivou elaborar um atlas linguístico das comunidades indígenas Karipuna do Amapá¹⁰. O autor investigou nove aldeias localizadas nas Terras Indígenas da região do Oiapoque – AP (Uaçá, Galibi e Juminã). A pesquisa foi realizada *in loco* e contou com observação participativa e aplicação de questionários e entrevistas a 36 indígenas bilíngues, falantes do Português e Kheuól¹¹. A abordagem etnográfica foi fundamental para registrar não só os aspectos linguísticos, como também os de natureza histórica e sociocultural das comunidades indígenas investigadas.

Nesse sentido, apresentamos um recorte da pesquisa de Sanches (2020) para mostrar

¹⁰ Etnia indígena que habita o extremo norte do Estado do Amapá, na fronteira com a Guiana Francesa.

¹¹ Variedade crioula de base francesa.

como a abordagem etnográfica o auxiliou no registro da história de fundação das aldeias, contada pelos indígenas Karipuna, que ora converge, ora diverge das fontes historiográficas reunidas e discutidas por Tassinari (2003), antropóloga que estudou a referida etnia por meio da trajetória do etnônimo *Karipuna*.

No conjunto de fontes reunidas por Tassinari (2003), ela constata que a primeira menção ao termo *Karipuna* foi registrada no século XVII, nos escritos de Mocquet (1617), como *Caripous*, citados como inimigos dos *Caribes*. D'Avity (1643), Biet (1664), Pfeil (1682) e La Barre (1666)¹² também fazem referência aos dados de Mocquet sobre os *Caripous*, no entanto, sugerem associações confusas deste povo a outros grupos existentes na região.

No século XVIII, Chabrilan (1742) cita os *Cachipoux*, localizados na região do baixo Oiapoque. Barrère (1743) e Lescallier (1797; 1798) mencionam os *Calipourns*. No século XIX, na mesma região, Léprieur (1834) registra a presença de famílias *Garipons* e Devilly (1850) comenta sobre a existência dos *Calipournes* (VIDAL; GIANNINI, 2005, p. 48).

Gradativamente, percebe-se que o uso do termo *Karipuna* passa a ser empregado durante os séculos XVII, XVIII e XIX, com certas variações na grafia (*Caripous*, *Caripounes*, *Garipons*, *Cachipoux*, *Calipourns* etc.). Com base nisso, Tassinari (2003) identifica um quadro bastante complexo sobre a origem do povo Karipuna. Para alguns estudiosos, essa população se formou a partir dos refugiados da Cabanagem¹³, conforme defendem Coudreau (1893) e Arnaud (1966; 1969; 1996). Já em outras fontes, essa influência é negada, a exemplo de Röntgen (1998).

Tassinari (2003) assume uma abordagem distinta, embasada em pesquisa que remonta à síntese historiográfica dos séculos XIX e XX, associa os dados anteriores à genealogia da história oral. Para a autora, a gênese do povo Karipuna não se deu de forma homogênea, como antes se cogitou, mas mediante princípios heterogêneos, que estão ligados à história de povos autóctones, para além dos refugiados da Cabanagem, falantes de língua geral.

No século XX, o uso do nome *Karipuna* aparece nos textos de Nimuendaju (1926), das Expedições de Fronteiras do Ministério de Guerra (1927), de Reis (1936) e de Malcher

¹² *Apud* Tassinari (2003, p. 113-116).

¹³ Ao longo do século XIX, termos correlatos ao etnônimo *Karipuna* passam a designar uma população migrante, falante da língua geral do Brasil (nheengatu). Coudreau (1893) encontra no vale do rio Uaçá famílias e indivíduos *Caripounes*, bem como uma população que define como *escravos brasileiros refugiados*. Viajantes e missionários que percorreram a costa do Amapá e o baixo Oiapoque ao longo do século utilizavam um outro termo para designar os brasileiros refugiados: *Tapuyes*. Dados de arquivos dos jesuítas e dos missionários do Espírito Santo informam sobre um processo migratório de algumas famílias *Tapuyes*, da costa amapaense, aos rios Cassiporé e Curipi (VIDAL; GIANNINI, 2005, p. 48-49).

(1953). Nesse contexto, o termo passa a ser usado para diferenciar os povos nativos e como sinônimo de uma língua geral usada na região ou, até mesmo, para designar *os brasileiros*. Essas diferentes acepções tratadas nas fontes históricas do século passado são importantes para a compreensão da atual configuração identitária dos Karipuna.

Hoje, as famílias Karipuna são bastante heterogêneas. São pessoas de procedência indígena e não-indígena que, no decorrer da primeira metade do século XX, começaram a ser identificadas como integrantes do grupo *Karipuna*¹⁴. É a partir dessa nova configuração sociocultural que Gallois (2009, p. 12) afirma que “os descendentes daquelas famílias passaram a assumir-se [Karipuna], diferenciando-se dos demais povos que habitam a região do Uaçá, com quem compartilham relações em comum, porém de quem se diferencia enquanto grupo étnico”.

Além desse *background* historiográfico, o trabalho de Sanches (2020) mostra, pela pesquisa etnográfica, como se deu a origem das aldeias de acordo com as narrativas orais dos indígenas das localidades investigadas. Como exemplo, citamos a seguir as aldeias Manga, Santa Isabel, Espírito Santo e Curipi.

A aldeia Manga foi formada na década de 1970 (cf. TASSINARI, 2003, p. 187) e tem sua origem contada a partir da inserção da família do Sr. Florêncio dos Santos, na região do Oiapoque-AP. Nos relatos de FA01, FB01, MB01¹⁵, as aldeias Santa Isabel e Espírito Santo são descritas como as mais povoadas. O inchaço populacional das referidas aldeias forçou a família do Sr. Florêncio a deixar a aldeia Santa Isabel em busca de um novo local. Assim, ele abriu uma roça no local onde se situa a atual aldeia Manga. Com ele vieram outras famílias, como a do Sr. Henrique, que logo se fixou, abrindo outras roças e construindo os *kahbês*, espécie de casa coberta de palha onde se produz farinha de mandioca.

Aí quando nós chegamos aqui. Aí que fomos abrir essa aldeia. Chegamos aqui seis famílias. Ali perto, fizemos umas barraquinha, dormimo lá. E começamo abrir... fazer roça. Aí eu e meu pai e meu irmão, pegamo aquele igarapé que tem bem ali logo na descida lá. Abrimo lá, ficamo lá debaixo do mato, fizemo ali umas casinha. Nós ficamo lá. E a outra família ficou aqui na beira, aí eles trabalharam daqui pra lá e nós trabalhamos de lá pra frente. E assim começou (Relato de MB01).

Sobre o nome da aldeia, os indígenas relatam que foi motivado a partir da quantidade de mangueiras que existiam no local, por isso, a chamam de aldeia Manga.

¹⁴ Como consta nos relatórios da Comissão de Inspeção de Fronteiras do Ministério de Guerra (CIFMG), comandada pelo General Rondon.

¹⁵ As convenções dizem respeito ao perfil dos colaboradores indígenas que relataram sobre a história da aldeia: F = feminino; M = masculino; B = acima de 50 anos; A = 18-30 anos; 01 = localidade 01 (aldeia Manga).

Já a aldeia Santa Isabel, anteriormente nomeada de *capoeira* ou *barracão*,¹⁶ foi fundada em meados da década de 1940, por Manuel Primo dos Santos, popularmente conhecido como Sr. Coco, responsável por construir uma casa de dois andares para sua família, uma parte feita de madeira e outra de tijolos. A criação de gado e a abertura de um comércio na aldeia atraíram novas famílias, iniciando o povoamento. Sobre o nome dado ao local, Dona Alexandrina¹⁷ conta que isso se deu como uma forma de pagar uma promessa feita pelo Sr. Coco ao Divino Espírito Santo e à Santa Isabel (padroeira da comunidade). Dona Alexandrina relata que, quando o Sr. Coco chegou ao local, ele não tinha condições financeiras de criar os filhos, de modo que os dois primeiros morreram. Então, o Sr. Coco fez uma promessa à Santa Isabel, pedindo pela vida de seus próximos filhos.

Daí ele teve o primeiro, morreu, teve o segundo morreu. Daí ele fez uma promessa, - olha meu Divino Espírito Santo, Santa Isabel, eu vou pedir a Deus, que não deixe filho pra mim que eu não vou ter condição de criar. Quando eu tiver condição, eu vou agradecer a Deus e vou cuidar. E se eu tiver um filho, uma mulher ou um homem, aqui o nome do meu lugar vai ser, se é uma mulher, vai ser Isabel, o nome da filha vai ser o nome da minha aldeia (Relato de FB02).

Conforme o relato de Dona Alexandrina, isso aconteceu, a terceira filha nasceu em uma ocasião na qual o Sr. Coco já tinha certa estabilidade financeira, o suficiente para criar a filha sem que ela viesse a óbito. Diante do ocorrido, ele batizou a filha de Isabel, dando nome também à atual comunidade, como forma de agradecimento pela graça alcançada.

A aldeia Espírito Santo teve sua formação com a presença da família de João Teodoro Forte e, posteriormente, com os irmãos Firmino dos Santos e Cassiano dos Santos, ambos naturais da região de Vigia (PA), em específico, das cidades de São Caetano de Odívetas e de Mujuim. Tassinari (2003) afirma que esse período de ocupação da região do rio Curipi transcorreu durante o período de 1870 a 1920, aproximadamente. Mediante entrevista feita aos colaboradores da aldeia Espírito Santo, FA03 e MB03 comentam que a primeira aldeia fundada naquela região foi a aldeia Jõdef, conhecida atualmente como Cutiti. Segundo os colaboradores indígenas, devido a uma epidemia de febre amarela na comunidade, os moradores foram obrigados a se mudar para a aldeia do Espírito Santo¹⁸, localizada do outro lado do rio Curipi, próximo a Jõdef.

¹⁶ Segundo Tassinari (2003, p. 180), *barracão* era uma velha habitação de um garimpeiro crioulo.

¹⁷ Dona Alexandrina foi a segunda esposa do Sr. Coco.

¹⁸ Há outras versões para a origem da aldeia Espírito Santo, como relatado por Tassinari (2003).

A primeira aldeia que foi fundada sem ser essa foi lá no Jõdef. As pessoas que moravam lá que é aldeia vizinha né. É... aconteceu uma epidemia lá né. Eles tiveram que sair de lá pra vim pra cá. Aí eles fundaram aqui. Aqui era um sítio de laranjal (Relato de FA03).

Os indígenas da aldeia do Espírito Santo relatam que inicialmente a comunidade era habitada por apenas um senhor, de descendência francesa, que cultivava laranja. Em função da grande quantidade de laranjeiras em seu sítio, a aldeia passou a ser conhecida como Laranjal. O nome atual, Espírito Santo, deu-se em decorrência da chegada de um padre que se instalou na comunidade para evangelizar. O padre carregava consigo uma imagem do Divino Espírito Santo, que foi adotado como santo padroeiro do local, dando nome à comunidade.

Ainda sobre a história das comunidades contadas pelos indígenas, temos a aldeia Curipi. Os indígenas relatam que a história dessa aldeia está relacionada à abertura e à pavimentação da BR-156, que liga a capital Macapá-AP com o município de Oiapoque-AP. De acordo com os relatos de MA05, MB05 e FB05, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI convidou a família de Dona Verônica, que morava na aldeia Manga, para ocupar a região da BR-156, uma vez que era necessário resguardar o local contra a caça e a pesca irregular, além da retirada ilegal de madeira. A família de D. Verônica mudou-se para a localidade, próxima à atual aldeia Curipi. Os integrantes de sua família abriram um roçado e construíram um *karbê*. Com o passar do tempo, os filhos de D. Verônica cresceram e também constituíram suas famílias, construindo novas casas e abrindo seus roçados. Desse modo, a aldeia foi sendo ocupada e povoada. Em 2005, a FUNAI informou que a aldeia não poderia ficar próxima à rodovia, recomendando que a comunidade migrasse para um local mais afastado. Esse remanejamento ficou sob a responsabilidade do Governo Federal. O deslocamento levou em torno de 12 anos, até que as novas casas fossem construídas. Sobre o nome Curipi, MB05 relata que o *verdadeiro* nome da aldeia é Estrela, devido ao nome da montanha e do igarapé existentes na localidade.

Aqui era pra ser estrela, o nome estrela. Por causa do igarapé e o monte estrela. Como foi fundado aquela aldeia do quilômetro 70 primeiro, no tempo do cacique Henrique. Aí ele pegou o nome daqui e levou pra lá, entendeu?! Aqui não podia ser estrela mais, aí foi escolhido o nome curipi, que lá é o rio curipi que passa lá no 70 (Relato de MB05).

Assim, de acordo com os indígenas entrevistados, a escolha pelo nome Curipi faz referência ao rio que passa próximo a aldeia Estrela, no quilômetro 70.

Diante dos relatos e das fontes que versam sobre a criação das aldeias pesquisadas, é possível perceber que há dois principais fatores que motivaram o surgimento das aldeias

Karipuna. O primeiro foi o desejo pessoal dos próprios indígenas em ter a sua própria aldeia, evitando conflitos entre familiares. O segundo diz respeito ao convite feito aos indígenas por parte da FUNAI, no sentido de ocupar áreas desprotegidas, a exemplo do que se atesta no caso das aldeias criadas ao longo da BR-156 e das que estão localizadas à margem do rio Oiapoque. Por meio dos relatos e do contato com o ecossistema das comunidades, constatamos que o nome dado às aldeias está relacionado aos aspectos da fauna/flora e de nomes de santos, influenciado pelo contato com as missões religiosas, como é o caso de Curipi (nome de rio), Manga (nome de fruta), Laranjal¹⁹ (nome de fruta), Santa Izabel (Santo padroeiro) e Espírito Santo (Santo padroeiro).

Vale ressaltar que a metodologia do trabalho de Sanches (2020) é inteiramente voltada para aplicação do método geolinguístico que, embora não trate de etnografia de forma explícita, notamos em seu percurso metodológico uma abordagem etnográfica em que há a observação participante do grupo social estudado, isto é, dos indígenas Karipuna do Amapá, por meio da convivência entre o pesquisador e a comunidade, das experiências, das conversas e das narrativas indígenas coletadas, permitindo compreender a configuração atual das aldeias em confronto com a história contada pelo não-índio, como nos relatos de viajantes europeus.

Assim, a abordagem etnográfica dos três trabalhos coaduna-se à afirmação de Geertz (2012) de que é preciso interpretar o fluxo do discurso social, e essa interpretação consiste em tentar salvar o *dito* presente apenas na memória da comunidade, isto é, o saber não registrado oficialmente, para evitar a possibilidade de apagamento, logo de extinção, promovendo ainda o registro para *fixá-los em formas pesquisáveis*.

Considerações finais

Como método de pesquisa empírica, atrelada ao campo da Antropologia, a etnografia objetiva a descrição da cultura dos povos, sua língua, raça, religião etc. Seja como método, seja como abordagem, esse modelo tem sido aplicado também a diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências da Educação, Ciências da Comunicação, Ciências da Linguagem, entre outras.

No campo da Linguística, sobretudo dos estudos realizados na Amazônia amapaense, a Etnografia se mostra presente nas investigações sobre os comportamentos socioculturais e linguísticos de diferentes povos indígenas e comunidades tradicionais que habitam a região.

¹⁹ Primeiro nome dado à aldeia Santa Isabel.

Os trabalhos apresentados aqui evidenciam a relevância da abordagem etnográfica que perpassa pela pesquisa de campo, observação e descrição da realidade das comunidades investigadas. A pesquisa de Oliveira (2015) apresenta um estudo de aspectos da tradição oral em Mazagão Velho/AP a partir de uma abordagem etnográfica, permitindo, assim, vivenciar as festas religiosas do local, o registro de narrativas, de práticas e saberes próprios da comunidade.

Na pesquisa de Coelho (2022), a etnografia auxiliou na compreensão do cenário sagrado valorizado na comunidade quilombola de Cunani/AP, considerando as interações socioculturais entre as gerações ao longo do tempo e o fortalecimento das práticas e saberes tradicionais da referida comunidade.

Por último, a pesquisa de Sanches (2020) também traz uma abordagem etnográfica, neste caso, contribuindo para o registro da história de fundação das aldeias da etnia Karipuna do Amapá (Manga, Santa Isabel, Espírito e Curipi), a partir das experiências obtidas durante a pesquisa de campo e com base nos relatos dos indígenas moradores da região.

Referências

ARNAUD, E. Os índios Oyampik e Emerilon (Rio Oiapoque): referências sobre o passado e o presente. In: ARNAUD, E. **O índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989 [1966]. p. 87-123.

ARNAUD, E. Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira. In: ARNAUD, E. **O índio e a expansão nacional**. Belém: CEJUP, 1989 [1969]. p. 87-123.

ARNAUD, E. O sobrenatural e a influência cristã entre os índios do Rio Uaçá (Oiapoque, Amapá): Palikur, Galibí e Karipuna. In: LANGDON, E. J. M. (Org.) **Xamanismo no Brasil: novas perspectivas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

BALDUS, W. **Os Selos Postais da República da Guiana Independente**: República do Cunani Nativos da Amazônia. Trad. de Ana Luiza de Barros de Almeida; Ana Paula Brandão do Amaral; Felipe Goulart Tomasi; Iana Maria Andrade de Mata e Lorena. Brasília: Edições do Senado Federal, 2019.

BIET, A. **Voyage de la France eqvinoxiale em l'Isle de cayenne, entrepris par les François em l'année**. MDCLII. Paris: François Clovzier, 1664.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Guia de pesquisa e documentação para o INDL**: patrimônio cultural e diversidade linguística. Brasília-DF, 2014.

COELHO, H. C. **Estudo geossociolinguístico do léxico falado em comunidades afro-brasileiras no Amapá**. 346f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2022.

COUDREAU, H. **Chez nos indiens**: quatre annés dans la Guyane Française (1887-1891). Paris: Librairie Hachette et Cie, 1893.

D'AVITY, P. **Description generale de L'Amerique troisesme partie du monde avec tovs ses empires, royavmes estats et republicues**. Paris: Laurent Cottreav, 1643.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Annblume: Hucitec: Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2002.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades Quilombolas**. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88#. Acesso em: 16 ago. 2020.

GALLOIS, D. T. **Povos indígenas no Amapá e norte do Pará**: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam. São Paulo: Instituto de Pesquisa e Formação em Educação indígena, Museu do Índio, Núcleo de História indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo, 2009.

JUCÁ, T. S. da S. **O Novo Contestado**: territorialidade e conflitos entre o Parque Nacional do Cabo Orange a Comunidade Remanescente de Quilombo Cunani, no Estado do Amapá. 101f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal de Amapá, Macapá, 2015.

LÉPRIEUR, M. **Voyages dans la Guyane Centrale**. Bulletin de la Sociéte de Géographie. Paris, Deuxième Série, Tome Premier, Avril, 1834.

MALCHER, J. M. da G. Os Emerenhon; Os Galibi; Os Caripuna e Pariucur-Ienê. In: RONDON, C. M. S. **Índios do Brasil**. Rio de Janeiro: CNPI/Ministério da Agricultura, v. II, 1953. p. 269-292.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. Tradução Eunice R. Durham. São Paulo: Ubu Editora, 2018. p. 55-83.

MINISTÉRIO DA GUERRA. **Inspeção de Fronteiras**: diário do general inspetor, General Cândido Mariano Rondon. Belém, I Comissão Brasileira Demarcadora de Limites (mimeo), 1927.

MOCQUET, J. **Voyages em Afrique, Asie, Indies orientales e occidentales**. Paris: Jean de Hierquevieu, 1617.

MOORE, D. Línguas indígenas. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 217-240.

NIMUENDAJU, C. **Os índios Palikur e seus vizinhos**. Göteborg: Elanders boktr, 1926.

OLIVEIRA, E. **Devoção, tambor e canto**: um estudo etnolinguístico da tradição oral de Mazagão Velho. 2015. 262f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, E. Para uma sócio-história da poesia oral de Mazagão Velho. In: RIBEIRO, C.; SANCHES, R. **Linguística na Amazônia**: descrição, diversidade e ensino. Rio Branco: NEPAN, 2020. p. 31-48.

ROMANI, C. **Clevelândia, Oiapoque – Aqui começa o Brasil!** Trânsitos e confinamentos na fronteira do com a Guiana Francesa (1900 – 1927). 483f. Tese (Doutorado) - Programa de Doutorado do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RÖNTGEN, K. H. **L’origine contestée d’une communauté créolophone**: les Karipuna au Brésil. *Études créoles* XXI (2). 1998. p. 36-64.

SANCHES, R. D. **Microatlas linguístico (português-kheuól) da área indígena dos Karipuna do Amapá**. 247 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2020.

TASSINARI, A. M. I. **O Bom da Festa**: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: EDUSP, 2003.

VIDAL, L; GIANNINI, I. V. **Estudo etnoecológico nas Terras Indígenas Uaçá, Galibi e Juminã**. Relatório Preliminar, 2005.

Sobre os autores

Edna dos Santos Oliveira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6300-6926>)

Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo - USP. Professora na Universidade do Estado do Amapá - UEAP.

Helen Costa Coelho (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0076-0048>)

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professora na Universidade do Estado do Amapá - UEAP.

Romário Duarte Sanches (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0571-303X>)

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professor na Universidade do Estado do Amapá - UEAP.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

As metáforas do desejo e a alegoria etnográfica

Metaphors of desire and the ethnographic allegory

Gleiton Matheus Bonfante¹

Resumo: Este texto contribui para a discussão acerca da relação entre linguagem e escrita etnográfica, provendo exemplos contextualizados por campo etnográfico de como metáforas e figuras de linguagem são vitais para a escrita das culturas e comparecem cientificamente não apenas como suporte alegórico das narrativas, mas também como objetos de estudo e focos de indexicalidade afetiva. As metáforas aqui não são apenas *o conduto da comunicação* (REDDY, 1993 [1979]), mas elucidam aspectos *poéticos e políticos* (CLIFFORD, 2016a [1986]) do texto etnográfico. Aqui, elas são o próprio fenômeno que pulula das performances do corpo e do desejo on-line: o foco de interesse na produção de inteligibilidade sobre grupos sociais. Este artigo fornece uma discussão sobre figuras de linguagem, excitabilidade e escrita etnográfica, sugerindo que a escrita alegórica é uma forma ética de produzir equívocos. Entre os resultados, pode-se ressaltar que metáforas e alegorias organizam o desejo e práticas sexuais em termos subjetivos e políticos.

Palavras-chave: escrita etnográfica; metáforas do desejo; Linguística Aplicada indisciplinar; *bareback*; grupos de WhatsApp.

Abstract: This text contributes to the discussion on language and ethnographic writing, providing examples contextualized by ethnographic field of how metaphors and figures of speech are vital for the writing of cultures and may be scientifically framed not only as an allegorical support for narratives, but also as objects of study and foci of affective indexicality. Metaphors here are not just “the conduit of communication” (Reddy, 1993 [1979]), but elucidate “poetic and political” aspects (Clifford, 2016a [1986]) of the ethnographic text. They are the very phenomenon that swarms from on-line body and desire performances: the focus of interest in the production of intelligibility about social groups. This article provides an account of figures of speech, excitability, and ethnographic writing, suggesting that allegorical writing is an ethical way of producing misunderstandings. Among the results, it can be highlighted that metaphors and allegories organize sexual desire and practices in subjective and political terms.

Keywords: ethnographic writing; metaphors of desire; interdisciplinary Applied Linguistics; *bareback*; WhatsApp groups.

o verbo fabricar, como sabemos, é a raiz do trabalho científico de estabelecimento dos fatos. (LATOUR, 2016)

¹ Professor visitante na Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Goiânia, GO, Brasil. Endereço eletrônico: supergleiton@gmail.com.

Introdução

Existe um potencial afetivo evocado pelo encanto combinatório de palavras. Conhecida por *linguagem conotativa*, a produção de associações, imagens e relações indexicais intrépidas através de deslocamentos do sentido *literal* é um interesse linguístico que remonta a textos clássicos como a *Retórica* de Aristóteles (2005), *Instituição oratória* de Quintiliano (2015) e *Do Orador* de Cícero (JESUS, 2021). Até o século XIX, o interesse pelo uso figurado da linguagem esteve principalmente conectado à área da retórica. Talvez por essa razão, Clifford (2016a [1986]) entende a virada etnográfica em direção ao discurso como uma virada retórica. Tal virada epistêmica, marcada pela reflexão sobre linguagem e discurso dentro da prática etnográfica, inaugurou uma preocupação ética pela linguagem e seus efeitos na produção de saber etnográfico, ao reconhecê-lo como textual. A reflexão ética sobre a textualidade etnográfica foi um ponto de aproximação entre os empreendimentos científicos da Linguística Aplicada e uma forma de produzir narrativas sobre o outro menos guiadas pelo ideal positivista de verdade e mais inspiradas pela política da poética.

Na Linguística Aplicada, a etnografia tem sido produtiva como um aporte metodológico, um olhar circunstanciado fundamental para o entendimento do cenário de investigação (GARCEZ; SCHULZ, 2015); como uma forma política e prática de ação social (JUNG et al., 2019); como uma forma de inquirir o contexto e a história de circulação de textos, dimensão essencial do sentido (SILVA, 2014) e como uma ferramenta de luta ética por justiça social (BORBA, 2016). A consideração da textualidade na descrição cultural coloca necessariamente em questão as metáforas e alegorias como parte integrante da narrativa e como dimensão do conhecimento etnográfico. Com razão, os trabalhos etnográficos em Linguística Aplicada são sensíveis à questão metafórica na produção de narrativas sobre práticas languageiras. A etnografia de Lopes *et al.*, por exemplo, sugere que “letramentos podem ser reimaginados como *transletramentos*” (2017, p. 756). O texto propõe que a metáfora de *transletramento* é relevante para entender a realidade e as práticas de sobrevivência de jovens da periferia e, ao mesmo tempo, desfazer violentas dicotomias estruturantes do conhecimento sobre textos. Para autoras e autores, a metáfora *trans* que emerge de uma observação etnográfica permite “imaginar as trajetórias pela escrita que os sujeitos percorrem em sua mobilidade por diferentes espaços-tempos da cidade.” (LOPES *et al.*, 2017, p. 755). Jung *et al.*, (2019) por outro lado, argumentam que as etnografias da linguagem empreendidas pela LA são *políticas em ação*. Ao propor essa metáfora, as autoras sugerem que a experiência etnográfica atende a demandas sociais, culturais, econômicas, acadêmicas e pessoais, ao passo que ressaltam o caráter político e agentivo da escrita das culturas e acentuam seu dialogismo constitutivo. Martins, por sua vez,

ao discutir as potencialidades etnográfico-filosóficas do perspectivismo ameríndio para a tradução, também se volta para a questão da metáfora, sugerindo a partir de Derridá que ela “é parte de uma forma de vida histórica” (2012, p.144), reconhecida por nós como “potência especial em discursos especiais” (Idem) e como um tipo de “maldição metafísica” (Idem). Ela sugere ser produtivo abrir a palavra ocidental *metáfora* a deformações perspectivistas, pois se configuraria uma prática etnocêntrica pensar a vida do Outro como presidida por metáforas do Ocidente. Em comum, os textos citados animam a proposta de que toda análise linguística depende de uma análise descritiva do cenário sociopolítico e da prática linguística em questão, ao passo que uma análise antropológica-social que não se debruce sobre a vida linguística desconsidera o discurso, vetor principal de sentidos sociais e aporte teórico essencial à crítica queer (BORBA, 2014). Em consonância com esse paradigma que reitera por meio da etnografia a “inelutável necessidade da consideração da práxis sociocultural na interpretação de textos.” (SILVA, 2014, p.74), este artigo contribui para a área de LA ao pensar o papel das metáforas e da escrita alegórica dentro da produção textual de verdades situadas. Para tanto, o texto discute as *metáforas do desejo*: os deslocamentos de sentido e alegorias explicativas mobilizados nas performances e na comunicação de desejos, corpos e práticas sexuais, em grupos de WhatsApp. Aqui penso metáforas e alegorias como dimensão explicativa da descrição cultural, como características inerentes de textos tomados como dados, enfim, como faceta incontornável à prática da etnográfica linguística. As metáforas e alegorias ensaiadas na construção de corporalidades, desejos e práticas sexuais fornecem modelos conceituais que tangenciam a sociedade pela perspectiva de sujeitos desejantes em código-territórios subalternos: os grupos semianônimos de WhatsApp para performances íntimo-espetaculares, onde se conversa, se paquera, se intercambiam performances espetaculares da intimidade, frequentemente a partir de linguagem figurada. A descrição das performances corporais, desejantes e sexuais – *performances íntimo-espetaculares* (BONFANTE, 2016) – ensaiadas em grupos de WhatsApp são a contribuição deste artigo na produção de inteligibilidade sobre estilização, paquera e sexo nas redes sociais. Ressaltando as metáforas e alegorias do desejo que foram deixadas de fora da etnografia linguística que concedeu ao autor o título de doutor, embora fossem centrais ao pré-projeto da tese (BONFANTE, 2020) intitulado *As metáforas do desejo*. Durante a escrita da tese, a linguagem figurada dos grupos permaneceu intocada como questão de pesquisa, pois persegui minha própria alegoria: “A linguagem é a pele do afeto. É nela que mostramos nossas tatuagens, cicatrizes e rugas afetivas” (BONFANTE, 2020, p. 23). A alegoria de que a linguagem é análoga à pele, de que era o suporte performativo do afeto, tinha como propósito teórico e metodológico propor os recursos semióticos como lócus de estopim afetivo, ou como

gatilhos afetivos do discurso (BONFANTE, 2020). No investimento narrativo em minha própria alegoria que relacionava a teoria da performatividade (AUSTIN, 1990[1962]) à da afetividade humana (SPINOZA, 2009[1677]), obliterei algumas alegorias e metáforas concatenadas para construção de uma narrativa coesa, de uma “ficção científica” de uma “fabulação especulativa” (HARAWAY, 2016, p. 10). Este artigo olha justamente para a poética negligenciada das alegorias do desejo, investindo nelas como forma de conhecer as práticas linguístico-sexuais e repertórios sócio-políticos do desejo. Assim, explora, nas figuras de linguagem que tangenciam o desejo sexual *bareback*, três alegorias do desejo: *alegoria (de)leite*, *alegoria reprodutiva* e *metonímias perfeitas*. Porque as metáforas e figuras de linguagem remetem a uma imaginação cultural, repleta de símbolos que nos afetam, elas serão o fio narrativo, o instrumental teórico-analítico para pensar a escrita etnográfica e os próprios fenômenos textuais a serem investigados.

Nesta introdução, contextualizei brevemente etnografia e metáfora no campo da Linguística Aplicada, estipulei as metáforas e alegorias performadas nos grupos de WhatsApp BB como interesse científico e propus a própria linguagem figurada como o fio narrativo. Na próxima seção, contextualizo o campo contrapondo seus aspectos macro e micro. Em seguida, discuto a alegoria como método e teoria na etnografia. Na quarta seção, discuto, a partir de trabalhos tradicionais sobre metáfora, um *cognitivismos estratégico* como enquadramento teórico possível para questões sobre metáforas. Já na quinta seção vamos às análises, que sugerem que as alegorias têm grande potencial afetivo e descritivo, potencialidade para questionar hierarquias silenciosas, explicitar morais rivais e criar redes de sentidos que se distribuem erráticamente pelo tempo e espaço.

Micro e macrocontexto: grupos de WhatsApp e sociedade íntimo-espetacular

Onde eles viam putaria, eu via poesia. Mas a diferença não tava nas palavras, tava nos paladares que as provavam. Tava na fabricação de uma narrativa pretensa de ciência pela minha parte, enquanto da parte deles se narrava experiências de gozo que não se assemelhavam – à primeira vista – com a linguagem. Acredito sim que falamos a mesma língua, mas as práticas linguísticas nossas se olham e se flertam separadas pelo intervalo semântico que marca a relação entre meu desejo teórico e o desejo poético deles. *Caderno de Campo*, Abril de 2017.

Nossos desejos, os meus e os dos sujeitos com quem pesquisei por seis anos on-line, se encontravam no mesmo lugar: na tela dos nossos celulares, nos inúmeros grupos do aplicativo WhatsApp para performar corpos, desejos e práticas sexuais. As performances íntimo-espetaculares nos grupos configuram práticas sexuais por si, já que performances sensuais

intercambiadas on-line “não são meras representações de um sujeito ou de uma prática sexual, mas uma forma de ação prática” (RACE, 2018, p. 5). Praticando suas sexualidades on-line, aqueles números de celulares quase anônimos se envolviam em pelo menos três distintas práticas semiótico-sexuais nos grupos de WhatsApp por meio de metáforas e alegorias: a estilização do seu corpo, a construção semiótica dos desejos e a performance das práticas sexuais. A participação nos grupos vulgarmente chamados de *putaria* se baseava no mesmo envolvimento fático que move os grupos corriqueiros de WhatsApp, onde o que parece estar em jogo é uma manutenção constante de um vínculo de identidade *virtual* – tanto no sentido da tela, quanto no sentido de uma identidade imaginada. Os grupos em silêncio poderiam ser excitáveis por um sem-par de gêneros² textuais que eram gatilhos para o intercâmbio de performances semióticas que constroem a intimidade do corpo como espetacular. O popular intercâmbio de performances íntimo-espetaculares pode fornecer uma contextualização macrossocial para as performances metafóricas de corpos, desejos e práticas sexuais, pela via da sociedade íntimo-espetacular: o nosso paradigma societal contemporâneo. Inspirado pelos autores Preciado (2008), Costa (2004) e Debord (1997), Bonfante (2016) elencou algumas das características inquietantes da contemporaneidade que são descritivas do conceito de *contemporaneidade íntimo-espetacular*:

a) a espetacularização da vida, e principalmente da intimidade; b) o suporte das tecnologias de si; c) a adesão a uma estética pornográfica; d) a invasão da mídia pelo tecnocorpo espetacular; e e) a alteração da percepção cultural do corpo, sendo marcantes as seguintes características: 1) encantamento pela boa forma física, 2) reconvocação do corpo para a construção da subjetividade e das identidades; e 3) a presença da genitália na estilização social do sujeito. (BONFANTE, 2020, p. 13-14)

Essas características societais, impulsionadas pela racionalidade neoliberal, produzem um contexto ideal para a performance íntimo-espetacular de si, as quais não são apenas uma *raison d’être* da contemporaneidade, mas uma forma de ação prática. As performances íntimo-espetaculares nos grupos de WhatsApp fluíam na direção de um repertório social: os *desejos (de)leite*, assim nomeados por serem performances que elogiam o desejo de receber ou

² Entre os gêneros textuais e tipos de interação observados nos grupos estão “(a) performances íntimo-espetaculares de si e de outros: fotos, filmes e descrições detalhadas de partes do corpo, de desejos e atos sexuais; (b) pornografia *mainstream*; (c) relatos e narrativas sexuais; e (d) convites para sexo, para festas privadas e para divulgação de festas de sexo. Os participantes também se engajam em inúmeros diálogos corriqueiros como (e) conversas fáticas comuns a inúmeros grupos como comentários sobre clima, estações de ano, memes, piadas, mensagens religiosas, política, entre outras.” (BONFANTE, 2020, p. 20-21). Para outros gêneros discursivos circulantes nos grupos BB, menos relevantes para este artigo, veja Bonfante, 2020.

introduzir sêmen na boca ou ânus. Essa prática sexual é conhecida como *bareback*, BB, ou *bare*, como referência ao termo em inglês ou em gírias no português: *no pelo, na pele, sem capa*, entre outros deslocamentos metafóricos que discutiremos abaixo. Embora o sexo *bareback* seja definido como a prática do sexo anal sem o uso de preservativos, os sentidos que emergem para o *bareback* das práticas semióticas nos grupos WhatsApp exaltam a troca de fluidos corporais como prazerosa e desejável e até como um traço de identificação social, colocando o foco sexual na troca de fluidos e não na penetração. Como também observou Barrett, “O roteiro estereotípico do sexo *bareback* não culmina no orgasmo, mas é centrado na troca de sêmen” (2017, p. 170).

Desde 2015, acompanhei os grupos de WhatsApp *bareback* como observador participante. Estive presente em mais de 100 grupos observando os recursos semióticos empregados on-line, entre eles a linguagem figurada. As cenas interacionais relevantes eram *printadas* e descontextualizadas para então serem recontextualizadas em artigos e discussões científicas. Os dados foram apagados depois da publicação da tese pois o compromisso ético³ em analisar dados é diferente do de armazená-los, já que não podemos garantir a segurança de dados armazenados em dispositivos privados. No atual paradigma dos termos de consentimento distribuídos pelas plataformas comerciais vendidas como serviço, permitimos o acesso a tudo. Já que o esquecimento tem efeitos políticos, também o assumo como compromisso ético. Meu interesse em participar dos grupos também foi ético: discutir sexo protegido (mesmo sem camisinha⁴) e saúde sexual como direitos humanos absolutos, por meio do conhecimento de práticas linguístico-sexuais e alegorias desejantes performadas on-line. Essa discussão é necessária, tanto como um relatório das demandas reais dos sujeitos que performam *bareback* quanto como reivindicação por ações educativas no campo da saúde sexual.

³ A pesquisa cujos resultados são aqui compartilhados dispõe de inscrição em comitê de ética por se dar em textos de livre circulação sem possibilidade de identificação dos participantes, natureza de dados automaticamente liberados da atenção ética pelos comitês, de acordo com a Resolução brasileira de ética de 2016, da qual serve destacar o artigo V: “pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual”. Para medidas tomadas para garantir a segurança e anonimato e outros detalhes de procedimento ético-metodológicos, ver Bonfante (2021).

⁴ A partir da comprovação da impossibilidade de transmissão do vírus HIV por sujeitos soropositivos que fazem uso contínuo de antirretrovirais, os mesmos medicamentos passaram a ser dispensados aos sujeitos soronegativos como forma de prevenção. Estudos subsequentes comprovaram a eficácia do uso da PEP (profilaxia pós-exposição) e da PREP (profilaxia pré-exposição) contra novas infecções do vírus HIV. Aquele está disponível em postos de atendimento médico no Brasil para tratar pessoas que entraram em contato com o vírus, até 48h horas após a exposição. Este último é distribuído pelo SUS em algumas cidades do Brasil a sujeitos considerados de risco, para uso contínuo. Para um levantamento bibliográfico sobre vantagens e desvantagens das *novas tecnologias de profilaxia*, ver Ferraz e Paiva (2015).

Significado indômito: alegoria, equívoco e fabulação especulativa

A escrita da cultura: poética e política da etnografia (CLIFFORD; MARCUS, 2016[1986]) é considerado um marco epistêmico na prática etnográfica (COELHO, 2016; LOPES, 2021) que reflete sobre linguagem porque os artigos ali reunidos têm como interesse filosófico refutar o caráter positivista e colonial da descrição cultural, abraçando sua dimensão não-neutra, ficcional e metafórica, inaugurando uma virada alegórica ou “virada atual em direção à retórica” nas palavras de Clifford, (2016a [1986], p.154). Essa virada alegórica permitiu o entendimento da narrativa etnográfica como uma, entre inúmeras possíveis histórias, a qual veicula como marca singular da tradução cultural uma pesada carga moral, cultural e subjetiva do pesquisador. Além do caráter explicativo e pedagógico das alegorias, o interesse pela linguagem metafórica e alegórica⁵ na escrita etnográfica respalda a ideologia de que a tradução cultural não pode ser tangenciada apenas como unívoca descrição científica, uma vez que sua pretensa univocidade é fabricada pelo etnógrafo, um “instigador e editor do texto” (CLIFFORD, 2016a [1986], p.156) e não o tecelão da verdade. Nas palavras de Clifford, “[a] alegoria chama atenção especial para a natureza narrativa das representações culturais, para as histórias embutidas no próprio processo de representação.” (CLIFFORD, 2016a [1986], p.154). Abraçar essa polissemia de histórias e perspectivas na observação cultural é um gesto político que revisa os métodos etnográficos antropológicos com vista a defender que a etnografia é tanto um efeito performativo de um encontro quanto é ela mesma performativa, criativa: no ato de descrever, são acrescentadas “afirmações morais, ideológicas ou cosmológicas” (CLIFFORD, 2016a [1986], p.152), assim como há de fato uma fabricação retórica de coerência e coesão que não preexistem à escrita etnográfica. A recusa da representacionalidade unívoca das culturas é correlata à negação do caráter denotativo da linguagem, já que ficção e realidade como efeitos performativos do texto se distinguem apenas pelo contexto em que se inserem. Segundo White (2014), existe em todo discurso um aspecto ficcional, literário. O historiador afirma que a linguagem figurativa, ou tropológica, é a linguagem *comum* com que apreendemos o mundo e estruturamos nossa compreensão da realidade. Inspirando-me pela ficcionalidade histórica que o autor propõe, penso que as representações etnográficas de práticas discursivas são imagens possíveis que nos permitem ter uma relação significativa com uma realidade também possível. O relato não é em si a cultura manifesta em texto, mas um olhar possível que nos ajuda

⁵ Refiro-me à linguagem metafórica e alegórica como sinônimos, muito embora desde Quintiliano se acredite que uma série coesa de metáforas origine alegorias. Acrescento que a alegoria tem mais duas camadas de sentido neste texto, além da mencionada concatenação de figuras de linguagem. Alegoria também se refere a uma fábula contada a partir de símbolos outros e a uma carga moral e ideológica performada via descrição etnográfica.

estabelecer com esse novo contexto uma relação de inteligibilidade que sirva como forma de orientação política e ética.

A eleição de alegorias como modo de apresentar ideias por meio de histórias ficcionais sugere a *etnografia como um gênero literário* (COELHO, 2016), que investe no rompimento com o “despotismo do significante” (DELEUZE; GUATTARRI, 2020 [1972] p.59) ao rechaçar uma relação de referência supostamente unívoca entre escrita etnográfica e realidade linguístico-cultural descrita. A virada alegórica entende que as alegorias ficcionais podem ser caminhos éticos viáveis para “dotar o texto etnográfico de visibilidade própria. Ao invés de atribuir-lhe uma qualidade transparente, de tomá-lo como uma via de acesso à cultura do outro” (COELHO, 2016, p. 8). Ao contrário de uma experiência da verdade do Outro, a etnografia é uma invenção, uma ficção textual, não uma representação⁶, cujo compromisso não é com a verdade, mas com a mudança política (HARAWAY, 2016; CLIFFORD, 2016a[1986]). Com razão, a partir das leituras de Clifford (2016a [1986]), Latour (2016) e Haraway (2016), fica difícil argumentar que a etnografia não seja uma prática ficcional. Haraway propõe que a escrita não é um simples método e descreve como uma prática de reimaginação do mundo sua metodologia de pesquisa cujo signo seria SF, sigla que em inglês pode se desenvolver em “ficção científica, feminismo especulativo, ciência fantasia, fabulação especulativa, fato de ciência, e, também camas de gato [*string figures*].” (2016, p.10). Esse reimaginar feminista, fabulativo, especulativo e, nem por isso, menos científico me parece essencial para exorcizar das práticas etnográficas sua colonialidade sempre à espreita.

Precisamente porque a linguagem figurada é pensada pelos senhores da linguagem neutra e objetiva como o equívoco da linguagem, é que ela deve funcionar como o estandarte poético e político da etnografia. Aquilo que torna a linguagem turva, incomensurável, opaca, deve ser celebrado como o instrumento da descrição etnográfica, pois tal narrativa são os efeitos performativos de um encontro – frequentemente virtual –, em que há mais em jogo do que uma descrição inofensiva e verdadeira. Consoante Viveiros de Castro, o equívoco não se refere a uma patologia comunicativa entre nativo e etnógrafo. Ao contrário, “o equívoco é uma categoria propriamente transcendental, uma dimensão constitutiva do projeto de tradução cultural” (2018, p. 90). Os escritos do antropólogo, descritos por Martins (2012, p. 136) como “a um tempo etnográficos e filosóficos”, sugerem não apenas que o equívoco é uma condição de possibilidade do discurso etnográfico, mas que deve ser potencializado, dramatizado para expandir o intervalo que se supunha inexistente entre as alegorias nativas e as do etnógrafo. Ele

⁶ A questão não é negar a representação, mas negar seu caráter inócuo, já que toda representação é criativa, performativa.

explica:

O equívoco não é o que impede a relação, mas aquilo que a funda e a propõe: uma diferença de perspectiva. Traduzir é presumir que há desde sempre e para sempre um equívoco; é **comunicar pela diferença**, em vez de silenciar o Outro ao presumir uma univocidade originária e uma redundância última – uma semelhança essencial – entre o que ele e nós estávamos dizendo. (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 91)

Nesse trecho assinalo o *comunicar pela diferença* pois ele seria análogo à comunicação metafórica, que alegoriza a experiência. A metáfora imprime no texto a diferença de perspectivas. Essa diferença é o que funda a relação etnográfica e o hiato semântico entre o eu e eles. O estar em campo é sem dúvida um fenômeno que jamais poderia ser traduzido e interpretado, a não ser se narrado equivocadamente por metáforas e alegorias subjetivas que recontextualizam e atribuem coerência aos textos descontextualizados pelo linguista etnógrafo. Para Clifford, alegoria “denota uma prática, na qual uma ficção narrativa se refere continuamente a outro padrão de ideias ou evento” (2016a[1986], p. 153), uma história que se veste de outra, uma comunicação pela diferença. O medo do equívoco, alegórico ou não, nasce da *metafísica referencial* (FABRICIO, 2016), ideologia colonial pervasiva que produz um entendimento de linguagem inapto aos regimes de verdade discursivo-performativos por propor a linguagem como um mero objeto de referência, um instrumento de acesso ao mundo. Fabricio (2016) sugere que a relação entre referente e referencial é móvel e fundada no equívoco, na inexactidão, na contextualidade, e investe na torção do parafuso referencial como metáfora que propõe a uma atitude antirreferencial no entendimento da linguagem. Penso ser a alegoria uma opção ética para cometer equívocos e desafiar a *metafísica referencial* (FABRICIO, 2016), sugerindo que o equívoco referencial não é erro, ilusão ou mentira, mas a “forma mesma da positividade relacional da diferença” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 93), e que o equívoco, a disjunção, a falha são a forma primeira da referência que pretende ao unívoco do sentido. Proponho que essa pretensão de univocidade pode ser desconstruída na escrita etnográfica por alegorias polissêmicas que preencham de alteridade semântica a descrição de práticas languageiras. Pois o equívoco não se opõe à verdade, mas ao unívoco, que é uma “pretensão à existência de um sentido único e transcendente” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 93). A linguagem metafórica é o lugar do equívoco, justamente no sentido de que não se opõe à verdade, mas se opõe às totalidades. Essas vozes e outras sugerem o equívoco na prática etnográfica como caminho narrativo para a produção de verdades situadas, conhecimento situado (HARAWAY, 1988) verdades parciais (CLIFFORD, 2016b [1986]).

Uma ilustração do equívoco pode ser conveniente: o trecho do diário de campo que

introduz a segunda seção deste artigo alude à divergência de expectativa sobre as práticas semióticas que performavam corpos, desejos e práticas sexuais. Enquanto eles queriam “gozar com a língua”, eu queria estudar metáforas em campo. Há também equívoco quanto à natureza das alegorias: as minhas teóricas, organizativas, as deles sexuais, práticas. Abraçando o equívoco, o ruído, a polissemia, retorno aos meus dados etnográficos sobre linguagem figurada para pensar a escrita etnográfica e ilustrar como o próprio campo pode ser estruturado por alegorias. Defendo, portanto, que as figuras de linguagem são instrumentos etnográficos para uma transcrição cultural sintonizada com a diferença constitutiva do fazer etnográfico e com as poéticas e políticas antirreferenciais da pesquisa linguística. Sigo apresentando as questões a que pretendo responder neste texto.

Metáforas, *cognitivismo estratégico* e as questões de pesquisa

Apartada de questões etnográficas, as metáforas representam vívida questão filosófica, estilística e gramática. Porque insisto na linguagem figurada como capítulo essencial a qualquer escrita, principalmente à científica e etnográfica, vale flertar com abordagens cognitivistas de metáforas, apesar das contundentes críticas pragmáticas quanto à dicotomia literal/metafórico (MARTINS, 2012; MARTINS, 2010; RAJAGOPALAN, 2010). A perspectiva cognitiva da linguagem permite tratar metáforas como questões epistemológicas ao contrário de casualidades semânticas (MARCUSCHI, 2000), ao passo que afirmam a inescapabilidade da dimensão figurada na produção de qualquer texto. Portanto, assumo aqui um *cognitivismo estratégico* que me permita situar o equívoco e a linguagem figurada no cerne de qualquer fenômeno de sentido. Seguindo Silva, sugiro que a “episteme cognitivista é um regime metapragmático” (2014, p. 73), com grande interesse investigativo pela linguagem figurada. Lakoff e Johnson (1980) sugerem metáforas como suportes explicativos de nossos sistemas conceituais, instrumentos elucidativos e para formulação de modelos teóricos. A linguagem metafórica e alegórica também é analisada pelos efeitos sociopolíticos da influência de teorias científicas sobre nossos enquadres conceituais. Olson (1971) explica que: “[m]étodos científicos e conceitos têm sido frequentemente transferidos e transformados para prover as bases de algumas de nossas mais profundas crenças sociais, estéticas e religiosas.” (OLSON, 1971, p.v). Linguagem figurada também tem sido pensada como sistemas conceituais que dirigem nossas possibilidades comunicativas, favorecendo ou prejudicando a comunicação (REDDY, 1993[1979]). O autor explica como a própria metalinguagem é alegórica e performa a língua inglesa como um condutor de pensamento, metáfora que não faria jus à natureza da linguagem podendo provocar *conflitos de enquadre*, prejudicando a comunicação. Johnson

(1987) explora o papel central da imaginação humana, na produção de significado, na compreensão e racionalização, sugerindo que “metáfora é uma pervasiva, irreduzível e imaginativa estrutura da compreensão humana que influencia o significado e constrange as inferências racionais humanas” (1987, p. xii). Esse constrangimento da racionalidade pela linguagem figurada é o axioma da perspectiva cognitiva que estrategicamente abraço para dotar a linguagem figurada de centralidade na escrita científica. Embora eu não me identifique *in toto* com o pensamento cognitivista, a metapragmática cognitiva fornece três premissas epistêmicas com potencial para combater à metafísica referencial: 1) metáforas são parte essencial da linguagem e produção de sentido; 2) objetivismo é uma manifestação não-sofisticada de linguagem, “altamente técnica e logicamente rigorosa” (JOHNSON, 1987, p. xi) e hierárquica (MARTINS, 2012) e 3) a linguagem metafórica não é o outro da linguagem. Gostaria de adicionar mais duas premissas que guiam este trabalho: 4) deslocamentos metafóricos podem imprimir em textos *equivocos* que constituem os sentidos e limites da tradutibilidade cultural; 5) as metáforas são uma função da linguagem altamente afetiva (AHMED, 2014). Ahmed acredita ser a linguagem figurada ponto privilegiado de afetividade já que “figuras de linguagem são cruciais à emocionalidade dos textos” (2014, p.12). Na alegoria da linguagem-pele que persegui, as metáforas ocupam especial lugar, pois criam relações semânticas que são afetivas não apenas pelas inusitadas relações indexicais que forjam, mas porque investem em uma experiência estética. Embora a afetividade seja pervasiva nos textos, seu caráter *aguçado* não pode ser obliterado de contextos sensuais como os chats íntimo-espetaculares do WhatsApp. Considerando a sensualidade e afetividade do campo, investigo o repertório metafórico de conceitualização dos desejos BB e as alegorias que esse repertório deixa ver, para responder às seguintes questões: *Qual a metalinguagem usada na predicação e referenciação do corpo e de práticas sexuais? Com que figuras de linguagem são construídos os sentidos para práticas e desejos BB? Quais as alegorias do sexo bareback?*

Descrição alegórica

Observando nas performances íntimo-espetaculares suas metáforas, metonímias, prosopopeias, sinestesias, eufemismos e hipérboles, discuto nos movimentos de sentido a criação de alegorias explicativas que nos guiam por repertórios sociais do desejo. Ao discutir as metáforas da estilização de corpos, desejos e práticas, invisto em conexões sócio-históricas para refletir sobre a relação entre linguagem metafórica e nossos repertórios desejantes. Postulo as práticas linguísticas como caminho filosófico para entender práticas sexuais confiando que

“metáfora não é uma mera questão de linguagem⁷” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p.6), mas uma performance de diferença de perspectiva⁸, cara ao saber etnográfico.

Alegoria de(leite)

Os grupos de WhatsApp pareciam dormentes até que um gatilho interacional se disparava: uma performance íntimo-espetacular. Daí seguiam as interações: comentários, avaliações, declarações de excitação, confissão de desejos. Frequentemente me parecia que esses envios descontextualizados eram seu próprio contexto: existir sexualmente pra outros, se fazer visto. (Diário de Campo, 2015).

O excerto 1 ilustra uma dessas performances-estopim, que menciono acima. Elas acordavam o grupo, incitavam interações. Bruno interagiu sempre à noite no grupo BBRJ, convidando parceiros para sexo. Por três semanas, Bruno enviava ao grupo a mesma foto e se colocava à disposição para ter seu ânus preenchido de sêmen, ou *leitado*, como se metaforizava ali.

Excerto 1:

16/12/2015 23:15:34: Bruno: <i>(foto do ânus em primeiro plano)</i>
16/12/2015 23:15:44: Bruno: Minha cuceta quer ficar cheia de leitinho
16/12/2015 23:15:50: Bruno: Alguém afim de me leitar?
16/12/2015 23:16:09: Miguel: Já tem leitada aí?
16/12/2015 23:16:29: Bruno: Cuceta ta sempre alimentada
16/12/2015 23:16:49: Miguel: vai ficar gr[á]vida kkk
16/12/2015 23:16:52: Carlos: Tb quero te inseminar <i>(foto do pênis ereto)</i>
16/12/2015 23:16:57: Miguel: inseminador do futuro kkk <i>[a piada aludia à foto de perfil de Carlos que exibia uma foto do Arnold Schwarzenegger jovem e em pose halterofilista]</i>

A estilização subjetiva de Bruno foi performada como um convite para sexo *bareback*, no qual o sujeito se veste de seu corpo nu. Uma estratégia semiótica chama a atenção no convite de Bruno: a linguagem metafórica do leite (leitar, leitinho) que invoca a semelhança física e simbólica entre leite e esperma para performar o desejo (de)leite, resignificando a propriedade seminal de risco. Foquemos nessa alegoria por um instante, antes de seguir com a análise do Excerto 1.

No que concerne à alegoria do leite, há uma concatenação de termos metafóricos como

⁷ Embora os autores se refiram à cognição, meu partidário estratégico do cognitivismo, me permite reformular o extra da metáfora como o equívoco: o intervalo semântico de possibilidade que ela encerra.

⁸ O equívoco como dimensão norteadora da descrição etnográfica se faz pungente na medida em que apresentamos um texto sincero – que acreditamos ser verdade – embora ele seja alegórico. O equívoco provém de uma expectativa de diferença originária entre nativo e pesquisador que pode ser inventada. A expectativa de diferença também pode configurar um equívoco, na medida em que é difícil entender a minha própria participação na fabulação das alegorias que eu apresento, já que elas também me tocam, impregnam meu sistema conceitual a ponto de se fazerem sentir naturais e orientar em certa medida meu próprio desejo sexual.

mamadeira (referindo-se ao pênis), mamar (para se referir ao sexo oral), leite (se refere ao esperma), leitar (verbo que se refere à ejaculação no ânus ou na boca do parceiro), leitada (se refere à emissão de sêmen e ejaculação), leitador (referindo-se à pessoa que leita) e vitaminado (característica do *leite* infectado). Essas metáforas – que Lakoff e Johnson definem como “um conceito em termos de outro” (1980, p. 10) – são mais frequentes que a linguagem denotacional. A metalinguagem alegoriza as práticas sexuais sêmen-centradas remetendo ao campo semântico da infância, inocência e nutrição do leite, apagando os sentidos biomédicos de risco atribuídos ao sêmen e a troca de fluidos. Sibilia (2013), que analisou representações sacras das madonas de leite⁹, propõe que a alegoria do aleitamento indexicalizava para a arte sacra medieval e barroca da América hispânica uma nutrição corpórea e espiritual, sendo comum imagens de virgens que esguichavam leite de seus seios na boca de crianças e pontífices. Essas expressões artísticas medievais e barrocas indexicalizavam a transmissão da santidade, bondade e nutrição espiritual por meio do leite, que então metaforizava nutrição, conforto materno e divino. Sibilia (2013) explica que essas representações foram muito produtivas na Europa medieval em um contexto de fome generalizada e que a simbologia da nutrição do corpo e alma era muito querida pela Igreja Católica. Contudo, tais representações passaram a sofrer grande censura a partir do séc. XVIII, sendo os seios em telas e estátuas cobertos por novas pinturas. Nas palavras da autora, a *modernidade pornificou o seio e o leite*, ora símbolos do conforto materno, do cuidado e da nutrição. Assim como a arte sacra é ressignificada pelo olhar moderno, os *barebackers* promovem deslocamentos simbólicos e morais em torno do sêmen e da fisiologia humana, estabelecendo novo repertório de sentidos para o sêmen, expresso na forma de uma alegoria (de)leite, que também parece ter parentesco genealógico com os preceitos sobre o sêmen dos médicos filósofos dos primeiros séculos pós-Cristo. Como Foucault (2014 [1984]) explica, o sêmen era entendido como uma essência masculina, um produto drenado das forças do corpo que atribuía ao homem seu vigor, sua força física e intelectual. Como preocupação filosófica, o sêmen deveria ser resguardado apenas para a reprodução, sob pena de perda de força e vigor e até de morte. As performances no grupo de WhatsApp parecem reatualizar os sentidos medievais de nutrição corpórea e espiritual para o *leite*, ao passo que zombam do princípio de resguardo do sêmen, performando o excesso, o consumo indiscriminado e a drenagem do *sopro vital* (FOUCAULT, 2014[1984], p.138), para o prazer sexual como uma alegoria da moral e ideologia que subjazem suas práticas sexuais.

Embora Lakoff e Johnson (1980) sugiram que a coerência física influencia a criação de

⁹ Representações religiosas de Maria amamentando ou expirando leite na boca de bebês e de homens santos.

metáforas que se referem a substâncias como o sêmen / leite, penso que aqui a coerência menos aparente e mais relevante seja histórica e ideológica e não física. Em outras palavras, o estopim ontológico da metáfora (de)leite foi antes coerência ideológica do que física, sugerindo que sentido denotativo e conotativo se diferenciam contextualmente. O leite e o sêmen (ambos fluídos corporais) têm uma história sacra e mística – mesmo que esquecida – que pode ideologicamente ser intertextualizada na expressão de desejos de(leite) frequentemente julgados como sujos, suicidas e autodestrutivos. Esse é o caso de *vitaminado*, um dado que tive muito cuidado para divulgar devido a possíveis equívocos criminalizantes. Embora o uso de *vitaminado* para se referir ao sêmen biocontaminado possa soar perturbador, “ninguém quer ficar doente mesmo” (Diário de Campo, 2018), sugeri um dos meus informantes, apontando o equívoco. Esse eufemismo está ligado à rejeição do terrorismo simbólico com que os discursos higienistas retratam o sexo sem camisinha. A performance do desejo pelo leite *vitaminado* não é apenas uma chacota alegórica do risco, mas uma performance intertextual que abraça o discurso de sua abjeção como naturalizado e, portanto, constrói a semiose da desejabilidade no mesmo terreno simbólico em que floresce o discurso que patologiza suas sexualidades e desejos. Essa projeção do prazer sexual sobre o terreno simbólico do sexo viral propõe uma saída discursiva: se não é possível exorcizar os significados negativos do sexo desprotegido, se pode ao menos tentar subverter metaforicamente repertórios sociais em performances textuais, *repetidas até ficarem diferentes*, aludindo ao poeta Manoel de Barros.

Ainda no excerto 1, há mais duas figuras de linguagem que contribuem para a construção dessa e de outras alegorias. Nomeadamente a personificação/prosopopeia e o eufemismo. Eufemismo fica por conta do diminutivo empregado por Bruno na caracterização do sêmen: *leitinho*, assim como todas as metáforas que escondem o sentido denotacional da prática sexual, como *inseminar* para se referir a ejacular no ânus, *grávida* para se referir a um homem cujo ânus foi preenchido por sêmen, fornecendo outros caminhos imaginativos que se distanciam da crueza de conceitos tabu, eufemizando, suavizando práticas sexuais. A prosopopeia é exemplificada pelas performances de personificação da genitália: “cuceta quer ficar cheia de leitinho”, “cuceta está sempre alimentada”, sugerindo que o órgão sexual possui identidade, desejos, gostos, e atribuindo-lhe centralidade volitiva nas performances de si. A personificação que emprega algo “inumano como humano” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p.33) é entendida pelos autores como uma metáfora ontológica, aquela que se relaciona com o sentido de objetos e substâncias. No entanto, defendo que, nesse contexto, personificação é um caminho alegórico para a metonímia perfeita discutida a seguir.

Metonímias feitas como alegoria do sujeito

Excerto 2:

15/12/2015 20:48:50: **Zé Henrique:** (foto de pênis ereto) De cabelo cortado rs
15/12/2015 20:49:18: **Marcelo:** Q delicia
15/12/2015 20:49:25: **Marcelo:** É sua?
15/12/2015 20:49:37: **Zé Henrique:** Sim rs
15/12/2015 20:49:49: **Zé Henrique:** Acabei de aparar rs
15/12/2015 20:50:01: **Marcelo:** Eu quero mamar vc
15/12/2015 20:50:32: **Zé Henrique:** Delicia...fica a vontade 🍆
15/12/2015 20:51:01: **Marcelo:** Muito gostoso seu piru

A interação se inicia com uma performance íntimo-espetacular na qual Zé constrói seu corpo, produzindo uma experiência estética e erótica em seus interlocutores. Sua performance inicia a interação, tornando a tricotomia íntima um espetáculo público. O pênis ereto, após ter aparado os pelos pubianos, é legendado com “De cabelo cortado”. Zé personifica seu pênis como Bruno personificou sua *cuceta* no primeiro excerto. Personificação ou prosopopeia é a figura de linguagem típica das fábulas¹⁰ e, nos grupos de WhatsApp BB, se desdobra em dois efeitos alegóricos: *personificação da genitália* e *metonímia de si*. A literatura citada, em especial Lakoff e Johnson (1980), permite analisar essas prosopopeias como metonímias, assumindo que a referência de seu corpo todo é tomada por parte dele. Penso, a partir de observação etnográfica, que a prosopopeia ocorre simultaneamente à metonímia perfeita e não podemos ignorar essa ambiguidade. Por um lado, constrói-se uma genitália volitiva, agente, desejante, com nome, adjetivos e peculiaridades. Esta é a personificação da genitália, alegoria que performa uma genitália desejosa, viva, lasciva que tem volição própria, animada no sentido de agente consciente. Multiplica-se o centro performativo da identidade. Por outra via semântica, se substitui a pessoa por essa genitália, como se os órgãos genitais fossem o signo inequívoco de si. Esta é a metonímia perfeita, na qual a genitália fala mais alto que seu próprio sujeito, passa a ser o centro performativo da identidade. Resta ressaltar que a centralidade genital para performar identidades é um efeito alegórico que decorre da prosopopeia, ou animação fabular da genitália. Tanto o pênis (Excerto 2) como o ânus (Excerto 1) personificados passam a ser ícones centrais na performance dos sujeitos do desejo, que se reduzem a sua genitália como estratégia de performance de si on-line, elegendo a metonímia perfeita como alegoria para representação social do sujeito. Além do ânus e pênis, as metonímias perfeitas são performadas pelo sêmen, que eleito como signo de si, reverbera com os discursos helenistas em que o homem é “o animal espermático por excelência” (FOUCAULT, 2014 [1984], p.141).

¹⁰ A fabulação é em si um sentido possível da palavra alegoria. A fabulação é um caminho possível para a escrita etnográfica (HARAWAY, 2016).

Retornemos ao Excerto 2: Marcelo elogia a performance de Zé Henrique que corresponde ao flerte convidando-o para “ficar à vontade” quanto a seu desejo de mamar. Os elogios “delícia”, “gostoso”, não são apenas linguagem típica da paquera, mas sinestésias que contam o corpo da tela como algo a ser provado e experimentado pelos sentidos, como olfato e paladar. Esse tipo de elogio lascivo (*gostoso, delícia*), além de ser uma sinestesia, parece funcionar como um operador metalinguístico para expressar a presença explícita dos corpos no chat: os dedos tecem uma mensagem que conta o que sente o corpo: tesão. As sinestésias parecem ser parte da própria experiência on-line, sobretudo a sexual. Afinal de contas, a presença ali é ficcional, mas o gozo não. Sinestésias ratificam a linguagem metafórica como performativa: prestam-se a gerar emoções e sensações corpóreas como o gosto (*delícia, gostoso, provar*) e o tato.

Finalmente, além das duas alegorias na performance do corpo: a *metonímia perfeita*, que se refere à performance do sujeito como meramente uma de suas partes corporais, nomeadamente, o pênis, o ânus ou o sêmen e a *personificação da genitália* que se refere à atribuição de características humanas e animadas à genitália, chamo a atenção para uma terceira via semântica para estilização metafórica do desejo *bareback*: a alegoria reprodutiva.

A alegoria reprodutiva

A terceira alegoria do desejo será introduzida a partir de três passos. Primeiramente discuto o neologismo *cuceta* (sobreposição de cu e boceta) do Excerto 1. Em seguida, analiso o Excerto 3, descrevendo uma performance fílmica que ensaia um parto. Por fim me atenho às figuras de linguagem nos dois primeiros excertos apresentados. Ficará claro que várias alegorias organizam o campo, os textos e as performances íntimo-espetaculares simultaneamente.

Bruno refere-se a seu ânus a partir do neologismo *cuceta*, derivação da palavra *cu*, adjungida do sufixo diminutivo *-eta*, que metaforiza *boceta*, performando uma justaposição e um borramento categorial entre essas duas partes do corpo. Semanticamente, a *cuceta* é performada como um órgão híbrido que possui tanto características imaginadas¹¹ de cu, quanto de boceta: largidão, prontidão sexual, lubrificação, depilação. A estilização do ânus como órgão sexual feminino anima a alegoria da heterossexualidade, performando o sexo *gay mau* com os símbolos do *sexo bom* (RUBIN, 1984), narrando desejos homo a partir de práticas sexuais para as quais nossa sociedade reserva prestígio: a heterossexualidade, monogamia e a reprodução, preferencialmente imbricados. Se sexo é público (BERLANT; WARNER, 2013),

¹¹ Isso vale especialmente para a vagina, já que a performance das características da *cuceta* por parte dos rapazes parece se referir mais a um imaginário masculino sexual da vagina do que à anatomia e fisiologia feminina.

já que signos das práticas sexuais privilegiadas são performados publicamente, podemos ver na alegoria reprodutiva histórias do sexo *mau* vestida em outra roupa; contada pelo repertório do sexo bom. À parte da construção de uma genitália híbrida, a alegoria da reprodução se nutre de outros símbolos sociais de práticas sexuais consideradas boas, como os paradigmas biológicos da fecundação, gestação e parto, introduzidos com a descrição de um filme que circulou pelos grupos.

Excerto 3:

Um homem deitado sobre lençóis claros, em posição ginecológica. Um torso cortado na altura dos mamilos. A câmera baixa mostra o ânus em primeiro plano, o saco escrotal e o pênis semiereto. O vídeo silencioso começa e o ânus é o primeiro a se pronunciar, movimentando-se em espasmos, ele se abre suavemente, como dois lábios se abrem para o beijo. De dentro, reluz algo deixando o corpo. De natureza indeterminável, vem saindo até deixar ver uns olhinhos e nariz. É uma cabeça! O abdômen se contrai, assim como toda pélvis até que os espasmos alcançam o ânus, que se move e vai trazendo para fora o bebê. O abdômen se contrai e a respiração é levemente ofegante. Pra dentro e pra fora, os movimentos do ânus apresentam a boneca ao mundo. Há certa hesitação e certo suspense após a exposição da cabeça. O espectador se pergunta: Tem mais? E tem! Mas a passagem dos bracinhos foi mais desafiadora à parturiente. Com a passagem dos ombros, o corpo do bebê escorrega agilmente para fora do ânus ganhando os lençóis. Os pezinhos passam por último, ainda reticentes. A recém mãe ergue então os quadris para exibir sua cuceta à câmera, virando-se para mostrá-la por outros ângulos. Ele segura as nádegas, alheio a boneca que pariu. O vídeo e o parto acabam em 51 segundos (O Parto in: Diário de Campo, Janeiro de 2017 apud BONFANTE, 2020).

Nos filmes que performavam um parto de boneca, a alegoria da reprodução encontra a mais perfeita metáfora do sistema reprodutivo feminino, na medida em que a *cuceta*, além de características morfológicas, performa características fisiológicas da genitália feminina. A produção da *cuceta* como órgão sexual e reprodutivo tensiona e contorce corpo e língua e performa um desejo sexual de possuir um corpo cujas possibilidades não se limitam pelo sexo. Além do parto, a própria fecundação parece ser uma metáfora querida para performar sexo *bareback*, a partir de termos como *engravidar*, *emprenhar*, *fazer filho em* (realçando o resultado da prática sexual reprodutiva), *consumar* (índice de certa beatitude da relação sexual reprodutiva); *inseminar*, *fecundar* (remetem a um caráter biológico e natural – talvez animalesco – da prática, como *copular*), *parir* (eliminar objetos do ânus), *abortar* (retirar o leite do ânus após a relação sexual). No excerto 1, Miguel sugere que Bruno “vai ficar gr[á]vida”. Vale reconhecer que o feminino pode ter sido direcionado a Bruno, mas creio ter feito referência à *cuceta* de Bruno, animando a personificação da genitália. A *cuceta* “vai ficar gr[á]vida”, caso receba a quantidade de leite que deseja, pois a alegoria do leite não esconde as propriedades fecundantes de sêmen, as quais, por sua vez, alimentam a alegoria reprodutiva. A relação entre sexo reprodutivo e sexo desprotegido é óbvia: a reprodução é o caso em que os métodos contraceptivos são dispensáveis e acredita-se haver maior intimidade e segurança entre os

parceiros. Essa simbologia empregada largamente por metáforas como “Tb quero te inseminar” e “vai ficar grvida” (Excerto1) e “Engravidei ele ontem!” e “Engravidou nada. Abortei quando c foi” (Nota de Diário de Campo, 2017) são performances que vozeiam tanto um desejo de prazer cuja intimidade é ilimitada (DEAN, 2009) quanto um desejo de reconhecimento social como prática sexual legítima e, portanto, digna de cuidado ético. Por outro lado, a alegoria reprodutiva pode ser uma performance um tanto normativa da sexualidade homoafetiva, uma vez que se desloca em direção de uma temporalidade que reitera expectativas heteronormativas de experiência do tempo e espaço. Ao contrário da sugestão de Halberstam de que as subculturas *queer* produzem temporalidades alternativas, permitindo que seus participantes acreditem que seus futuros possam ser imaginados de acordo com as lógicas que ficam fora desses marcadores paradigmáticos da experiência - o nascimento, casamento, a reprodução e morte (HALBERSTAM, 2005, p. 32). À primeira vista, o casamento, a reprodução e o nascimento estão paradigmaticamente presentes nas metáforas reprodutivas, cujo sistema conceitual – ou a metalinguagem – é o próprio sexo heterossexual, do qual a penetração é organizadora. No entanto, um olhar mais próximo revela que os textos sugerem uma mimese debochada dos símbolos da heterossexualidade, fundando numa alegoria debochada do sexo reprodutivo, na qual cada fecundação acaba invariavelmente em um *aborto* ou *deglutição*, iterando e deslocando sentidos sociais e certezas corpóreas por meio de uma paródia equivocada da genitália e da reprodução.

Palavras finais

Investindo na diferença de perspectiva narrada alegoricamente, esta etnografia descreveu os itinerários metafóricos do desejo *bareback* performado em grupos de WhatsApp. As metáforas do desejo puderam iluminar práticas discursivo-sexuais, explicar repertórios simbólicos e do desejo, performar identidade sexual ou de comunidade de prática. As alegorias têm grande potencial afetivo e deixam ver ordens morais outras, em que as noções de risco, obscenidade e desejável operam de forma contextual. As metáforas de desejo *bareback* alegorizam regiões morais outras, com outras lógicas de cuidado de si e, portanto, outras formas de existir. A metaforização do sexo *bareback* por signos de práticas naturais como a reprodução, heterossexualidade e o matrimônio (metáforas reprodutivas); ou prazerosas, inofensivas, infantis (metáforas (de)leite) funciona como uma performance de identificação às avessas com valores e configurações heteronormativas do prazer e da vida, distorcendo seus símbolos e práticas reprodutivos sacros à semântica do desejo (de)leite. Animando, assim, uma chacota decolonial do potencial reprodutivo do sêmen e da própria fecundação como efeito do sexo. O

repertório alegórico de conceitualização dos desejos BB é ambivalente: ora erodindo metaforicamente a base reprodutiva de sua prática sexual, ora se apoiando em seus símbolos do prazer. Por meio das metáforas (de)leite (aquelas que exaltam o sêmen como propriedade vital, nutritiva e com poderes mágicos), das metáforas reprodutivas (aquelas que constroem discursivamente o *bareback* como íntimo, natural e desejado por meio de representações heteronormativas de conjugalidades) e das metonímias perfeitas (performances subjetivas que elegem seus órgãos sexuais como signo social de si), produzi um texto com alegorias explicativas de complexas verdades parciais. A partir da descrição alegórica dessas complexas verdades parciais, pude dar sentido a uma série de metáforas e organizar as performances desejantes nos grupos de WhatsApp BB em torno de alegorias do desejo (alegorias (de)leite, alegorias reprodutivas e metonímias perfeitas), argumentando não apenas por uma linguagem acadêmica mais afetiva e mais política, mas também pela observação de linguagem figurada como um caminho legítimo do fazer etnográfico, do narrar culturas, da *especulação fabulativa* (HARAWAY, 2016). As metáforas e alegorias discutidas fornecem modelos conceituais que tangenciam a sociedade pela perspectiva de sujeitos subalternos, sugerindo que pesquisas em LA interessadas em metáforas e alegorias podem lucrar com a descrição etnográfica. Porque metáforas e outras figuras de linguagem são constitutivas do saber etnográfico, me propus a construir um texto sustentado por metáforas como meio comunicativo e interesse epistemológico realçando a perspectiva de quem narra. Não apenas porque o campo é uma experiência poética, mas porque é marcado pela diferença e pelo equívoco – mesmo que alegóricos.

Referências

- AHMED, S. **The cultural politics of emotion**. New York: Routledge, 2014 [2008], 256p.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução: Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962], 136p.
- BARRETT, R. **From drag queens to leather men: language, gender, and gay male subcultures**. Oxford: Oxford University Press, 2017, p. 251.
- BERLANT, L.; WARNER, M. Sex in Public. In: HALL, D.; JAGOSE, A.; BEBELL, A.; POTTER, S. (Orgs.). **The Routledge Queer Studies Reader**. New York: Routledge, 2013. p.165-179.

BONFANTE, G. M. **Erótica dos Signos**: performances íntimo-espetaculares de si. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.

BONFANTE, G. M. **A linguagem na pele: afeto como ato de fala perlocucionário**. 2020. 174p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada Indisciplinar) - Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BONFANTE G. M. (H)Erética: sobre ereções e ética. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, n. 21 v. 2 pp. 211-230, 2021.

BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, n. 43, p. 441-474, 2014.

BORBA, R. **O (des)aprendizado de si**: transexualidades, interação e cuidado em saúde. Rio de Janeiro: FioCruz, 2016.

CLIFFORD, J. Sobre a alegoria etnográfica. In: CLIFFORD, J; MARCUS, G. E. **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Trad. COELHO, M. C. Rio de Janeiro: Editora da UERJ/ Papéis Selvagens, 2016a [1986]. p. 151-182.

CLIFFORD, J. Verdades parciais In: CLIFFORD, J; MARCUS, G. E. **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Trad. COELHO, M. C. Editora da UERJ/ Papéis Selvagens, Rio de Janeiro: 2016b [1986]. p. 31-62.

COELHO, M. C. Sobre tropas e cornetas: apresentação à edição brasileira de *Writing culture*. In: CLIFFORD, J; MARCUS, G. E. **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Editora da UERJ/ Papéis Selvagens, Rio de Janeiro: 2016 [1986]. p. 7-26.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura**: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DEBORD, G. **A Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEAN, T. **Unlimited intimacy**: reflections on the subculture of barebacking. Chicago: University of Chicago Press, 2009, 256p.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **O Anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2020 [1972].

FERRAZ, D.; PAIVA, V. Sexo, direitos humanos e AIDS: uma análise das novas tecnologias de prevenção do HIV no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. n.18, v. Supl. 1, p. 89-103, Set. 2015.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. São Paulo: Paz & Terra, 2014 [1984], 315p.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**. v. 31, n. especial. p. 1-34, ago. 2015.

HALBERSTAM, J. **In a queer time and place: transgender bodies, subcultural lives**. New York: New York University Press, 2005, 244p.

HARAWAY, D. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, p. 575-599, Autumn, 1988.

HARAWAY, D. **Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene**. Durham; Londres: Duke University Press, 2016. 296p.

JESUS, C. R. R. Sobre metáfora e linguagem: a estilística da retórica clássica ciceroniana em perspectiva. **InterteXto**, Uberaba, v. 14, n. Especial, p. 236–252, 2021.

JOHNSON, M. **The body in the mind: the bodily basis of meaning imagination and reasoning**. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 233p.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M.; SANTOS, M. E. P. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, v.17, n. 1, p. 145-162, janeiro-abril, 2019.

LAKOFF, G. JOHNSON. M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980. 276p.

LATOURE, B. Faturas/Fraturas: da noção de rede a noção de vínculo. In: SEGATA, J. RIFIOTTI, T. (Org.) **Políticas etnográficas no campo da cibercultura**. Brasília: ABA Publicações, 2016. pp 67-90.

LOPES, A. C.; SILVA, D. N.; FACINA, A.; CALAZANS, R.; TAVARES, J. Desregulamentando dicotomias: transletramentos, sobrevivências, nascimentos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 56, n.3, p. 753-780, set./dez., 2017.

LOPES, A. **Notas de aula**, 2021.

MARCUSCHI, L. A. A propósito da metáfora. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 71-89, jan./jun. 2000.

MARTINS, H. F. Tradução e perspectivismo. **Revista Letras**, Curitiba, n. 85, p. 135-149, jan./jun. 2012.

MARTINS, H. F. Wittgenstein, the body, its metaphors. **D.E.L.T.A.**, 26, especial, p: 479-501, 2010.

OLSON, R. (Org.) **Science as metaphor: the historical role of scientific theories in forming Western culture**. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company Inc, 1971, 321p.

PRECIADO, B. **Texto Yonqui**. Madrid: Editorial Espasa Calpe S. A., 2008.

QUINTILIANO, M. **Instituição Oratória**. v. 1, Trad: Bruno Fregni Basseto. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

RACE, K. Towards a pragmatics of sexual media networking devices. **Sexualities**, v. 21, n. 8, p.1325-1330, 2018.

RAJAGOPALAN, K. “Corporeality” in metaphor studies: why it is so easy to miss the point. **D.E.L.T.A.**, 26, especial, p. 535-543, 2010.

REDDY, M. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Org.) **Metaphor and thought**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993 [1979]. p. 164-201.

RUBIN, G. S. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: PARKER, R. AGGLETON, P. (Eds). **Culture, Society and Sexuality**. Londres: Routledge, 2006. p. 143-178.

SIBILIA, M. P. O que é obsceno na nudez? Entre a virgem medieval e as silhuetas contemporâneas. Trabalho apresentado no **XXII Encontro anual da Compós**, Salvador, 2013.

SILVA, D. N. O texto entre a entextualização e a etnografia: um programa jornalístico sobre belezas subalternas e suas múltiplas recontextualizações. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 67-84, jan./abr. 2014.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009 [1677], 238p.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu editora/ N-1 edições, 2018, 288p.

WHITE, H. **Tropics of Discourse**: essays in cultural criticism. New York: Johns Hopkins University Press, 1978, 304p.

Sobre o autor

Gleiton Matheus Bonfante (ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6828-508X>)

Bacharel em Linguística pela UNICAMP, mestre (2015) e doutor (2020) em Interdisciplinar Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor visitante na Universidade Federal de Goiás até dezembro de 2022. Pós-doutorando FAPERJ nota 10, na Universidade Federal Fluminense, a partir de janeiro de 2023.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

Etnografia e estudos linguísticos em ambientes on-line: pontos de contato

Ethnography and linguistic studies in online environments: points of contact

Ana Claudia Oliveira Azevedo¹
Márcia Helena de Melo Pereira²

Resumo: A incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano dos sujeitos abriu lacunas nas pesquisas científicas que têm como base o estudo das ações e relações humanas, inclusive na linguística, ciência que estuda, por meio de perspectivas diversas, a língua e o seu uso pelos falantes. Diante disso, o objetivo deste artigo é discutir a adoção da perspectiva etnográfica em estudos linguísticos voltados especificamente às produções de linguagem que ocorrem em ambientes virtuais. Para isso, baseamo-nos nos pressupostos de Hine (2000) e Kozinets (2015), que abordam a etnografia em ambientes on-line, nomeando-a de etnografia virtual e netnografia, respectivamente. Além disso, fundamentamo-nos em linguistas como Marcuschi (2008, 2010), Xavier (2002, 2015) e Soares (2002), que discutem as produções de linguagem realizadas em ambiente digital. Com base nessa fundamentação, adotamos uma metodologia bibliográfica para discutir a abordagem da etnografia em pesquisas linguísticas realizadas em ambientes on-line. Por meio da observação desses trabalhos, constatamos que a etnografia pode subsidiar pesquisas linguísticas que visem ao aprofundamento em determinada comunidade on-line e em suas práticas de linguagem, o que contribui, ainda, para o desenvolvimento do letramento dos pesquisadores.

Palavras-chave: etnografia; etnografia virtual; Netnografia; linguística.

Abstract: Incorporating digital technologies into our daily lives has created gaps in research based on the study of human actions and relationships. One of these areas is linguistics, which studies language and its use by speakers, from different perspectives. Therefore, this article aims at discussing the adoption of ethnography in linguistic studies focused on language use in virtual environments. For this, we based on Hine's (2000) and Kozinets' (2015) approaches to ethnography in online environments, named, respectively, virtual ethnography and netnography. We also rely on linguists such as Marcuschi (2008, 2010), Xavier (2002, 2015), and Soares (2002), who study digital language productions. We adopted a bibliographic methodology to discuss the ethnographic approaches in linguistic research in online environments. By observing these works, we found that ethnography can subsidize linguistic research that deepens an online community and its language practices. We also noted that this process contributes to the researchers' literacy.

Keywords: ethnography; virtual ethnography; netnography; linguistics.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Endereço eletrônico: 98anaclaudia@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: marciahelenad@yahoo.com.br.

Considerações iniciais

A incorporação de tecnologias digitais a nosso cotidiano tem ocorrido gradativamente ao longo das últimas décadas, principalmente com a popularização da internet e de dispositivos móveis, como o *smartphone*. Dentre as diversas funcionalidades desses aparelhos, destacamos a criação e a manutenção de redes sociais — conexões compartilhadas por sujeitos que fazem parte de um mesmo grupo — em ambiente digital, por meio de *sites* e aplicativos voltados para essa finalidade, nos quais diversos usos da(s) linguagem(ns) estão presentes.

Embora alguns autores, a exemplo de Xavier (2002, 2015), considerem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como agentes de mudanças radicais na sociedade, como aponta Hine (2000), é importante salientar que as transformações que ocorrem na sociedade não são causadas pela tecnologia em si, mas pelos seus usos pelos sujeitos e pelas suas compreensões sobre ela. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) defende que as mudanças que ocorrem na linguagem, principalmente em ambiente digital, também são consequência dos usos e ações dos sujeitos.

Considerando que, de acordo com linguistas como Marcuschi (2008), o uso da língua(gem) sempre se dá mediante textos, salientamos que essas interações, em meio digital, podem e devem ser investigadas pela ciência linguística. Foi nesse contexto que surgiu o conceito de hipertexto, usado para se referir ao “[...] texto da internet [...]” (XAVIER, 2015, p. 79), investigado por diversos linguistas brasileiros a partir da década de 2000. Vale salientar que, até hoje, não existe um consenso sobre a noção de hipertexto, de modo que alguns autores o veem como uma grande novidade, ao passo que outros o consideram uma mera continuidade do texto impresso/manuscrito, como discutem Azevedo, Guerra e Pereira (2021).

Com base nesses pressupostos, considerando que a ciência — nas mais diversas áreas — precisa acompanhar as mudanças sociais, é inegável a relevância de estudos que se voltem às tecnologias digitais — e, no caso da linguística, às produções de linguagem on-line. Além disso, Polivanov (2013) salienta que os ambientes virtuais estão sempre em transformação, o que torna necessárias constantes atualizações nas pesquisas — inclusive na linguística, salientamos. Ao reconhecer a importância dessas atualizações nos estudos linguísticos, Marcuschi (2010), em texto publicado, inicialmente, no começo da década de 2000, destaca que a análise etnográfica — baseada na antropologia — dos modos de interação virtual seria algo urgente e inexplorado. Tal afirmação coaduna com a perspectiva adotada por Hine (2000,

p. 4, tradução nossa³), segundo a qual “uma etnografia da internet pode observar em detalhes as maneiras como a tecnologia é experienciada em uso”, o que inclui os usos das linguagens.

Vale acrescentar que, desde o advento da internet, diversos pesquisadores do Brasil e de outros países, a exemplo de Hine (2000), Castro (2015) e Araujo (2006, 2007), têm adotado a metodologia e/ou a epistemologia etnográfica em suas análises, em áreas como a comunicação, a educação e a linguística. Segundo Polivanov (2013, p. 2), o viés etnográfico está presente desde “os primeiros trabalhos que se voltaram para o estudo de interações sociais na internet [...]”, o que mostra que não se trata de uma prática incomum nem incipiente.

A aplicação dos estudos etnográficos à internet fez com que surgissem novas terminologias, como *etnografia virtual* (HINE, 2000) e *netnografia* (KOZINETS, 2014), as quais são questionadas por outros pesquisadores, como Fragoso, Recuero e Amaral (2011) e Polivanov (2013), que problematizam a suposta diferença entre pesquisa etnográfica on-line e off-line. Um fenômeno parecido ocorre nos estudos linguísticos, em que há uma problematização de conceitos como *hipertexto*, *gênero digital* e *letramento digital*, visto que se trata de especificações usadas para abordar as produções de linguagem que ocorrem em ambiente digital.

Diante dessas considerações, o objetivo deste artigo é discutir a adoção da perspectiva etnográfica em estudos linguísticos voltados às produções de linguagem que ocorrem em ambientes on-line. Para isso, na seção a seguir, discutimos alguns princípios da etnografia, especialmente quando aplicada a comunidades virtuais. Em seguida, apresentamos alguns conceitos da linguística, voltados às produções de linguagem on-line, como hipertexto, gêneros emergentes/digitais e letramento digital. A partir disso, na seção subsequente, realizamos uma discussão sobre algumas pesquisas linguísticas que utilizam a abordagem etnográfica, a fim de compreender o funcionamento concreto dessa metodologia em trabalhos voltados ao estudo da linguagem. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, ressaltando a pertinência da epistemologia e da metodologia etnográfica para a área da linguística.

A etnografia e(m) ambientes on-line: uma nova metodologia?

De acordo com Hine (2000), na etnografia, método criado na área de antropologia, os pesquisadores passam um longo período de tempo imersos no campo de pesquisa, com o intuito de participar da comunidade estudada e acompanhar suas relações, atividades e compreensões acerca da própria cultura. A etnografia, conforme Paiva (2019), tem como foco o estudo da

³ “An ethnography of the Internet can look in detail at the ways in which the technology is experienced in use” (HINE, 2000, p. 4).

cultura de um grupo de modo contextual, longitudinal, colaborativo, interpretativo e orgânico. Trata-se de uma maneira de “[...] ver por meio dos olhos dos participantes [...]” (HINE, 2000, p. 21, tradução nossa⁴) de determinada comunidade, de modo a compreender profundamente a sua cultura. Tais elementos, segundo Castro (2015), caracterizam-na como uma perspectiva êmica. Nesse sentido, como Paiva (2019) salienta, pesquisas etnográficas não partem de questões e hipóteses predefinidas, visto que a maioria das questões surge apenas quando se está em campo.

Polivanov (2013) destaca que o termo *etnografia* pode significar diferentes coisas, a depender de quem o adota. Trata-se de um conceito que pode ser compreendido tanto como método quanto como produto de uma pesquisa. Hine (2000) explica que o objetivo principal da etnografia é compreender como determinada cultura é organizada e experienciada, com base na (con)vivência dos/com os próprios participantes. Nesse contexto, o etnógrafo representa uma espécie de *meio termo* entre um nativo e um estrangeiro, já que o pesquisador se torna, até certo ponto, um participante daquela comunidade⁵, apesar do estranhamento causado pela situação de investigação. Paiva (2019, p. 81) aponta que “ele [o etnógrafo] é, ao mesmo tempo, um observador e um participante da comunidade, pois está sempre em interação com [...] a comunidade pesquisada [...]”.

Dito isso, Hine (2000) ressalta que a maneira como a internet é usada hoje é resultado de questões históricas, culturais, situacionais e metafóricas, uma vez que os significados da tecnologia variam a depender do contexto, o que torna necessário um estudo mais aprofundado do ambiente da internet, como já comentamos na introdução. Com base nisso, Hine (2000) explora o uso da perspectiva etnográfica no estudo do uso da internet, considerando que ela é um recurso apropriado para estudar o que as pessoas de fato fazem na/com a tecnologia e, além disso, por que (em seus termos) elas fazem aquilo.

De acordo com Hine (2000, p. 54, tradução nossa⁶, grifos nossos), “[...] um etnógrafo da internet não pode esperar compreender as práticas de todos os usuários, mas, por meio de suas próprias práticas, pode desenvolver *uma compreensão sobre o que é ser um usuário*”. Nessa perspectiva, o etnógrafo aprende por meio da mesma mídia usada pelos sujeitos

⁴ “Ethnography is a way of seeing through participants' eyes” (HINE, 2000, p. 21).

⁵ Dentre várias acepções de *comunidade*, apresentamos a de Marcuschi (2011, p. 26, grifos do autor), que a define como “[...] uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos em um sistema de relações duradouras”. Tal conceito está relacionado ao de *redes sociais*, que são, segundo Kozinets (2014, p. 53), “um grupo de pessoas, conectadas por determinadas relações sociais, tais como parentesco, amizade, trabalho conjunto, hobby compartilhado ou interesse comum, ou intercambiando qualquer tipo de informação [...]”.

⁶ “[...] an ethnographer of the Internet cannot hope to understand the practices of all users, but through their own practices can develop an understanding of what it is to be a user” (HINE, 2000, p. 54).

pesquisados, o que lhe permite ter experiências muito próximas às desses sujeitos, os quais, vale ressaltar, nem sempre utilizam a mídia conforme as expectativas de seus criadores⁷ (HINE, 2000). Assim, considerando que a etnografia sempre foi adaptativa às condições nas quais se encontra — o que a mantém viva, contextual e relevante —, a autora destaca que a adoção da etnografia nos ambientes on-line exige que a metodologia seja reexaminada. É com base nesse ponto de vista que surgem conceitos como *etnografia virtual* e *netnografia*, os quais se referem à adaptação da pesquisa etnográfica à complexidade da internet.

No livro *Virtual ethnography*, Christine Hine (2000) apresenta uma metodologia para investigação da internet, a partir de uma exploração baseada nos usos da rede e nas compreensões sobre ela, de modo a observar — empiricamente e com detalhes — a experiência complexa de uso da tecnologia. Trata-se, então, de um texto focado na metodologia de estudo da internet, que discute procedimentos da abordagem da etnografia virtual. Robert Kozinets (2014), por sua vez, no livro *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*, também aborda o estudo de comunidades da internet e sugere uma adaptação dos métodos etnográficos ao ambiente on-line. Apesar da diferença terminológica⁸, ambas as obras se referem, basicamente, à mesma questão: a pesquisa de campo na internet, que seria, para esses autores, essencialmente diferente da etnografia em ambientes off-line.

Hine (2000), ao utilizar o termo *etnografia virtual*, defende que a internet pode ser vista como cultura (isto é, como um espaço diferente do off-line: um ciberespaço) ou como artefato cultural (um produto da cultura produzido em um contexto específico, de modo que pode haver uma integração entre ambientes on-line e off-line). Nesta última acepção, “coloca-se a ênfase nos diversos usos e apropriações que os atores sociais fazem da internet, entendendo-a como um artefato com significados culturais diversos” (POLIVANOV, 2013, p. 3). Polivanov (2013) acrescenta que há, ainda, uma terceira perspectiva, comentada por Fragoso, Recuero e Amaral (2011), segundo a qual a internet seria uma *tecnologia midiática* que gera práticas sociais.

A partir disso, Hine (2000) ressalta que, diferentemente da etnografia propriamente dita, a etnografia virtual não envolve presença física e contato face a face. Portanto, apesar de o ambiente físico não ser partilhado, compartilham-se experiências e relações. Nesse sentido,

⁷ Um exemplo disso é a rede social *Twitter*, que foi criada, em 2006, com o intuito de ser um serviço de atualização de *status* via SMS, mas apresenta, hoje, diversos propósitos, dentre os quais Azevedo (2022) destaca a abordagem de objetos de ensino-aprendizagem.

⁸ De acordo com Polivanov (2013), o termo *etnografia virtual* é mais comum entre os pesquisadores da área de comunicação, enquanto *netnografia* é mais usado por pesquisadores da área do *marketing* digital. Ambos os conceitos não são, portanto, originados na área da linguística.

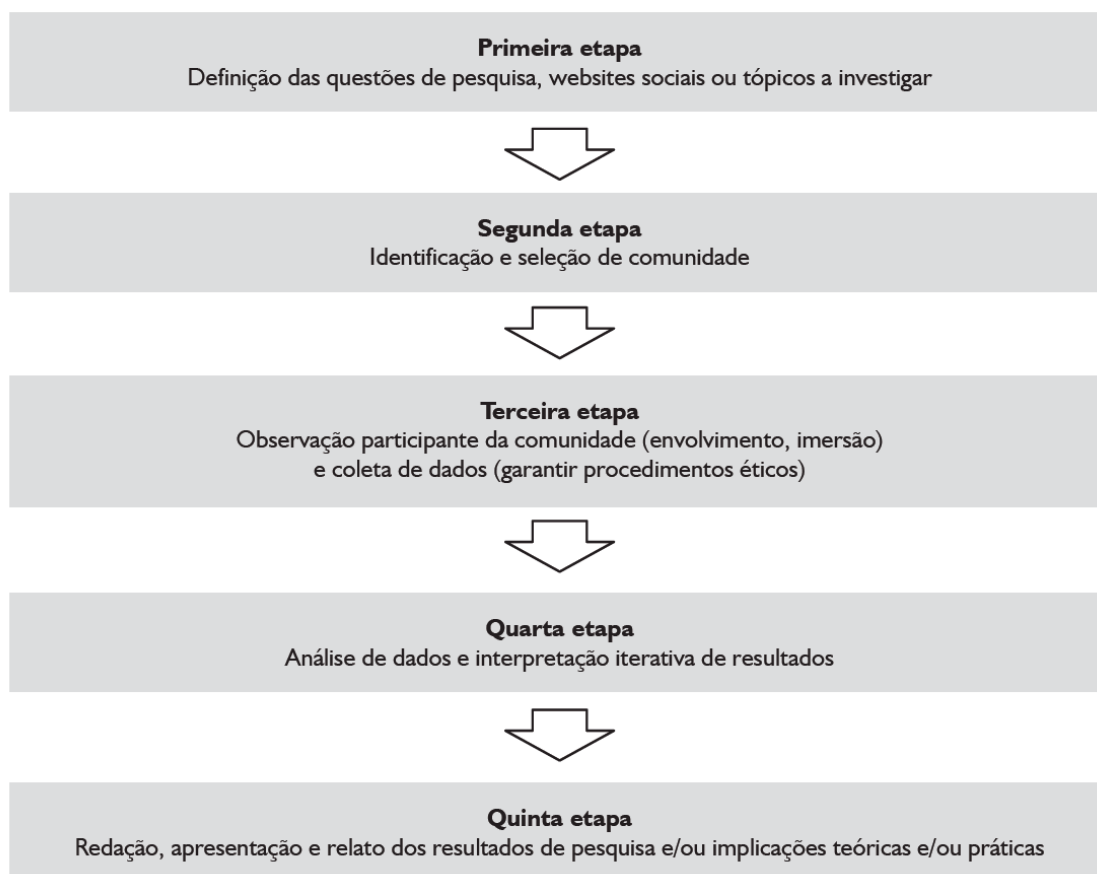
[...] o termo comunidade parece adequado se for usado em seu sentido mais fundamental para referir-se a um grupo de pessoas que compartilham de interação social, laços sociais e um formato, localização ou “espaço” interacional comum, ainda que, nesse caso, um “ciberespaço” virtual ou mediado pelo computador (KOZINETS, 2014, p. 16-17).

Para Kozinets (2014), a diferença significativa entre as experiências sociais on-line e off-line tornaria necessária a sua especificação, já que, para ele, a experiência de etnografia muda quando se trata do ambiente on-line. Com base nisso, o autor define a netnografia como “[...] pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (KOZINETS, 2014, p. 61-62). Acrescentamos que, na atualidade, tais interações não ocorrem apenas por meio de um computador, mas também de outros aparelhos conectados à internet, como *smartphones*, *tablets*, *smartwatches* etc.

Kozinets (2014) apresenta, ainda, uma distinção entre pesquisa em comunidades on-line e pesquisa on-line em comunidades. No primeiro caso, a netnografia é a metodologia primordial, uma vez que o foco da investigação é compreender o funcionamento de uma comunidade situada no ambiente on-line. No segundo caso, por outro lado, a netnografia é uma metodologia secundária, visto que o foco é observar a comunidade como um todo, de modo que o ambiente on-line é apenas parte das atividades daquele grupo.

Dadas essas considerações, Kozinets (2014, p. 62) apresenta as seguintes etapas para a realização de uma pesquisa netnográfica: “planejamento do estudo, entrada, coleta de dados, interpretação, garantia de padrões éticos e representação da pesquisa”. Tais passos estão representados na figura 1, a seguir.

Figura 1 - Fluxograma simplificado de um projeto de pesquisa netnográfica



Fonte: Kozinets (2014, p. 63).

Em relação às duas primeiras etapas — *definição das questões de pesquisa, websites sociais ou tópicos a investigar e identificação e seleção de comunidade* —, Kozinets (2014, p. 85) comenta que “o website ou websites do campo do trabalho netnográfico devem combinar seu foco de pesquisa com as questões que você quer investigar”. Por isso, as comunidades on-line observadas na netnografia precisam ser relevantes, ativas, interativas, substanciais, heterogêneas e ricas em dados.

No que concerne à terceira etapa, correspondente à *observação participante da comunidade e coleta de dados*, Kozinets (2014) destaca que a observação é de grande importância para a pesquisa netnográfica, tendo em vista a necessidade de preparação para o primeiro contato com a comunidade, momento no qual o pesquisador já deve agir como um novo membro. Assim, o autor salienta que a essência da netnografia, que a diferencia de uma mera coleta de dados on-line qualitativos, está no fato de ela ser uma abordagem *participativa*. Nesse sentido, segundo o pesquisador, limitar-se à mera observação, sem que o papel participativo seja exercido pelo etnógrafo, significa “[...] retirar a oportunidade de experimentar uma compreensão cultural embutida” (KOZINETS, 2014, p. 75).

Polivanov (2013) comenta a respeito dos diferentes graus de participação do pesquisador na investigação etnográfica, destacando dois tipos: o *lurker* e o *insider*. O primeiro conceito se refere ao pesquisador que apenas observa, interferindo minimamente no contexto observado, ao passo que o segundo diz respeito ao pesquisador que “[...] está inserido no ou tem ligações próximas com o objeto de estudo e, portanto, seu comportamento dificilmente poderia ser o de alguém que apenas observa o grupo” (KOZINETTS, 2014, p. 5). A autora assevera que há dúvidas sobre a efetividade da prática do pesquisador *lurker* — mais *fácil* de ser realizada on-line, já que nem sempre sua presença é notada —, uma vez que, para alguns pesquisadores, a participação ativa é essencial para caracterizar um trabalho como etnográfico.

Nessa perspectiva, segundo Hine (2000), a necessidade de compartilhar experiências com o grupo observado ressalta a primordialidade de participar, de fato, da comunidade, para que haja uma compreensão baseada na experiência. Ou seja, “o etnógrafo não é simplesmente um *voyeur* ou um observador desengajado, mas é também, em certa medida, um participante, compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos de pesquisa” (HINE, 2000, p. 47, tradução nossa⁹). Portanto, a participação dos pesquisadores de etnografia virtual/netnografia deve ser ativa e contribuir para os membros da comunidade. Caso isso não ocorra, não há etnografia.

Posto isso, é importante acrescentar que Polivanov (2013) problematiza o uso de expressões como *etnografia virtual* e *netnografia* para diferenciar estudos de campo on-line e off-line. A autora reconhece que “[...] os ambientes digitais têm características próprias, têm gramáticas e linguagens próprias que não podem ser perdidas de vista” (POLIVANOV, 2013, p. 6), o que, para alguns pesquisadores, justificaria o uso de termos com especificações que a diferenciem da etnografia *pura*. Por outro lado,

[...] por entenderem que não deva haver uma dicotomia entre os estudos sobre práticas e valores sociais construídos dentro e fora do ambiente da internet, Fragoso, Amaral e Recuero (2011) propõem que o termo “etnografia” seja utilizado em detrimento de outros que buscam essa suposta atualização do método etnográfico para as ciberculturas (POLIVANOV, 2013, p. 12).

Há, ainda, segundo a autora, cientistas mais conservadores, que afirmam que uma etnografia *verdadeira* não poderia ocorrer no ciberespaço, já que ele não proporciona aspectos considerados essenciais para essa metodologia, a exemplo do deslocamento físico e do estranhamento.

⁹ “The ethnographer is not simply a voyeur or a disengaged observer, but is also to some extent a participant, sharing some of the concerns, emotions and commitments of the research subjects” (HINE, 2000, p. 47).

Diante de todas essas considerações, Polivanov (2013) ressalta que o mais importante, independentemente do termo usado, é entender a importância da etnografia para a compreensão dos espaços sociais presentes na internet, os quais têm relação com os padrões culturais dos sujeitos em interação. Desse modo, compreendemos a etnografia como um importante recurso para o estudo de interações em ambientes on-line, o que inclui, conseqüentemente, os estudos da linguagem e o desenvolvimento do(s) letramento(s) dos pesquisadores. Como salienta Kozinets (2014), ao mesmo tempo em que os próprios pesquisadores têm a experiência de fazer parte daquela comunidade, eles desenvolvem as habilidades de navegar na internet. Com base nisso, pressupomos que o letramento digital dos pesquisadores é aprimorado durante o trabalho de etnografia virtual/netnografia, dado que eles desenvolvem habilidades relacionadas ao uso dos hipertextos, que materializam gêneros digitais/emergentes. Na seção a seguir, expomos alguns conceitos da linguística relacionados às práticas de linguagem on-line.

Os estudos linguísticos em ambiente on-line: novos objetos de pesquisa?

Um dos conceitos mais caros à linguística é o conceito de *texto*, explorado, principalmente, na subárea de linguística textual e, além disso, na linguística aplicada. Conforme Marcuschi (2008), os usos da língua pelos sujeitos, nas mais diversas práticas sociais, ocorrem sempre por meio de textos. Antes de apresentarmos o(s) conceito(s) de texto, convém mencionar de que maneira compreendemos as noções de língua e de sujeito. De acordo com Marcuschi (2008), a língua é uma forma de ação social que se caracteriza por ser heterogênea, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada. Ou seja, a língua varia a depender das situações de comunicação e, também, da posição socio-histórica dos sujeitos que a utilizam. Nessa perspectiva, baseada nos postulados bakhtinianos, salientamos que os sujeitos se situam socio-historicamente e têm um papel ativo no uso da língua, contribuindo para sua constante transformação.

Assim, para Marcuschi (2008), o texto consiste em um evento processual que ocorre em coprodução com outros interlocutores, dado que a língua é dialógica. Costa Val (2004, p. 1), por sua vez, apresenta uma definição mais específica de texto, conceituando-o como “[...] qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. Assim, para ambos os autores, o texto, enquanto materialização linguística, é a unidade básica de comunicação e produz sentidos a partir do próprio uso da língua pelos sujeitos inseridos em um contexto específico. Ou seja, os ambientes estudados pela etnografia são permeados de textos,

os quais se organizam em diferentes *gêneros textuais*, cuja função é estabilizar relativamente as práticas de linguagem (MARCUSCHI, 2008).

Considerando que os gêneros textuais estão localizados socio-historicamente, Marcuschi (2010) destaca a sua alta dinamicidade, dado que eles se atualizam constantemente. Desse modo, as mudanças sociais são sempre acompanhadas de mudanças na linguagem e, conseqüentemente, nos gêneros e em sua materialização em forma de textos. Nesse contexto, ressaltamos que a *web 2.0*, responsável pelo surgimento de aplicativos e *sites* de redes sociais — que permitem a produção textual por qualquer usuário com acesso à internet —, causou o surgimento de novos gêneros, chamados de *gêneros digitais* ou *gêneros emergentes*, termos que representam uma particularização da noção de gênero textual, assim como ocorre com os conceitos de *etnografia virtual* e *netnografia*.

Marcuschi (2008, 2010) rotula os gêneros que surgem com a internet como gêneros emergentes e os considera como gêneros distintos dos que ocorrem em ambiente off-line, embora conservem e reelaborem muitas de suas características. Diante disso, Marcuschi (2010, p. 17) lista brevemente alguns gêneros emergentes a partir de observações que ele rotula como sendo “[...] de caráter etnográfico”. Foi com base nesses mesmos pressupostos que surgiu o conceito de *hipertexto*, usado amplamente nas pesquisas linguísticas brasileiras a partir da década de 2000, especialmente após a tese de doutorado de Xavier (2002). Para o linguista, o texto produzido no computador representaria uma grande inovação tecnológica, chegando a criar um novo modo de enunciação: o digital.

No entanto, assim como as especificações direcionadas à etnografia, não há um consenso entre os linguistas sobre a necessidade de particularizar as produções de linguagem realizadas na internet a ponto de se criar um novo conceito para elas. Logo, conforme Azevedo, Guerra e Pereira (2021), há perspectivas que defendem o hipertexto (isto é, o texto que é publicado e/ou circula na internet) como uma mera continuidade do texto impresso, ao passo que outras consideram relevante fazer uma diferenciação. Há, ainda, a perspectiva de Xavier (2002, 2015), que o considera como uma grande revolução na linguagem, diferente de tudo o que já foi produzido antes.

Com base nessa falta de consenso, Azevedo, Guerra e Pereira (2021) realizam a análise de dois hipertextos — um *post* de *Facebook* e um *tweet* — e constataam que determinadas características, como a ubiquidade e a virtualidade, tornam o hipertexto algo particular em relação aos textos off-line. Devido a isso, a possibilidade de utilizar múltiplas linguagens em uma mesma produção é ampliada no texto da internet, caracterizado, também, por aspectos como os *links* e a sua própria ubiquidade. Vale ressaltar que tudo isso está relacionado ao papel

ativo dos sujeitos que utilizam a linguagem, visto que são eles que transformam as práticas sociais que ocorrem em ambientes digitais. Do mesmo modo, como já mencionamos, ao se pensar em uma pesquisa etnográfica, é imprescindível que o pesquisador assuma um papel ativo na interação com outros membros da comunidade na qual se insere.

Salientamos, assim, que, para Marcuschi (2010, p. 25), as comunidades virtuais, formadas por “pessoas com interesses comuns ou que agem com interesses comuns em um dado momento, formando uma rede de relações virtuais (ciberespaciais)” representam “[...] um novo foco para reflexão; não necessariamente um novo objeto linguístico, mas uma nova forma de uso da língua enquanto prática interativa” (MARCUSCHI, 2010, p. 24). Essas novas práticas levam à especificação do conceito de *letramento*, nomeado como *letramento digital* quando se refere aos usos da língua em ambiente on-line.

Soares (2002) define letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145). Esse conceito surgiu, inicialmente, para diferenciar a alfabetização — mera decodificação de elementos escritos — do domínio de conhecimentos linguísticos relacionados à adequação às situações sociocomunicativas. Hoje, conforme Azevedo (2022) destaca, compreendemos os letramentos como o domínio de gêneros diversos, os quais servem a propósitos comunicativos distintos.

Considerando a participação dos sujeitos em múltiplas práticas sociais, Soares (2002, p. 156, grifos da autora) sugere que se utilize o plural *letramentos*, de modo a

[...] enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*. [...] letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo.

Diante disso, Soares (2002) postula que as novas práticas de leitura e escrita que surgiram a partir das novas tecnologias demandam um refinamento do conceito de letramentos, o que leva à criação da noção de *letramento digital*. O letramento digital é conceituado pela linguista como “[...] um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES,

2002, p. 151, grifos da autora). Tal definição mostra que a especificação do conceito de letramento(s) visa a contemplar as práticas de linguagem exercidas nas novas tecnologias. Dessa maneira, o letramento digital consistiria no domínio dos gêneros que circulam em ambiente on-line.

Podemos relacionar o letramento digital à experiência de etnografia, uma vez que, como atestam Hine (2000) e Kozinets (2014), o processo de etnografia virtual/netonografia leva o pesquisador a desenvolver uma compreensão acerca do funcionamento do ambiente on-line e das ações sociais que ocorrem nele, o que, como já mencionamos, se dá por meio da linguagem. Nesse sentido, acrescentamos que Marcuschi (2010) destaca que a ciência linguística precisa se reinventar para dar conta das produções de linguagem proporcionadas pelas tecnologias digitais, o que inclui, além da criação de conceitos específicos como os mostrados anteriormente, “[...] uma nova descrição etnográfica dos tipos de eventos analisados” (MARCUSCHI, 2010, p. 79). Com base nisso, apresentamos, na seção a seguir, algumas pesquisas linguísticas que utilizam a abordagem etnográfica, a fim de discutir o uso dessa epistemologia/metodologia em estudos da linguagem.

A prática de etnografia em ambientes on-line: comentando pesquisas linguísticas

Considerando que, conforme Marcuschi (2010, p. 17), “[...] uma etnografia da internet é de grande relevância para entender os hábitos sociais e linguísticos das novas ‘tribos’ da imensa rede mundial, que vêm se avolumando e diversificando a cada dia”, comentamos, a seguir, sobre algumas pesquisas que adotaram essa perspectiva para investigar a linguagem usada em ambientes digitais. Adotamos, portanto, uma metodologia bibliográfica neste trabalho. Devido à limitação de espaço, selecionamos, especialmente, os trabalhos de Araujo (2006, 2007) e Castro (2015) e, além disso, comentamos brevemente sobre o nosso trabalho de mestrado (AZEVEDO, 2022). Nosso foco, neste momento, será apresentar, com base nessa bibliografia, uma revisão das discussões realizadas pelos autores acerca da perspectiva etnográfica adotada para o estudo de práticas de linguagem on-line, com destaque para observações de ordem metodológica.

Em sua tese de doutorado, Araujo (2006) investiga o fenômeno de constelação de gêneros *chat*, que consiste no fato de existirem diversos *chats*, voltados para diferentes propósitos e, conseqüentemente, diferentes funções sociais. Em sua pesquisa, Araujo (2006) elenca os gêneros *chat* aberto, *chat* educacional, *chat* com convidado, *chat* reservado, *chat* personalizado, *chat* privado e *chat* de atendimento ao assinante como componentes da constelação de *chats*. Para realizar a investigação desses diversos gêneros, o linguista adota

uma metodologia etnográfica durante três anos, fazendo observações participantes em diversas salas de *chat*, além de, posteriormente, entrevistar alguns sujeitos. Nos termos de Kozinets (2014), tal investigação pode ser classificada como uma pesquisa on-line em comunidades, dado que se trata de grupos que se situam no ambiente digital.

Ao abordar a perspectiva etnográfica, Araujo (2006) destaca dois momentos na atividade de pesquisa: o primeiro deles é a compreensão do sujeito dentro de seu contexto, o que demanda a imersão no ambiente e a aproximação da comunidade pesquisada; e o segundo é o momento de escrita do relatório, que exige, por sua vez, distanciamento desse contexto. Em outras palavras, “fazer etnografia não significa confundir o papel de pesquisador com o papel dos sujeitos da pesquisa, mas fundi-los durante a observação para separá-los durante a elaboração do texto relatante” (ARAUJO, 2006, p. 131). Tal ponto de vista condiz com a afirmação de Polivanov (2013) de que a etnografia é, ao mesmo tempo, processo de realização de uma pesquisa e produto dessa investigação. Dessa maneira, a entrada de Araujo (2006) nas salas de *chat* representa o processo de aproximação das comunidades on-line, ao passo que a tese escrita é o produto da pesquisa.

Araujo (2006) destaca que o contexto é essencial para a construção de sentido dos dados produzidos durante uma etnografia, os quais precisam ser descritos e interpretados. Nesse sentido, o pesquisador relaciona o conceito de *contexto* da etnografia ao conceito bakhtiniano de *esfera da atividade humana*, visto que, para Bakhtin, “[...] o observador deve enxergar o objeto semiotizado à luz dos sujeitos que o manipulam e enquanto interagem durante o processo de construção dos dados” (ARAUJO, 2006, p. 130). Da mesma maneira, os postulados da etnografia destacam a necessidade de que o pesquisador se insira, de fato, na comunidade pesquisada, a fim de compreender as ações dos sujeitos que dela fazem parte. Nesse sentido, destacamos que, conforme Hine (2000) e Kozinets (2014), é necessária uma observação participante para que os propósitos da etnografia virtual ou netnografia sejam de fato efetivados.

Diante disso, o relato de pesquisa de Araujo (2006) demonstra uma verdadeira imersão no contexto de produção de seus dados, o que inclui tanto as interações com os grupos formados nos *chats* quanto o trato com o hipertexto e os aspectos que o caracterizam. O linguista ressalta que os três anos durante os quais realizou observações participantes nos *chats* foram de grande ajuda para que ele compreendesse melhor as práticas discursivas dos bate-papos. Isso comprova que a realização de uma pesquisa etnográfica na internet contribui para o desenvolvimento do letramento digital do pesquisador, que passa a compreender o funcionamento das práticas de linguagem que ocorrem naquele ambiente específico e, com isso, aprende a se (re)adequar às exigências daquele gênero em uma comunidade em particular.

Essa (re)adequação é comentada com detalhes por Araujo (2007), em um capítulo de livro no qual ele aborda especificamente o uso de *nicknames* (apelidos) em uma sala específica de *chat* durante sua experiência etnográfica. A metodologia utilizada para a imersão nesse grupo em particular consistiu na observação participante de encontros on-line realizados ao longo de oito domingos (dias nos quais havia maior expressividade de membros) pela comunidade nomeada de *Tananans*. Posteriormente, segundo o pesquisador, houve dois encontros off-line com o grupo, a fim de pedir autorização para a realização da pesquisa.

Em seu relato, Araujo (2007) explica que, inicialmente, após compreender que havia determinadas regras para a grafia dos *nicknames*, adotou o apelido *NAUM* — em alusão à forma como a palavra *não* era geralmente escrita pelos membros do grupo —, a fim de tentar ser aceito. Entretanto, conforme o pesquisador comenta, essa aceitação ocorreu aos poucos e só foi *oficializada* quando um dos membros mais antigos do grupo o batizou de “Ø ©;ëñt;št@”, o que demonstra, também, uma hierarquia dentro da comunidade investigada, já que são os membros mais antigos que decidem se alguém está integrado à comunidade ou não. Araujo (2007) expõe, ainda, que, após esse *batismo*, trocou seu apelido para *O CIENTISTA* e foi repreendido por alguns membros do grupo, que explicaram que seria necessário *vestir a roupinha* no *nickname*, ou seja, as regras daquela comunidade exigiam que os apelidos fossem apresentados por meio de caracteres especiais.

Com isso, o autor conclui que “[...] a troca de apelido do pesquisador reflete o cunho etnográfico que se procurou conferir à investigação” (ARAUJO, 2007, p. 200), de modo que houve uma necessidade de o pesquisador *vestir* uma nova identidade, para que, assim, fosse aceito pelo grupo dos *Tananans*. O uso de tais caracteres está relacionado ao letramento necessário para lidar com práticas de linguagem específicas do ambiente virtual ou, ainda, daquele grupo em particular. Essa constatação mostra que a etnografia pode auxiliar na compreensão das práticas de linguagem específicas de uma comunidade on-line e, conseqüentemente, desenvolver o letramento dos sujeitos que se inserem nela.

É importante ressaltar que, além da compreensão do funcionamento das comunidades investigadas, o processo de pesquisa etnográfica também gera o entendimento sobre questões da própria metodologia. Nessa perspectiva, um aspecto interessante comentado por Araujo (2006) é o fato de ele perceber a necessidade de salvar o banco de dados de *chats* em um documento do *Word*, considerando “a volatilidade que marca os gêneros hipertextuais, obrigando os pesquisadores a criarem artefatos para armazenar os dados” (ARAUJO, 2006, p. 139). Além disso, o pesquisador também constatou a necessidade de realizar entrevistas com

os sujeitos participantes das salas de bate-papo, para ter uma compreensão mais aprofundada de suas práticas de linguagem nos *chats*.

Castro (2015, p. 26), por sua vez, investigou a comunidade formada pelo grupo *Texto Livre*, da UFMG, a qual, segundo o autor, “[...] reúne grupos que mantêm relação interativa pautada em engajamento e comprometimento mútuos, em busca de objetivos comuns”. Trata-se de uma pesquisa on-line em comunidade, nos termos de Kozinets (2014), uma vez que o grupo investigado existe fora do ambiente digital, mas também está presente dentro dele. Assim como Araujo (2006), a pesquisa etnográfica de Castro (2015) durou três anos, período durante o qual o *Texto Livre* se dividiu em subgrupos, que são considerados pelo pesquisador como comunidades, dado que se voltam para os mesmos objetivos. Desse modo, o pesquisador seleciona, para a sua pesquisa, os seguintes subgrupos: a disciplina *Oficina de leitura e produção de textos*, o congresso online *EVIDOSOL/CILTEC (Encontro Virtual de Documentação em Software Livre/Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Livre)* e a revista científica *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*.

Ao apontar que “[...] o fazer etnográfico conta com sua própria lógica de investigação [...]” (CASTRO, 2015, p. 75), o autor reconhece que, em um trabalho etnográfico, cada escolha faz parte de um caminho a ser seguido durante o processo de pesquisa, o que leva à promoção do conhecimento sobre as relações sociais das comunidades observadas. Assim, o pesquisador compreende a etnografia enquanto epistemologia e enquanto metodologia. Castro (2015, p. 72) explica que “a etnografia se mostra como epistemologia a ser seguida por esta pesquisa, porque se preocupa com o contexto, com as condições históricas, as interações, as práticas sociais e assim por diante [...]”. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Marcuschi (2010) para o estudo das práticas de linguagem on-line, as quais, assim como qualquer outra atividade comunicativa, estão situadas socio-historicamente dentro de um dado contexto.

Nesse sentido, Castro (2015) destaca que a língua é primordial para a etnografia, já que a construção da cultura ocorre por meio da língua. Assim, ao considerar a etnografia como “[...] tradução da cultura [...]” (CASTRO, 2015, p. 76), o autor lança mão do conceito de *línguacultura*, essencial, segundo ele, para a busca de significados realizada na etnografia, que perpassa por questões de como os membros de uma comunidade nomeiam seu mundo e o categorizam. Desse modo, para realizar a descrição das culturas da comunidade analisada — o grupo *Texto Livre* —, Castro (2015, p. 90) assume que “os principais elementos para tal são os ‘padrões’, as ‘ações’ e as ‘interações’ de seus membros, que fornecerão material para se identificar os significados do grupo, como um membro do próprio grupo, ou [...] a partir de uma posição êmica”. Tal posição, que consiste na descrição das práticas do grupo a partir da

ótica de seus membros, permite ao etnógrafo a explicação e a nomeação das suas práticas por meio do uso de termos próprios da comunidade. Esse fator, assim como o uso dos apelidos na pesquisa de Araujo (2007), pode ser relacionado ao letramento, uma vez que as práticas de linguagem de cada grupo apresentam elementos particulares.

Tudo isso, conforme o autor, faz com que a etnografia seja vista para além das prescrições metodológicas. Nesse sentido, ele salienta que, muitas vezes, os resultados encontrados vão além das expectativas, uma vez que não se trabalha com hipóteses pré-definidas, como já mencionamos. Assim, a partir da interação, da cooperação e do olhar atento às práticas dos sujeitos observados — ações que fazem parte do processo etnográfico —, o pesquisador é guiado para os caminhos apontados pela investigação e, assim consegue observar os padrões presentes no grupo.

Os instrumentos utilizados por Castro (2015) para a análise do grupo Texto Livre consistem em registros de três anos de interações de um dos subgrupos, e-mails dos outros dois subgrupos, dois artigos com relatos de práticas e, ainda, entrevista com quatro membros do Texto Livre. A adição posterior de entrevistas, segundo o pesquisador, pode ser explicada pelo fato de ele ter adotado a lógica abdução recursiva, a qual permite o acréscimo de outros dados conforme as necessidades demonstradas ao longo da pesquisa, devido à perspectiva êmica. Ou seja, a vivência na comunidade mostra quais são os próximos passos que devem ser seguidos. Portanto, os instrumentos foram mobilizados em busca “[...] de mais informações sobre questões diversas que envolviam os objetivos desta pesquisa, como um ponto relevante nas diferenças de gêneros textuais nas apresentações do evento online” (CASTRO, 2015, p. 133).

Castro (2015) observa, ainda, uma diferença entre dados digitais e não digitais. Estes, conforme o autor, são coletados pelo pesquisador por meio de vídeo e/ou áudio, que fornecem mais informações a respeito do contexto e de outros elementos, como a linguagem corporal. Aqueles, em contrapartida, apresentam mais limitações em relação ao contexto, dado que se baseiam unicamente no texto verbal, o que demanda maior quantidade e qualidade dos dados que configuram os contextos. Nesse sentido, vale ressaltar que, conforme Kozinets (2014, p. 109), “a comunidade online pode se manifestar pelo uso de meios textuais, mas ela definitivamente não é apenas seus textos”. Apesar disso, Castro (2015, p. 120) destaca as vantagens dos dados digitais, relacionadas a “[...] deslocamentos, mobilização de participantes, notações de campo, disponibilidade de tempo, entre outros”.

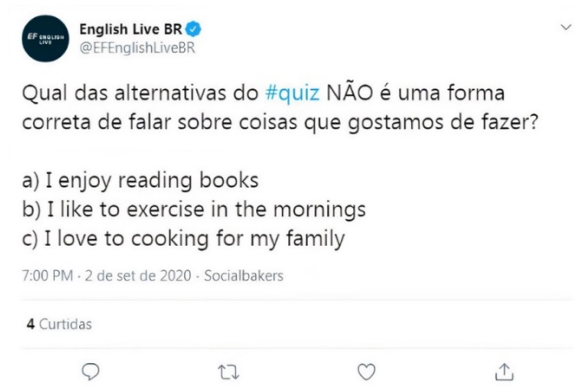
Dentre as semelhanças encontradas nas pesquisas de Araujo (2006) e de Castro (2015), salientamos o longo período de imersão nas comunidades — 3 anos — e uma opção posterior por entrevistas, como forma de complementar os dados produzidos ao longo da etnografia.

Nesse sentido, ressaltamos que, conforme Kozinets (2014, p. 49), apesar de a entrevista online ser o principal elemento de pesquisa netnográfica, é “[...] possível conduzir uma netnografia exclusivamente observacional”; no entanto, geralmente, há uma demanda por entrevistas. Foi exatamente isso que ocorreu em ambas as pesquisas, que, apesar de serem do tipo *insider*, isto é, apresentarem participação ativa nas comunidades, ainda necessitaram de um outro instrumento: a entrevista, elemento básico da etnografia desde o seu surgimento.

Para finalizar nossa discussão sobre a adoção da perspectiva etnográfica em estudos da linguagem, mencionamos nossa própria experiência durante uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2020 e 2022, cujo objetivo geral era “investigar o fenômeno de reelaboração de gêneros e as estratégias de (hiper)textualização utilizadas em *tweets* que abordam assuntos das áreas de Linguagens e Matemática” (AZEVEDO, 2022, p. 20). Para isso, criamos uma conta no *site/aplicativo* de rede social *Twitter*, a fim de seguir perfis voltados à exposição de objetos de ensino-aprendizagem e observar os *tweets* publicados por eles, visando à inserção no ambiente de pesquisa.

Constatamos que essas duas primeiras etapas metodológicas — criação de uma conta no *Twitter* e observação de outros perfis — apresentam traços da metodologia conhecida como etnografia virtual (HINE, 2000) ou netnografia (KOZINETS, 2014), que adapta a pesquisa etnográfica à complexidade da internet. Apesar de apresentar esses traços de etnografia, nossa pesquisa não a adota como orientação metodológica, uma vez que não apresenta a essência da metodologia etnográfica: a participação ativa em uma comunidade, a qual permitiria a realização não apenas de observações, mas também de entrevistas e análise iterativa dos dados. Com isso, restringimo-nos à pura observação, que possibilitou a coleta de dados como o *tweet* apresentado a seguir.

Figura 2 - *Tweet* do banco de dados de Azevedo (2022)



Fonte: *Twitter*¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <https://twitter.com/EFLiveBR/status/1301278736126324736>. Acesso em: 3 set. 2020.

Com base no *tweet* acima — o qual apresenta um *quiz* relacionado à língua inglesa, que integra a área de conhecimento de Linguagens —, ressaltamos que, caso Azevedo (2022) tivesse seguido todos os passos da metodologia etnográfica, haveria maior participação da pesquisadora no que diz respeito à interação por meio do *Twitter*. Assim, algumas ações adicionais, como a resposta ao *quiz* e a interação mais direta com outros usuários (o que poderia incluir, por exemplo, uma entrevista), estariam presentes, o que proporcionaria uma experiência cultural mais ampla e completa. Considerando, então, que os postulados da etnografia não foram seguidos integralmente durante a investigação de Azevedo (2022), compreendemos que há outras possibilidades de aplicação da epistemologia etnográfica aos estudos linguísticos, sem que a pesquisa assuma todos os traços da etnografia.

Mesmo assim, destacamos que a imersão no ambiente de pesquisa, prática originária dos estudos etnográficos, é de grande valor para os estudos do hipertexto, dos gêneros emergentes e, conseqüentemente, do letramento digital, que é desenvolvido ao longo do processo de pesquisa. Nesse sentido, defendemos que, em pesquisas futuras, a adoção de outros passos da etnografia poderia nos ajudar a compreender, com mais detalhes, os fenômenos de linguagem estudados, uma vez que, como vimos nas pesquisas de Araujo (2006, 2007) e Castro (2015), a imersão no contexto investigado proporciona a experiência de aprender a usar a linguagem tal qual os membros daquele grupo.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi discutir a adoção da etnografia em estudos linguísticos voltados às produções de linguagem que ocorrem em ambientes virtuais. Para isso, apresentamos discussões teóricas sobre a etnografia e suas aplicações aos ambientes on-line — que levam alguns autores a particularizá-la como *etnografia virtual* ou *netnografia* — e sobre conceitos da linguística voltados às práticas de linguagem on-line — hipertexto, gêneros emergentes/digitais e letramento digital.

Tais discussões serviram de embasamento para comentarmos sobre estudos da área de linguagens que adotaram a epistemologia e a metodologia etnográfica na observação de comunidades on-line. O estudo desses trabalhos mostrou que, a depender dos objetivos do trabalho (FRAGOSO; AMARAL; RECUERO, 2011), a etnografia pode subsidiar pesquisas linguísticas busquem um aprofundamento nas práticas de linguagem executadas em comunidades on-line, o que envolve estudos sobre hipertexto, gêneros emergentes/digitais e letramento digital. Ressaltamos, por fim, que essa imersão em diferentes comunidades on-line

leva ao desenvolvimento do letramento digital dos pesquisadores, que passam a compreender e usar a linguagem de acordo com normas específicas daquele ambiente e, ainda, daquele grupo em particular.

Referências

ARAÚJO, J. C. **Os chats**: uma constelação de gêneros na internet. 2006. 341f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006

ARAÚJO, J. C. “Kd a roupinha do nick?”: Brincando de vestir identidades no *chat* aberto. In: COSTA, M. F. V.; COLAÇO, V. F. R.; COSTA, N. B. (Orgs.). **Modos de Brincar, Lembrar e Dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

AZEVEDO, A. C. O. **O gênero tweet e a (hiper)textualização de objetos de ensino-aprendizagem**. 2022. 202f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

AZEVEDO, A. C. O.; GUERRA, F. S.; PEREIRA, M. H. M. (Re)visitando conceitos de hipertexto: uma análise de textos digitais. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 27, n. 81, supl., p. 2265-2281, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1038>. Acesso em: 2 fev. 2022.

CASTRO, C. H. S. **As culturas do grupo Texto livre**: um estudo de viés etnográfico sob a ótica da complexidade. 2015. 303f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JUNIOR, J. (Orgs.). **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, 2004. p. 1-22.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

HINE, C. **Virtual ethnography**. Londres: SEGE, 2000.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER, A. C.; MARCUSCHI, L. A. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

POLIVANOV, B. Etnografia Virtual, Netnografia ou Apenas Etnografia? Implicações dos Termos em Pesquisas Qualitativas na Internet. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2013, 36, Manaus. **Anais...** Manaus: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0346-1.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2021.

XAVIER, A. C. **Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

XAVIER, A. C. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, p. 73-90, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1302>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Sobre as autoras

Ana Claudia Oliveira Azevedo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8729-6515>)
Doutoranda e mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Letras Modernas (Português, Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem (GPEL/UESB).

Márcia Helena de Melo Pereira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3663-3462>)
Doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DELL), campus de Vitória da Conquista, onde atua na graduação em Letras (Modernas e Vernáculas) e no quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB). É pesquisadora dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem (GPEL/UESB), Grupo O Círculo de Bakhtin em diálogo (UEPB) e Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEB/Unesp Assis). É membro do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

Autoetnografia e formação docente: história e identificações

Autoethnography and teacher education: stories and identifications

Isabel Cristina Gomes Basoni¹
Marianna Cardoso Reis Merlo²

Resumo: Este artigo tem como objetivo contribuir para estudos acerca da formação docente para a educação linguística no âmbito da Linguística Aplicada, ao viabilizar discussões que apontam a autoetnografia como uma possibilidade epistemológica que leva em consideração as recentes transformações sociais e possibilita transformações outras. Nesse intuito, relacionamos conceitos referentes à autoetnografia e à formação docente e argumentamos que a autoetnografia pode contribuir para que professores assumam identificações que os considerem sujeitos críticos e produtores de conhecimentos. Em uma perspectiva autoetnográfica, resgatamos nosso encontro com a autoetnografia para demonstrar como esse contato tem contribuído para assumirmos novas identificações como agentes produtoras de conhecimento. As discussões aqui apresentadas são fruto das pesquisas de doutorado de duas professoras: uma de Língua Portuguesa e outra de Língua Inglesa, que desenvolveram estudos tendo a autoetnografia como viés teórico-metodológico. Este estudo destaca o potencial da autoetnografia ao configurar-se alternativa viável para amparar o fazer investigativo acerca da formação docente em Linguística Aplicada.

Palavras-chave: autoetnografia; formação de professores; identificações.

Abstract: This article aims to contribute to studies on language teacher education in the field of Applied Linguistics. It enables discussions that put forward autoethnography as an epistemological possibility that considers recent social changes and promotes other necessary changes. In this sense, we relate concepts regarding autoethnography and teacher education, arguing that autoethnography may contribute to the assumption of teachers as critical subjects and producers of knowledge. Through an autoethnographic perspective, we recall our encounter with autoethnography to demonstrate how it has helped us assume new identifications as agents who produce knowledge. The discussions presented in this article result from doctoral research carried out by two teachers: a Portuguese language teacher and an English language teacher, who developed their study having autoethnography as a theoretical and methodological framework. This study highlights autoethnography's potential as a feasible alternative to serve as a basis for investigations on teacher education in Applied Linguistics.

Keywords: autoethnography; teacher education; identifications.

¹ Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Colatina, ES, Brasil. Endereço eletrônico: isabelbasoni@gmail.com.

² Universidade do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: marianna.merlo@ufes.br.

Iniciando o debate

As recentes transformações sociais que temos sofrido, principalmente a partir da pandemia de Covid-19, têm demandado de nós, pesquisadoras, esforços coletivos na proposição de alternativas para a construção de conhecimento. A pandemia parece ter colocado uma lente de aumento sobre a insuficiência de epistemologias e metodologias que pretendem atribuir às Ciências Sociais um caráter de neutralidade e objetividade e que dividem culturas pesquisadoras e culturas pesquisadas entre *nós* e *elas*.

Nesse entendimento, este artigo tem como objetivo contribuir para estudos acerca da formação docente para a educação linguística no âmbito da Linguística Aplicada, ao viabilizar discussões que colocam a autoetnografia como uma possibilidade onto-epistemológica que leva em consideração as recentes transformações sociais e possibilita transformações outras, tais como a potencialização das subjetividades de quem faz a pesquisa e das identificações com os trabalhos realizados. Desse modo, relacionamos alguns conceitos referentes à autoetnografia e à formação de professores e resgatamos brevemente nosso encontro com a perspectiva autoetnográfica para demonstrar como a autoetnografia tem contribuído para assumirmos novas identificações como agentes produtoras de conhecimento.

Isto posto, quem somos nós? Somos professoras de línguas, pesquisadoras, amigas, recém-doutoras, dentre tantas outras identificações que poderíamos citar aqui. Algumas de nossas experiências de formação e de docência nos conectam e nos animam a escrever em coautoria sobre a formação docente, de forma que nossas subjetividades e emoções, próprias de um sujeito social e culturalmente instituído, sejam consideradas na produção de conhecimentos (BASONI, 2022).

Este artigo, fruto das pesquisas de doutoramento de duas professoras, assume a formação docente não como a aquisição de técnicas ou de modelos pedagógicos, mas como um processo de reflexão sobre as práticas, um processo em que o falar de si leva a uma identificação profissional que contribui para mudanças de/nas práticas. Como professoras e pesquisadoras, entendemos, como Celani (2009, p. 11 apud MILLER, 2013), que a formação docente precisa se configurar em “verdadeiros espaços para reflexão sobre o ensinar e aprender línguas”. Por isso apresentamos, nas páginas que seguem, reflexões acerca de nossas próprias práticas e de nossa formação docente que contribuíram para o reconhecimento de nossa identificação profissional e, por conseguinte, para nos engajarmos em práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas.

Autoetnografia: pressupostos teórico-metodológicos

No Brasil, a autoetnografia tem sido desenvolvida desde os anos 2000 (ONO, 2018) e tem, desde então, ganhado espaço na pesquisa social. Na Linguística Aplicada, também podemos perceber um recente aumento dos estudos autoetnográficos (MERLO, 2022), principalmente daqueles que relacionam a autoetnografia com a formação docente e o ensino de línguas (ONO, 2017; FADINI, 2020; MULIK, 2021; BASONI, 2022; MERLO, 2022), como é o caso deste artigo.

Tendo suas raízes na etnografia, a autoetnografia também tem como objetivo descrever e interpretar práticas culturais, dinâmicas sociais e crenças (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). A emergência da autoetnografia como viés metodológico se deu a partir de críticas motivadas pelo pensamento pós-moderno ao modelo clássico da etnografia, (DENZIN, 2002). Esse modelo vinculava o conceito de cultura à ideia de Estado-Nação (HALL, 2015), equacionando a descrição cultural à caracterização de fatos culturais, ou seja, de comportamentos observáveis. Conforme Marchi (2018, p. 730) pontua, a pesquisa etnográfica, nesse modelo, caracterizava-se por realizar uma “descrição monológica explicativa de culturas não ocidentais”.

Talvez tenha sido com essa impressão em mente que Quijano (2005, p. 182) observa que “a ciência que estuda os europeus se chama Sociologia e a que estuda os não-europeus se chama Etnografia”. A princípio, portanto, a etnografia parece ter mantido as linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007) estabelecidas entre culturas consideradas sujeito e culturas consideradas objeto de pesquisa³.

“Trazer os sujeitos de modo que esses não sejam tomados como objetos – conforme a perspectiva moderna – requer escolhas metodológicas que destaquem o seu potencial inventivo, suas vozes, seus lugares de enunciação” (PICCIN, 2021, p. 30). Assim, compreendemos que a emergência da autoetnografia parte do reconhecimento dessa necessidade de propor alternativas teórico-metodológicas que legitimam a voz e as vivências dos sujeitos como parte integrante das culturas estudadas. Nesse entendimento, alguns antropólogos começaram a reconhecer a insuficiência do trabalho etnográfico para capturar diretamente a experiência vivida (DENZIN, 2002) e a questionar a autoridade do etnógrafo e de sua representação como sendo a *realidade absoluta* (FLAHERTY, 2002). Finalmente, reconheceu-se que as práticas culturais podem ser interpretadas de diversas formas, e essas formas estão sempre imbricadas pelas culturas, valores e visões de mundo de quem elabora e de quem acessa à pesquisa.

³ Vale ressaltar que, em pesquisas recentes realizadas em nosso país, a etnografia tem operado de modo a tensionar essa dicotomia, gerando importantes análises acerca do cotidiano escolar a partir do reconhecimento das particularidades do contexto pesquisado (cf. GARCEZ; SCHULZ, 2015; FERRAZ, 2015).

Ao partir das vivências de quem faz a pesquisa, a autoetnografia abre um diálogo com as noções de geo-política e corpo-política do conhecimento (GROSFOGUEL, 2011), pois coloca em evidência seu corpo, sua história e seus locais de fala. Na ciência moderna, a localização espacial e corporal de quem fala é sempre apagada, de modo a produzir um mito sobre o conhecimento verdadeiro, que acaba por ocultar a localização geo-política e corpo-política do pesquisador. A autoetnografia, portanto, vincula-se também ao pensamento decolonial ao subverter a perspectiva científica moderna, pretensamente impessoal e neutra. Assim, incluir nossa voz como participantes legítimas das culturas de formação docente manifesta alguns dos locais de fala e de escuta dos quais participamos (MERLO, 2022), reconhece que o conhecimento que produzimos está diretamente relacionado à nossa localização geo e corpo-política (GROSFOGUEL, 2011) e, assim, humaniza a ciência (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015).

Conforme observa Ono (2017), a partir de seu surgimento, a autoetnografia tem se tornado um viés metodológico importante para promover rupturas paradigmáticas e outros modos de se fazer ciência. Em concordância com o autor e, a partir de Bochner (2013, p. 53), cremos que a autoetnografia também se configura em uma epistemologia, em um “modo de vida” acadêmico, que conecta nossas histórias e vivências a teorias sociais, resultando em reflexões culturais embasadas.

Desse modo, como professoras de línguas e autoetnógrafas em constante (trans)formação, compreendemos a autoetnografia como alternativa teórico-metodológica que parte de nossas experiências pessoais para descrever dinâmicas culturais de formação docente. Autoetnografar nossas histórias docentes possibilita reconhecer as relações e as intersecções entre nós e o outro em nossa formação como professoras e tornar “visíveis [as] cenas invisíveis” (ONO, 2018, p. 52) de nossas práticas pedagógicas, nossas experiências e emoções.

Na próxima seção, relacionamos algumas possibilidades de contribuição da autoetnografia para a formação docente, para então compartilhar, em seguida, as (trans)formações identitárias que têm sido motivadas em nós pela autoetnografia.

Formação docente: outras possibilidades

Kleiman (2001) afirma que, desde os anos de 1990, as pesquisas relacionadas à formação de professores têm buscado focalizar contextos escolares com o intuito de entender as práticas de ensino e as interações presentes nesses ambientes, bem como as práticas discursivas dos professores e a construção da identidade profissional docente. Miller (2013)

observa que os achados dessas pesquisas têm trazido diversas contribuições para a Linguística Aplicada, dentre as quais a autora destaca:

[...] o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação tanto inicial quanto continuada;
o desenvolvimento de inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais;
o alavancamento do status institucional dos formadores de professores; e
uma transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores (MILLER, 2013, p. 99-100).

Segundo a autora, essas contribuições têm sido geradas a partir de uma mudança de perspectiva nas pesquisas acerca da formação docente, que aos poucos têm abandonado a busca por soluções definitivas e generalizáveis para se empenhar na proposição de caminhos viáveis, de respostas contingentes e contextuais. Para a autora, esse movimento passa por mudanças na identificação de professores, que deixam de ser considerados técnicos, aplicadores de métodos para serem, cada vez mais, considerados agentes produtores de conhecimentos (MILLER, 2013).

Em apoio a essa visão, argumentamos que

[...] considerar os professores como intelectuais possibilita a ampliação de sua esfera de atuação, uma vez que exige uma troca de identidade, no sentido de rejeitar a identidade de técnicos que colocam em prática um currículo pronto e acabado rumo a uma nova identidade, qual seja a de ‘pensadores de currículos’ (DIAS, 2015, p. 136 - aspas no original).

Assim, compreendemos que, em nossos dias, discutir a formação de professores de línguas envolve refletir criticamente sobre os pressupostos basilares das práticas formativas que deixam de entender o professor como um aplicador de técnicas e métodos (MILLER, 2013) para identificá-lo como um professor “posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística” (CAVALCANTI, 2013). Nessa perspectiva, Souza (2018) destaca que, para que tais atitudes sejam possíveis, as práticas de formação de professores devem ser desenvolvidas de forma a legitimar sua ação e identificação como produtor de conhecimentos,

[...] 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 (SOUZA, 2018, p. 167-168).

Tais discussões se potencializam quando pensamos na promoção de “uma educação linguística ampliada”, pois, como afirmado por Cavalcanti, esse modo de educação linguística exige muito mais dos docentes do que “uma educação de conteúdo linguístico” (CAVALCANTI, 2013, p. 215). A autora destaca que a formação de professores que se volta para a prática de uma educação linguística na visão ampliada deve contribuir para a sensibilização dos docentes aos alunos e às suas produções linguísticas, o que envolve

[...] uma predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui, ainda, o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Nesse sentido, entendemos que a formação do professor de línguas deve ter como objetivo formar um professor prático-reflexivo, ciente de seu papel social como agente transformador e ciente, também, de que irá enfrentar, cotidianamente, situações de incertezas, que são sempre contextualizadas e únicas, de maneira crítica e investigadora. Essa postura lhe permitirá decidir e intervir em tais situações, fazendo surgir “novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Várias são as possibilidades de se promover formações na perspectiva que construímos neste artigo. Dentre elas, podemos citar: análises compartilhadas de práticas reais, estudos de caso, comunidades de prática e investigações autoetnográficas. Para este artigo, trazemos a autoetnografia, que envolve falar de si, reflexiva e criticamente, como uma prática viável de formação docente. Em nosso caso, a autoetnografia nos permitiu reconhecer a nós mesmas como produtoras de conhecimentos e, assim, contribuiu para trazer mudanças significativas em nossas práticas e nossas identificações como professoras.

Para nós, essas identificações constituem-se no contínuo processo de construção de nossas identidades pois, como Hall (2015), compreendemos esse processo como inacabado,

sempre em andamento. Assim, apresentamos, na próxima seção, dois relatos sobre as (trans)formações experienciadas por nós em nosso encontro com a autoetnografia, ocorrido durante o processo de pesquisa de doutoramento. Nesses relatos, buscamos destacar como as metamorfoses que experienciamos a cada momento vivido, a cada papel assumido socialmente (CIAMPA, 1987) e a cada agir ativamente responsável (BAKHTIN, 2010) têm nos formado/transformado. Destacamos, também, como a autoetnografia tem contribuído para conscientizar-nos de nossas identificações, frequentemente silenciadas pelo paradigma moderno de ciência e de educação.

Nossas formações e transformações

Assim como Monte Mór, Ifa e Ono (2021), cremos que “as pessoas são as suas histórias”. E, nossas histórias, apesar de serem *nossas*, se materializam somente a partir da presença do outro (WINKLER, 2018). Nesse entendimento, destacamos que, apesar de um estudo autoetnográfico focalizar o eu, tal foco não se refere a falar apenas de si, como forma de exclusão do outro, mas sim da constituição do sujeito como parte de um grupo social, de modo que a investigação autoetnográfica se configura em uma epistemologia inclusiva, e não exclusiva (MERLO, 2022). Nessa perspectiva, a subjetividade, as emoções e a forma pela qual nossas visões de mundo influenciam o processo investigativo são acolhidas e legitimadas.

Nesta seção, apresentamos algumas dessas subjetividades e emoções envolvidas no processo de tessitura de nossas pesquisas de doutoramento. Ambas realizamos pesquisa autoetnográfica acerca de nossa formação como professoras de línguas e, apesar de nosso objeto de estudo, nosso contexto de atuação e nossos achados terem sido diferentes, ambas vislumbramos possibilidades na autoetnografia para o reconhecimento de nossas identificações.

Conforme os subtítulos denotam, a seção a seguir foi escrita pela primeira autora, enquanto a seção subsequente foi escrita pela segunda, o que explica o uso da 1ª pessoa do singular em cada relato. Nosso objetivo com a apresentação das narrativas a seguir não é buscar padrões ou verdades generalizáveis acerca da formação docente, mas sim promover a construção de conhecimentos localizados e contextuais, que poderão impulsionar a construção de conhecimentos outros (ONO, 2018).

A professora de Língua Portuguesa e suas identificações

Meu encontro com a autoetnografia foi provocado pela necessidade de mudanças no projeto de pesquisa do doutorado, no início de 2020. Após um período de espera para começar a pesquisa de campo com professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de

Colatina/ES, cidade onde moro, as escolas foram fechadas como medida para prevenir a disseminação da Covid-19. Diante da impossibilidade de dar continuidade à pesquisa proposta, passei a pensar em outras possibilidades de seguir com os temas de pesquisa que me encantavam: formação de professores e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola. Nesse empreendimento, encontrei, a partir da leitura da tese de Fadini (2020) e de indicação de minha orientadora, a autoetnografia como alternativa.

Apesar de meu encantamento com a tese de Fadini (2020), cuja leitura foi bastante prazerosa e com a qual muito aprendi, pensar em pesquisar tendo a autoetnografia como metodologia de pesquisa era, para mim, assustador, principalmente, porque era uma prática de escrita crítica e problematizadora, com a qual não estava acostumada (analisando em retrospecto, nesse momento de dúvidas sobre minha capacidade de ser crítica, pude perceber o quanto minha educação escolar foi de silenciamento e disciplinadora).

Além disso, não me sentia *autorizada* a produzir conhecimentos, portanto, como poderia usar minhas experiências e interações como fonte de dados da pesquisa? Hoje, depois das transformações vivenciadas em minhas identificações como professora e pesquisadora, entendo que minhas inseguranças em relação a essa metodologia de pesquisa estavam circunscritas a minha formação de cunho positivista, que entende a ciência como neutra e objetiva.

Entretanto, apesar das dúvidas e inseguranças, persisti no caminho e passei a entender a autoetnografia como uma possibilidade de me unir a diversos pesquisadores que buscam romper com os paradigmas da ciência moderna que insiste em interditar domínios que fazem parte do sujeito, como “as emoções, a intimidade, o senso comum, os conhecimentos ancestrais e a corporeidade” (KLEIMAN, 2013, p. 48). Empreender a escrita da tese foi, para mim, uma possibilidade de compreender o meu papel como professora e pesquisadora, provocando transformações que me permitiram entender que minha formação como professora está intimamente ligada à minha formação como sujeito e que envolve um ato ativamente responsável (BAKHTIN, 2010), portanto tais domínios sempre estarão presentes.

Assim, como sujeito ativo de meu processo formativo, minha experiência com a autoetnografia foi, aos poucos, se mostrando uma possibilidade de fazer ouvir a minha voz de professora que “geralmente, tem sido abafada pelas políticas de formação de professores tão distantes de minhas necessidades profissionais” (BASONI, 2022, p. 56). O processo formativo, a partir de reflexões críticas sobre minhas histórias e identificações profissionais, foi importante para pensar a formação de professores sob novas perspectivas, pois por meio desse processo é que percebi a necessidade de práticas formativas que

[...] nos levem a refletir sobre as nossas práticas e a trocar experiências com outros que passam pelos mesmos problemas. Uma formação que vise o compartilhamento e análise de práticas de letramentos que têm contribuído para uma formação mais crítica em nossas escolas, não como técnicas prontas a serem seguidas, mas numa perspectiva de participação e colaboração em comunidades de práticas, sejam elas on-line ou presenciais. Uma formação que me permita entender a singularidade e especificidade de cada contexto educativo e a possibilidade de atuar com base nas diferenças (BASONI, 2022, p. 56).

A autoetnografia tem se revelado uma prática investigadora que contribui para novas formas de ser, pensar e atuar na docência. Isso porque, no percurso, fui descrevendo analiticamente minhas experiências pessoais, sempre tendo em vista a descrição e interpretação de textos culturais, crenças e práticas das comunidades em que estava inserida. Além disso, entendi que tais experiências estavam permeadas por toda a minha subjetividade tão comum a um ser-evento que se faz sendo, experimentando, agindo no mundo “como único ator responsável” (BAKHTIN, 2010, p. 98).

Nessa perspectiva, ao assumir-me como ser ativamente responsável, pude vislumbrar as transformações pelas quais passei em minha vida profissional e vislumbrar outras de mim e em mim, que iam se revelando no decorrer da pesquisa. A formação experimentada no doutorado foi um divisor de águas, pois iniciei minha identificação profissional como uma professora que falhava em sua atuação (visão proveniente de diferentes discursos que circulam na sociedade sobre a escola, o ensino e o preparo do professor para sua atuação) e, ao final da pesquisa, as identificações foram ressignificadas, levando-me a assumir meu papel de professora que reflete criticamente sobre sua atuação. Uma experiência me ajudou a compreender que “nós, professores, estamos na sociedade para fazer a diferença e para sermos resistência, desenvolvendo o nosso trabalho de forma que nossos alunos tenham consciência crítica que os prepare para atuar nesta sociedade em constante transformação e tão excludente!” (BASONI, 2022, p. 186).

Autoetnografar minhas experiências e minhas identificações como professora foi importante para a minha formação, pois me fez vislumbrar possibilidades outras de ser e de atuar. A prática autoetnográfica “implicou na formação de uma professora mais crítica e mais consciente de suas práticas, uma professora que entende seu papel na sociedade e compreende suas limitações como pedras a serem transpostas, mas que vê a possibilidade de seguir, de mudar, de transformar-se” (BASONI, 2022, p. 190).

A professora de Língua Inglesa e suas identificações

Eu poderia dizer que meu encontro com a autoetnografia foi um daqueles encontros *arranjados*, tipo *blind date*. Foi em 2020, pouco antes da pandemia afligir a todos nós, quando meus orientadores de doutorado sugeriram que eu fizesse uma autoetnografia acerca de minhas experiências de formação como educadora de inglês para crianças. Relato minhas primeiras impressões acerca desse encontro no excerto abaixo:

Eu bem queria ter tido um ‘encontro apaixonado’ com a autoetnografia, assim como Ono (2017, p. 17). Porém, a verdade é que estranhei muito quando ouvi o termo autoetnografia pela primeira vez. Eu já conhecia a etnografia, que usei como metodologia em minha pesquisa de mestrado (cf. MERLO, 2018), mas o prefixo *auto* me fez pensar: ‘uma pesquisa sobre mim? Jamais’ (MERLO, 2022, p. 23 - grifos no original)!

Deveras, o fazer autoetnográfico para mim foi doloroso, assim como adverte Ellis (1999). Compreender as possibilidades da autoetnografia que defendemos neste artigo foi para mim um processo longo e desgastante. Demorei a vislumbrar, na autoetnografia, um processo de cura, assim como o foi para Mulik (2021), ou um processo que me enche de alegria, assim como foi para Ono (2017).

Iniciei minha pesquisa lendo sobre autoetnografia e lendo também diversas autoetnografias. Achei interessantíssimo o fato de que a autoetnografia permite se materializar de outras formas além do texto escrito, tais como em documentários, narrativas ficcionais, performances e outros meios de apresentação artística (ELLIS, 1999; ONO, 2018). Mas, considerando-me incapaz de elaborar algo do tipo, achava que eu era incompatível com a investigação autoetnográfica.

Tentava resgatar minhas histórias, mas achava que não tinha nada que fosse *digno de nota*, como havia nas autoetnografias que eu lia. Preocupada com a responsabilidade social da pesquisa acadêmica, eu achava que minhas imperfeitas jornadas não seriam interessantes para ninguém e não contribuiriam em nada para a formação de educadoras de inglês para crianças, tal como era meu objetivo. Foi assim que, por muito tempo, insisti no percurso apenas vislumbrando o fim. Só queria colocar um ponto final naquele texto.

Fazendo um exercício mental para resgatar como foi esse processo para mim, compreendo que, talvez, a dificuldade em reconhecer minhas histórias e reconhecer-me nelas (FERRAZ *et al.*, 2021) tenha sido maior porque eu não me via como professora capaz de produzir conhecimentos em minha própria prática. Achava que, como pesquisadora, era capaz de produzir saberes (sobre o outro), mas, como professora, eu me limitava a consumir

conhecimentos produzidos por outrem. Encontrava-me dependente das soluções e materiais produzidos nos países do Norte (SOUSA SANTOS, 2007), isto é, aqueles que detêm a hegemonia do ensino de línguas para crianças, notadamente Estados Unidos e Inglaterra. Assim, em minha prática, assumia uma postura de aplicadora de métodos.

O ponto da virada, para mim, foi quando encontrei, ao acaso, um ex-professor da época da educação básica. Estávamos em um evento e esse professor conduzia um debate sobre educação. Ao vê-lo, vieram-me à memória as lembranças que tinha das aulas com aquele professor. Lembranças não muito boas, aliás, de práticas que tinham por base uma concepção de ensino como transmissão de informações, e de professor como provedor do saber.

No entanto, ao participar da discussão proposta por aquele professor, eu refletia autoetnograficamente sobre minhas lembranças como sua ex-aluna. Em minhas reflexões, considerei o seguinte: de que maneiras aquele professor mudou suas filosofias e metodologias de trabalho ao longo de quase 30 anos, desde que foi meu professor até hoje? Se ele pudesse autoetnografar suas histórias, o que diria acerca de sua prática como professor no início de sua carreira?

Não abordei o professor para falar sobre o assunto, de modo que não tenho respostas definitivas para essas perguntas. No entanto, essas questões me ajudaram a *fazer as pazes* com meus professores do passado e também com a professora que tenho sido desde o início de minha carreira como educadora de crianças, antes mesmo de iniciar a graduação em Letras-Inglês. Pude perceber como minhas histórias se inserem em um enquadramento cultural específico, de modo que minhas práticas e identificações se movimentam a partir de diferentes concepções de linguagem, cultura, infância e educação, elementos que considero centrais em minha formação como educadora de crianças, em um movimento que parte da adoção de um paradigma mais estrutural para uma visão menos estrutural (cf. MERLO, 2022). Passei a compreender que esse movimento que acompanha minha trajetória docente é sócio-historicamente marcado, configurando-se produto e produtor das dinâmicas culturais das quais tenho feito parte ao longo de minha formação.

Assim é que *fiz as pazes*, também, com a autoetnografia. Uma vez que os dados da pesquisa autoetnográfica incluem *epifanias* (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011), isto é, relatos acerca de momentos-chave de minha trajetória e de meu cotidiano, passei a estar mais atenta às dinâmicas sociais que eu presenciava e a articulá-las com as teorias sociais com as quais tinha contato. Com o *radar autoetnográfico* ligado, meu olhar tornou-se mais aguçado para a materialidade das teorias sociais por meio das dinâmicas culturais e educacionais ocorridas ao meu redor. Compreendi, enfim, o privilégio que é poder autoetnografar nossas

histórias docentes e, assim, re-conhecemo-nos nelas, ou seja, nos reconhecer, admitindo e acolhendo nossas identificações (MERLO, 2022), mas também nos conhecer de novo (FERRAZ, *et al.*, 2021), assumindo novas identificações a partir da assunção de novos paradigmas. Para mim, esse re-conhecimento tem sido fundamental para minha formação como educadora.

Considerações finais

Neste artigo, refletimos acerca das possibilidades trazidas pela autoetnografia como alternativa teórico-metodológica para a pesquisa acerca da formação de professores. Em nossa análise, argumentamos que a autoetnografia promove meios para que pensemos em outros paradigmas de formação docente, que consideram nossas subjetividades, nossas emoções, nossa localização geo e corpo-política e as identificações que assumimos ao longo de nossa trajetória profissional. Nosso objetivo foi relacionar os pressupostos do fazer autoetnográfico com o processo de formação docente, reconhecendo nossas identificações e re-conhecendo-nos em nossas histórias, na medida em que esse exercício contribui para a compreensão da historicidade de nossa formação e de nossas identificações.

Esperamos que nossas reflexões e narrativas possam motivar outros pesquisadores e professores em formação que buscam alternativas teórico-metodológicas que tensionam a dicotomia pesquisador-pesquisado, que reconhecem e legitimam a voz de quem faz a pesquisa e que, assim, tornam as ciências humanas mais humanas (BOCHNER, 2013). Reiteramos, assim, o potencial da autoetnografia ao configurar-se alternativa viável para amparar o fazer investigativo acerca da formação docente em Linguística Aplicada.

Referências

- ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York: Oxford University Press, 2015.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu?** Reflexos e refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico. 2022. 258f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- BOCHNER, A. P. Putting meanings into motion: autoethnography's existential calling. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Orgs.). **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 211-226.

CIAMPA, A. C.. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editoria Brasiliense, 1987. Disponível em:

https://www.academia.edu/36531274/A_est%C3%B3ria_do_Severino_e_a_hist%C3%B3ria_de_Severina_CIAMPA. Acesso em: 22 mar. 2021.

DENZIN, N.K. Confronting ethnography's crisis of representation. **Journal of contemporary ethnography**, v. 31, n. 4, ago. 2002, p. 482- 490.

DIAS, J. Conscientização linguística crítica e mudança identitária de professor: práticas de leitura escolar. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, J. (Orgs.). **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: novas perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 135-160.

ELLIS, C. Heartful Autoethnography. **Qualitative Health Research**, v. 9, n. 5, p. 669-683, 1999.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A.P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative social research**. v. 12, n. 1, jan. 2011 (documento online) Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 24 mar. 2020.

FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês**. 2020. 260f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FERRAZ, D. M. **Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D. *et al.* **A autoetnografia na formação docente: espelhos, inovações, desnudando emoções**. [s.l.] Grupo de estudos sobre educação linguística em línguas estrangeiras, 14 maio 2021. 1 vídeo (1:57min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6H1kqpMoW8g>. Acesso em: 09 jun. 2022.

FLAHERTY, M. G. The crisis in representation: a brief history and some questions. **Journal of contemporary ethnography**, v. 31, n. 4, ago. 2002, p. 479-482.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. especial, p. 1-34, 2015.

GROSGOUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. **Transmodernity: Journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world**, v. 1, n. 1, não paginado, 2011. Disponível em: <https://scholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 31 jan. 2021.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. 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 Editorial, 2013, p. 39-58.

MARCHI, R. C. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

MONTE MÓR, W.; IFA, S.; ONO, F. T. P. “As pessoas são as suas histórias”: uma entrevista com Walkyria Monte Mór. **Calidoscópico**, v. 19, n. 4, p. 569- 574, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2021.194.10>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MULIK, K. B. **Letramentos (auto)críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica**. 2021. 221f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2021.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. 157f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2017.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas online - Temática**, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.

PICCIN, G. F. O. **O IFES na produção de epistemologias do Sul**. 2021. 300f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 03-46, out. 2007.

SOUZA, M. A. A. 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**. 1ª Ed. São Paulo: Pá de Palavras, 2018.

WINKLER, I. Doing autoethnography: facing challenges, taking choices, accepting responsibilities. **Qualitative inquiry**. v. 24, n. 4, p. 236-247, 2018.

Sobre as autoras

Isabel Cristina Gomes Basoni (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1277-1569>)

É graduada em Letras-Português pela Fundação Castelo Branco (Funcab), com mestrado em Educação e Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Ifes- Campus Colatina, lotada na Coordenadoria de Gestão Pedagógica, e como professora de Língua Portuguesa em escolas da rede pública e privada.

Marianna Cardoso Reis Merlo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7225-4793>)

É graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo, com mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Atua como docente do Departamento de Línguas e Letras da UFES e se interessa por pesquisas acerca dos seguintes temas: formação docente, educação linguística de crianças e autoetnografia.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

Cantigas de lindô na comunidade remanescente de quilombola de Cocalinho: uma “pisada boa”

Lindô Songs in the remaining Quilombola Community of Cocalinho:
a “good step”

Jane Guimarães Sousa¹
Karylleila dos Santos Andrade²

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de um estudo das Cantigas de Lindô, elemento cultural da comunidade quilombola de Cocalinho, localizada no Município de Santa Fé do Araguaia, no Estado do Tocantins. O objetivo é estudar o léxico das Cantigas de Lindô dessa Comunidade a fim de desenvolver oficinas pedagógicas, baseadas na Teoria dos Campos Lexicais, para serem aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa. Como pressupostos metodológicos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa sob o olhar etnográfico. Além disso, utilizamos a metodologia decolonial, fundamentada em Walsh (2009) e ancorada pela pesquisa-ação, sob as vertentes de Baldissera (2001), Thiollent (2008), Renald e Sánchez (2015), Fuchs (2019) e Batista (2020). Para as discussões acerca da Teoria dos Campos Lexicais, pautamo-nos em Geckeler (1976), Coseriu (1977) e Abbade (2009 e 2012). A pesquisa revelou que as Cantigas de Lindô possuem um alto valor semântico, além de apresentar, por meio das formações docentes e das oficinas pedagógicas, a riqueza do saber e da cultura da comunidade quilombola de Cocalinho.

Palavras-chave: cantigas de lindô; teoria dos campos lexicais; comunidade quilombola de Cocalinho; formação docente.

Abstract: This paper presents the results of *Lindô Songs*, a cultural element of the quilombola community of Cocalinho, located in the municipality of Santa Fé do Araguaia, in the State of Tocantins (Brazil). The objective is to study the lexicon of *Lindô Songs* of this Community in order to develop pedagogical workshops, based on the Lexical Fields Theory, to be applied in Portuguese Language classes. As methodological assumptions, we chose to conduct a qualitative research from the ethnographic perspective. In addition, we used the decolonial methodology, based on Walsh (2009), and anchored by an Action-research, by Baldissera (2001), Thiollent (2008), Renald and Sánchez (2015), Fuchs (2019), and Batista (2020). For discussions about the Lexical Field Theory, we were based on Geckeler (1976), Coseriu (1977), and Abbade (2009, 2011, 2012). Through the teaching formations and pedagogical workshops, the research revealed that *Lindô Songs* showed high semantic value, and richness of knowledge and culture of the quilombola community of Cocalinho.

Keywords: *lindô songs*; lexical field theory; quilombola community of Cocalinho; teacher's education.

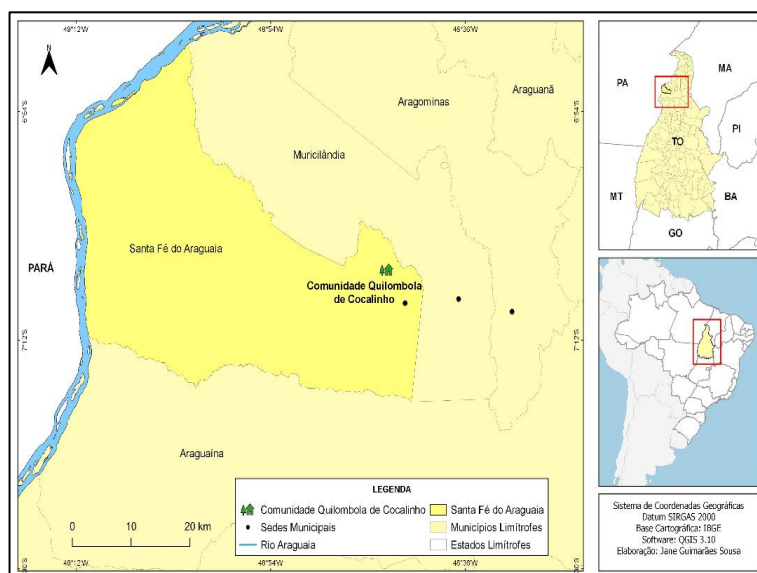
¹ Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará, UNIFESPA, São Félix do Xingu, Pará, Brasil. Endereço eletrônico: jainegs@yahoo.com.br.

² Universidade Federal do Tocantins, UFT, Programa de Pós-graduação em Letras PPGLetras, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT, Palmas, Tocantins, Brasil. Endereço eletrônico: karylleila@uft.edu.br.

Introdução: entre versos e passadas, canto e dança do lindô

Este artigo se propõe a estudar o léxico das cantigas de lindô da comunidade quilombola de Cocalinho, reconhecida pela Fundação Palmares, em 2006, localizada no Município de Santa Fé do Araguaia, estado do Tocantins, sob o viés da pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, com uma abordagem etnográfica.

Figura 1- Município de Santa Fé e comunidade quilombola de Cocalinho



Fonte: Sousa (2021).

O lindô é composto por várias cantigas, constituídas de danças, cuja narrativa revela a vida no campo e a cultura de uma comunidade rural, composta de um vocabulário particular, regado por variações linguísticas, por meio de diálogos curtos. Ele foi levado a Cocalinho pelo antigo morador, conhecido como Sr. Zé Preto, como forma de apresentar e reafirmar a representatividade dos antepassados, considerado como herança cultural da comunidade. “As cantigas e dança de lindô constituem partes do patrimônio identitário e cultural do quilombo Cocalinho.” (RODRIGUES *et al.*, 2018, p. 21).

Segundo Maria Luiza, outra moradora da comunidade, o lindô é “uma dança cultural que faz as diversões dos quilombolas, ou seja, uma das maiores festas do quilombo.” Além de representar uma festividade, é brincadeira também. Para ela, é “uma tradição linda que faz todos os quilombolas brincarem e esquecerem os problemas e as lutas que enfrentam.”

Não há registro certo de sua origem, mas continua sendo repassado de geração em geração. Segundo relatos de Zé Preto,

Essa dança do lindô, isso é coisa de antiguidade, sabe, posso dizer porque... Quando eu me intindi, que eu era menino, já existia o lindô [...] intão, minha mãe brincava. Outras pessoas da idade dela também brincava, como dizia, já dançava o lindô. Eu peguei os passo. Eu, menino, já peguei os passo. Eu trouxe o lindô até aqui, mas é o seguinte, eu aprendi esse negócio, no tempo deu menino, viu? No tempo deu menino já existia o lindô, daquele outro povo mais veio, viu? era cultura, eles dizia que cultura dos escravo daquele tempo, viu? era quando os escravo saia ou brincava, era o lindô, era o pagode. (RELATOS DE ZÉ PRETO, 2013³).

Atualmente, o lindô configura um movimento de aquilombamento, pois está “associado ao processo de reconhecimento de uma identidade quilombola.” (OLIVEIRA, 2018, p. 232-233). Os versos tratam de atitudes cotidianas praticadas por comunidades tradicionais (SANTOS et al, 2018, p. 124). É constituído por uma dualidade com dança e canto, semelhante à dança de roda, mas com representação de pisadas e cantos que revelam traços da religiosidade, do cotidiano da vida rural, além da história de vida e de luta dos afro-brasileiros. Já as cantigas versam sobre temáticas relacionadas à vida cotidiana no campo e aos muitos elementos da natureza local (RODRIGUES *et al.*, 2018, p. 21). Conforme Resende de Assis (2017),

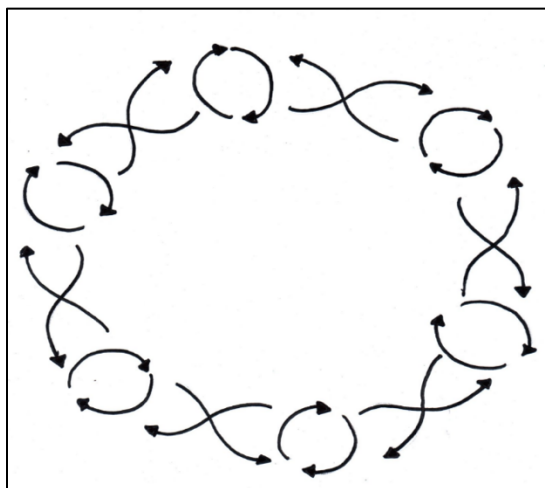
O fundamento do Lindô é a batida do pé no chão, e a dança em roda. O pé ritma o canto que conta com um puxador ou puxadora. Esta deve iniciar uma música ou trocar uma música por outra. Os cânticos são variados, transitam desde a jocosidade até os divinos, peças musicais do catolicismo popular (RESENDE DE ASSIS, 2017, p. 219)

Durante a dança, a linguagem corporal e os gestos contam muito. Isso porque existem algumas regras, como a forma de entrada e o posicionamento dos pares, e a mudança repentina de uma cantiga para outra acontece por meio do puxador. Além de possuir uma cantiga de entrada e saída, a dança possui uma organização bem estabelecida, sendo a da abertura e a do encerramento da dança. Ao iniciar, os homens e as mulheres entram enfileirados, com homens para um lado e mulheres para o outro.

O mestre inicia puxando as primeiras palavras do canto de abertura. Após, todos começam a cantar e, nesse momento, vão desfazendo a fileira de abertura. Os que permanecem na fileira vão batendo palmas; e os que saem iniciam as passadas e as pisadas, se organizando em uma roda, com troca de pares, como podemos ver na Figura 2.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0GQrKL4XPdI>. Acesso em: 22 nov. 2022.

Figura 2 - Movimento da dança do lindô



Fonte: Desenho elaborado por Jéferson Guimarães Sousa (2021)

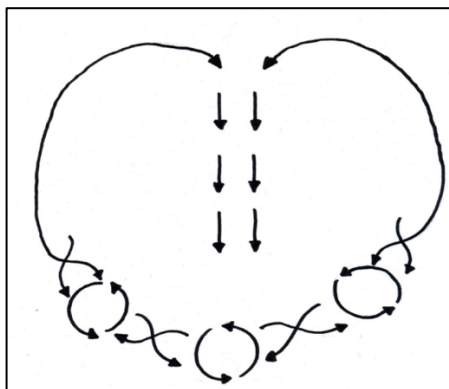
A Figura 2 revela o movimento da dança. Quando os pares se desfazem, um segue para uma direção horária; e o outro, para anti-horária. O movimento em círculo ilustra o momento em que os pares estão juntos e dão duas voltas com os braços entrelaçados, para, em seguida, saírem em busca de formar outro par.

Quando a dança chega ao fim, o mestre do canto indica o final por meio da cantiga *Viadinho corredor*:

*E é de noite, gente, e eu vou me embora já
Lá vem a barra do dia e o dia amanhece já
Ê côí, ê côí, viadinho corredor
Não tem bicho que me alcance na ladeira do amor.*

Os dançantes cantam e vão desfazendo a roda. Depois criam uma fileira com seus pares e dão uma volta pelo pátio. O canto vai ganhando mais força, as pisadas vão ganhando um som mais forte, e eles vão acenando para a plateia com um sinal de despedida (tchau). Depois desfazem os pares e fazem uma fileira com homens, e outra com mulheres. Eles ficam de frente um para o outro, começam a pisar bem forte e a cantar mais rápido e forte. Como um passo de quadrilha, se unem aos seus pares e saem. A Figura 3 mostra esse movimento.

Figura 3 - Movimento de encerramento da dança do lindô



Fonte: Desenho elaborado por Jéferson Guimarães Sousa (2021).

O desenho da figura 3 ilustra, por meio das setas, o movimento de cada integrante da dança, bem como a direção de cada um no momento final. O encerramento é representado por meio das setas retas, alinhadas no centro da imagem. Essa etapa descreve o momento em que os integrantes se separam de seus pares, ficando mulheres para um lado e homens para o outro.

Figura 4 - Etapas do encerramento da dança



Fonte: Sousa (2021).

Descrevemos apenas a abertura e o fechamento da dança de lindô, porque, após o momento inicial, os dançantes alternam as cantigas, mas permanecem na roda mudando de pares, seguindo o mesmo movimento. Apenas no início e no final da dança a coreografia é alterada. O lindô é dançado e cantado em qualquer lugar. Para Dona Neuma, moradora da comunidade, ele “é uma manifestação cultural, [...] que é dançada em toda festa da comunidade, e fora da comunidade.”

Além do Cocalinho, há registros do lindô em outras comunidades de diferentes estados brasileiros. A manifestação do lindô é transmitida através da história oral, sendo “passada de pais para filhos através da oralidade, incorporando os hábitos e as memórias do povo que lhe dá vida.” (LIMA FILHO *et al.*, 2011, p. 2). No Tocantins, várias comunidades quilombolas têm, em seus traços culturais, o lindô, como é o caso do quilombo Dona Juscelina, localizado no município de Muricilândia, estado do Tocantins. Essa manifestação cultural é evidenciada na festa do dia 13 de maio, quando a presidente de honra da Comunidade, Lucelina Gomes dos Santos, uma octogenária negra, popularmente conhecida como *Dona Juscelina*, [...] decidiu continuar a festejar o dia 13 de maio, como faziam os seus ancestrais no estado do Maranhão (SOUSA, 2016, [s./p.]).

O passo a passo dos procedimentos metodológicos

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com aspectos metodológicos da pesquisa-ação, sob a perspectiva de Renald e Sánchez (2015), Batista (2020), Thiollent (1986) e Baldissera (2001). Ambas as investigações serão guiadas pelo pensamento decolonial de Walsh (2009) e Fuchs (2019).

Após a pesquisa bibliográfica, iniciamos a pesquisa de campo, guiada pelas bases da pesquisa qualitativa, em que o pesquisador analisa, interpreta e descreve os hábitos, as atitudes e o comportamento humano de forma detalhada (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 165-174).

Nosso caminhar investigativo busca dar visibilidade, voz e reforçar a identidade dos quilombolas de Cocalinho, em um espaço de aprendizagem que eleva, reforça, agrega, recebe e partilha muito conhecimento. Além disso, “se refere ao retorno sistemático dos saberes sobre as comunidades para as comunidades.” (RENALD; SÁNCHEZ, 2015, p. 4).

No que cerne à metodologia decolonial, Batista (2020, p. 2) afirma que “por sua vez, não negam ciência, mas perseguem outras formas de entendimento (e atuação) sobre o mundo que não sejam necessariamente ocidentais ou de aspecto impositivo.” São aspectos que visam

valorizar outras ciências e não somente a ocidental. O pensamento decolonial direciona a pesquisa, abre caminho para compreender melhor a cultura do outro e respeitar seus espaços durante a pesquisa. “Na perspectiva decolonial, a metodologia não antecede, mas se processa no ato da experiência.” (FUCHS, 2019, p. 12). Isso porque ela norteia o trabalho direto com o outro, com as comunidades, com suas histórias/lendas/mitos e rituais e seus diálogos espontâneos também.

Esta pesquisa se enquadra enquanto agente norteador para a contribuição que afirma um movimento de aquilombamento, segundo Fuchs (2019).

A opção por essa metodologia e por esses referenciais está relacionado com a busca por uma investigação decolonial. [...] Os caminhos decoloniais surgem de movimentos realizados por diferentes sujeitos históricos vinculados a grupos investigativos e de organização social. (FUCHS, 2019, p. 24)

Pensamos em partilhar o conhecimento de forma prática/teórica sem desconsiderar os saberes da comunidade e fazeres existentes, mas aperfeiçoando os que já existiam em sala de aula. Esse partilhar levou em consideração a voz, o conhecimento, o planejamento, a cultura e o tempo da professora de LP, bem como o saber cultural e linguístico dos alunos.

Olhar etnográfico para o lindô: uma “pisada boa” em Cocalinho

Para desenvolver um trabalho com uma abordagem etnográfica, é necessário se apropriar das teorias que fundamentam o fazer etnográfico. O pesquisador, ao não optar pela pesquisa etnográfica em sua essência, abre mão dos detalhes que a etnografia permite. Entretanto, ao escolher esse viés, se permite entrar em contato direto com os sujeitos da pesquisa, dialogar de forma aberta e observar os sujeitos para compreender seus modos de vida.

A pesquisa que remete à perspectiva etnográfica, e não à etnografia puramente falando, se diferencia pela intensidade, temporalidade e entrega no momento da pesquisa. O etnógrafo deve estar atento aos detalhes para realizar o processo de descrição e tradução da realidade vivida em campo e com os sujeitos da pesquisa.

Outro ponto importante no fazer etnográfico, mesmo não sendo de forma holística, é o registro no diário de campo. Por meio desse instrumento de trabalho e coleta de impressões, as etapas vivenciadas são convertidas em palavras que descrevem momentos importantes por meio de impressões do pesquisador.

No que tange à coleta de dados por meio de entrevistas, vale destacar que ela se deu por meio de conversas abertas, diálogos que, em sua maioria não foram gravados, mas foram registrados no diário de campo, para que a naturalidade do processo de aproximação e o vínculo entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa fossem levados em consideração.

As visitas à escola da comunidade iniciaram em fevereiro de 2016 para o conhecimento do campo de pesquisa e dos sujeitos. As oficinas com os alunos e a professora regente só tiveram início em fevereiro de 2019. Todos os alunos presentes participaram das atividades, além de cantarem e entoarem o lindô em sala de aula.

No que diz respeito aos professores da comunidade, é necessário informar que a maior parte se autodeclara quilombola, sendo oito quilombolas e apenas dois não quilombolas. Um dado interessante que vai além de questões estatísticas, pois abarca em si a luta pela visibilidade, não silenciamento, conhecimentos tradicionais, igualdade e inclusão de sujeitos que tiveram seus direitos velados pela cor.

Os sujeitos da pesquisa, tanto os alunos quanto a professora de LP, eram cantores e conhecedores das cantigas de lindô, o que facilitou as atividades propostas e o desenvolvimento das ações. A turma era composta por alunos com idades variadas, entre 12 e 17 anos.

A coleta de dados da pesquisa ocorreu tanto na escola quanto na comunidade. A escola estudada é denominada Escola Municipal Emanuel e é a única na Comunidade de Cocalinho. Sobre o significado do nome Emanuel, tivemos a informação de que esse nome que consta na Câmara de Araguaína é apenas o da pessoa que nomeou a escola, o Sr. João Francisco de Sousa, já falecido. Diante disso, não há evidências acerca da história do topônimo da escola.

Para as oficinas, foi entregue aos alunos um caderno de registro de atividades por grupo. Esse caderno foi considerado como a fonte principal para a apresentação e o desenvolvimento da análise desta pesquisa. As atividades registradas no caderno continham temas diferentes, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Proposta de atividade apresentada no caderno de registro

TEMA DAS CANTIGAS	NOME	GÊNERO DISCURSIVO
1. Pau Pereira 2. Papagai amarelo 3. Viadim da meia noite 4. Vo nu gai	GRUPO A	CANTIGAS DE LINDÔ
5. Casa de palha 6. Pisada boa	GRUPO B	CANTIGAS DE LINDÔ

7. Maria Vermelha 8. Nega Malvada		
9. Dina 10. Cajuêro abalou	GRUPO C	CANTIGAS DE LINDÔ
11. Na rua da gamela 12. Camim do sertão 13. Piabinha da lagoa 14. O peba cavou	GRUPO D	CANTIGAS DE LINDÔ
15. Nego nagô 16. Somos brasileiros, somos quilombolas	GRUPO E	CANTIGAS DE LINDÔ

Fonte: Sousa (2021)

O caderno de registro de atividades é considerado como parte integrante do *corpus* desta pesquisa, pois a partir dele as cantigas foram extraídas para posterior descrição e análise. A escolha das cantigas ficou sob a responsabilidade dos grupos. Das 16 cantigas apresentadas, foram selecionadas 14 para a análise lexical.

Para o planejamento das aulas, a professora regente apresentou o conteúdo do bimestre. Partindo dessa definição, traçamos uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero entrevista. É necessário informar que o estudo do gênero não se configurava como uma temática a ser trabalhada, mas tivemos que nos readequar à realidade da professora que precisava cumprir os conteúdos de Língua Portuguesa (doravante LP) para o bimestre.

Interessante ressaltar que o estudo do gênero entrevista contribuiu de forma significativa para o estudo do gênero cantiga e, conseqüentemente, para o da teoria dos campos lexicais. Todo o planejamento seguiu o conteúdo programático da professora regente. Esse foi o maior desafio, pois o lindô precisava se encaixar nos conteúdos da escola para que pudéssemos partir para as atividades que contemplassem a teoria.

Formação de professores e a teoria dos campos lexicais

A hipótese inicial do trabalho era a de que questões étnico-culturais na escola de Cocalinho, como as cantigas de lindô, eram trabalhadas como conteúdos nas aulas de LP. Porém, notou-se, após as visitas de campo e as reuniões com a professora, que as cantigas eram usadas em apresentações escolares apenas de forma folclorizadas. Diante disso, decidiu-se, juntamente com a professora, criar estratégias de ensino com as cantigas lindô, por meio de formação continuada, como forma de manter viva a cultura, além de reafirmar a identidade quilombola.

A partir de então, as cantigas foram levadas para a sala de aula como objeto de estudo de LP, como texto que possui gênero e sentido. Essa forma de apresentar o lindô

despertou tanto nos alunos quanto na professora um maior interesse pelo passado e pela história do seu povo, que vai muito além da comunidade de Cocalinho.

Quanto à formação de professores, os PCN (1998) afirmam que

[...] a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (BRASIL, 1998, p. 67)

Assim, propostas de oficinas pedagógicas, ou melhor, de formação continuada surgem para contribuir e ampliar a visão do professor em sua prática docente. Tais abordagens são frequentemente alvo de debates, pois questões sobre formação do professor têm sido bastante discutidas, nos últimos tempos, tanto no contexto acadêmico quanto no sociopolítico.

Como subsídios teóricos e metodológicos para trabalhar as cantigas de lindô na escola da comunidade, selecionamos a teoria dos campos lexicais por entender que o léxico e a cultura são determinantes na constituição do sujeito. Se partirmos para o ensino, é relevante afirmar que se o(a) professor(a) fizer um levantamento léxico-cultural, com o intuito de realizar o mapeamento da realidade sócio-linguístico-cultural da comunidade escolar, será possível ter um reflexo da realidade existente nesse contexto social.

A teoria dos campos lexicais propõe uma estruturação das lexias a partir de uma organização hierárquica, lógica e coerente, defendida por teóricos como Geckeler (1976), Ulmann (1964) e principalmente Eugenio Coseriu (1977).

Abbade (2009, p. 89) afirma que “a noção de *campo* nos estudos linguísticos trouxe uma grande revolução nos estudos da Semântica Moderna”. Destaca ainda que, “ao abordar o sentido de uma articulação hierárquica para as palavras, Trier, citado por Geckeler (1976, p. 119), utiliza o termo *macrocampo*, também utilizado na teoria dos campos lexicais proposta por Eugenio Coseriu (1977).

Essa lógica de pensar a teoria dos campos, sob a perspectiva da linguagem, vai ao encontro da hipótese de Sapir-Whorf, pois “a ligação estreita entre esta tendência e a teoria dos campos seria, portanto, particularmente valiosa, uma vez que é na semântica que algumas das afirmações de Whorf poderiam ser mais facilmente postas em prova.” (ULMANN, 1964, p. 525). Essa teoria pode ser considerada como uma rede ou conjunto de palavras, teia ou rede de associações, ou até mesmo dependência entre lexias. Mas, mesmo apresentando definições

com termos diferentes, a unidade de sentido que remete a essa teoria é uma só: um “conjunto de lexemas unidos por um valor léxico comum.” (COSERIU, 1977, p. 135).

As cantigas de lindô e a teoria dos campos lexicais: atividades para a disciplina de língua portuguesa

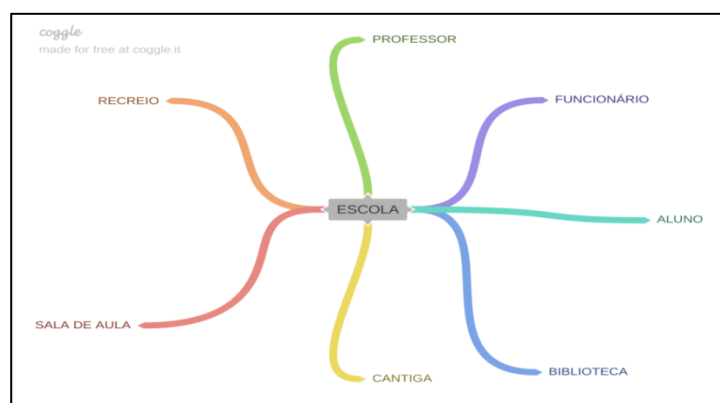
Nas oficinas sobre o campo lexical, partimos de conceitos simples, afirmando que os campos lexicais compõem o conjunto de palavras de uma língua que se relacionam, como por exemplo: casa – telha, parede, sala. Para essa definição, nos fundamentamos em conceitos teóricos mais complexos, como os de Abbade (2012) e Coseriu (1977).

O conceito de campos lexicais para Abbade (2012) representa

[...] uma estrutura, um todo articulado, onde há uma relação de coordenação e hierarquia articulada entre as palavras que são organizadas à maneira de um mosaico: o campo léxico. As palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais, elas só têm sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação. (ABBADE, 2012, p. 151)

Como as cantigas são caracterizadas por diferentes macrocampos que remetem principalmente à vida no campo, optamos por relacionar os campos lexicais mais familiares para os alunos, como: fauna, flora, pessoas e partes do corpo. Antes de partirmos para a atividade dos campos lexicais com as cantigas, optamos por apresentar, primeiramente, um mapa conceitual, com palavras no centro, conectando com outras palavras, de forma didática, para que os alunos compreendessem a conexão entre os saberes a partir de vários macrocampos, conforme a Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Mapa mental - Campo lexical Escola



Fonte: Disponível em: <https://coggle.it/>

Após a apresentação da imagem, informamos aos alunos que um campo lexical pode estabelecer diferentes relações, sendo da mesma família de palavras ou não, e pode apresentar relações de cunho semântico, dentre outros, conforme Gonçalves (2005):

[...] os campos léxicos seriam, em uma relação matemática, subconjuntos de um grande conjunto denominado rede semântica. Cada campo léxico estabelece uma relação que pode manter uma outra relação com os demais. Relação essa que pode ser de contiguidade, similaridade, antonímica, sinonímica, ou seja, de natureza sintagmática e paradigmática. (GONÇALVES, 2005, p. 50)

Ao apresentar o conceito de campos lexicais aos alunos, informamos que a atividade proposta seria a de analisar e classificar alguns dos campos existentes nas cantigas de lindô. Para isso, separamos a turma em grupos e dividimos as cantigas para que cada integrante do grupo pudesse fazer a análise das lexias que representassem cada campo léxico.

Para essa atividade, elencamos como macrocampos as seguintes lexias: animais, comida, pessoas, ação, cantiga, casa e partes do corpo. Em seguida, os alunos separavam as lexias e as correlacionavam com os macrocampos lexicais pertencentes. Cabe destacar que fomos participantes do processo e não centralizadores dele, atendendo ao pedido da professora regente. Nosso papel era o de apresentar os aspectos introdutórios dos trabalhos e os direcionamentos da aula. As contribuições relacionadas à cultura e à escrita das cantigas (no momento da correção) partiram da professora regente, além de conhecer a cultura da comunidade, ela também canta o lindô. O Quadro 2 apresenta o nome das cantigas que foram divididas em grupos.

Quadro 2 - Nome das Cantigas

GRUPOS	NOME DAS CANTIGAS
Grupo A	<ul style="list-style-type: none">• Pau Pereira• Papagai amarelo• Viadim da meia noite• Eu vou Nu gáí
Grupo B	<ul style="list-style-type: none">• Casa de palha• Pisada boa• Maria Vermelha• Nega Malvada
Grupo C	<ul style="list-style-type: none">• Dina• Cajueiro abalou
Grupo D	<ul style="list-style-type: none">• Na rua da gamela• Camim do sertão• Piabinha da lagoa• O peba cavou

Grupo E	<ul style="list-style-type: none">• Nego Nagô• Somos brasileiros, somos quilombolas
---------	--

Fonte: Sousa (2021).

O primeiro campo lexical apresentado foi o de animais, presente na grande maioria das cantigas. A forma como os animais são apresentados perpassa pelo sentido denotativo. Contudo, notamos que a frequência desse campo-léxico evidencia a vida da comunidade em âmbito rural.

O estudo do léxico das cantigas de lindô revelou que as palavras apresentadas possuíam duplos ou mais sentidos no texto e que, muitas vezes, uma palavra isolada não fechava o sentido completo das cantigas. Os alunos tiveram que pensar em muitas situações para concluir o sentido do léxico apresentado, sempre com a orientação da professora, que tem mais conhecimento da história da comunidade e dos antepassados.

Os alunos notaram que as letras das cantigas refletiam a vida no campo, apresentando elementos do cotidiano com destaque para elementos da fauna e da flora. Durante as atividades, a professora regente cantava em um ritmo mais lento e com a intensidade média para que todas as crianças pudessem ouvir e perceber que algumas partes das cantigas, registradas por eles no diário de campo, estavam grafadas de forma diferente. Isso aconteceu porque muitos alunos escreveram as cantigas com outros sentidos, ou seja, com outras palavras. Com isso, a correção da letra acontecia de forma cuidadosa, cantada, pausada, e depois pronunciada para que todos compreendessem que a mudança de uma palavra poderia mudar o sentido. Muitos alunos ficaram surpresos com a letra considerada *verdadeira*, pois eles informaram que sempre cantavam daquele jeito, como eles as compreendiam e as interpretavam.

Achamos cuidadosa a forma como a professora abordou os desvios da norma identificados nas cantigas, reforçando de forma prática a existência da variação linguística. O tema da aula não contemplava o ensino das variações, mas os alunos já tinham trabalhado esse conteúdo no bimestre anterior. A professora reforçou que aqueles *erros* (sob a perspectiva da gramática normativa) faziam parte das variações linguísticas existentes. Ela afirmou também que a linguagem das cantigas representava muito a linguagem de *antigamente*, de seus ancestrais.

Esse exercício de manter a escrita de acordo com a oralidade, sem alterar a letra da cantiga, ou seja, respeitando seus desvios, está em conformidade com uma das habilidades apresentadas na BNCC, que aponta que esse tipo de atividade faz com que os alunos reflitam

acerca dos diferentes contextos e situações sociais, além de possibilitar o conhecimento sobre as tradições orais e seus gêneros, como é o caso do gênero *cantiga de lindô*.

A BNCC contempla, em seu documento, o eixo da oralidade, que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em diversas situações orais, dentre elas: a apresentação de cantigas e canções. Esse documento envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas, interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Para o ensino do gênero *cantiga de lindô*, foi considerada a sua estrutura, os contextos, as situações sociais e os sentidos. Além disso, contemplou-se também a variação linguística, considerando a importância de saber a respeito das diferenças fonológicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. As variações encontradas no lindô refletem muitas situações, a saber: a história e a vida no campo. Sobre a atividade realizada com os alunos, apresentamos uma amostra do trabalho:

Quadro 3 - Atividade relacionada aos campos lexicais

CANTIGAS	MACRO-CAMPOS	MICROCAMPOS E LEXIAS
Somos brasileiro e ô somos quilombola E o que passou, meu Brasil seu povo chora Seu povo chama minha terra não quer o que vou fazer agora seu Sustento para família pra São Paulo vou embora Somos brasileiro, ê ô Somos quilombolas E o que passa meu Brasil seu povo chora	Pessoa Lugar	Pessoa: Paulo, brasileiro quilombola, família, povo Lugar: Brasil, São Paulo
E é de noite, gente eu vou embora já Lá vem a barra do dia E o dia manhece já ê cô, ê cô viadinho carredor não tem bicho que me alcance na ladera do amor	Pessoa Animal Lugar	Pessoa: gente. Animal: viadinho, bicho Lugar: ladera do amor

Fonte: Adaptado de Abbade (2009).

O primeiro grupo teve a tarefa de analisar três cantigas, tendo em vista os campos léxicos apresentados na atividade. Durante a correção dessa atividade, algumas perguntas foram realizadas aos alunos para que eles pudessem analisar as palavras de forma integrada ao sentido do texto e não de forma isolada.

Antes de responderem às perguntas, projetamos as cantigas escritas pelo grupo em um *datashow*. Após a correção, os alunos notaram que muitos trechos estavam incorretos, de acordo com a ortografia vigente e que fugiam do sentido real das cantigas. Após essa correção coletiva, iniciou-se a análise das cantigas. E para guiar essa interpretação, algumas perguntas

foram realizadas para que os alunos pudessem refletir as letras do lindô. Sobre as perguntas, vejamos o exemplo de algumas que foram usadas:

Quem fala no texto? Quem é Pau Pereira?

Quem é o Papagai Amarelo? Por que ele estava na serra batendo palma? Quem são mané e Jurema da Serra?

Por que viadinho da meia noite?

O que significa cadeira da morena?

Qual o significado da frase “eu vou no galho por deixo da raiz”?

Vocês conseguem identificar um diálogo nas cantigas?

Quem é Maria Vermelha? Porque ela matou o gavião?

Pisada boa significa o quê?

A partir dessa primeira análise, os alunos perceberam que havia um diálogo entre duas ou mais pessoas, que relatavam situações do cotidiano na zona rural, com situações que englobam termos que remetem a pessoas que vivem no campo e que fazem o uso da variação linguística coloquial e popular. Após a análise, avaliamos os macrocampos e os microcampos apresentados e notamos que os alunos poderiam ter avançado no sentido de procurar mais lexias que se relacionassem com os macrocampos disponíveis. Devido ao cronograma das aulas e à pandemia, a finalização do trabalho ficou prejudicada.

Os alunos fizeram a descrição das cantigas e, em seguida, relacionaram as lexias existentes aos campos lexicais propostos. A correção dessa atividade foi realizada em sala, juntamente com a análise das cantigas. É importante ressaltar que a descrição das cantigas contempla a primeira atividade realizada pelos alunos, e não sua correção. Quanto aos campos lexicais apresentados, após a realização das atividades, percebemos que poderíamos ter permitido aos alunos sugerirem outros campos de forma livre. Com isso, eles não ficariam tão presos em identificar as lexias dispostas no texto, mas teriam de pensar, de forma mais ampla, de qual campo as lexias fariam parte.

Para a análise de algumas cantigas, era necessário o conhecimento de variedades linguísticas, como em *cadeira*, que se refere à parte do corpo (o quadril), e não ao assento. Partindo disso, nota-se que as cantigas de lindô devem ser examinadas “sob o ponto de vista lexicático, buscando-se os significados lexicais no sistema linguístico podendo esses significados ser unitários ou plurais.” (ABBADÉ, 2009, p. 48).

Há de se considerar que os grupos poderiam ter avançado na apresentação dos microcampos referentes aos macrocampos lexicais, mas também não questionamos o porquê de muitos não terem respondido às questões. Notamos também que seria uma boa estratégia implementar a busca dos termos selecionados nos dicionários para pesquisar seus significados.

A atividade de interpretação das cantigas foi importante para o conhecimento do léxico disposto. Um ponto que merece destaque é o da correção, pois muitos alunos afirmaram que não imaginavam que a cantiga tinha a letra apresentada. Ademais, eles destacaram que, a partir daquela atividade, eles cantariam o lindô compreendendo a letra, pois a atividade proposta possibilitou refletir sobre o que acontecia na cantiga.

Considerações Finais

A pesquisa na Comunidade Quilombola de Cocalinho permitiu um olhar para a cultura da comunidade e da escola. Foi um trabalho conjunto, regado de ação-investigação participante, sob o olhar da etnografia. As pessoas, os cantos, a dança, as narrativas, a cultura, o ser quilombola e o estar em comunidade nos possibilitaram um olhar para dentro de um território com diversidade cultural, por meio dos cantos que reforçam a identidade afro-brasileira.

Sobre o trabalho com o lindô, pudemos observar não somente o texto, o gênero, o discurso, mas também nos debruçamos sobre a dança, o canto, o que é ser lindô sob o olhar da comunidade, da realidade, da cultura e da herança.

Um dos problemas levantados no início da pesquisa foi o de verificar como se dava o processo de ensino de LP, mediante as práticas culturais do quilombo Cocalinho. Durante a pesquisa, notamos que tais práticas chegavam até à escola, mas não nas disciplinas de LP, em sua grande maioria, como forma de apresentação de dança e, por vezes, como atividade de campo, ou seja, quando os professores dos componentes curriculares *Saberes e Fazeres e Arte e Cultura Quilombola* solicitavam aos alunos que entrevistassem alguns conhecedores da história e cultura da comunidade, com o intuito de levar o conhecimento da tradição afro-brasileira e de Cocalinho para a sala de aula.

Com isso, percebemos que nosso papel não era o de levar algo totalmente novo, mas de melhorar, adaptar e dar mais opções e condições para auxiliar a prática pedagógica existente na escola da comunidade. Todo o trabalho realizado na escola ocorreu de duas formas: uma com a docente (formação docente) e outra com os alunos, por meio de oficinas pedagógicas de LP).

A pesquisa impactou, de forma positiva, o ensino e a cultura, através da apresentação da cantiga de lindô como elemento de análise lexical, sob a perspectiva da Teoria dos Campos Lexicais, dentro da sala de aula, possibilitando aos sujeitos da pesquisa (professora de LP e alunos) participarem de forma ativa, com seus conhecimentos culturais e linguísticos.

Referências

ABBADE, C. M. de S. **Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval: o livro de cozinha da infanta D. Maria**. Salvador: Quarteto, 2009.

ABBADE, C. M. de S. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos camposlexicais. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, v. 6, p. 141-161, 2012.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, agosto 2001.

BATISTA, D. M. L. Princípios de Metodologias Decoloniais em Letras e Linguística. I Sielli, Xix Encontro De Letras – **Língua Literatura E Ensino Em Tempos De Resignificação**, Goiás, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSERIU, E. **Princípios de semântica estrutural**. Madrid: Gredos, 1977.

FUCHS, H. L. **A formação docente a partir de currículos decoloniais [manuscrito]: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

GECKELER, H. **Semántica estructural y teoría do campo léxico**. Vers. esp. de Marcos Martínez Hernández rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1976.

GONÇALVES, S. de C. P. **Ensino do vocabulário e a teoria dos campos léxicos**. Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Brasil, 2005.

LIMA FILHO, J. O.; CARDOSO, L. C. M.; PACHECO, L. M. **Dança do Lindô: Uma tradição transmitida do leste para o sul do Maranhão**. In: Anais do XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, Maceió, AL, 15 a 17 de junho 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, G. A. de. **Pegos a laço: identidade, deslocamento e luta pela terra no quilombo de Cocalim**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

RODRIGUES, W.; SOUSA, J. G.; ANDRADE, K. dos S. Saberes Tradicionais Quilombolas na Escola: o uso do Lindô nas aulas de Português. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 6, n. 2, p. 167-176, jul./dez. 2018.

RENALD, D.; SÁNCHEZ, C. Lembranças e histórias de um Vale Encantado: a Educação Ambiental Popular através da Metodologia Investigação Ação Participante (IAP). Na Proteção de Saberes Locais no Vale do Jequitinhonha. **VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio de Janeiro, 19 a 22 de julho de 2015.

RESENDE DE ASSIS, L. G. Da Romaria Negra Popular às Comunidades Quilombolas do Norte do Tocantins. **Áltera – Revista de Antropologia**, João Pessoa, v. 1, n.4, p. 203-233, jan./jun. 2017.

SANTOS, K da S. S.; SILVA, E. da; SILVA, L. H. O. da. Expressões Culturais dos Quilombolas da Comunidade Dona Juscelina em Muricilândia-TO. **XIX Conferência Brasileira De Folkcomunicação** Universidade Federal Do Amazonas - Ufam Parintins (Am), de 25 a 27 de junho de 2018.

SOUSA, R. R. de. Etnografia e história oral: evidências de uma comunidade remanescente de quilombo. In: **XIII Encontro Nacional De História Oral**, 2016, Porto Alegre-Rs, 2016. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1462156433_ARQUIVO_ETNOGRAFIAEHISTORIAORAL-TEXTOCOMPLETO.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

SOUSA, J. G. **Da teoria dos campos lexicais às cantigas de lindô: “uma pisada boa” na sala de aula**. 2021, 150p. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) - PPGLLIT, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, TO, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

ULMANN, S. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Tradução de J. A. Osorio Mateus. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.

Sobre as autores

Jane Guimarães de Sousa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3688-0439>)

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (2009), mestrado em Ensino de Língua e Literatura PPGL pela Universidade Federal do Tocantins UFT (2013) e doutorado em Linguística e Literatura PPGLLIT pela Universidade Federal do Tocantins UFNT (2021). É professora adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), atuando no curso de Letras do Instituto de Estudos do Xingu/IEIX. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Ensino do Léxico, atuando nos seguintes temas: educação escolar indígena e educação indígena, educação escolar quilombola e educação quilombola, oralidade e escrita, e material didático.

Karylleila dos Santos Andrade 2 (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0001-6920-9206>)

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins (1993), mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é bolsista de produtividade em pesquisa pq2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e professora associada IV da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área da Antropologia Linguística e Linguística, com ênfase em Etnotoponímia, atuando principalmente nos seguintes temas: léxico, toponímia, interdisciplinaridade, ensino e educação.

Recebido em setembro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

O uso de ameaças em uma audiência no Juizado Especial Criminal

The use of threats in a preliminary hearing in the Special Criminal Court

Sarah Matos Rocha Mesquita¹
Ana Paula Cristina da Silva²
Amitza Torres Vieira³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar o uso de ameaças na fala da conciliadora em uma audiência preliminar no Juizado Especial Criminal de uma cidade de Minas Gerais. Para tanto, adotam-se os referenciais teórico-metodológicos da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; DREW; HERITAGE, 1992) e da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 2002[1982], 1999; GOFFMAN, 1974, 2002[1979]). O trabalho é de cunho qualitativo-interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), e os dados foram transcritos seguindo as convenções do modelo Jefferson (LODER, 2008). A geração e a análise dos dados foram auxiliadas pelo conhecimento etnográfico obtido não só por meio de entrevistas, diários de campo, conversas informais etc., como também pela convivência etnográfica da pesquisadora como integrante da comunidade e conhecedora da cultura e dos costumes. Os resultados mostram que as ameaças são do tipo condicional diretivo-comissivo, estruturadas como silogismo formal, e atuam no cumprimento do mandato institucional (MAYNARD, 1984) para dar continuidade às tarefas previstas para aquela situação de fala.

Palavras-chave: fala-em-interação institucional; ameaças; juizado especial criminal.

Abstract: This work aims at investigating the use of threats in the talk of the conciliator in a preliminary hearing in the Special Criminal Court of a town of Minas Gerais. To this end, the theoretical-methodological references of Conversation Analysis (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974; DREW; HERITAGE, 1992) and Interactional Sociolinguistics (GUMPERZ, 2002[1982], 1999; GOFFMAN, 1974, 2002[1979]) are adopted. This work is qualitative-interpretative (DENZIN, LINCOLN, 2006) and the data were transcribed following the Jefferson's transcription system (LODER, 2008). Data generation and analysis were aided by ethnographic knowledge obtained not only through interviews, field diaries, informal conversations, and so forth, but also by the researcher's ethnographic coexistence as a member of the community and know ledge able of culture and customs. The results show that the threats are of the directive-commissive conditional type, and are structured as formal syllogism. They act in the accomplishment of the institutional mandate (MAYNARD, 1984) in order to carry out the tasks foreseen for that speaking situation.

Keywords: institutional talk-in-interaction; threats; special criminal court.

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

² Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Juiz de Fora, MG, Brasil. Endereço eletrônico: anapaulacsbandeira@yahoo.com.br.

³ Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Juiz de Fora, MG, Brasil. Endereço eletrônico: amitzatv@yahoo.com.br.

Introdução

A Análise da Conversa (ou Estudos de Fala-em-interação) é uma abordagem de pesquisa anglo-norte-americana, de base etnometodológica, orientada para o estudo da ação social. Nessa perspectiva, compreendem-se os turnos de fala como o lugar onde ocorre a fala e por meio dos quais os indivíduos, em interação com outros membros da sociedade, constroem e dão sentido às suas ações, em atos como negociar, discordar, aceitar um acordo etc. (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974)⁴. Estudos desenvolvidos em Análise da Conversa (AC) apontam para as especificidades da natureza das interações. Por um lado, temos as conversas cotidianas com regras de organização da fala, como, por exemplo, a sistemática de tomada de turnos, que possibilitam negociação local do que pode ser tratado. Por outro lado, temos as interações institucionais, nas quais há restrições quanto ao que os participantes vão tratar como contribuições admissíveis àquele tipo de evento (DREW; HERITAGE, 1992, p. 22).

Ainda que no início das pesquisas em AC os analistas da conversa tenham se debruçado sobre a fala cotidiana, considerada o lócus primordial da sociabilidade na vida humana (GARCEZ, 2008, p. 20), nas últimas décadas, o foco tem sido orientado pela análise da fala em contextos institucionais. Com uma agenda marcadamente de linguística aplicada, analistas da conversa vêm desenvolvendo, no Brasil, estudos nos campos de educação (GARCEZ, 2006; GARCEZ; MELO, 2007), trabalho (OSTERMANN; OLIVEIRA, 2015), saúde (OSTERMANN; ANDRADE; SILVA, 2013) e em contextos legais (DEL CORONA, 2009; ANDRADE; OSTERMANN, 2017; SANTANA, 2017; MACHADO, 2019).

Nesse último lócus de pesquisa, boa parte dos trabalhos guia-se pelas discussões de Drew e Heritage (1992) sobre as três características que pautam a fala-em-interação institucional: (i) restrições às contribuições aceitas; (ii) inferência de enquadres e procedimentos; e (iii) orientação para o cumprimento do mandato institucional. Segundo os autores, os eventos institucionais são organizados e orientados para o cumprimento de uma tarefa pertinente à instituição, meta denominada *mandato institucional* (MAYNARD, 1984) por analistas da fala-em-interação.

No caso de audiências preliminares no Juizado Especial Criminal (JECrim)⁵, contexto desta pesquisa, o objetivo principal do encontro é realizar o acordo, seja com o Ministério

⁴ Entre os pressupostos e compromissos fundamentais da Análise da Conversa, encontram-se a observação de dados naturalísticos de uso da linguagem e a valorização da perspectiva êmica, ou seja, “a perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles a demonstram uns para os outros” (GARCEZ, 2008, p. 24).

⁵ Órgão do poder judiciário responsável pelo processamento e julgamento de delitos e contravenções de menor potencial ofensivo.

Público por meio do aceite da transação penal⁶, seja com a parte ofensora por meio da composição civil. Em caso de aceite, o processo é arquivado, e os envolvidos no fato delituoso não constam com antecedentes criminais.

Um primeiro olhar sobre os dados mostrou a ocorrência de ameaças na fala dos profissionais dessa instituição. Atos de ameaça foram estudados primeiramente por Salgueiro (2010) que identifica três tipos: elementar, condicional comissiva e condicional diretivo-comissiva. Segundo o autor, no caso da última categoria, o falante que pronuncia esse tipo de ameaça não pretende realizar a ação danosa, ao contrário, o que deseja é a execução de sua vontade pelo ouvinte. Assim, em uma disputa, as ameaças podem ser usadas como estratégia para se conseguir que o pedido (ou oferta) seja atendido. Corroborando esses resultados, Santos (2018) identifica preferencialmente ameaças do tipo condicional diretivo-comissiva em audiências de conciliação no PROCON. Nos dados da autora, o falante não tinha, necessariamente, a intenção de realizar a ameaça; na verdade, objetivava a formulação do acordo. Em outras palavras, as ameaças eram usadas pelos conciliadores como último recurso argumentativo para cumprir o mandato institucional naquela instância legal. Perguntamos, então: haveria também no contexto de audiências de conciliação no JECrim relação entre o uso de ameaças e a necessidade de cumprir a tarefa maior que norteia esses encontros institucionais?

Para responder a essa questão, pretendemos investigar o uso de ameaças na fala da conciliadora de uma audiência preliminar no JECrim. Mais especificamente, temos como objetivos:

- (i) identificar o tipo das ameaças produzidas pela conciliadora de acordo com a classificação proposta por Salgueiro (2010);
- (ii) analisar a forma linguístico-discursiva das ameaças;
- (iii) investigar o papel das ameaças nesse encontro institucional.

Para efeito de análise, além dos pressupostos teórico-metodológicos da AC, também utilizamos conceitos advindos da Sociolinguística Interacional (SI), vertente de estudos desenvolvida por John Gumperz (2002[1982], 1999) em sua teoria da contextualização.

O trabalho é de cunho qualitativo-interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006) e os dados foram transcritos seguindo as convenções do modelo Jefferson (LODER, 2008). A geração e a análise dos dados foram auxiliadas pelo conhecimento etnográfico obtido não só por meio de diários de campo, entrevistas, conversas informais, observações, etc., como

⁶A transação penal corresponde ao pagamento, no valor de um salário mínimo, a uma instituição beneficente da cidade, ou à prestação de serviços comunitários.

também pela convivência etnográfica por ser a pesquisadora integrante da comunidade e conhecedora da cultura e dos costumes.

A investigação sobre o uso da ameaça em audiências de conciliação no JECrim pode contribuir para os estudos da linguística aplicada em contextos legais, tendo em vista que alia interessantes *insights* empíricos à teoria. Pode também colaborar para a prática da profissão dos conciliadores, além de possibilitar uma replicabilidade da discussão em outros campos profissionais relacionados.

Pressupostos teóricos

A distinção entre interações cotidianas e institucionais foi inicialmente apontada em um dos estudos seminais da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), dedicado à organização da tomada de turnos. Nesse trabalho, os autores propõem um continuum de diferentes tipos de interação, em função da maior ou menor restrição às possibilidades da organização da tomada de turno. Em um extremo, encontra-se a conversa cotidiana, na qual os padrões organizadores são mais flexíveis e localmente administráveis pelos participantes; no outro extremo, encontram-se as interações mais ritualizadas, com pré-alocação de turnos mais rígida. Desde então, vários pesquisadores se dedicaram a analisar particularmente as interações institucionais, contribuindo para sua caracterização. A partir desses estudos, Drew e Heritage (1992) sistematizaram aspectos recorrentes no estudo de interações institucionais, apontando características e apresentando aspectos analíticos pelos quais é possível pesquisar características gerais da fala institucional.

Os autores apontam três características principais que pautam a fala-em-interação institucional. A primeira delas é a orientação para o cumprimento do mandato institucional. Ou seja, interações institucionais envolvem a orientação de pelos menos um dos participantes para um objetivo central: o cumprimento de uma tarefa pertinente à instituição. Por exemplo, Maynard (1984) demonstra que é uma característica do processo de justiça criminal e dos tribunais que os resultados – na forma de decisões sobre réus e seus casos – devam ser sempre produzidos. Assim, os discursos dos participantes dessas interações são organizados e orientados para o cumprimento do mandato institucional de processar casos. Drew e Heritage (1992) se referem a essa orientação para o alcance de uma meta-fim como *agendas de tarefas*⁷, acrescentando que essa meta fornece o enquadre que restringe as condutas dos participantes.

⁷ No original: *task agendas* (p. 61).

A segunda característica apontada por Drew e Heritage (1992) é o fato de interações institucionais poderem frequentemente envolver restrições particulares quanto àquilo que pelo menos um dos participantes tratará como contribuições permissíveis ao que está sendo tratado na agenda tópica do encontro. Por fim, os autores mostram que conversas institucionais podem ser associadas a estruturas inferenciais e processos que são peculiares a contextos institucionais específicos. Nesse aspecto, as diferenças de domínio de conhecimento entre os profissionais e clientes acerca dos recursos interacionais disponíveis nessas interações implicam uma assimetria entre os participantes.

Na análise de interações situadas, Gumperz (2002[1982, 1999]) coloca no centro da Sociolinguística Interacional (SI) os traços de natureza sociolinguística usados pelos interagentes para sinalizar seus objetivos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais dos interlocutores. O autor denomina *convenções de contextualização* a qualquer elemento linguístico (alternância de código, por exemplo), paralinguístico (pausas, hesitações etc.), prosódico (entoação, acento etc.) e/ou não-verbal (olhar, gestos etc.) que contribua para a compreensão dos processos inferenciais. A perspectiva analítica inaugurada por Gumperz mantém estreitas relações com as áreas da Pragmática, da Análise da Conversa e da Etnografia da Comunicação, além de se aliar a conceitos da microssociologia de Goffman (1974, 2002[1979]).

Goffman desenvolveu um sistema complexo de termos e conceitos cujo objetivo é demonstrar como as pessoas usam múltiplas estruturas para dar sentido aos eventos, mesmo enquanto ainda estão ocupadas na construção de tais eventos. Dentre as noções goffmanianas, tem destaque o conceito de enquadre (GOFFMAN, 1974), que é regido por princípios de organização passíveis de serem modificados de acordo com a coconstrução dos interagentes. O autor afirma que os participantes de qualquer encontro social estão permanentemente se perguntando “O que está acontecendo aqui e agora” no intuito de se orientarem com relação à situação interacional. Como um desdobramento da noção de enquadre, Goffman (2002[1979]) introduz o conceito de *Footing* que representa a projeção pessoal do locutor em uma dada interação, seu alinhamento com relação aos outros participantes, a si próprio e ao discurso em construção. Os *footings* caracterizam o aspecto dinâmico dos enquadres, podendo ser introduzidos, negociados, ratificados (ou não) e modificados na interação. Dentre outros aspectos, as mudanças de *footing* podem emergir devido a modificações na estrutura de participação (relativa ao ouvinte) e na estrutura de produção (relativa ao falante). Um ouvinte pode ser ratificado – aquele que possui o direito de estar na interação, sendo ele endereçado ou não endereçado – ou não ratificado – aquele que não tem o direito de participar da

interação, apresentando-se como casual ou intrometido (GOFFMAN, 2002[1979]). Em paralelo, um falante pode contribuir com a interação de diversas maneiras, expressando-se como animador (apresenta-se como mero produtor de sequências de palavras); autor (quando seleciona as palavras e os sentimentos que estão sendo expressos, enquanto expressões de fatos, opiniões ou crenças); responsável (é a pessoa cuja posição ou ponto de vista está sendo expresso na elocução, sendo que, nesse caso, trata-se de uma pessoa que possui um papel institucional socialmente referenciado).

Para analisar o fenômeno ameaça, buscamos amparo nas três categorias propostas por Salgueiro (2010): ameaça elementar, ameaça condicional comissiva e ameaça condicional diretivo-comissiva. Na ameaça elementar, o ofensor produz enunciados como demonstração de poder, e não é explicitada a ação que justifica o fato de o interlocutor ser ameaçado, como em:

- (1) “Você vai me pagar por isso!”⁸ ou
- (2) “Eu vou comer o seu fígado”⁹.

As ameaças do tipo condicionais se subdividem em condicionais comissivas e condicionais diretivo-comissivas. Nas ameaças condicionais comissivas, o compromisso do orador está condicionado à satisfação de uma ação que não está ao alcance do receptor. No exemplo do autor: “Se eles me fizerem chefe do departamento, farei sua vida impossível”¹⁰, o objetivo não é levar o ouvinte a cumprir a condição expressa, pois seu cumprimento está fora do poder do interlocutor.

Já as ameaças do tipo “Se você não me der o dinheiro, eu atiro”¹¹ são classificadas por Salgueiro (2010) como diretivo-comissivas, pois o falante que pronuncia esse tipo de ameaça não pretende realizar a ação danosa, ao contrário, o que deseja é a execução de sua vontade pelo ouvinte. Nesse tipo de ameaça, o compromisso do falante com a realização da ação futura não está sujeito apenas ao cumprimento do ato ameaçador, mas também ao cumprimento da condição pelo ouvinte. Como destaca Salgueiro (2010), esse tipo de ameaça anuncia para os ouvintes as consequências de não atender à parte diretiva, que, no caso, são punições. O falante recorre à ameaça, segundo o autor, quando considera que apenas a expressão do desejo não seria suficiente para que a parte diretiva fosse satisfeita. Então, para atingir o objetivo, o locutor precisa mostrar as desvantagens da não realização da condição.

⁸ Exemplo de Salgueiro (2010, p. 216): *You'll pay for this!*

⁹ Exemplo de Salgueiro (2010, p. 216): *I'll have your guts for garters!*

¹⁰ Exemplo de Salgueiro (2010, p. 217): *If they make me head of the department, I'll make life impossible for you.*

¹¹ Exemplo de Salgueiro (2010, p. 217) – *If you don't give money, I'll shoot you.*

Em uma perspectiva interacional e tomando como base a classificação de Salgueiro (2010), Santos (2018) investigou o uso das ameaças na fala argumentativa dos participantes de audiências de conciliação no PROCON. Nesse contexto institucional em que a meta-fim é chegar ao acordo entre reclamante e reclamado, os participantes produziam a ameaça após já terem esgotados todos os seus argumentos de sustentação e/ou refutação e ainda sem nenhum acordo ter sido estabelecido. As ameaças encontradas eram do tipo condicional comissivo-diretivo, sendo produzidas para convencer o outro a mudar o ponto de vista defendido. Assim, Santos (2018) conclui que, em contextos de conflito tais como audiências no PROCON, as ameaças atuam como a última estratégia argumentativa utilizada para a produção do acordo.

Metodologia e contexto

Nossa pesquisa insere-se no tipo de metodologia que tem sido classificada, de modo mais genérico, como qualitativa. A pesquisa qualitativa enfatiza a qualidade, isto é, aquilo que se destaca na vida social. A frequência das ações sociais não é relevante, pois o foco da pesquisa qualitativa é determinar a qualidade da ação social e do significado. Para Levinson (1983), os padrões, estruturas e recursos linguístico-discursivos se identificam menos em termos de frequência estatística e mais em termos de expectativas de rotinas interacionais. Segundo Denzin e Lincoln (2006), pesquisas dessa natureza utilizam o ambiente como fonte de geração dos dados, sendo o pesquisador o instrumento fundamental, pois é ele quem descreve e busca interpretar o sentido dos fenômenos sob a perspectiva dos participantes.

Nosso estudo adota uma orientação etnográfica na geração e análise dos dados, tendo em vista que a pesquisa de campo foi conduzida no local em que profissionais e clientes interagem, as audiências preliminares no JECrim, e com o uso de várias técnicas de coleta de dados. Assim, a análise tem apoio não só na gravação e na transcrição dos dados de fala, mas também nas pautas das audiências, nos diários de campo com anotações realizadas no decorrer dos encontros, nas fichas sociais dos participantes, bem como em entrevistas e conversas informais com profissionais e clientes da instituição. Além disso, a atuação da pesquisadora como participante-observadora nas audiências é auxiliada por sua convivência etnográfica como integrante e conhecedora dos valores, das normas e crenças da comunidade de fala pesquisada.

Os dados pertencem ao acervo do projeto de pesquisa *O Português falado na Zona da Mata de Minas Gerais: constituição de um banco de dados de Audiências Preliminares do*

*Juizado Especial Criminal*¹², coordenado pela Profa. Dra. Amitza Torres Vieira no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Os corpora são constituídos por doze audiências preliminares no Juizado Especial Criminal (JECrim) de duas cidades de pequeno porte da Zona da Mata de Minas Gerais. Os dados foram gravados em áudio e transcritos de acordo com a simbologia empregada pelos analistas da conversa (cf. LODER, 2008), cujas convenções encontram-se no Anexo. Em respeito à ética, todos os nomes de pessoas, lugares, instituições ou quaisquer outros nomes que sirvam de identificação foram substituídos por nomes fictícios, além de todos os participantes terem autorizado a gravação e a utilização dos dados em ambientes acadêmicos.

O fato de as gravações terem sido geradas apenas em áudio limita a análise de elementos multimodais vocais e não vocais. O contexto em que gravamos os dados é especialmente melindroso, não apenas por ali serem decididos processos penais, mas também por não haver ânimo para autorização de gravações em vídeo. Contudo, entendemos que a observação participante, com a elaboração de diários de campo nos quais são anotados aspectos contextuais contribui para minimizar essa limitação.

O contexto da pesquisa, o Juizado Especial Criminal (JECrim), é regido conforme a Lei nº 9.099, de 26 de Setembro de 1995. Esse órgão do poder judiciário é responsável por processar e julgar contravenções penais e crimes de menor potencial ofensivo, cujas penas não ultrapassem dois anos de prisão. As audiências preliminares no JECrim ocorrem na fase inicial dos processos e são fruto de uma ocorrência lavrada pela autoridade policial em termo circunstanciado, o Boletim de Ocorrência (BO). Esse documento é encaminhado ao Juizado e uma audiência preliminar é marcada entre a vítima e o autor do fato, participantes que, em sua maioria, têm pouca escolaridade e pequeno poder aquisitivo¹³. Além disso, a maior parte deles não é acompanhada por um advogado, nem possui conhecimento dos arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares àquele contexto institucional (DREW; HERITAGE, 1992, p. 22).

As audiências preliminares no JECrim compreendem quatro fases, identificadas por Machado (2019): (i) abertura, fase em que há o chamamento das partes e os cumprimentos, ocorrendo no início das audiências; (ii) apresentação do problema, fase na qual o conciliador averigua com as partes o relatado no Boletim de Ocorrência e esclarece questões legais; (iii) oferecimento da transação penal ou do arquivamento, fase em que o profissional oferece a

¹² O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAAE 03965712.5.0000.5147, Parecer nº 153.335).

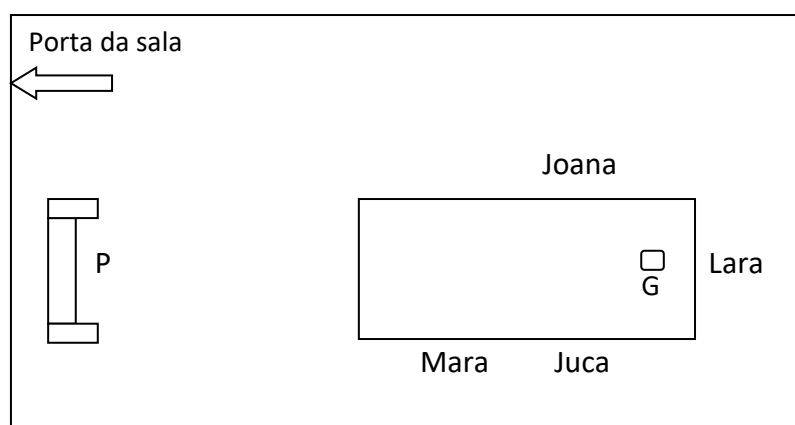
¹³ De acordo com as fichas sociais dos participantes do estudo.

proposta, negocia e referenda o acordo; e (iv) fechamento, fase que ocorre no final das audiências, quando o conciliador fornece as últimas instruções e agradece às partes.

Uma análise preliminar dos corpora mostrou a ocorrência de ameaças na fala dos conciliadores em quatro audiências, interessando-nos saber por que isso ocorria em um contexto cujo objetivo é promover a conciliação entre as partes¹⁴. Devido ao escopo deste artigo, selecionamos a audiência denominada *Ameaça de morte* para análise, não só por esse encontro conter mais do que uma ameaça, mas por serem esses atos ameaçadores representativos daqueles que ocorrem nas outras três audiências.

A audiência acontece para averiguar o fato relatado em um Boletim de Ocorrência registrado por Joana, que acusa Juca de ameaçá-la de morte. Além das partes em conflito, a conciliadora Lara autoriza a presença da esposa de Juca, Mara. Durante o encontro, a vítima não se orienta para o tópico da pauta e acusa o autor de ter se apropriado de alguns bens de sua propriedade. A audiência dura 24min54s, o acordo entre as partes não é alcançado, mas Juca aceita a transação penal, isto é, compromete-se a pagar o valor de um salário mínimo a uma instituição carente da cidade. A Figura 1, a seguir, ilustra a organização espacial da audiência *Ameaça de morte*, em que P corresponde à pesquisadora (sentada em um sofá) e G ao gravador (marca Panasonic modelo RQ-L11).

Figura 1 - Disposição espacial da audiência *Ameaça de Morte*



Fonte: Arquivo do Grupo de Pesquisa do CNPq *Práticas de linguagem em contextos legais*.

¹⁴ Segundo o artigo 2 (lei 9.099/1995), os processos nessa instância devem ser orientados “pelos critérios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando, sempre que possível, a conciliação ou a transação” (BRASIL, 1995).

Análise de dados

Participam da audiência *Ameaça de morte* a conciliadora, Lara¹⁵; a vítima, Joana; o autor do fato relatado no BO, Juca; e a esposa de Juca, Mara¹⁶. Os dados em análise mostram também a participação de Luís, secretário do Fórum que entra na sala para entregar documentos à juíza, e de Raul, participante da audiência subsequente. A audiência ocorre para processar o caso de uma ameaça de morte relatada por Joana, ainda que, durante a interação, as contribuições da vítima não se orientem para os fatos registrados no documento que a conciliadora tem em mãos. Contudo, embora Joana procure se desviar da agenda tópica do encontro, Lara persiste em perseguir as respostas pertinentes à ameaça de morte, demonstrando sua orientação para o cumprimento da tarefa de averiguar o que ocorrera entre as partes. O excerto seguinte mostra momentos de conflito quando a tarefa de apurar os fatos é interrompida pelas contribuições verbais de Mara, esposa de Juca, que fora autorizada a participar da audiência apenas como ouvinte.

Excerto 1 – A primeira ameaça

115	Lara	o que que ele fala para senho::↑ra dona Joana?
116	Joana	[mas]
117	Lara	[a senhora] não me contou até agora=
118	Joana	=não, mas escu:ta meNI↑na mas matar três cabeça de
119		criação da gente, é brincade:ira? e eu dei ele uma vaca
120		da↑::do, menina, tá lá [com a vaca lá]
121	Mara	[é MENTIRA dela]
122	Lara	oh! Seu Juca [()]
123	Juca	[não, cale a boca] ((falando com a esposa))
124	Joana	a vaca tá lá no pasto dele
125	Mara	tá falando mentira, tá falando mentira
126	Lara	o:h! pode sai:r >a senhora me dá licença, fazendo favor<
127		porque eu pedi a senhora pra ficar quieta, a senhora já
128		se manifestou:, a senhora não me obedeceu, faça o favor.
129	Joana	eu dei=-
130	Lara	=se continuAr↑:: manifestA::r ai eu vou parar /pra fazer
131		prisão por desobediência/ TÁ↑? ((barulho de passos))
132	Joana	aqui:, eu dei- eu tô só com a aposentadoriaZI↑nha e de::i
133		o:: meu sobrinho lá o pasto pra bater por <u>oitocentos</u>
134		reais, tá? e dep=-
135	Lara	=a senhora vai querer continuar processando ele
136		dona Joana?
137	Joana	não, <u>que::ro que::ro</u> agora eu quero

Como nas interações institucionais há uma orientação para o cumprimento de uma

¹⁵ Juíza da comarca.

¹⁶ Nas audiências preliminares no JECrim, não há obrigatoriedade de as partes serem acompanhadas por advogados. No caso da audiência *Ameaça de morte*, Juca não é assessorado por nenhum profissional e o advogado de Joana chega ao local na fase de fechamento do encontro.

meta-fim, as contribuições percebidas como desnecessárias à realização da tarefa serão consideradas inapropriadas pelo participante responsável pelo evento. A conciliadora não desconsidera as contribuições de Joana, embora a vítima não se oriente especificamente para o tópico da pauta, mas rejeita as autosseleções de Mara que interrompe o turno de Joana, alegando ser falsa sua narrativa (é MENTIRA dela linha 121). Primeiramente, na linha 122, Lara dirige-se a Juca, alertando-o sobre a conduta inapropriada da esposa. Embora Juca repreenda Mara (linha 123), a esposa do autor infringe novamente as regras do encontro, reiterando sua avaliação sobre a narrativa de Joana: tá falando mentira, tá falando mentira (linha 125). A segunda ação de Lara para coibir as contribuições de Mara é imediatamente sequencial ao turno dessa participante. No turno iniciado na linha 126, a conciliadora retoma o controle da interação e ordena que Mara se retire da audiência. A manifestação da juíza, embora modalizada pelo verbo epistêmico *poder*, contém uma ordem explícita (o:h! pode sai:r) que é reformulada¹⁷, em fala acelerada, com uma elocução que, na variedade mineira, marca impolidez e exacerbação (>a senhora me dá licença, fazendo favor<). A conciliadora justifica essa atitude extrema pelo fato de Mara não ter seguido as regras de conduta naquele contexto, demonstrando em sua fala a assimetria entre os interagentes (porque eu pedi a senhora pra ficar quieta, a senhora já se manifestou:, a senhora não me obedeceu linhas 127-128). Fechando essa sequência, na linha 128, a representante da instituição reformula mais uma vez a ordem dirigida à esposa de Juca para sair da sala de audiências (faça o favor). Entretanto, Mara permanece sentada à mesa, enquanto a vítima inicia novo turno, retomando sua narrativa (linha 129). Mas a fala de Joana é interrompida pela ameaça de Lara dirigida à Mara: se continuAr↑:: manifesTA::r ai eu vou parar pra fazer prisão por desobediência,TÁ↑? (linhas 130-131). Os sons alongados, mais agudos e em volume mais alto em continuAr↑::, manifesTA::r e TÁ↑? são pistas de contextualização que circundam o ato danoso à interlocutora, que é produzido sem marcas entoacionais. Observa-se ainda que a conciliadora atua não só como responsável (GOFFMAN, 2002[1979]) por sua fala, mas também assume autoria (eu pedi a senhora; a senhora não me obedeceu; eu vou parar pra fazer prisão) na construção da ameaça.

Esse tipo de ameaça é classificado como condicional diretivo-comissiva, pois a ação enunciada na ameaça depende do cumprimento ou não, por parte do ouvinte, da condição

¹⁷Para Bilmes, a formulação é uma maneira de “identificar, categorizar, descrever e persuadir, isto é, são aspectos retóricos e construtivos da realidade da ação linguística” (2011, p. 133) e a reformulação se coloca como um segundo dizer da formulação.

expressa na elocução. O objetivo da conciliadora é atender às normas e procedimentos da instituição e dar andamento à audiência. Assim, Mara pode determinar ou não o cumprimento da ameaça, pois, se obedecer à alocação de turnos daquele contexto, poderá continuar a participar da interação, mas, se persistir em oferecer contribuições desnecessárias, sofrerá prisão por desobediência. A estrutura silogística da ameaça (Se D, então C)¹⁸ – em que D corresponde às contribuições verbais inadequadas de Joana e C à conclusão: execução da prisão – assinala quem faz a ameaça (eu), a ação futura (vou parar pra fazer prisão por desobediência) e quem sofrerá a ação (a ouvinte endereçada, Mara). O uso de uma cláusula de finalidade hipotática canônica¹⁹ (**pra fazer prisão**) salienta qual medida seria imediatamente tomada se a ordem não fosse acatada, pois Lara detém o poder de suspender a audiência para pedir a prisão por desobediência à sua autoridade. A ação da juíza projeta a interlocutora para um cenário posterior indesejado, ainda que imediato, ao da situação comunicativa corrente, o que é endossado pelo futuro do subjuntivo em *continuAr↑::* e pelas perífrases de futuro *vou parar pra fazer*. Observa-se que a ameaça surte efeito, pois Mara se levanta e sai da sala de audiências²⁰, possibilitando a continuidade da apuração dos fatos por parte da conciliadora sem possíveis futuras interrupções.

A necessidade de cumprir o mandato institucional também orienta as ações de Lara mesmo após o término da audiência *Ameaça de morte*, como pode ser observado no excerto 2, a seguir, que mostra a fase de abertura da audiência subsequente à realizada com Joana e Juca.

Excerto 2 – A ameaça final

439	Lara	Raul Moraes Carvalho e Vitor de Souza Soares.
440	Joana	() às vezes dá pra ir junto com a minha. dessa vez não
441		aconteceu nada, aí depois, depois o::
442	Lara	o doutor vai entrar com o processo, aí vai resolver, tá? tá bom? a
443		senhora pode ir embora agora tá?: ((barulho de cadeira))
444		Raul?
445	Luís	o senhor Vitor de Souza não compareceu
446		((voz de Joana ao fundo))
447	Lara	o Vitor não compareceu? ((ruídos, voz de Joana ao fundo)) tudo
448		bem, senhor Raul? o senhor é o senhor Raul né? o senhor Raul, o
449		senhor tá com um problema?nha lá com o Vitor ou vocês já
450		resolveram esse problema?
451	Raul	não, ainda não mas dá pra resolver

¹⁸Segundo Toulmin (2006), o silogismo pode ser expresso pelo entimema Se D, então C, em que D corresponde a dados e C à conclusão.

¹⁹ De acordo com Dias (2001), a cláusula hipotática canônica evoca uma movimentação no mundo das intenções, em que uma trajetória de deslocamento de uma origem para uma meta é construída no momento em que o falante apresenta um propósito a ser realizado no futuro. No caso, há um propósito (fazer a prisão), cuja execução demanda o deslocamento de uma origem (eu vou parar) a uma meta (pra fazer prisão por desobediência) no mundo das intenções, que ocorreria em um futuro próximo.

²⁰ O barulho de passos, na linha 131, indica a saída da companheira de Juca do encontro.

452	Lara	dá pra resolver né?()
453	Joana	tchau
454	Lara	tchau, vai com deus, dona Joana=
455	Joana	=você é muito boa mesmo
456	Lara	amém. então tá bom. vai com deus também, dona Joana.
457	Joana	olha ele querendo brigar comigo aqui ó
458	Lara	não,não vai brigar com a senhora não. pera aí que eu vou ter que
459		ir lá vou ter ir lá resolver.
460		((barulho de passos de salto))
461	Luís	deix- deixa que eu vou lá
462	Lara	vou ter que ir lá dar uma advertência de no::vo. senão vão sair
463		daqui presas hoje. olha aqui, vou te dar o ÚL↑tmo aviso >pra vocês
464		dois<. se vocês ficarem, <eu vou mandar chamar a poLÍ cia> pra
465		prender vocês, ok? tá avisado tá? se ficarem <eu vou mandar chamar
466		a poLÍ:cia> e vai prender to:do mundo, tá senhor Juca?
467	Joana	()((barulho de passos de salto))

No início do Excerto 2, observa-se o chamamento das partes (linha 439), os cumprimentos (linhas 447-448) e a apresentação do problema (linhas 449-450), tarefas rotineiras realizadas pelos profissionais da instituição no início de audiências preliminares no JECrim. Essa sequência de ações conversacionais é entrecortada pelo turno de fechamento da conversa (a senhora pode ir embora agora tá: linha 442-443) entre Lara e Joana que ainda permanecera na sala, mesmo após o término do encontro do qual participara. Na sequência, a audiência em curso é retomada com a seleção de um dos participantes (Raul? linha 444) para a averiguação dos fatos. Entretanto, Joana, que continuara na sala, se autosseleciona e apresenta a primeira parte do par adjacente despedida (tchau linha 453), que é completado pela juíza imediatamente após (tchau, vai com deus, dona Joana. linha 454). Mas, demonstrando não reconhecer o enquadre daquele evento institucional, Joana oferece outra contribuição verbal na continuidade da sequência conversacional interruptiva da audiência em curso. Em fala engatada ao turno de fechamento da juíza, Joana avalia a profissional da instituição na linha 455: você é muito boa mesmo. Ratificando o término da audiência anterior, para dar continuidade à que já estava em andamento, Lara despede-se novamente de Joana na linha 456 (amém. então tá bom. vai com deus também, dona Joana). Entretanto, esse novo fechamento não é confirmado por Joana, que alega sofrer algum tipo de constrangimento por parte de Juca, que permanecera, com a esposa Mara, junto à porta da sala: olha ele querendo brigar comigo aqui ó (linha 457).

Alinhando-se à queixa de Joana, a juíza afirma que não haverá briga (linha 458) e, em seguida, elege como interlocutores endereçados os participantes da audiência em curso, justificando a interrupção da interação (linhas 459-462). O secretário do Fórum se oferece para resolver a situação, mas sua contribuição é tornada irrelevante por Lara que se levanta e

caminha em direção à porta, afirmando que precisará dar uma advertência novamente *senão vão sair daqui presas hoje* (linhas 462-463). Esse turno anuncia as ameaças que serão feitas e, nesse primeiro momento, a ação futura e o interlocutor não são explicitamente determinados.

Ao chegar à porta, a juíza profere a ameaça, no intuito de encerrar aquela interação conflituosa e continuar a dar andamento à audiência que iniciara. O marcador interacional *olha aqui* inicia o turno de fala e, em seguida, a ameaça é anunciada (*vou te dar o Último aviso >pra vocês dois<.*) e apresentada: *se vocês ficarem, <eu vou mandar chamar a poLÍcia> pra prender vocês, ok?* (linhas 463-465). Nesse momento, Lara determina qual será a ação futura e quem serão os sujeitos que sofrerão essa ação. O prefácio da ameaça é endereçado a Juca e à Mara (*>pra vocês dois<*), enquanto a ameaça propriamente dita é endereçada a todos os que se encontram na porta da sala de audiência (*vocês: Juca, Mara e Joana*)²¹. A fala acelerada no endereçamento do aviso (*>pra vocês dois<*) e o desaceleramento subsequente na produção da ameaça (*<eu vou mandar chamar a poLÍcia>*), com aumento no volume de voz e som mais agudo em *poLÍcia*, são pistas que apontam para a gravidade da situação.

A ameaça é do tipo condicional diretivo-comissiva, estruturada na forma de silogismo formal (Se D, então C), em que D corresponde à permanência dos participantes na sala de audiências e C à conclusão: execução da prisão. Essa estrutura condicional indica quem faz a ameaça (*eu*), a ação futura (*<eu vou mandar chamar a poLÍcia> pra prender*) e quem sofrerá a ação (*vocês*). A ação futura *pra prender vocês* é expressa por uma cláusula de finalidade hipotática canônica (Dias, 2001). Essa construção evoca uma movimentação no mundo das intenções, estabelecendo um propósito (*prender*) cuja execução demanda o deslocamento de uma origem (*eu vou mandar chamar a polícia*) a uma meta (*pra prender vocês*) que se desenrolaria em um futuro próximo.

Na sequência, Lara reformula essa ameaça duas vezes. A primeira reformulação realiza uma transformação na forma do ato ameaçador: a estrutura silogística é substituída pela elocução *tá avisado tá?* (linha 465) que retoma e reitera a primeira ameaça. A segunda reformulação – construída novamente por meio de silogismo formal, em que D corresponde à permanência dos participantes e C à conclusão: execução da prisão – ocorre nas linhas 465 a 467 e apresenta-se também como condicional diretivo-comissiva. Tal como no excerto 1, a conciliadora assume os papéis de autor e responsável (GOFFMAN, 2002[1979])

²¹ Dados etnográficos do diário de campo da audiência *Ameaça de morte* descrevem o direcionamento do olhar e a linguagem proxêmica dos participantes, corroborando nossa análise.

pela ameaça, pois, além de falar como autoridade investida pela instituição, mostra a subjetividade do que é expresso ao repetir: <eu vou mandar chamar a poLÍ:cia> , elocução em fala desacelerada e com aumento no volume da voz e alongamento em poLÍ:cia.

Nessa segunda ação reformulativa, há duas operações de transformação da primeira ameaça: a cláusula de finalidade é substituída por uma oração coordenada de acréscimo de informação (iniciada pelo conectivo de adição e) e os destinatários são identificados como to:do mundo (linha 466). Além disso, o fechamento da ameaça é dirigido especificamente a Juca (tá senhor Juca?). As ações conversacionais da juíza alcançam êxito, pois, em seguida, Joana, Juca e Mara se retiram da porta da sala de audiência. Assim, Lara pode cumprir a meta institucional: dar continuidade à audiência que iniciara.

O representante da instituição possui respaldo legal para estruturar ameaças que não dependam da manifestação do ouvinte, tais como as elementares, do tipo *Vou mandar prender vocês!*, ou, ainda, as condicionais comissivas, *Se eu for chamada atenção, vou mandar prender vocês*. Em ambos os casos, as ações estão sujeitas somente à satisfação da condição expressa, não permitindo que o ouvinte interfira na efetivação ou não da ameaça. No caso das ameaças na fala da juíza na audiência *Ameaça de morte* não é assim que ocorre: os interlocutores possuem a prerrogativa de invalidar as ações futuras, ao realizar a condição estabelecida pelo ameaçador. Nos excertos analisados, as ameaças são condicionais diretivo-comissivas, ou seja, se as partes ameaçadas realizarem a condição estabelecida pela conciliadora, a ação futura não será efetivada. Desse modo, ambas as ameaças foram utilizadas não com o objetivo de realizar a prisão dos interlocutores, mas como uma estratégia interacional para o alcance da meta-fim da instituição.

Considerações finais

Neste estudo, examinamos o uso de ameaças na fala da conciliadora em uma audiência preliminar no JECrim. De acordo com a classificação proposta por Salgueiro (2010), identificamos as ameaças como condicionais diretivo-comissivas, estruturadas como silogismo formal, em que a condição inicial predetermina a conclusão do ato ameaçador, expresso por meio de cláusula de finalidade hipotática canônica (DIAS, 2001).

A análise sequencial dos turnos de fala, aliada ao instrumental da Sociolinguística Interacional, mostram que as ameaças da conciliadora atuam no controle da interação e no andamento da audiência em função de dar continuidade às tarefas previstas para aquele tipo de atividade. Como as contribuições de Mara eram vistas como inadequadas àquele contexto e

impeditivas para o cumprimento do mandato institucional, a juíza usa o recurso da ameaça, demonstrando também a assimetria entre os participantes. A estratégia é bem sucedida, pois a profissional consegue dar continuidade à audiência e realizar a transação penal com o autor do delito. A segunda ameaça, produzida pela conciliadora após o término do encontro e quando já iniciara nova audiência, também alcança o objetivo: os participantes da conversa paralela se retiram do local e Lara pode dar prosseguimento ao encontro em curso.

No contexto da audiência *Ameaça de morte*, a profissional e os clientes têm diferentes domínios de conhecimento sobre questões de participação na interação. Nesse cenário institucional, há uma assimetria nas possibilidades de tomada de turno e o conciliador pode recusar qualquer contribuição que considerar desnecessária ou inapropriada ao cumprimento do mandato institucional. No primeiro excerto, Lara rejeita as autosseleções de Mara não só por ser esta uma participante não ratificada na interação, mas principalmente porque as contribuições da companheira de Juca dificultavam a continuidade das averiguações do fato narrado no Boletim de Ocorrência. No segundo excerto, Lara coíbe a interação entre Juca, Mara e Joana não só para impedir o conflito entre eles, mas principalmente para prosseguir com a audiência que iniciara.

Nas audiências preliminares no Juizado Especial Criminal, os conciliadores, com tarefas específicas a serem executadas, buscam resolver o processo, por meio da conciliação entre as partes ou pelo aceite do autor quanto ao benefício da transação penal, ações que culminam no arquivamento do caso. Como a maior parte do trabalho dos representantes da instituição é interacional e discursivamente elaborada, uma análise linguístico-discursiva pode contribuir para a atuação desses profissionais, na medida em que é no discurso que as ações são tornadas relevantes. Principalmente, seria importante discutir com a instituição as ameaças e as demonstrações de autoridade do conciliador em contextos nos quais pessoas não letradas interagem sem a assessoria de representantes legais.

Referências

ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Formulações (de lugar): esforço para alcançar a inter-subjetividade em audiências de processos penais, **Fórum Linguístico**, v. 14, p. 1682-1698, 2017.

BRASIL. LEI Nº 9.099, DE 26 DE SETEMBRO DE 1995. **Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências**, set 1995.

BILMES, J. Occasioned semantics: a systematic approach to meaning in talk, **Human Studies**, v. 34, n. 2, p.129-153, 2011.

- DEL CORONA, M. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional**: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 13-44.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at work**: interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.
- DIAS, N. B. **As cláusulas de finalidade**. 2001. 175f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento, **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.
- GARCEZ, P. M.; MELO, P. S. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre, **Polifonia**, v. 13, p. 1-21, 2007.
- GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. São Paulo: Mercado de Letras, p. 17-38, 2008.
- GOFFMAN, E. **Frame Analysis**. New York: Arper & Row, 1974.
- GOFFMAN, E. Footing. Tradução de Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148. Footing, **Semiotica**, v. 25, p. 1-29, 1979.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Herbele. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Contextualization conventions, **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- GUMPERZ, J. J. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, S.; ROBERTS, C. **Talk, work and institutional order**: discourse in medical, mediation and management settings. New York: Mounon de Gruyter, 1999. p. 453-471.
- LEVINSON, S. A. C. Conversational structure. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. p. 284-369.
- LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p. 127-160.

MACHADO, A. C. **Fala-em-interação institucional: fases de audiências preliminares no Juizado Especial Criminal.** 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MAYNARD, D. W. **Inside plea bargaining: the language of negotiation.** New York: Plenum, 1984. p. 1-20.

OSTERMANN, A. C.; ANDRADE, D. N. P.; SILVA, J. Análise da conversa aplicada em interações entre médicos e pacientes, **Veredas**, v. 17, n. 2, p. 114-135, 2013.

OSTERMANN, A. C.; OLIVEIRA, M. C. L. **Você está entendendo?** Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teleatendimento. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, **Language**, v. 50, p. 696-735, 1974.

SALGUEIRO, A. B. Promises, threats, and the foundations of Speech Act Theory, **Pragmatics**, v. 20, n. 2, p. 213-228, 2010.

SANTOS, R. T. D. **O uso de ameaças como estratégia argumentativa em audiências do PROCON.** 2018. 138f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Juiz de Fora, 2018.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Anexo

Convenções de transcrição (modelo Jefferson, cf. Loder, 2008)

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois pontos)	alongamento de som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
Fala	(sublinha)	ênfase em som
FAla	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	trecho falado mais baixo
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
[]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
.hh	(série de h precedida de	inspiração audível

	ponto)	
hhh	(série de h)	expiração ou riso
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
()	(parênteses vazios)	transcrição impossível
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((risos))	(parênteses duplos)	comentários do analista
°	(sinal de grau)	fala mais baixa imediatamente após o sinal

Sobre as autoras

Sarah Matos Rocha Mesquita (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6746-1678>)

Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde atualmente cursa Doutorado. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem em contextos legais (CNPq).

Ana Paula Cristina da Silva (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3068-5296>)

Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde atualmente cursa Doutorado. É bolsista CAPES e membro do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem em contextos legais (CNPq).

Amitza Torres Vieira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3641-303X>)

Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas de linguagem em contextos legais (CNPq).

Recebido em setembro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

Sur l'in/visibilité du traducteur dans les notes explicatives de l'édition française de *Capitães da areia* / *Capitaines des sables* de Jorge Amado: Analyse des emplois de la lexie "Nègre"

Da in/visibilidade do tradutor nas notas explicativas da edição francesa de *Capitães da areia* / *Capitaines des sables* de Jorge Amado: Análise dos empregos da lexia "Nègre"

Ruth de Oliveira¹

Résumé : Une récente polémique sur la suppression du terme *Nègre/nègre* d'une des œuvres phares d'Agatha Christie a relancé la discussion sur le statut sociolinguistique encombrant de ce mot dans le vocabulaire français. Pour argumenter et élargir le débat, cet article s'intéresse à l'emploi de cette lexie, nom et adjectif, dans les notes du traducteur de l'édition française *Capitães da areia* / *Capitaines des sables* de Jorge Amado. L'étude s'articule autour de trois axes : dans la première partie il est question du profil de l'écrivain et de son œuvre dans les milieux littéraires nationaux et internationaux, notamment en France. La deuxième partie présente le cadre théorique et sa méthodologie, à savoir la description du corpus, la relation intrinsèque entre la note du traducteur, le concept de spécificité culturelle, la modalité de l'emprunt, et les implications éthiques générées par la pratique de cette stratégie combinatoire. Dans la troisième partie, l'analyse du corpus s'appuie sur des éléments sémantiques et scénographiques fournis par les définitions diachroniques du mot, selon les dictionnaires de références et à travers la presse et les médias. La conclusion établit un dialogue interdisciplinaire avec l'ethnographie pour tenter de montrer ce qui ressort de l'in/visibilité du traducteur dans le roman d'Amado.

Mots-clés: notes du traducteur ; in/visibilité du traducteur ; posture éthique ; lexicque.

Resumo: Uma controvérsia recente sobre a remoção do termo *Nègre/nègre* de uma das obras seminais de Agatha Christie reacendeu a discussão sobre o incômodo *status* sociolinguístico dessa palavra no vocabulário francês. Para argumentar e ampliar o debate, este artigo focaliza o uso da lexie *Nègre*, substantivo e adjetivo, nas notas do tradutor da edição francesa *Capitães da areia* / *Capitaines des sables*, de Jorge Amado. O estudo gira em torno de três eixos: na primeira parte trata-se do perfil do escritor e de sua obra nos meios literários nacionais e internacionais, particularmente na França. A segunda parte apresenta o referencial teórico e a sua metodologia, nomeadamente a descrição do *corpus*, a relação intrínseca entre a nota do tradutor, o conceito de especificidade cultural, a modalidade de empréstimo e as implicações éticas geradas pela prática desta estratégia combinatória. Na terceira parte, a análise do *corpus* baseia-se em elementos semânticos e cenográficos fornecidos pelas definições diacrônicas da palavra, segundo os dicionários de referência e por meio da imprensa e da mídia. A conclusão estabelece um diálogo interdisciplinar com a etnografia para tentar mostrar o que emerge da in/visibilidade do tradutor no romance de Amado.

Palavras chave: notas do tradutor; in/visibilidade do tradutor; postura ética; léxico.

¹ University of Cape Town (UCT), School of Languages and Literatures (SLL), French Studies, Cape Town, Western Cape, South Africa. Endereço eletrônico: ruth.deoliveira@uct.ac.za.

Introduction

Classé parmi les œuvres les plus achevées d'Agatha Christie, *Ten Little Niggers* / *Dix petits nègres* a récemment changé de titre en France (2020). Désormais amputé du mot *niggers/nègres*, le roman policier, maintes fois adapté au théâtre comme au cinéma et toujours très influent dans le genre, a été rebaptisé *Ils étaient dix* (Editions Le Masque, 2020). L'information a été divulguée par James Prichard, arrière-petit-fils de la romancière et directeur de la société qui détient les droits littéraires et médiatiques sur les œuvres de l'auteure britannique.

Écrit en 1938, *Ten Little Niggers* a été publié en Grande-Bretagne un an plus tard. Après sa sortie aux États-Unis au début des années 40, le *best-seller* est paru sous le titre *And Then There Were None* (plus tard également intitulée *Ten Little Indians*) avec l'accord de Christie. Au Royaume-Uni, le changement s'est produit dans les années 1980 et depuis la société *Agatha Christie Limited* s'est engagée dans l'alignement des traductions internationales. En France, l'un des derniers pays à avoir maintenu le titre original traduit littéralement de l'anglais, le changement va au-delà du titre. Le mot, répertorié 74 fois dans la version originale de l'histoire, n'apparaît plus dans la nouvelle édition française. (CHRISTIE, 2020)

Une fois ces données diffusées, nombreuses ont été les réactions dans la presse et les réseaux sociaux. Dans un article paru dans *Le Figaro*, à la question “[j]usqu’où va se nicher le politiquement correct ?” le journaliste Mohammed Aïssaoui (2020) répond que “[v]isiblement il n’a pas de limite et touche même le territoire sacré de la littérature”. De son côté, sur *France Inter*, le critique littéraire François Busnel a trouvé ce changement de titre “absurde” (Cité par ALAIN, 2020) alors que sur son compte *Twitter* le philosophe Raphaël Enthoven (2020) affirme que “désormais, l’inculture triomphe et règne”.

Dans le sillage de ces réactions plutôt défavorables à l’effacement du terme *nègre*, du moins dans le domaine littéraire, soulignons qu’au Brésil, la traduction du roman a été revue en 2008 lorsque le titre est passé de *O caso dos dez negrinhos* / *Le cas des dix petits nègres* à *E não sobrou nenhum*, ce que Chauvin (2017) qualifie d’inutile “[...] même parce que le titre original, conçu par Agatha Christie, est le couplet d’une chanson très populaire dans les pays anglophones” (CHAUVIN, 2017, p. 122, notre traduction).

Les héritiers de l’écrivaine ont à leur tour déclaré qu’ils *ne voulaient blesser personne* (*Le Figaro*, 2020). Or, rappelons qu’en français le terme *Nègre* reste profondément associé à la colonisation, à l’esclavage, la traite des Noirs... par extension, au racisme. À ce propos, dans un texte paru dans *Le Monde*, après avoir souligné que “la fierté de la négritude revendiquée dans les années 1930 ne suffit pas à effacer ce passé”, Chemin (2021) cite l’écrivain haïtien

Dany Laferrière pour qui ce mot de cinq lettres possède la “claquante sonorité réveille comme un coup de fouet dans une plantation de canne à sucre ou de coton”. Dans *Humeur noire*, Garat démontre que depuis son apparition au XV^e siècle le terme *Nègre/nègre* n’a jamais véritablement intégré le récit de la conversation ordinaire. L’auteure argumente que cette lexie “pèse des tonnes” parce qu’elle conserve la marque du “poids colossal des crimes qui l’ont forgé[e]” (Cité par CHEMIN, 2021).

L’argumentaire des polémiques déclenchées par l’exclusion de ce vocable de l’œuvre d’Agatha Christie met, une fois de plus, en évidence le profil sociolinguistique encombrant du terme dans le lexique français, y compris en domaine littéraire. Afin de contribuer à cette mise en exergue, cet article se focalise sur l’utilisation de *nègre* dans les notes du traducteur de l’édition française d’un autre roman célèbre, à savoir *Capitães da areia / Capitaines des sables* de l’écrivain brésilien Jorge Amado.

L’étude comprend trois parties.

Il s’agit tout d’abord de présenter l’auteur et son œuvre, en particulier la réception de celle-ci dans les milieux littéraires nationaux/internationaux, notamment en France.

La deuxième partie porte sur des questions méthodologiques et théoriques : il y est question d’une synthèse de l’œuvre dont est issu le corpus objet de l’étude, à savoir *Capitães da areia*, sa traduction en français, *Capitaines des sables*, et ses différentes rééditions. Notre abordage des principales stratégies de traduction se focalise sur la relation intrinsèque entre la note du traducteur, le concept de spécificité culturelle et la modalité de l’emprunt, ce qui fait ressortir les implications éthiques engendrées par la pratique de cette démarche combinatoire.

Dans la dernière partie de l’étude, nous nous proposons de faire observer le parcours diachronique des définitions de *Nègre*, nom et adjectif, afin d’illustrer ses traits sémantiques et scénographiques. Cela nous amène à nous interroger sur la posture éthique de celui/celle qui l’emploie, notamment le traducteur, dans 4 des 39 notes répertoriées dans *Capitaines des sables* où les quatre occurrences de la lexie *Nègre/nègre* ne constituent pas des traductions de *Negro/negro* ou *Preto/preto* mais des greffes, c’est-à-dire des ajouts qui matérialisent la voix du traducteur.

Dans la conclusion, la réflexion sociolinguistique initiale dialogue avec l’ethnographie pour tenter de montrer ce qu’il ressort de cette l’in/visibilité du traducteur de l’œuvre d’Amado.

Jorge Amado et son œuvre

Le romancier, nouvelliste, poète, dramaturge, traducteur et chroniqueur brésilien Jorge Amado est décédé en 2001 à l’âge de 88 ans léguant un précieux héritage au monde littéraire.

Ses romans, traduits dans des dizaines de pays et de langues, dépeignent l'univers socioculturel singulier de son État d'origine, Bahia dit *de tous les saints*.

Du fait d'intégrer et d'articuler dans son espace discursif des particularités d'ordre socioculturel comme linguistique, le processus d'appréhension et de compréhension des romans amadiens par la lecture et/ou la traduction inter/extra linguale fait apparaître une série de difficultés pour les lecteurs étrangers comme pour ceux natifs du portugais, toutes variantes confondues.

Traduction intralinguale

Nous constatons à travers nos lectures et/ou relectures des éditions nationales portugaises des œuvres de J. Amado (cf. notre bibliographie) que pour surmonter les difficultés posées par les termes culturellement marqués, les éditeurs ont souvent eu recours à la traduction intralinguale. L'interprétation des signes verbaux par d'autres signes de la même langue a rendu possible l'élaboration de différents types de matériel didactique, tels des glossaires unilingues, lesquels s'insèrent en fin de volume ; ou encore en marge ou en bas de page, sous la forme de notes. À travers la traduction intralinguale un pont culturel est promu permettant aux lecteurs brésiliens d'entrer en contact avec l'univers bahianais. Il est à noter qu'à partir de ces différents travaux sur le vocabulaire amadien, de nombreuses unités lexicales culturellement marquées ont progressivement intégré non seulement le lexique de la langue portugaise mais aussi ceux d'autres langues, comme c'est le cas du français (cf. *infra*).

Aussi, il importe de souligner qu'il serait réducteur de confiner ces œuvres à un seul espace narratif. En effet, observons avec Corrêa (2003) qu'il y a

[d]e toute évidence, [...] une intersection dans la culture dépeinte dans les romans amadiens qui fait que les Brésiliens rencontrent des moments d'identité culturelle. Nous nous y voyons représentés dans notre histoire (colonisation portugaise, immigrants, présence de la main-d'œuvre esclave), dans notre ethnie (métissage), dans nos croyances (syncrétisme religieux), dans nos fêtes (religieuses et païennes), dans notre alimentation (condiments, légumes et fruits tropicaux), dans notre langue (vocabulaire plein d'influences africaines et indigènes), dans nos organisations sociales. (CORRÊA, 2003, p. 109–110, notre traduction)

Cette intersection assure l'intérêt sans cesse renouvelé pour l'œuvre de Jorge Amado en tant que paradigme culturel, à l'intérieur et à l'extérieur des frontières de son État, comme nous le verrons dans ce qui suit.

Traduction interlinguale

A partir des années 1940, les romans de J. Amado vont bénéficier du phénomène du *boom* des ventes de littérature latino-américaine dans le monde. Dans *Traduzindo o “Brasil”*: *O país mestiço de Jorge Amado (História de tradutores)*, Tooge (2012) rappelle que la publication en 1945 de la première traduction en anglais d’un de ses romans² aux États-Unis est due à un programme d’échange culturel dit *Politique de bon voisinage*, lequel avait été parrainé par le Département d’État américain. Tooge démontre qu’au cours de cette période “[l]a littérature traduite apparaît alors comme un moyen de comprendre ‘l’autre’, un outil pour nouer des alliances. Cet aspect ‘diplomatique’ et le projet renouvelé de traduction et d’amitié [...] ont fini par faire de Jorge Amado un best-seller américain dans les années 1960” (TOOGE, 2012, p. 1). À l’auteure de conclure qu’ “[a]vec des ventes mondiales de plus de 20 millions d’exemplaires et des œuvres traduites dans près de 50 langues, l’écrivain Jorge Amado est entré dans le Guinness des records en 1996 en tant qu’écrivain le plus traduit au monde et a été le premier Brésilien à entrer dans la liste des best-sellers du *New York Times*. (TOOGE, 2012, p. 1)

Toutefois, peu de temps avant sa traduction en anglais étatsunien (1945), un autre roman de Jorge Amado avait déjà été traduit dans autre langue, à savoir le français.

Réception de l’œuvre amadienne en France

En effet, en 1935, le quatrième roman d’Amado, *Bahia de todos os santos e do pai-de-santo Jubiabá* paraît d’abord sous le titre *Jubiabá* (1935, 1937), ensuite *Bahia de Tous les Saints* (1981). À partir de là, tous ses romans seront traduits en français. À ce propos, comme souligné par Durant (2010) dans *The French Jorge Amado* :

L’espagnol et le français sont les seules langues dans lesquelles l’intégralité de l’œuvre d’Amado a été traduite. Par ailleurs, Amado est l’un des rares écrivains étrangers à avoir été invité dans toutes les émissions culturelles les plus reconnues de la télévision française [...] Il est même l’invité d’honneur de trois émissions de télévision qui lui sont entièrement consacrées [...] Il a reçu quelques-unes des distinctions et distinctions les plus prestigieuses de France, parmi lesquelles deux doctorats Honoris Causa de l’Université de Paris-Sorbonne et de l’Université de Lyon 2 et de la Légion d’honneur, en 1984. (DURANT, 2010, p. 181, notre traduction)

En 2002, le *Centre de Recherche en Linguistique, Littératures et Civilisations Romanes* de l’Université Paris 8 et le *Centre de Recherche sur les Pays Lusophones* (CREPAL) de

² Il s’agit de *Terras do Sem Fim* (1943), traduit par Alfred A. Knopf: *Violent land*. 1945.

L'Université Paris 3 ont organisé un colloque réunissant des spécialistes français et brésiliens dans le but de promouvoir l'étude de son œuvre. Pour les organisateurs de l'événement, les ouvrages présentés puis édités en collection (OLIVIERI-GODET ; PENJON, 2005) témoignent de l'actualité et de la foisonnante richesse de l'œuvre de cet "anthropologue de la terre du métissage" (QUINT, 2005) qui a su trouver sa place non seulement dans le panorama riche, diversifié et prestigieux de la littérature française comme de la littérature universelle.

Dans *Réflexions sur les traductions françaises des romans de Jorge Amado* de A.-M Quint conclut que Jorge Amado est sans aucun doute le romancier brésilien le plus connu en France, où, pour de nombreux lecteurs [français], il représente le Brésil (QUINT, 2005, 31).

La prestigieuse notoriété d'Amado en France est donc incontestable. Comme souligné, du fait que son œuvre soit profondément enracinée dans la réalité brésilienne et plus précisément bahianaise, la traduction de ses romans n'a pas été une tâche facile. D'autre part, des termes autrefois considérés comme culturellement marqués ont depuis intégré le lexique français, entre autres *samba, batucada, cachaça, saudade, caipirinha, favela...* (cf. Le Robert en ligne). Cela aussi fait partie de son légat.

Questions théoriques et méthodologiques

CdA: une synthèse

Amado fait son entrée sur la scène littéraire et intellectuelle nationale dans les années 1930. *Capitães da areia* (CdA) a été écrit dans cette première période de sa carrière. Si lors d'une première lecture le roman semble simplement se focaliser sur une galerie de personnages stéréotypés, CdA révèle avant tout des préoccupations sociales majeures.

Publié en 1937, le roman décrit pour la première fois dans la littérature brésilienne le quotidien d'un groupe d'enfants des rues qui défient les autorités, dévalisant la classe privilégiée et partageant le produit du vol entre leurs camarades. Selon l'éditeur brésilien de l'auteur,

Capitães da Areia, l'histoire crue et émouvante de garçons pauvres qui vivent dans un entrepôt abandonné à Salvador, est peut-être le roman le plus influent de Jorge Amado. Classique absolu des livres sur l'enfance abandonnée, il a hanté et enchanté plusieurs générations de lecteurs et reste aussi actuel aujourd'hui qu'à l'époque où il a été écrit. (COMPANHIA DAS LETRAS, 2008, notre traduction)

La traduction française de CdA

Il existe trois éditions françaises de la traduction de CdA, *Capitaines des sables* (CdS), toutes publiées aux Éditions Gallimard, à savoir *La Croix du sud*, 1952, *Du Monde entier*, 1968 et *L'Imaginaire*, 1984. Les deux dernières éditions (*Du Monde entier*, 1968, et *L'Imaginaire*, 1984) reproduisent intégralement la traduction de 1952 (*La Croix du sud*). La seule édition disponible aujourd'hui est celle de *L'Imaginaire*, dont la réédition la plus récente date de 2013.

Le roman a été traduit par Vanina : il s'agit d'un pseudonyme dont l'identité, selon l'éditeur Gallimard, ne peut être révélée.

Le matériel analysé (cf. 3) provient de la dernière édition du CdS (2013), et porte sur l'utilisation du mot *Nègre* dans 4 des 39 notes de bas de page. Ces *notes du traducteur* (NdT) renvoient à des *emprunts* qui renvoient à leurs tours à des *marqueurs culturels* : concepts que nous définissons respectivement, ci-dessous.

La note du traducteur

Parmi les stratégies observées dans la pratique de la traduction, la NdT est non seulement l'une des plus anciennes, mais aussi l'une des plus sujettes aux controverses tantôt d'ordre typographique tantôt d'ordre linguistique, notamment en ce qui concerne sa fonction.

Pour ce qui est de la typographie, jusqu'au Moyen Âge, la *note* apparaît dans le corps même du texte, dont elle se distingue par le type et la taille de la police. À partir du 16^{ème} siècle, la note apparaît dans la marge du texte avant de passer au pied de page et/ou à la fin des chapitres, du texte, du volume (HENRY, 2000).

Du point de vue linguistique, ce paratexte³ alimente les débats tant autour de son but que de son efficacité. Ainsi (afin de contourner les controverses ?) certains traducteurs informent sur leurs notes à partir de la préface du texte traduit. Dia Pinheiros (2013) souligne que dans les préfaces de la *The NET Bible* et de *Translators to the readers*, tous deux écrites par leurs traducteurs, la NdT est présentée comme une ressource utile car elle encourage le lecteur à rechercher plus de connaissances et à réfléchir sur les lexies pour lesquelles il n'y a pas d'option sémantique ou dont il n'est pas possible de vérifier l'origine, entre autres, pour des raisons temporelles. Michel Ballard suggère que lorsqu'elle est employée à bon escient, la NdT fonctionne comme une fenêtre ouverte à l'étranger. De son côté, Dominique Aury estime que la note est *la honte du traducteur*, tandis que Cary l'avait déjà classifié comme *une solution*

³ Dans *Seuils*, Genette désigne par le terme "paratexte" ce qui entoure et prolonge le texte. Selon Genette, il s'agit-là d'une catégorie à la limite du discours imprimé et de l'action même de lire et de comprendre le texte.

parasseuse. L'admiral va plus loin en soulignant que la note est scandaleuse car elle révèle que la conception notoire de *disparition illocutoire du traducteur* n'est rien de plus qu'une illusion. Sur cette présence du traducteur dans l'œuvre traduite, Mittmann considère la NdT "non pas comme un discours parallèle, non plus comme le même discours, mais comme un discours d'extension, basé sur le discours du texte de la traduction, mais sans s'y limiter, et produit au cours du même processus de traduction" (MITTMANN, 2003, p. 175).

Pour ce qui est du positionnement du lecteur, d'après une étude menée par Tavares de Lyra, il existe[rait] un consensus sur le fait que la NdT ne doit être utilisée que *lorsqu'elle est indispensable*. Compte tenu toutefois de la subjectivité de la notion d'indispensabilité [c'est nous qui faisons cette hypothèse] les lecteurs préfèrent souvent se passer de *la note indispensable* en échange de la *fluidité* de la lecture ; toujours selon cette recherche, la plupart des lecteurs prétendent ne pas lire les notes; certains ont attribué ce rejet à "l'invasion de l'espace visuel, créant un appel inconfortable à s'écarter du texte". (TAVARES DE LYRA, 1998, p. 85). La chercheuse souligne également que *certaines ont comparé la note à un téléphone qui sonne* alors qu'on est en train de lire. Autrement posé, en recourant à un appel de note du type astérisque, chiffre ou lettre en exposant, qui signale une opération d'ajout, il y a un "décrochement" (LEFÈBRE, citée par HENRY, 2000, p. 229).

Quoi qu'il en soit, la NdT, bien que controversée, est répertoriée à travers les siècles, ce qui la rend partie intégrante et caractéristique des procédés de traduction. D'un autre côté, il semble clair que le maintien de cette procédure cristallise, d'une certaine manière, sinon l'impossibilité de traduire (RICOEUR, 2005) mais certainement une relativisation profonde de l'acte de traduction.

L'infaisabilité intrinsèque de la traduction est fréquemment associée (implicitement ou explicitement) au traitement de termes culturellement marqués. Le caractère polysémique du mot *culture*⁴ suggère que l'identification du marqueur culturel nécessite des investigations solides et objectives dans les domaines les plus divers. Ce processus conduisant à l'application et à la diffusion des connaissances confère au traducteur un statut de médiateur entre deux langues/cultures, au sens diplomatique du terme. Formulé autrement, l'identification des marqueurs culturels confère au traducteur une position de pouvoir (VENUTI, 1995, 2000), qu'il

⁴ Rappel: "En effet, dans le seul domaine des sciences sociales, la diversité des significations et des usages semble infinie. En 1952, deux chercheurs américains, A.L. Kroeber et C. Kluckhohn, dénombraient déjà plus de 150 définitions différentes, forgées depuis le milieu du XVIII^{ème} siècle par des scientifiques qu'ils soient anthropologues, sociologues ou encore psychologues." (VERDURE, 2015).

convient d'assurer avec prudence puisqu'à travers la transmission de connaissances, lui, traducteur, intervient dans le développement interculturel.

Marqueur culturel et traduction

Dans ses travaux en linguistique descriptive autour des processus de traduction, y compris sur les questions d'ordre culturel, Aubert (notamment 2006) argumente sur l'importance de "l'identification claire des marques culturelles" qu'il considère comme "une tâche fondamentale pour la recherche descriptive en traduction, en linguistique [contrastive], ainsi que pour le développement de matériel pédagogique, de dictionnaires et de vocabulaires bilingues, et autres [...]" (AUBERT, 2006, p. 23).

En dépit d'un consensus sur le traitement des marqueurs culturels en traduction, à l'appui des travaux d'Aubert, il est possible de faire l'hypothèse d'une délimitation du concept, à savoir "il est clair que l'existence du marqueur culturel ne se révèle que dans la confrontation par différenciation" (AUBERT, 2006, p. 29). Une fois le marqueur culturel révélé par la différenciation, il importe d'identifier sa référentialité qui, selon Aubert, se déploie en au moins trois dimensions complémentaires, à savoir intralinguistique, intertextuelle et extralinguistique (cf. JAKOBSON, 1963). D'autre part, indépendamment de la référentialité, la situation de contraste est la condition *sine qua non* à l'identification du marqueur culturel (AUBERT, 2006, p. 29). Une fois identifié, le marqueur linguistique de spécificité culturelle de la langue de départ (LD) dispose dans la langue d'arrivée (LA) de quatre procédés de traduction (AUBERT, 2003, p. 156). Il s'agit, de (i) l'omission, modalité qui permet de contourner la difficulté; (ii) l'adaptation, lorsqu'on entreprend un processus de domestication; (iii) l'explicitation, un procédé qui se met en place soit explicitement en recourant, par exemple, à la paraphrase, soit implicitement, en diluant certains des traits sémantiques pertinents du marqueur tout au long du texte; et (iv) l'emprunt, lequel constitue[r]ait "une sorte de niveau zéro d'interférence dans l'opération de traduction" (AUBERT, 2006, p. 27). Dans ce cas-ci, il n'est pas rare que l'emprunt se combine à l'explicitation explicite dans le co-texte de la LD, à l'exemple du NdT. Comme nous le verrons dans (3), ce type de stratégie combinatoire n'est pas anodine puisqu'elle implique la posture éthique du traducteur. En effet, c'est là où sa *voix*, matérialisée dans les explicitations, révèle ses positions linguistique, idéologique et/ou culturelle, ce qui affecte directement le processus de communication (VENUTI, 2005).

Ci-dessous, nous retraçons le parcours de la lexie *nègre* dans le vocabulaire français et analysons son utilisation par le traducteur dans les NdT de CdS afin de démontrer comment

cette voix du traducteur participe aux enjeux qui façonnent l’imaginaire collectif en langues d’arrivée et de départ.

La lexie nègre : terminologie, sémantique et scénographie

Pour retracer le parcours des définitions de la lexie *nègre* dans le vocabulaire français, nous nous sommes référée à deux ouvrages de référence fondamentaux en terminologie et en sémantique, à savoir le *Dictionnaire de l’Académie française* (DAF) et le *Dictionnaire historique et critique du racisme* (DHCR).

Le DAF se décline en neuf éditions : le vocable *Nègre* n’y fait son entrée qu’à la 4^{ème} édition alors que *Noir* y figure dès la fin du 17^{ème} siècle.

Dans les deux premières éditions du DAF (1694 et 1718) *Noir* y est décrit dans des fonctions adjectivale et nominale, cf. “noir, noire *adj.* *Qui est de la couleur la plus obscure de toutes & la plus opposée au blanc.* Noir (substantif): la couleur noire. *Il porte le noir.*” Dans l’édition qui suit, *Nègre*, mentionné pour la première fois, est synonyme de *Noir* lorsque ce vocable-ci est employé dans des comparaisons contextualisées avec le mot Blanc, par exemple “Noir s. m. Nègre. Il se dit par opposition à Blanc. *Il a trois Blancs & vingt Noirs dans sa sucrerie*”. A l’appui des recherches menées par le DHCR, soulignons que ce basculement de *Noir* vers *Nègre* dans ce type de contexte spécifique s’est opéré progressivement à partir de la moitié du 17^{ème} siècle:

avec la traite esclavagiste, le mot ‘noir’ bascule vers le mot ‘nègre’. ‘Noir’ ne désigne plus une couleur, mais un statut social, tout en bas de l’échelle. [...] Les Africains vendus sur les côtes sont considérés comme du bétail de labour. Le Noir ne désigne plus seulement un Africain, ni plus seulement une couleur. Le mot n’est que péjoratif : Blanc = maître ; Noir = esclave. (RENARD, 2018)

Ainsi, dans la 4^{ème} édition, *Nègre* est un substantif variable en genre, *Nègre, -esse*, présentation que le mot conserve dans la 5^{ème} (1798) et dernière édition du siècle des Lumières, à savoir “C’est le nom qu’on donne en général à tous les esclaves noirs employés aux travaux des colonies. *Il a cent Nègres dans son habitation*”.⁵

⁵ Dans “L’esclavage dans la France moderne” Érick Noël souligne que “Paris était devenu la plaque tournant de l’esclavage : la ville des Lumières était même “la capitale de l’esclavage”, car “contrairement aux principes, coloniaux et capitaines de navires vendaient des esclaves à des métropolitains, et ceux-ci profitaient du travail servile d’individus qu’ils n’avaient pas le droit d’acquérir.” Selon l’auteur, “De tels propos se sont clairement fondés sur des témoignages comme celui de Poncet de La Grave, le procureur du roi à l’amirauté de France qui en 1762 écrivait : “La France, surtout la capitale, est devenue un marché public où l’on a vendu des hommes au plus offrant et dernier enchérisseur ; il n’est pas de bourgeois ou d’ouvrier qui n’ait eu son nègre esclave”. Noël argumente alors que “[l]’historienne américaine Sue Peabody a vu là surtout l’expression d’un malaise personnel,

Déjà dans les deux éditions du 19^{ème} siècle, l'entrée *Nègre* se résume d'abord à sa forme invariable *Nègre* (6^{ème} édition – 1835) pour apparaître ensuite (7^{ème} édition – 1878) suivie de : *voir aussi "Nègresse"* (n.), dont la définition est "C'est le féminin de Nègre. Une jeune négresse. Une négresse marronne." Aussi, *Nègre*, au même titre que *Noir*, *Noire* assume des emplois adjectivaux : "Nègre, s'emploie quelquefois adjectivement. La race nègre." De ce qui précède, une distinction semble s'être opérée dans le sens où *Nègresse*, substantif, se rapporte essentiellement à l'humain tandis que *Nègre* n'est humain que dans des comparaisons avec l'humain blanc dans les contextes prémentionnés. À l'appui des illustrations fournies par le DAF (ci-haut), on serait tentée d'observer une certaine tolérance sociale à l'égard de l'humain Nègresse, le mot étant associé à la jeunesse ou encore à une gradation de la couleur noire vers la couleur blanche.

Sinon, il faudra attendre le 20^{ème} siècle pour que la fin de la Traite des Noirs – achevée au 19^{ème} siècle – soit mentionnée par le DAF et que *Nègre*, *Nègresse* y soient présentés comme des humains (8^{ème} Edition, 1935) : "Homme ou femme de la race noire." Ces vocables demeurent toutefois associés aux contextes sociaux subalternes : "Elle a pris une négresse pour domestique"; tandis que *nègre* dans sa fonction adjectival est invariable et historiquement réservé aux domaines artistiques : "Ce mot est employé aussi comme adjectif. Il a alors pour féminin Nègre. Art nègre. Danse nègre. Musique nègre." (DAF, 8^{ème} Edition, 1935)

Parue en 2020, la plus récente édition du DAF, la 9^{ème}, est la seule à fournir l'étymologie du vocable, i.e. "XVI^e siècle. Emprunté, par l'intermédiaire de l'espagnol *negro*, du latin *niger*, *nigra*, *nigrum*, 'noir'". Contrairement aux éditions précédentes, on y précise qu'il s'agit d'un (i) "[t]erme dont on usait autrefois pour désigner un homme noir, une femme noire (ce terme, souvent jugé dépréciatif, a été parfois revendiqué au XX^e siècle par les Noirs pour affirmer leur identité)." Dans l'actuelle édition du DAF on lit que de nos jours la lexie *nègre* "apparaît dans des expressions familières telles que *Traiter quelqu'un comme un nègre*, le traiter avec beaucoup de dureté et de mépris. *Travailler comme un nègre*, travailler sans relâche, sans répit. *Parler petit-nègre*, parler avec les tournures et l'accent qu'on prêtait aux indigènes des colonies d'Afrique". À ce sujet, du fait que le terme soit "souvent jugé dépréciatif" il serait judicieux de qualifier ces expressions de dépréciatives.

Lorsqu'on observe le parcours de cette lexie dans le vocabulaire français on s'aperçoit que si le signifiant *Nègre* a accédé au statut de signifié *humain*, le signe *nègre* dénote et connote

Poncet indigné par cette présence noire dans Paris ayant cherché des arguments pour enrayer des entrées qui à ses yeux ne pouvaient qu'entraîner un inquiétant mélange des sangs..." (NOËL, 2007, p. 361–362).

sa sémantique fondatrice (16ème siècle), celle d’individu sous-humain. Cela explique pourquoi ce vocable n’a jamais véritablement intégré le réservoir lexical des conversations, ce qui met à mal la posture éthique du traducteur, illustrée dans ce qui suit.

Le corpus : la lexie Nègre/nègre dans les NdT

Le corpus de notre étude a émergé d’une lecture analytique du roman CdA et de sa traduction française CdS entreprise dans le cadre de l’élaboration d’un corpus bilingue portugais (variante brésilienne) – français (métropolitain) à des fins pédagogiques, à savoir cours de traduction. L’extrait suivant est à l’origine de notre intérêt pour le matériel examiné:

CdA: “João grande não voltou à pequena casa no morro.” (p. 32)

CdS: “João Grande n’est plus retourné à la petite maison du morro².” (p. 29)

² “Morro: colline où vivent les Noirs dans leurs baraques.” (p. 29)

Cela concerne l’emprunt du marqueur culturel *morro* et la NdT qui s’en suit. Parce que l’analyse qualitative du contenu de cette note, ne serait-ce qu’élémentaire, démontre[rait] que *morro* renvoie à une réalité bien plus complexe (FREIRE, 2008; PEREIRA; CASTRO; CHEIBUB, 2020, entre autres) nous nous sommes demandé ce qu’il en était des 38 autres notes répertoriées. L’étude de celles-ci a fait alors ressortir un certain nombre d’autres éléments susceptibles d’intéresser la recherche en traduction, dont l’alternance lexicale substantival Noir / nègre suivante, point de départ de l’étude:

CdA: “Os atabaques tocavam na noite de Omolu.” (p. 90)

CdS: “Les atabaques²³ jouaient dans la nuit d’Omulu.” (p.82)

²³ “Atabaques: instruments musicaux dont usent les nègres au cours de leurs cérémonies religieuses.”

Comme il est possible de constater, l’emploi de nègre dans la NdT²³, à l’instar de Noir dans la NdT³, ne renvoient pas à la traduction des vocables portugais (variante brésilienne) *Negro* ou *Preto* mais constituent des greffes, c’est-à-dire des ajouts effectués par le traducteur. C’est partir de ce constat que le corpus définitif a été établi: il s’agit d’analyser l’emploi dudit terme dans 4 des 39 NdT: trois emplois nominaux et un adjectival. Chemin faisant, nous nous intéressons à la notion de fiabilité du contenu de ces notes.

Alors que l’emploi de Noir témoigne d’une équivalence lexicale des lexies portugaises, il n’en est pas de même du terme objet de notre étude. Une seconde remarque sur l’alternance de ces occurrences porte sur l’orthographe. Alors que dans les deux cas ces noms renvoient à des personnes appartenant à un peuple, seul Noir prend une majuscule. A l’exemple de ce qu’on observe dans NdT²³ Nègre substantif, référent humain, prend une minuscule dans deux autres, à savoir:

CdA: “[...] pois o Boa-Vida fora com o Querido-de-Deus dançar num bleforé.” (p. 91)

CdS: “[...] Chéri-du-Bon-Dieu s’en étaient allés danser dans un bléforé²⁴.” (p. 83)

²⁴ “Bleforé: bal pauvre de nègres.”

CdA: “Rezam para ela orações em nagô [...]” (p. 253)

CdS: “[...] On dit pour elle des prières en nagô³⁸.” (p. 240)

³⁸ “Nagô: langue africaine, la plus couramment parlée par les nègres bahianos.”

Si la règle veut que pour éclairer le sens de certains noms communs, e.g. noir/nègre, employés comme noms propres, e.g. en tant que nom de peuple, il faut écrire la première lettre de ces mots en majuscule, e.g. Noir/Nègre, l’effet produit par les NdT²³, ²⁴, ³⁸ est celui d’une deshumanisation de Nègre. Cela mène au constat du maintien par le traducteur du sens premier de nègre (cf. ci-haut) dans l’usage du français contemporain, au 21^{ème} siècle.

Notons d’autre part que les emplois nominaux de Nègre dans les NdT²⁴, ³⁸ se distinguent au niveau grammatical: dans la NdT²⁴ on observe un effet de généralisation produit par l’absence de déterminant, autrement dit, le bléforé est un bal pauvre pour Nègres, ce qui produit à la fois un effet de marginalisation et de ségrégation; d’un autre côté, dans la NdT³⁸, le vocable est précédé d’un article défini pluriel et fonctionne dans le cadre du groupe nominal dont la référenciation se précise davantage par la présence du qualificatif bahianos. A ce propos, notons que bahianos est un néologisme puisqu’en langue portugaise la gentilé de l’état de Bahia s’écrit sans *h*, baianos, tandis qu’en français bien que le mot ait été francisé avec un *h*, sa formation suit l’une des règles grammaticales françaises de base permettant de former des adjectifs, à savoir la terminaison au singulier masculin par le suffixe en – ais, à savoir bahianais.

Notre dernier exemple concerne l’emploi adjectival du mot dans la NdT²⁰ de CdS:

CdA: “– Muita bóia? E aluá?” (p. 90)

CdS: “– Beaucoup de becquetance? Et de l’aluá²⁰?” (p. 81)

²⁰ “Aluá: boisson bahiane, faite avec du gingembre. C’est une spécialité nègre.”

Au sujet du contenu de cette dernière note explicative, notons (d’après CASCUDO 2004, cité par LIMA PINHEIRO; AMARAL CORRÊA; GONDIM NETO, 2017) que le marqueur linguistique culturel aluá renvoie à une boisson fermentée d’origine indigène (dans le sens de peuples autochtones) dont le gingembre n’est qu’une des épices composant sa recette.

En conclusion sur l’utilisation de *Nègre/nègre* dans les notes explicatives de l’édition française de CdA/CdS, si, comme le pose Ladmiral – “le traducteur ne s’efface jamais derrière l’auteur mais, au contraire, imprime le texte [traduit] de sa subjectivité”, on pourrait se demander dans quelle mesure les données que nous examinons ici reflèteraient-elles “le contexte socioculturel [La France] dans lequel le texte évolue”.

Conclusion

L’objectif de cet article a été d’exposer l’arbitraire de l’utilisation du terme *Nègre* par le traducteur du roman CdA de Jorge Amado dans ses notes explicatives de bas de page de l’édition française, CdS. Inspirée par la controverse de l’exclusion récente de cette lexie d’un des romans phares de l’auteure britannique Agatha Christie, nous avons mis en exergue la valeur sociolinguistique péjorative de *Nègre* (nom, adjectif) en passant en revue ses traits sémantiques et scénographiques à travers le parcours diachronique de ses définitions, selon le DAF et les travaux du DHCR, pour l’essentiel. Ce faisant, nous avons vu comment un fait linguistique comportemental - acquis et transmis de génération en génération – se normalise et assure sa continuité dans le système social à travers, entre autres, les processus interactionnels. A partir de là, la réflexion épistémique initiale a instauré un dialogue avec l’ethnographie **pour** démontrer que la lexie objet de l’étude reste profondément associée à une image dévalorisante de l’humain noir, ce qui, à notre avis, place l’usage de ce terme dans une conception ethnocentriste. Ayant argumenté et illustré notre positionnement lors de l’analyse de notre corpus, il nous resta à réaffirmer que c’est dans ce cadre précis qu’on entend la voix du traducteur : une voix qui le rend visible, certes, tout en assurant son invisibilité puisque, comme signalé, Vanina, le traducteur, est un pseudonyme. Il nous paraît ainsi légitime de plaider pour une retraduction, non pas du contenu original de l’œuvre CdA mais de ce qui en a été fait, à savoir CdS.

Referências

- AISSAUOI, M. Dix petits nègres d'Agatha Christie débatisé. 26 août 2020. **Le Figaro [Online]** Disponível em: <https://www.lefigaro.fr/culture/dix-petits-negres-le-roman-d-agatha-christie-change-of-nom-pour-ne-pas-blessier-20200826>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- AMADO, J. **Terras do Sem Fim**. 1943. Traduzido em inglês por Alfred A. Knopf. Violent land. New York: Alfred A. Knopf, 1945.
- AMADO, J. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1937. Traduit en français par Vanina, *Capitaines des sables*. Paris: Gallimard, 2008.
- AUBERT, F. H. Indagações acerca dos marcadores culturais na tradução. **Revista de Estudos Orientais**. São Paulo, n. 5, p. 23-36, 2006.
- AUBERT, F. H. Translation modalities: theory and practical results. **TradTerm**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 129-157, 1988.
- AURY, D. Préface. In: MOUNIN, G. **Les problèmes théoriques de la traduction**. Paris: Gallimard, 1963.
- ALAIN, J. R. Dix petits nègres d'Agatha Christie change de titre. 26 aout 2020. **Agence France Presse**. Disponível em: <https://www.latribune.ca/2020/08/26/dix-petits-negres-dagatha-christie-change-de-titre-9f60b121c9d104bcc1550c21eef154e1>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- ANDRADE, T. L. S. L'œuvre de Jorge Amado. La réalité linguistique des classes subalternes. 2003. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anglais/caderno11-03.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BALLARD, M. **Le nom propre en traduction: anglais-français**. Paris: Ophrys, 2001.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 50. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2015.
- CARY, E. **Comment faut-il traduire?** Lille: Presses Universitaires de Lille, 1985.
- CASCUDO, L. C. **História da Alimentação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2004.
- CHAUVIN, J. P. Textos. **Revista USP**. São Paulo, (113), p. 121-132. Avril/Mai/Juin 2017.
- CHEMIN, A. “Nègre”, ce mot lourd du racisme et des crimes qui l'ont forgé. 21 oct. 2021. **Le Monde**. Disponível em: https://www.lemonde.fr/societe/article/2021/01/22/negre-ce-mot-lourd-du-racisme-et-des-crimes-qui-l-ont-forge_6067170_3224.html. Acesso em: 7 mar. 2022.
- CHRISTIE, A. **Ten Little Niggers**. London: Collins Crime Club, 1939.
- CHRISTIE, A. **And Then There Were None**. New York: Dodd, Mead, 1940.

CHRISTIE, A. **Ten Little Indians**. New York: Pocket Book, 1964.

CHRISTIE, A. **Ils étaient dix**. Traduction révisée de Gérard de CHERGÉ. Paris: Editions du Masque, 2020.

CORRÊA, R. H. M. A. A Tradução dos marcadores culturais extra-lingüístico: Jorge Amado traduzido. **TradTerm**, São Paulo, n. 9, p. 93–137, 2003. Portal das Revistas da USP. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/index>. Acesso em: 7 mar. 2020.

DICTIONNAIRE TRESOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ. ATILF – CNRS & Université de Lorraine. Disponível em: <http://atilf.atilf.fr/tlfv3.htm>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DICTIONNAIRE DE L'ACADEMIE FRANÇAISE EN LIGNE. Disponível em: <https://www.dictionnaire-academie.fr/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DICTIONNAIRE LE ROBERT EN LIGNE. Disponível em: <https://dictionnaire.lerobert.com/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DURANT, A-P. The French Jorge Amado. **Romance Notes**, Chapel Hill, v. 50, n. 2, p. 191-202, 2010. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/466553/pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ÉDITIONS GALLIMARD: Rubrique : Dans le catalogue. Disponível em: [https://www.gallimard.fr/searchinternet/advanced/\(editor_id\)/1?all_title=capitaines+des+sables&SearchAction=OK](https://www.gallimard.fr/searchinternet/advanced/(editor_id)/1?all_title=capitaines+des+sables&SearchAction=OK). Acesso em: 14 jan. 2022.

ÉDITIONS LE MASQUE. JC Lattès. Disponível em : <https://www.editions-jclattes.fr/livre/ils-etaient-dix-9782702449547/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

EDITORA COMPANHIA DAS LETRAS. Seção : Catálogo. 2008. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535911695/capitales-da-areia>. Acesso em: 17 dez. 2022.

ENTHOVEN, R. **Il y a quelques mois encore, on était des milliers à rire de bon coeur** [...]. 26 aout 2020. Twitter: @Enthoven_R. Disponível em: https://twitter.com/enthoven_r/status/1298539646599782400. Acesso em: 8 mar. 2022.

FREIRE, L. de L. Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados. **Dilemas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 95-114, 2008.

FREITAS ROSSI, L. G. Le militantisme politique dans l'œuvre de Jorge Amado. **Caderno de Leituras**, 2003. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/professores2/03.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2022.

GENETTE, G. **Seuils**. Paris: Éditions du Seuil, coll. "Poétique", 1987.

HENRY, J. De l'érudition à l'échec: la note du traducteur. **Meta**: Montréal, v. 45, n. 2, p. 228-240, 2000.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. In: BROWER, R.A. (ed.) **On Translation**. Cambridge, MA, and London: Harvard University Press, 2013. p. 232-239.

LADMIRAL, J. R. **Traduire: théorèmes pour la traduction**. Paris: Gallimard, 1994 [1979].

LIMA PINHEIRO, J.; AMARAL CORRÊA, L.; GONDIM NETO, L. O uso do pote na fermentação do Aluá. **Encontro de Gastronomia, Cultura e Memória**, p. 28–29, 2017. Disponível em: http://gcm.gastronomia.ufrj.br/arquivos-anais/Anais_II_EGCM_2017.pdf#page=29. Acesso em: 17 dez. 2022.

MITTMANN, S. **Notas do tradutor e processo tradutório: análise sob o ponto de vista discursivo**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2003.

NIDA, E. **Customs, Culture and Christianity**. Lincoln: Tyndale Press, 1963.

NIDA, E. **Contexts in Translating**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002.

NEWMARK, P. **A Textbook of Translation**. New York: Prentice Hall, 1988.

NOËL, É. L’esclavage dans la France moderne. **Dix-Huitième Siècle. Paris: Société Française d’Étude du Dix-Huitième Siècle**, n. 39, p. 361-383, 2007.

OLIVIERI-GODET, R.; PENJON, J. (ed.). **Jorge Amado: lectures et dialogues autour d’une oeuvre**. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2005.

PINHEIRO, C. D. **Prefácios bíblicos: o tradutor do texto sensível se faz visível**. 2013. 98 p. Monografia (Bacharelado em Letras – Tradução – Inglês), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, R. M.; CASTRO, C. L. C.; CHEIBUB, B. L. Favela ou comunidade? Como os moradores, guias de turismo e outros agentes sociais compreendem simbolicamente o “Morro” Santa Marta (RJ). **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 6, n. 3, p. 23–36, sept./dec. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/19123>. Acesso em: 8 mar. 2022.

QUINT, A.-M. Réflexions sur les traductions françaises des romans de Jorge Amado. In: OLIVIERI-GODET, R.; PENJON, J. (ed.). **Jorge Amado: lectures et dialogues autour d’une oeuvre**. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2005, p. 31-44.

RENARD, C. De l’esclave à la négritude: une histoire du mot “Noir”. In: **RadioFrance**, 10 mai 2018. Disponível em: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/de-l-esclave-a-la-negritude-une-histoire-du-mot-noir-9348400>. Acesso em: 8 mar. 2022.

RICOUER, P. **Sur la traduction**, Paris: Bayard. 2004 [1964].

TAGUIEFF, P. A. (ed.) **Dictionnaire Historique et Critique du Racisme**. Paris, PUF, 2013.

TAVARES DE LYRA, R. M. de O. Explicar é preciso? Notas de tradutor: quando, como e onde. **Fragmentos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 73-87, jul-dez. 1998.

TOOGE, M. D. B. **Traduzindo o “Brasil”: O país mestiço de Jorge Amado**. História de tradutores. Anais do Simpósio Profissão Tradutor 2011, v. 2, n. 1, pp. 1-25. Junho de 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/traduzindo-o-brazil-o-pais-mestio-de-jorge-amado-historias-de-tradutores>. Acesso em: 17 dez. 2022.

VINAY, J.-P.; DARBELNET, J. **Stylistique comparée du français et de l’anglais: Méthode de traduction**. Paris: Didier, 1963.

VENUTI, L. **The translator’s invisibility: a history of translation**. London: Routledge, 1995.

VENUTI, L. Translation, community, utopia. *In*: VENUTI, L. (ed). **The translation studies reader**. London: Routledge, 2000, p. 468-488.

VERDURE, C. La Culture, reflet d’un monde polymorphe. **Futura [Revue en ligne]**, 20 mai. 2003. Disponível em: <https://www.futura-sciences.com/sciences/dossiers/philosophie-culture-reflet-monde-polymorphe-227/page/4/>. Acesso em: 17 dez. 2022.

Sobre a autora

Ruth de Oliveira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0100-0259>)

Doutora em Ciências da Linguagem (Paris III – Sorbonne), especialista em Linguística Francesa e Análise do Discurso (USP e Unicamp – 2014 e 2022). Professora (*Senior Lecturer*), pesquisadora, membro permanente da Universidade da Cidade do Cabo, leciona História da língua francesa, Sociolinguística dos mundos francófonos e dirige a Licenciatura de Teorias e Práticas de Tradução (Francês<>Inglês).

Recebido em setembro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

A correção na fala-em-interação de sala de aula de língua espanhola: uma análise na perspectiva da análise da conversa etnometodológica

Correction in speech-in-interaction in the spanish language classroom:
an analysis within the perspective of ethnomethodological
conversation

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes¹
Sandra de Cássia Korzawski²

Resumo: Este artigo analisa dados de fala-em-interação de sala de aula de Língua Espanhola para verificar: 1. o fenômeno de correção de aluno por professor, ou seja, substituição de um item por outro; e 2. os eventos em que o professor somente aponta um item *errado* no turno do aluno, mas não leva a cabo a substituição desse item, isto é, não leva a cabo a correção. Para tanto, realizamos geração de dados de 3 horas/aula em uma escola pública rural da cidade de Irati, no Paraná. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, cujo enfoque é deliberadamente interpretativo e tem preocupação com os significados imediatos e locais das ações do contexto analisado. Com base na etnografia como escolha teórico-metodológica e na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), concluímos que os alunos previamente esperam ser corrigidos, já que, por meio dos dados analisados, foi possível notar que frequentemente a correção ocorre após um pedido de ajuda do aluno. No entanto, apesar de os alunos demonstrarem que o professor pode corrigir, este negocia um trabalho interacional de evitar fazer a correção. Nesse sentido, o professor realiza a correção sempre com cautela, demonstrando que a correção é uma ação despreferível nesta sala de aula.

Palavras-chave: correção; fala-em-interação de sala de aula; língua espanhola.

Abstract: Current paper highlights data of speech-in-interaction in the Spanish language classroom to investigate: 1. the correction phenomenon, or rather, the replacement of an item by another; and 2. events in which the teacher merely indicates a mistake item when attending the student but fails to replace the item, or rather, the teacher does not make the correction. Data were produced for three hours/class in a government-run rural school in Irati PR Brazil. This is an ethnographic research, whose focus is deliberately interpretive and is concerned with the immediate and local meanings of actions in the analyzed context. Based on ethnography as a theoretical and methodological and the Analysis of Ethnomethodological Conversation (ACE), results show that students expected to be corrected since data revealed that frequently correction occurred after a call for help by the students. Although students expect that the teacher corrects them, the students undertake an interaction to avoid corrections. The teacher, therefore, undertakes correction with some wariness and shows that correction is a non-preferable activity in this particular classroom.

Keywords: correction; speech-in-interaction of the classroom; spanish language.

¹ Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO, Campus de Irati, Departamento de Letras, Irati, PR, Brasil. Endereço eletrônico: <https://www3.unicentro.br/>.

² Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO, Campus de Irati, Departamento de Letras, Irati, PR, Brasil. Endereço eletrônico: <https://www3.unicentro.br/>.

Introdução

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que analisa dados de fala-em-interação de sala de aula de língua espanhola de uma escola pública rural do Paraná, buscando entendimento sobre eventos em que o professor aponta um item *errado* no turno do aluno e substitui ou não este item por outro, ou seja, leva a cabo ou não a correção. Na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE), entendemos, por correção, a substituição de um item *errado* pelo *correto* (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1977), entendendo *errado* e *correto* com base na perspectiva dos próprios participantes da interação, conforme o exemplo abaixo, em que a professora Sandra corrige o aluno Paulo:

Excerto 1 - Correção

	34	Paulo:	[YO NO SABO EL CINCO=
	35	Guilherme:	[°>el no sabe<°
C ³	36	Sandra:	=yo no sé=
	37	Guilherme:	=yo no sé
	38		(0, 9)
	39	Sandra:	°sabo não existe°

Fonte: Lopes (2009, p. 87).

No excerto acima, a professora Sandra aponta que o item “yo no sabo” não está correto e faz a substituição pelo item “yo no sé” (linha 36), realizando assim a correção. Além desse fenômeno em que se leva a cabo a correção, nos interessa analisar eventos em que o professor menciona que um item proferido por um aluno não está correto, mas não realiza a substituição desse item, a correção não é levada a cabo pelo professor. Veja o exemplo:

Excerto 2 - Avaliação negativa

	11	Clara:	[what's] your occupa:tion,
	12		(.)
	13	Henrique:	stu:de[nt]
	14	Beatriz:	[s]tuden[t]
	15	Emerson:	[s]tudent
AN ⁴	16	Clara:	a resposta comp[le:ta]
	17	Henrique:	[I am] a studen[t]
	18	Clara:	[I] am: a
	19		student

Fonte: Conceição (2008, p. 68)

No excerto acima, a professora aponta um item errado no turno do aluno, mas não realiza a ação de corrigir. Para a professora, o item “student” não é suficiente como resposta correta. No entanto, a professora não leva a cabo a correção, não substitui o item “student” por

³ Utilizamos C para demarcar os eventos de correção.

⁴ Utilizamos AN para demarcar os eventos de avaliação negativa.

“*I am a student*”. São os próprios alunos que realizam a correção. Levamos em consideração que trata-se de avaliação negativa, o professor aponta um item errado no turno do aluno e busca que os próprios alunos encontrem o item que substitua o errado. Em uma situação como essa é provável que os alunos se sintam corrigidos, pois, apesar de não haver substituição de um item por outro pelo professor, pode haver substituição do item por aluno. Houve a afirmação de que aquilo que foi falado pelo aluno não estava correto, e espera-se que a resposta correta seja enunciada brevemente por algum dos interagentes, de preferência o próprio aluno autor da fonte de problema, já que o professor não enuncia o item considerado correto por ele. Objetivamos, neste artigo, observar esta ação de avaliação negativa a partir da perspectiva dos participantes para entender como eles demonstram lidar com ela na interação. Interessa-nos analisar, portanto, o que acontece na sequência desse fenômeno, descrevendo esse episódio interacional por meio de um olhar etnográfico criterioso.

Analizamos, neste artigo, quatro excertos de fala-em-interação de sala de aula e observamos que, em três deles ocorre pedidos de ajuda dos alunos ao professor seguido de correção exercida pelo professor e um excerto em que há ocorrência de avaliação negativa, ou seja, uma ocorrência em que o professor aponta um item errado no turno do aluno apesar de não levar a cabo a correção. Em cada excerto analisamos a interação, a sequência de turnos de fala e as ações demonstradas nestes turnos.

A análise da conversa etnometodológica e o fenômeno de correção na fala-em-interação de sala de aula

Esta pesquisa está fundamentada na ACE, por isso, entendemos, fundamentalmente, que o uso da linguagem é um modo de ação. Portanto, neste artigo, como analistas da conversa, buscamos entender a ação de corrigir, analisando a fala-em-interação de sala de aula entre professor e alunos, observando turno a turno dos interagentes que fazem uso da linguagem e, assim, produzem ações.

A etnometodologia é de origem sociológica e se desenvolveu nos Estados Unidos em 1960. Os linguistas Sacks, Schegloff e Jefferson trouxeram e aplicaram a etnometodologia na linguística. Um dos objetivos da ACE é buscar através da análise de dados de fala-em-interação, entender a forma com que as pessoas fazem e exercem suas funções no mundo, por meio da organização da tomada de turnos, levando em consideração o ocorrido em tempo real, ou seja, no momento em que se sucedeu.

A meta principal da pesquisa em Análise da Conversa vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. No plano mais elementar, trata-se de um objetivo de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros (HERITAGE; ATKINSON, 1984, p. 1).

Conforme a citação acima, podemos perceber que a Análise da conversa se preocupa em observar e descrever as formas que os interagentes utilizam para falar/agir ou expressar-se de forma que possam ser entendidos, bem como, dar andamento para a interação/conversa. Entretanto na ACE, o relevante não é somente a descrição, mas também a análise da interação de acordo com o ponto de vista dos participantes, denominada perspectiva êmica. Ou seja, o pesquisador não faz julgamento da ação dos participantes na/da interação, mas sim, descreve e analisa como os participantes demonstram uns para os outros suas ações. Portanto, os analistas da conversa não fazem asserções sobre o que o participante pode ter pensado ao agir de uma certa maneira. Nos interessa discorrer sobre as ações demonstradas turno por turno na fala-em-interação por meio do uso da linguagem.

A Etnografia ficou associada à Etnometodologia (ANGROSINO, 2009, p. 17) e a microanálise etnográfica beneficia estudos contemporâneos em Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2008, p. 258; ANGROSINO, 2009, p. 26) justamente porque busca descrever a organização social que caracteriza um grupo particular de indivíduos, a prática cotidiana *in loco* de determinados participantes. Para a pesquisa interpretativa, os significados-em-ação são locais, isto é, são particulares desse conjunto de indivíduos específicos e são caracteristicamente executados momento a momento no tempo real da ação social (ERICKSON, 1989, p. 218-219). A Etnografia é mais do que uma técnica de descrição pormenorizada de ações. Seus pressupostos teóricos se assemelham com noções basilares da Análise da Conversa Etnometodológica, como, por exemplo, a interação social como ponto central de estudo e a preocupação analítica com a visão dos próprios interagentes, perspectiva êmica. Em outras palavras, se a principal pergunta de pesquisa da etnografia é “o que está acontecendo na ação social deste contexto particular para os próprios interagentes?”, existe uma preocupação com a ação social e com a visão dos próprios interagentes, o que demonstra a afinidade da Etnografia com a Etnometodologia e com a ACE.

A ACE iniciou-se com o objetivo de pesquisar a conversa cotidiana, a conversa informal do dia-a-dia. Nela ocorre o sistema de tomada de turnos, que, para Sacks, Schegloff e Jefferson, “[...] é fundamental para a conversa, assim como para outros sistemas de troca de fala” (1974,

p.11). Os autores acima citados, em seu artigo *Sistemática elementar para organização de tomada de turnos para a conversa*, dizem que em qualquer conversa se observam as seguintes regras:

(1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre. (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez. (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves. (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições. (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável. (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável. (7) A extensão da conversa não é previamente especificada. (8) O que cada um diz não é previamente especificado. (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada. (10) O número de participantes pode variar. (11) A fala pode ser contínua ou descontínua. (12) Técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se auto-selecionar para começarem a falar. (13) Várias ‘unidades de construção de turnos’ são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a ‘extensão de uma palavra’ ou podem ter a extensão de uma sentença. (14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974], p. 14-15).

Podemos observar que uma conversa, independentemente do quão desorganizada possa parecer para quem não está dela participando, na realidade possui regras específicas, as quais são respeitadas para que haja entendimento entre os participantes. Em contraste com as descrições de conversa cotidiana, há descrições de fala-em-interação institucional, que, apesar de também serem organizadas, podem possuir regras diferentes em suas organizações de tomadas de turnos. Há descrições de fala-em-interação institucional de sala de aula, de telemarketing, de serviço de saúde, em delegacia de polícia, etc. A descrição de fala-em-interação institucional de sala de aula é o nosso foco neste artigo.

A fala-em-interação institucional é definida por Drew e Heritage por meio de alguns pontos:

A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por orientações para metas, de caráter convencional relativamente restrito (DREW; HERITAGE, 1992, p. 22).

Através da citação acima, podemos perceber que comumente a fala-em-interação institucional é guiada por alguém com o intuito de alcançar algum objetivo. Este *guia* poderá ser o participante responsável por selecionar o próximo falante e orquestrar as tomadas de turno, como por exemplo o juiz é o *guia* na fala-em-interação de um tribunal. Na fala-em-interação de sala de aula, essa relação entre um *guia* e os demais participantes pode ser mais ou menos hierárquica. Sabemos que habitualmente esse *guia* pode ser o professor, entretanto, nada impede que algum dos alunos tome para si essa posição.

Há uma sequência de ações que foi descrita como sendo constituinte típico da fala-em-interação institucional de sala de aula. Esta sequência apresenta uma hierarquia marcada como o professor sendo o *guia*, responsável pela organização das tomadas de turnos. A sequência de ações denominada Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), descrita inicialmente por Sinclair e Coulthard (1975) e depois descrita e estudada por diversos pesquisadores (MEHAN, 1985; CAZDEN, 1991; O'CONNOR; MICHAELS, 1996; WARING, 2008), é um exemplo de sequência *guiada* pelo professor. A IRA é “uma troca típica na sala de aula que consiste na iniciação pelo professor, seguida por uma resposta do aluno, seguido pela avaliação da resposta do aluno pelo professor”⁵ (SINCLAIR; COULTHARD, 1975, p. 21):

Quadro 1 - Sequência IRA

1.	Professor:	¿Qué hora es?	Iniciação
2.	Aluno:	Son las dos	Resposta
3.	Professor:	Muy bien	Avaliação

Fonte: elaboração própria.

De acordo com o esquema, primeiramente o professor faz uma iniciação, que geralmente é uma pergunta, logo após, o aluno dá uma resposta, e, por fim, o professor faz uma avaliação, que normalmente vem como afirmação positiva do tipo *muito bem*. Esta avaliação final demonstra que o professor já possuía conhecimento da resposta correta/esperada. Essa sequência IRA dificilmente ocorre na conversa cotidiana. Na fala-em-interação institucional de sala de aula ela é canônica, pois neste contexto é comumente entendido que o professor pode avaliar. Também, é comumente entendido que é o professor que pode corrigir. Neste artigo, iremos dar atenção primordial a ação de corrigir. Esta ação é marcada pelo professor como *guia* da/na organização das tomadas de turnos, isto é, levamos em consideração que comumente o professor é o interagente que corrige.

⁵ No original: “A typical exchange in the classroom consists of an initiation by the teacher, followed by a response from the pupil, followed by feedback to the pupil’s response from the teacher”.

Para entender melhor o fenômeno correção, nos baseamos em Sacks, Schegloff e Jefferson (1977) analistas da conversa etnometodológica que dizem que correção é substituição de itens. Conforme Loder (2008):

Correção é aqui entendida como substituição de um item considerado ‘errado’ por outro considerado ‘correto’, independentemente de ter havido ou não uma interrupção na sequência das ações para a oferta de substituição de um item por outro (LODER, 2008, p. 97).

Os analistas da conversa entendem correção como substituição de um item por outro. Entendemos que quando o professor aponta um item errado no turno do aluno e substitui este item, ele está realizando a correção de aluno.

Dentro da sequência IRA pode haver correção. Se o professor fizer uma avaliação negativa, ele pode também fazer a substituição de um item por outro. Vejamos:

Excerto 3 - avaliação negativa e correção

01 Olga: quantos litros de água que cabe nessa piscina?
02 (0,5)
03 José: [[cento e sessenta ()]]
04 (Rudi): [[() litros]]
A 05 Olga cento e sessenta,
06 (0,4)
07 José li[tros]
C 08 Olga [me]tros cúbicos
09 (0,6)
10 José metros cúbicos ((concordando com a cabeça))

Fonte: Garcez (2012, p. 99).

No excerto apresentado acima, observamos que pode haver ocorrência de IRA e correção. O professor faz uma iniciação que no exemplo é uma pergunta “quantos litros de água cabe nessa piscina?” (linha 01), o aluno responde, “cento e sessenta litros” (linhas 03 e 04) e, em seguida, o professor avalia a resposta do aluno. No referido exemplo, a professora faz a avaliação (linha 05) demonstrando que há algo errado com a resposta, ou seja, ela não está totalmente correta. Esta avaliação é observada na repetição parcial da resposta com entonação ascendente como em uma pergunta: cento e sessenta? (linha 05), buscando que os alunos completem a frase da forma correta. Logo após a resposta “litros” do aluno José (linha 07), a professora realiza a correção (linha 08), substituindo “litros” por “metros cúbicos”. No momento em que o professor faz essa avaliação/correção ele está demonstrando que, apesar da pergunta se referir a litros, a resposta esperada por ele era *cento e sessenta metros cúbicos*⁶.

⁶ Para uma análise mais detalhada do excerto apresentado, recomendamos ver em Garcez (2012).

No entanto, também é possível que os interagentes entendam como correção a sequência de ações em que o professor aponta o item errado no turno de um aluno e este aluno faz a substituição deste item, realiza a autocorreção. McHoul (1990), ao analisar correção na fala-em-interação de sala de aula, afirma que existe uma preferência por autocorreção, ou seja, o professor aponta o item errado e espera que o aluno se autocorrija fazendo a substituição do item errado pelo correto. McHoul ainda observou que o professor pode, dentro da sequência IRA, fazer nova iniciação, hesitar e atrasar a correção para que a autocorreção ocorra.

No presente trabalho, também nos baseamos nos estudos de Salimen (2009) que, se baseando em Sacks, Schegloff e Jefferson, definiu correção como substituição de um item considerado errado por outro considerado correto. Ela realizou uma pesquisa em sala de aula de inglês como língua estrangeira em uma escola de línguas e mostrou que o fenômeno de correção envolve a negociação de um *status* de quem sabe, quem pode corrigir o outro (SALIMEN, 2009). Para a autora, quando o professor corrige um aluno, ele está negociando um *status* de quem sabe mais e de quem pode corrigir. Também, a autora aponta que a correção pode ocorrer voluntariamente a partir de uma oferta de ajuda por parte de um dos interagentes (o professor oferta ajuda para os alunos corrigindo-os) ou pode ocorrer através de um pedido de ajuda (o aluno pede ajuda ao professor e este o corrige). Pedido de ajuda “se caracteriza como a ação de um participante direcionar um turno de fala a outro pedindo ajuda para fazer algo que não consegue ou não quer fazer sozinho” (GARCEZ; SALIMEN, 2012). Baseado no que vimos, sabemos que pode ocorrer correção a partir de um pedido de ajuda, como por exemplo quando um dos interagentes possui dúvidas em relação a algo e, então, solicita a ajuda do outro:

Excerto 4 - pedido de ajuda e correção

30 Luciana: hahahaha how can I say útero,
31 (0.4)
C 32 Sálvia: a:::::h, wo[:mb,]
33 Luciana: [ex]cuse me, you're not part of my
fa:mily,
34 (0.3)
35 Nívea: a:: [[hahahahaha]]
36 ?: [[hahahahaha]]
37 ?: [[hahahahaha]]
C 38 Sálvia: Wo:mb
39 (0.7)
40 Luciana: ãh?,
C 41 Sálvia: Wo:mb, ú:tero
42 Luciana: womb,

Fonte: Salimen (2009, p. 66).

No excerto apresentado acima, Luciana faz um pedido de ajuda ao perguntar “como posso dizer útero?” (linha 30), e Sálvia responde “*womb*”, respondendo a ajuda solicitada por Luciana e exercendo a correção, ou seja, substituindo “útero” por “*womb*” (linhas 32, 38 e 41). Luciana aceita a correção (linha 42).

A oferta de ajuda, de acordo com a autora (GARCEZ; SALIMEN, 2012, p. 5) é quando “um participante oferece ajuda a outro, quando faz uma oferta de ajuda sem que a ajuda tenha sido solicitada”. Nela também pode haver correção:

Excerto 5 - oferta de ajuda e correção

```
01 Luciana: how do you kno:w tha:t I'm no:t came from  
           a:repolho,  
02           (0.4)  
03 Luciana: Hahaha  
04           (0.4) =  
C 05 Sálvia: ca::bbage,
```

Fonte: Salimen (2009, p. 98).

No excerto acima, vemos que Luciana pergunta a outra interagente “Como você sabe que eu não sou um repolho” utilizando a palavra repolho em português (linha 01). Após Luciana rir (linha 03), Sálvia faz uma oferta de ajuda e correção (linha 05) ao substituir o item “repolho” dito na linha 01, por “*cabbage*” que seria a palavra utilizada em inglês. Trata-se, então de oferta de ajuda. Luciana estava direcionando o olhar aos participantes do seu grupo de alunos, desenvolvendo a atividade da aula. Sálvia, após escutar o turno de Luciana e ouvir a palavra “repolho” em português, ofertou ajuda a aluna fazendo a substituição para o inglês. A oferta de ajuda é feita por aquele que possui o *status* de quem *sabe mais* e pode oferecer sem o outro pedir.

Na interação de sala de aula, frequentemente haverá eventos de correção, que podem estar associados a pedido e oferta de ajuda, a retomada de um exercício ou, até mesmo, em uma explicação de determinado assunto. Comumente essa correção é executada pelo professor. Todavia, não é somente o professor quem pode exercer o ato de corrigir. Qualquer aluno pode negociar esse *status* de maior conhecedor, corrigindo o professor (LOPES, 2015), por exemplo.

Excerto 6 - aluno corrige o professor

```
03 Julio: Josefino °(****)°((pronúncia do português))  
04           (.)  
05 Daniela: JO SEFINO. ((pronúncia do espanhol))  
06           (0,9)  
07 Julio: como quieras. Josefino.((pronúncia do espanhol))  
08 Daniela: EN ESPAÑOL PROFE
```

Fonte: Lopes (2015, p. 126).

No excerto acima, Daniela corrige o professor ao substituir a palavra “Josefino” pronunciada no português pela mesma palavra pronunciada em espanhol. Apesar de sabermos que esta ação é possível, no presente trabalho focaremos nos eventos em que é o professor que inicia a ação de corrigir, apontando um item errado no turno de um aluno, que pode ser levada a cabo por ele (correção de aluno por professor), pode ser levada a cabo pelo aluno autor da fonte de problema (autocorreção) e pode ser levada a cabo por outro aluno (avaliação negativa do professor e correção levada a cabo por outro aluno). Desta forma, entendemos que “uma correção se caracteriza pela substituição de um item por outro” (SALIMEN, 2009, p. 23), sendo iniciada por qualquer um dos interagentes que aponte o item problemático e levada a cabo por qualquer um dos interagentes que substitua este item.

Outro fenômeno que pode estar relacionado com a correção é o reparo, descrito para a conversa cotidiana por Sacks, Schegloff e Jefferson (1977). Os autores denominaram *organização de reparo* a organização de problemas de escuta, produção e entendimento na fala-em-interação social. Funciona como uma regra que é utilizada para reparar algum problema de entendimento identificado na interação para que a interação possa seguir. “O reparo se caracteriza sobretudo pela identificação de um problema e por alguma (tentativa de) resolução do mesmo” (LODER, 2008, p. 97). Nesse caso, há a necessidade de interromper a interação, para que esse problema seja solucionado. Reparo pode ser confundido com correção, mas, há uma diferença clara: o reparo acontece quando há um problema de entendimento, ocorre uma interrupção das ações na interação que só é retomada a partir do momento em que há a resolução e o entendimento do problema em questão (KANITZ, 2010; LODER; GARCEZ; KANITZ, 2021).

Excerto 7 - reparo

01 Milene: → daí : : : eu não sei (0,2) é- (0,3) é quarta e
02 domi : ngo né,
03 Camila: quarta e domingo
04 (0,2)
05 Milene: daí : : : eu não sei de que dia foi eu sei que era
06 da Ma: : rta

Fonte: Loder (2008, p. 97).

No excerto acima, Milene interrompe o turno para esclarecer quando as crônicas da colunista foram publicadas (linhas 01 e 02). Somente depois da resolução desse problema (linha 03), ou seja, quando há a confirmação de que os dias da semana são quarta e domingo, Milene retoma o turno inicial, marcado pela repetição da expressão “daí eu não sei” (linhas 05 e 06) dando continuidade a interação. O reparo é constituído por duas partes, a primeira, na qual será

localizado o problema, e a segunda em que ele é resolvido. Deixamos claro, portanto, que reparo e correção são fenômenos diferentes, apesar de parecidos. Correção como dito é a substituição de um item considerado errado por outro item considerado correto, ou seja, para que haja correção, substituição de um item por outro, deve haver entendimento do que está sendo dito (KANITZ, 2010; LODER; GARCEZ; KANITZ, 2021).

Na fala-em-interação de sala de aula, a ação de corrigir pode ser entendida como uma ação preferível, ou seja, dada uma elocução de correção, os participantes aceitam que aquela elocução pode ser dita naquele contexto. Então, em uma conversa cotidiana a correção não ocorre com frequência. Já em fala-em-interação institucional de sala de aula, a correção pode ser uma ação preferível ou despreferível. Neste sentido, “elocuições preferidas são normalmente mais breves e produzidas tão logo quanto possível; e elocuições despreferidas são normalmente produzidas com atrasos, prefácios, hesitações, justificativa” (LODER; SALIMEN; MULLER, 2008, p. 51). Na fala-em-interação de sala de aula a correção ocorre com mais frequência e, comumente, pode ser uma ação preferível, justamente porque em geral é aceito pelos participantes que o professor é aquele que tem maior conhecimento do assunto e pode corrigir o aluno.

Metodologia

A pesquisa etnográfica busca descrever a organização social, a prática cotidiana *in loco* de determinados participantes. Assim, o enfoque desta pesquisa é deliberadamente interpretativo e tem preocupação com os significados imediatos e locais das ações (ERICKSON, 1989, p. 196). Realizamos geração de dados audiovisuais e anotações de campo de 3 horas/aulas de Língua Espanhola em uma escola pública rural do Núcleo Regional de Educação do município de Irati. Em um primeiro momento, entramos em contato com a escola e o professor responsável pela disciplina de Língua Espanhola, que consentiram em participar da pesquisa. A escolha da escola em questão deu-se pelo fato de estar localizada na zona rural do município onde a segunda autora deste artigo concluiu seus estudos de ensino básico. Também, pelo fato de oferecer aulas de língua espanhola para seus alunos. A escola está situada a uma distância de 30 km da área urbana e recebe alunos de várias comunidades próximas. Outro ponto em relação a escolha da escola analisada é a possibilidade de acesso a turmas com um número reduzido de alunos (em torno de 15 alunos por sala), já que dispúnhamos somente de uma filmadora. A geração de dados foi realizada nas aulas de Língua Espanhola ministradas pelo professor André (pseudônimo), as quais foram observadas e filmadas. Ele e o diretor da escola escolheram a turma na qual se realizou a pesquisa. Não houve critérios de exclusão e

inclusão de participantes, pois, após a escolha da turma feita pelo próprio professor, todos os alunos foram convidados a participar voluntariamente⁷. A turma na qual se realizou a coleta de dados é do 2º ano do ensino médio. Todos os alunos participavam ativamente das aulas.

Analisamos os dados com base nos pressupostos da pesquisa etnografia e da ACE, ou seja, fizemos análise da interação por meio de transcrição da fala-em-interação da sala de aula com base no sistema Jefferson de transcrição (LODER, 2008)⁸ e nos preocupamos com detalhes específicos da ação, já que a ação é mais do que ato físico, pois contempla interpretação (ERICKSON, 1989, p. 214). A principal pergunta de pesquisa da etnografia é “o que está acontecendo na ação social deste contexto particular para os próprios interagentes?”, portanto, depois de realizar a transcrição de dados dos eventos do fenômeno de correção, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: 1. Na sala de aula analisada há correção de aluno por professor? O professor faz a substituição de um item por outro? 2. Na sala de aula analisada há eventos em que o professor aponta um item como errado no turno do aluno, mas não faz a substituição desse item? Para tal análise, cada vídeo de aula gravado, foi assistido em torno de três a quatro vezes, e foram identificadas quatro ocorrências, três delas de pedido de ajuda seguido de correção de aluno pelo professor e uma delas de sequência IRA na qual o professor não leva a cabo a correção.

O professor realiza a correção na fala-em-interação de sala de aula com cautela

Através da análise dos dados gerados nas aulas foi possível constatar que comumente é o professor quem corrige o aluno. Encontramos ocorrência de correção de aluno por professor e ocorrência em que o professor somente aponta um item errado no turno do aluno, conforme observamos no quadro a seguir:

Quadro 02 - Eventos constatados na geração de dados.

Professor faz a correção após pedido de ajuda	1. Excerto 01: <i>Chave é molho?</i> (Vídeo 01 – 22:07) 2. Excerto 02: <i>Refeitório ou comedor?</i> (Vídeo 01 - 09:21) 3. Excerto 03: <i>Rodovia é autovia?</i> (Vídeo 01 - 09:06)
Professor aponta um item errado no turno do aluno por meio de avaliação negativa	1. Excerto 05: <i>¡Ten cuidado!</i> (Vídeo 03 – 07:05)

Fonte: elaboração própria.

⁷ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa com seres humanos e foi autorizada pelo Núcleo Regional de Educação.

⁸ Anexo 1

Na fala-em-interação da sala de aula analisada, temos três ocorrências do fenômeno *o professor corrige os alunos*, todas elas estão envolvidas em pedidos de ajuda por parte dos alunos ao professor. Ou seja, o aluno faz um pedido de ajuda relacionado com o exercício trabalhado em sala e o professor corrige o aluno respondendo ao pedido de ajuda. Em todos esses excertos, os alunos estavam realizando uma atividade de tradução com a utilização dos dicionários, de palavras aleatórias (como carteira, janela, cadeira, giz, calçada, camiseta, esporte, tesoura, cabelo, carro, refeitório dentre outras). Durante a realização da atividade, os alunos mostraram-se interessados em completar a tradução de todas as palavras, consultavam os minidicionários e, quando não encontravam as palavras, tiravam suas dúvidas com o professor.

O primeiro excerto em que foi possível constatar o evento *o professor corrige o aluno*, se caracteriza por um pedido de ajuda para a tradução da palavra *chave*.

Excerto 08 - *Chave é molho?* (Vídeo 01 – 22:07)

- 01 João: e chave? é molho?
02 (1,6)
C 03 André: Llave!
04 João: Com dois eles?
05 André: ã?
06 João: llave?
07 André: ((balança a cabeça confirmando))

João faz o pedido de ajuda ao perguntar para o professor André se chave em espanhol é molho (linha 01). Após um tempo relativamente longo de um segundo e seis décimos de segundos, o professor diz que é “*llave*”, (linha 03) fazendo a correção, a substituição do item “molho” por “*llave*”. Vemos que a correção acontece após um tempo considerável longo para a fala-em-interação de sala de aula e é precedida por pedido de ajuda. Quando o aluno pede ajuda em relação a tradução da palavra, ele espera que o professor o avalie positiva ou negativamente e que, se o avaliar negativamente, o aluno espera que o professor dê o item tido como correto. Apesar do pedido de ajuda, o professor toma o turno para corrigir após 1,6 décimos de segundos, um tempo descrito como longo entre uma pergunta e uma resposta. Nesse sentido, argumentamos que o professor demonstra ser uma ação despreferível e demonstra cautela ao realizar a ação de corrigir.

Esta asserção é verificada nos excertos seguintes. No segundo excerto, André corrige duas alunas ao substituir o item “refeitório” por “*comedor*”, apresentando a tradução para a palavra em português, após longas pausas.

Excerto 09 - *Refeitório ou comedor?* (Vídeo 01 - 09:21)

- 01 Maria: como é que é refeitório?
02 (2,9)
03 Joana: refeitório é refeitório-
04 (0,3)
C 05 André: refeitório é comedor,

Maria pergunta ao professor através do direcionamento do olhar como é refeitório em espanhol (linha 01). Após uma longa pausa de 2 segundos e 9 décimos de segundos (linha 02), Joana responde ao pedido de ajuda de Maria dizendo que refeitório é refeitório (linha 03). Porém, a resposta de Joana não era a resposta correta/esperada pelo professor e, logo após mais uma pausa, André toma o turno e exerce a substituição do item “refeitório”, por “*comedor*”, (linha 05) ou seja, André faz a correção. André não faz a correção logo na sequência do pedido de ajuda. Há um tempo longo após o turno de pedido de ajuda de Maria (linha 01), o que permite que Joana tome o turno para realizar a ajuda (linha 03). André, ao realizar a correção (linha 04), corrige as duas alunas: Maria e Joana.

No terceiro excerto, vemos que a correção exercida pelo professor mediante um pedido de ajuda da aluna ocorreu após uma avaliação positiva do item sugerido pela aluna.

Excerto 10 - *Rodovia é autovia?* (Vídeo 01 - 09:06)

- 01 Maria: professo:r,
02 (0,9)
03 Maria professor [ro]dovia é autoví:a?
04 André: [oi?]
C 06 André: autovia ou carretera
07 (0,2)
08 Joana: [autopista]
09 Maria: [professor]
C 10 André: [Mas pode] colocar carretera que
11 fica melhor

Maria chama o professor com um prolongamento de som (linha 01) e pede ajuda (linha 03) sobre a tradução da palavra “rodovia”. O professor, por sua vez, a responde logo em seguida (linha 06) dando duas opções de resposta: “*autovia*” e “*carretera*”. A palavra “*autovia*” foi dita pela aluna que fez o pedido de ajuda, desta forma, por meio da repetição da palavra o professor dá crédito ao turno de Maria. No entanto, o professor da outra opção (não dita pela aluna) “*carretera*” (linha 06). Após a correção do professor, há novamente uma breve pausa na interação dos participantes, quando Joana, Maria e André falam simultaneamente (linhas 08, 09 e 10): Joana dá outro item “*autopista*” e não é legitimada, Maria chama novamente o professor

(linha 09) e André, sendo cauteloso, exerce novamente a correção ao dizer “mas pode colocar carreta que fica melhor” (linhas 10 e 11). André não faz a substituição logo após o pedido de ajuda. Ele primeiramente dá crédito para o turno da aluna ao dizer que a opção que ela deu está correta (“*autovía*”, linha 06) e, após sobreposições de vozes, finaliza a correção dando a resposta que lhe parece mais adequada, usando o verbo *poder* para se tratar de uma sugestão de resposta “pode colocar *carretera*” (linhas 10 e 11).

A partir dos excertos analisados, entende-se que os pedidos de ajuda normalmente precedem os eventos de correção. As correções foram feitas após pausas, dando crédito ao aluno antes de corrigi-lo, após turnos e tentativas de correções por outros alunos. Diferentemente do que observamos em Salimen (2009), o professor não faz ofertas de ajuda, ele só faz correção se há um pedido de ajuda e o faz com atraso, após pausas. Desta forma, observamos que a correção é realizada com cautela pelo professor, para não destacar o não-saber do aluno. Há uma preferência por autocorreção. Apesar dos alunos pedirem ajuda e, de certa forma, esperarem serem corrigidos, demonstrando aceitarem que o professor seja aquele que faz a correção, aquele que sabe mais e pode corrigir, percebemos que a correção é uma ação despreferível na fala-em-interação de sala de aula analisada.

Na fala-em-interação da sala de aula analisada também houve uma ocorrência de *professor aponta um item errado no turno do aluno, mas não realiza a correção*. Essa ocorrência está associada a sequência IRA. Durante a avaliação da resposta do aluno, o professor exerce avaliação negativa, apontando que a resposta do turno do aluno está errada. Entretanto não faz a substituição, mas sim uma nova iniciação até obter a resposta considerada correta. Ou seja, ele não corrige, só aponta que está errado a resposta do aluno e espera que os alunos digam a resposta correta.

Na aula do excerto a seguir, o tema em questão era a utilização do gerúndio. No início da aula um aluno leu um pequeno texto que falava sobre a utilização adequada do gerúndio. Após a leitura do texto foi feita uma interpretação oral a partir de três perguntas. Logo após, o professor fez a leitura de um rótulo, que dizia trazer a utilização do gerúndio de forma equivocada, com a intenção de que os alunos fossem capazes de identificar onde estava o equívoco. Neste momento da aula, identificamos o evento em que o professor somente apontou o item errado no turno do aluno.

Excerto 11 - Ten cuidado! (Vídeo 03 – 07:05)

- 01 André: ten cuidado, caliente!
02 (1,6)
03 André: tenga cuidado especialmente sirviendo niños.

	04		(1,3)
	05	André:	gente está correto o emprego do gerúndio
	06		ali no rótulo ou não?
	07		(3,3)
	08	Maria:	não, tá errado-
	09		(0,6)
	10	André:	porque está errado?
	11		(0,6)
	12	Maria:	por causa do caliente
	13		(4,8)
AN ⁹	14	André:	não, onde está o gerúndio na frase?
	15	Maria:	Sirviendo
AP ¹⁰	16	André:	sirviendo ((balança a cabeça confirmando))
	17		(0,7)
AP	18	André:	muito bem.

O professor André lê o rótulo (linhas 01 e 03) e faz uma iniciação através de uma pergunta aos alunos: “se o emprego do gerúndio está correto” (linhas 05 e 06). Após alguns décimos de segundos, Maria o responde dizendo que está errado (linha 08), porém quando o professor faz novamente uma iniciação através da pergunta “porque está errado?” (linha 10), ela responde que está errado por causa da palavra “*caliente*” (linha 12). Após uma pausa longa de quatro segundos e oito décimos de segundos, André responde que “não” (linha 14) fazendo a avaliação negativa da resposta de Maria sem fazer correção. Logo em seguida faz uma nova iniciação perguntando “onde está o gerúndio na frase” (linha 14), que é respondido prontamente por Maria com “sirviendo” (linha 15). André repete novamente a resposta de Maria balançando a cabeça em sinal de confirmação (linha 16), bem como finaliza fazendo mais uma avaliação positiva com o “muito bem” (linha 18).

Dentro desta sequência IRA, o professor aponta um item errado no turno do aluno e faz nova iniciação para obter dos alunos a resposta correta, aquela esperada por ele: que o gerúndio não está bem empregado na frase. Desta forma, o excerto analisado, corrobora com a asserção de que André parece evitar fazer correções na fala-em-interação de sala de aula, demonstrando, assim, que a correção é uma ação despreferível e que a autocorreção é uma ação preferível.

Considerações Finais

Foi possível constatar que a correção na fala-em-interação de sala de aula analisada é exercida com atraso pelo professor, apesar de ser bem recebida pelos alunos. Os alunos fazem pedido de ajuda e esperam que o professor os corrija, eles identificam o professor como aquele

⁹ Utilizamos AN para fazer referência a avaliação negativa.

¹⁰ Utilizamos AP para fazer referência a avaliação positiva.

que sabe mais. Mesmo quando um outro aluno tenta realizar a ação de correção, aquele que foi corrigido precisa da confirmação do professor, para aceitar a correção por parte de um aluno. Por parte do professor, a correção ocorre com atraso, após um pedido de ajuda, após pausas, aceitando e dando crédito aos alunos. Entendemos, portanto, que o professor realiza a correção com cautela para que quem foi corrigido não se sinta mal. Entendemos, também, que a avaliação negativa dada pelo professor aos alunos corrobora com o entendimento dessa cautela por sua parte, pois, ao apontar que a resposta dada não é a correta, ao hesitar em responder, ao atrasar a resposta e ao fazer uma nova iniciação da sequência IRA, dá-se a oportunidade de que a resposta correta seja dita pelo autor da fonte de problema, do elocutor do item errado. Por meio da pesquisa etnográfica realizada, buscamos contribuir com os estudos de fala-em-interação de sala de aula, bem como com a formação do professor. Essa contribuição se dá na medida que temos um dado de sala de aula real, com pessoas de carne e osso, fazendo correção com cautela em um contexto institucional de sala de aula. Essa cautela está marcada interacionalmente turno a turno, demonstrando as ações do professor de: dar crédito a resposta dos alunos, oportunizar que eles próprios se corrijam, e de não se colocar hierarquicamente como aquele que sabe mais e, por isso, deve corrigir um aluno imediatamente. Esse trabalho interacional de mostrar que corrigir é uma ação despreferível, permitindo a autocorreção, encabeçado pelo professor turno a turno na fala-em-interação de sala de aula, não descarta as ações dos alunos de legitimar o professor como aquele que sabe e pode corrigir se necessário. O trabalho etnográfico realizado foi fundamental para o entendimento das ações dos participantes desse cenário. Só por meio desse olhar situado para o cotidiano escolar desse contexto, do registro minucioso e da análise das ações dos participantes, a partir da perspectiva êmica, foi possível construir conhecimentos e contribuir com os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Referências

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAZDEN, C. B. **El discurso en el aula**. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1991.

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

DREW, P.; HERITAGE, J. (Orgs.) **Talk at work: Interaction in institutional settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de La enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

GARCEZ, P. M. Microethnography in the classroom. In: KING, K.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.) **The encyclopedia of language and education**, v. 10, Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008. p. 257- 272.

GARCEZ, P. M. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: GUEDES, P. C. (Org.) **Educação linguística e cidadania.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 87-122.

GARCEZ, P. DE M.; SALIMEN, P. G. Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In: BARCELOS, A.F. (Ed.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2012. p. 87-118.

HERITAGE, J; ATKINSON, J. M. **Structures of social action.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

KANITZ, A. **Rediscutindo correção e reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na fala-em-interação de sala de aula.** 2010. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

LOPES, M. F. R. **A negociação de identidade de professor na sala de aula de estágio de língua espanhola.** 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2009.

LOPES, M. F. R. **A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola.** 2015. Tese de doutorado (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LODER, L. L. Noções fundamentais: a organização de reparo. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 95-126.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição. Convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008, p. 127-162.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MULLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometológica.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008. p. 59-94.

LODER, L. L.; GARCEZ, P. M.; KANITZ, A. Correção pelo outro e reparo como domínios distintos na fala-em-interação social. **D.E.L.T.A.**, 37-1, 2021, p. 1-35.

MCHOUL, A. W. The organization of repair in classroom talk. **Language in Society**, 19(3), p. 349-377, 1990.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. Van (Org.). **Handbook of discourse analysis**. Londres: Academic Press, v. 3, 1985. p. 119-131.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: DIJK, T. Van (Org.) **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, n. 1-2, p. 9-73, 2003. Tradução de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, p. 696-735, 1974.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, p. 361-382, 1977.

SALIMEN, P. G. **A atividade pedagógica de encenar em grupos em sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem**. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse**. Londres: Oxford University Press, 1975.

WARING, H. Z. Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 4, p. 577-594, 2008.

Apêndice

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON

Aspectos de produção da fala		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
Fala	(sublinha)	ênfase em som
Fala	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno

°fala°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
[]	(colchetes)	fala sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não vocal
Inspirações/expirações/risos		
.hh	(série de h precedida de ponto)	inspiração audível
Hh/ haha	(série de h)	expiração ou riso
Lapsos	de	tempo
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silência de menos de 2 décimos de segundo

Sobre as autoras

Marcela de Freitas Ribeiro Lopes (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6846-9233>)

Doutora em Letras pela UFRGS/Porto Alegre (2015), área de Estudos Linguísticos/ Linguística Aplicada. Mestre em Letras pela UEM/ Maringá-PR (2009), área de Estudos Linguísticos/ Ensino Aprendizagem de Línguas. Graduada em Letras Português/Espanhol Licenciatura pela UNESP/ Assis-SP (2001). Professora efetiva da UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, desde 2002.

Sandra de Cássia Korzawski (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7355-0474>)

Possui graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná UNICENTRO (2019).

Recebido em setembro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

Pensamento e ação: caminhos de uma pesquisa em Sociolinguística Educacional em uma escola pública de Ceilândia – DF

Thought and action: ways of a research in Educational Sociolinguistics in a public school in Ceilândia - DF

Susana Menezes Araujo¹
Ormezinda Maria Ribeiro²

Resumo: Este trabalho retrata o recorte de uma pesquisa desenvolvida na área de linguagem, com foco para a variação linguística, realizada no mestrado acadêmico em Linguística na Universidade de Brasília (UnB) e tem como objetivo mostrar os caminhos percorridos durante o processo da pesquisa. Assim, apresentaremos o percurso trilhado no que tange às técnicas adotadas para a geração dos dados, ao convívio com os colaboradores, às inquietações e às dificuldades inerentes a toda e qualquer pesquisa, bem como aos resultados e às impressões adquiridas ao longo da pesquisa. A pesquisa aconteceu em uma escola pública de Ceilândia – DF, em 2019, e teve como colaboradores 35 estudantes do 3º ano do ensino Médio e o professor de Língua Portuguesa da turma pesquisada. Apresenta como eixo teórico norteador a Sociolinguística, sobretudo em sua vertente educacional, fundamentando-se nos trabalhos de Bagno (2008), Bortoni-Ricardo (2005), Travaglia (2008), entre outros. Os resultados revelam que os alunos têm conhecimentos sobre a variação linguística, no entanto, alguns apresentam comportamentos intolerantes com dialetos distintos dos seus. O professor trabalha esporadicamente a temática da variação linguística, mas preocupa-se em transmitir noções de adequabilidade linguística aos discentes. Essa temática é tratada timidamente pelos autores do livro didático utilizado na escola.

Palavras-chave: pesquisa de campo; Sociolinguística; variação linguística; preconceito linguístico.

Abstract: This work represents the depiction of a study developed in the field of language, with focus on linguistic variation, performed at the University of Brasília's (UnB) Master Degree in Linguistics and it aims the paths taken during the research process. Thus, we will present the techniques adopted in the generation of data, the interaction with the collaborators, the concerns and difficulties inherent to any and all research, as well as the results and impressions acquired during the research. This study took place in a public school at Ceilândia - DF, in 2019, and had 35 high school seniors and their Portuguese teacher as collaborators. It presents Sociolinguistics as a guiding theoretical axis, especially in its educational aspect, based on the works of Bagno (2008), Bortoni-Ricardo (2005), Travaglia (2008), among others. The results reveal that students have knowledge about linguistic

¹ Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, DF, Brasil. Endereço eletrônico: susanamenezes.a@gmail.com.

² Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, DF, Brasil. Endereço eletrônico: ayaribeiro@yahoo.com.

variation, however, some have presented intolerant behaviors with different dialects from their own. The teacher worked sporadically on the theme of linguistic variation, but he was only concerned with transmitting notions of linguistic adequacy. This theme is treated timidly by the authors of the textbook used at school.

Keywords: field research; Sociolinguistics; linguistic variation; linguistic prejudice.

Introdução

O Brasil é um país heterogêneo, composto por uma população proveniente de diversas etnias, pertencente a diferentes classes sociais, com níveis de instruções variados, que habita regiões distintas, entre outros. Essa heterogeneidade se reflete no uso da Língua Portuguesa por seus falantes, variando entre grupos sociais, entre regiões, entre pessoas etc. Assim sendo, o ensino da Língua Portuguesa não pode desconsiderar tal heterogeneidade.

Se não houver, por parte da escola, o reconhecimento da diversidade linguística e sua valorização, o ensino da língua corre o risco de não cumprir com seu objetivo de, conforme Travaglia (2008), *desenvolver a competência comunicativa* dos educandos, e ampliá-la por meio da conscientização do que seja a língua e para que ela serve, que papel ela cumpre na interação humana e como acontece essa interação, e de noções de adequação de seu uso em conformidade com as situações comunicativas, e se prender a práticas pedagógicas irrelevantes que não terão nenhuma utilidade prática na vida dos discentes.

Ao chegar à escola, por ser falante nativo da Língua Portuguesa, a criança, o jovem ou o adulto já dominam sua língua materna, levam consigo um conhecimento implícito sobre sua língua, seu uso e suas funções adquiridos no convívio social e são capazes de produzir sentenças bem formadas a partir das regras do sistema linguístico internalizadas nas experiências diárias de interação com os diversos grupos sociais aos quais eles pertencem.

Neste trabalho, além de expormos o referencial teórico que o norteou, detalhamos a metodologia que serviu como norteadora para a geração dos dados, caracterizamos a pesquisa, citamos os métodos utilizados em sua realização, apresentamos os colaboradores e a escola que serviu como campo de pesquisa, bem como os resultados obtidos.

A Sociolinguística e o ensino de Língua Portuguesa

A Sociolinguística é a ciência que estuda a relação entre linguagem e sociedade. Com um fértil terreno, essa subárea da Linguística tem desenvolvido diversas e inovadoras pesquisas, nas várias orientações da área, acerca da língua em uso e das funções que esta exerce em distintos empregos. Surgiu na década de 1960, quando William Bright organizou

um congresso intitulado *Sociolinguistics*, cujo objetivo era divulgar os trabalhos que estavam sendo realizados sobre a utilização da língua, com foco nas variações linguísticas. Salienta-se, assim, que é nessa ciência que o presente estudo se ampara, mais especificamente em sua vertente educacional.

A variação da língua é um assunto que tem sido discutido veementemente pelos sociolinguistas. A vertente da Sociolinguística Educacional tem demonstrado preocupação com a diversidade linguística em sala de aula, sobretudo, em decorrência do preconceito linguístico presente em diversos ambientes. Os estudiosos dessa área defendem um ensino da língua que se volte para o uso consciente da linguagem de modo a oportunizar a todos os estudantes, das classes sociais mais e menos favorecidas, desenvolverem-se de modo satisfatório nas situações sociais que demandem usos diferentes da linguagem.

Os esforços dos sociolinguistas para com a educação têm provocado reflexões necessárias quanto ao ensino e contribuído significativamente para a adoção de novas posturas e para a renovação das práticas pedagógicas. Os conhecimentos sobre os pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional estão, aos poucos, levando resultados positivos para o ensino da língua. Segundo Bagno (2008, p. 10),

[...] no terreno da educação, o reconhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem redirecionado de modo radical as concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula.

No que tange ao Ensino Médio, que foi o campo de pesquisa deste estudo, sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, as OCEM contemplam que:

O aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constroem e as escolhas linguísticas a que procedem (OCEM, 2006, p. 30).

A vertente etnográfica de estudos sociolinguísticos pesquisa fenômenos linguísticos no âmbito escolar, visando responder a questões educacionais. Dentro desse ponto de vista, Bortoni-Ricardo (2005) assevera que, em 1987, Frederick Erickson propôs o conceito de *pedagogia culturalmente sensível*, com o objetivo de “[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Desse modo, a adoção da proposta elaborada por Erickson (1987) auxiliará a prática pedagógica com o intuito de diminuir os problemas de comunicação a partir da consideração da variação/diversidade linguística no processo educacional e, sobretudo, incentivando a valorização dessa diversidade em sala de aula.

Dados da pesquisa

Foram realizadas três etapas de entrevistas semiestruturadas com 35 alunos dos 36 que compõem a turma do 3º ano. Salientamos aqui que 1 (um) aluno não participou da pesquisa porque seus responsáveis se recusaram a assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) redigido e apresentado pela pesquisadora no dia em que esta se apresentou para os alunos e informou-lhes sobre sua pesquisa. Os termos foram entregues na segunda semana de observação. A primeira etapa de entrevistas constava de 18 perguntas, a segunda etapa, 10 perguntas e a terceira etapa, 8 perguntas. Foram realizadas 105 entrevistas, as quais perfizeram um total de 1.445,65 minutos de gravação que equivalem a 24,09416666 horas, 09min, 41s.

Também foi realizada entrevista semiestruturada composta por 9 perguntas com o professor de Língua Portuguesa do 3º ano. A entrevista durou 44 minutos e 42 segundos. Informamos que os alunos e o professor entrevistados não tiveram acesso prévio às perguntas constantes nas entrevistas que aconteceram em espaços distintos. A maioria delas aconteceu na sala de Informática, uma parte considerável das entrevistas aconteceu na sala do Integral, três entrevistas aconteceram em mesas e bancos de concreto dispostos em frente ao auditório, uma entrevista aconteceu na sala de aula do 3º ano C (sala 20), uma entrevista ocorreu em uma mesa e bancos de concreto dispostos em frente à uma das recepções. A entrevista realizada com o professor ocorreu na sala de Coordenação. Todas elas foram gravadas por meio de um celular da marca Samsung, modelo J6.

Nesse contexto, foi também realizada a análise do livro didático de Língua Portuguesa utilizado pela turma pesquisada, cujo título é *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, volume 3, 1ª edição, escrito por Willian Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenoto, publicado pela editora Saraiva em 2016.

Tipo de pesquisa

Este trabalho compreende uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativista, pautada no uso de métodos da Etnografia da comunicação.

Corpus da pesquisa

O *corpus* dessa pesquisa consiste em gravações de entrevistas realizadas com alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio e com o professor de Língua Portuguesa da referida sala de uma escola pública, situada em Ceilândia – DF, bairro P. Norte, bem como em anotações de campo e o livro didático do 3º ano adotado pela escola.

Escolhas metodológicas

Para a realização do trabalho foi feito uso do método etnográfico aplicado à educação utilizando como técnicas: a observação participante, anotações de campo e gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas. Para a execução da pesquisa, então:

- a) Procedemos ao conhecimento da escola campo, conversamos com a vice-diretora e com o diretor da escola e pedimos autorização para a realização da pesquisa;
- b) Conversamos com um dos professores de Língua Portuguesa da escola sobre a pesquisa e o convidamos a colaborar com o trabalho;
- c) Selecionamos 1 (uma) turma do terceiro ano. Em seguida, iniciamos a pesquisa na turma selecionada por meio de observação direta e participante para a averiguação de aspectos socioculturais dos estudantes para a obtenção de informações que pudessem nos auxiliar nas interpretações de seus comportamentos linguísticos enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade e cultura;
- d) Realizamos anotações de campo para o registro de fatos que pudessem nos auxiliar na pesquisa;
- e) Fizemos gravações em áudio de entrevistas realizadas com os alunos da sala selecionada e com o professor de Língua Portuguesa para compor o *corpus*. Salientamos que alunos e professor não tiveram acesso prévio às entrevistas a fim de que os dados não fossem comprometidos;
- f) Selecionamos alguns trechos de fala obtidos nas entrevistas para serem analisados. Para a análise desses trechos utilizamos a transcrição grafemática de acordo com as normas do projeto NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro). É importante destacar, aqui, que os participantes da pesquisa tiveram suas identidades mantidas em sigilo em razão da cientificidade da pesquisa e por ser um direito que lhes cabe. Todos eles foram informados sobre a pesquisa e seu objetivo. Visto que aceitaram participar e contribuir com a pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos menores de idade, foram os responsáveis legais que assinaram o TCLE;

g) Descrevemos e analisamos alguns eventos selecionados nas entrevistas realizadas com os estudantes, bem como as anotações feitas durante a pesquisa, objetivando investigar o nível de conhecimentos dos estudantes sobre a variação linguística existente no Brasil, seguindo alguns critérios da Sociolinguística Educacional, tais como: valorização da variedade usada pelos alunos; possibilidade de todos os alunos aprenderem mais sobre a língua e suas variedades; a língua é estudada pelo viés do uso; as aulas são dialógicas, valorização do contexto comunicativo, das vivências e conhecimentos dos discentes; há reflexão sobre a heterogeneidade linguística, há processos de andaime;

h) Descrevemos e analisamos alguns eventos selecionados na entrevista realizada com o professor de Língua Portuguesa para a verificação dos conhecimentos concernentes aos construtos teóricos da Sociolinguística, bem como do tratamento dado à variação linguística;

i) Analisamos o livro didático do 3º ano adotado pela escola a fim de verificar qual o tratamento dado pelos autores da obra ao fenômeno da variação linguística.

Conhecendo a escola campo da pesquisa

A escola campo da pesquisa está situada na EQNP 1/5 área especial, Bairro P. Norte em Ceilândia-DF.

A estrutura da escola é composta por 18 (dezoito) salas de aula, 1 (uma) sala de leitura, 2 (duas) quadras cobertas, 1 (uma) sala de recursos, 1 (um) auditório, 1 (uma) mecanografia, 1 (um) refeitório, 2 (duas) recepções, 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala de coordenação, 1(uma) sala da direção, 1 (uma) cantina, 1(uma) lanchonete, 1 (um) banheiro feminino, 1 (um) banheiro masculino, 1 (um) banheiro feminino para professoras, 1 (um) banheiro masculino para professores.

O corpo docente é composto por 100 (cem) professores todos com formação superior. A escola funciona nos turnos matutino (ensino fundamental 9º ano e ensino médio 1ª a 3ª séries), vespertino (ensino fundamental do 6º ao 8º anos) e noturno (EJA 3º segmento). Todas as salas de aula têm ventiladores e ar condicionado. Atende uma clientela de 650 alunos no turno matutino, 750 alunos no turno vespertino e 550 alunos no turno noturno. Os alunos residem em Ceilândia. A maior parte deles reside no bairro Sol Nascente.

Perfil dos grupos pesquisados

Os colaboradores da pesquisa são constituídos por alunos do 3º ano do Ensino Médio e pelo professor de Língua Portuguesa da referida sala de uma escola pública localizada em Ceilândia - DF.

A escolha dos colaboradores deu-se em razão de os alunos estarem cursando a terceira série do ensino médio, finalizando, portanto, o ensino básico para adentrarem o mercado de trabalho ou as universidades. A escolha do professor deu-se em razão de focarmos o ensino da nossa língua materna. Por essas razões, quisemos verificar o nível de conhecimentos desses alunos sobre a variação linguística ao longo dos treze anos em que estudaram sobre sua língua materna e o quanto estão preparados para lidarem com a diversidade linguística, sobretudo com o preconceito linguístico. Foi também nosso objetivo avaliar os níveis de conhecimentos do professor de Língua Portuguesa acerca dos pressupostos teóricos sociolinguísticos.

Os alunos

A sala de aula do terceiro ano é composta por 36 alunos, com faixas etárias entre 17 e 19 anos. A maioria nasceu no DF, alguns poucos nos Estados do Nordeste como: Bahia, Piauí, Maranhão, Alagoas, uma aluna no Estado do Goiás e outra em Minas Gerais. Embora a maioria tenha nascido no DF, muitos deles são descendentes de Nordestinos (BA, CE, MA, PI, AL, PB, RN), Nortistas (TO), Centro-Oestinos (GO, DF), e Sudestinos (MG). Alguns chegaram a morar cerca de 5 a 10 anos no Maranhão, Bahia e Tocantins.

Todos residem, atualmente, em Ceilândia-DF, nos bairros P. Norte, Sol Nascente, Ceilândia Norte, Expansão, Inkra 9, Ceilândia Sul e Pinheiro. A maioria mora com os pais, padrastos, madrastas, irmãos (ãs), outros com avós, primos (as), tios (as). Alguns deles trabalham em cidades distintas de onde residem.

O grau de escolaridade dos familiares dos estudantes varia entre analfabetos (poucos), Ensino Fundamental completo ou incompleto, Ensino Médio completo ou incompleto e Ensino Superior completo ou incompleto.

Alguns alunos costumam ler textos variados em casa, uns focam nas leituras do PAS (Programa de Avaliação Seriada)³. Os familiares, na maioria, não têm o hábito de ler. Todos os discentes manifestaram o desejo de cursarem o Ensino Superior, pouquíssimos ainda não decidiram qual curso querem fazer. Entre os cursos citados por eles estão: Fisioterapia, Educação Física, Medicina, Medicina Veterinária, Direito, Bioquímica, Nutrição, Arte, Farmácia, Pedagogia, História, Enfermagem, Relações Humanas, Engenharia Elétrica, Psicologia, Administração, Tecnologia da Informação, Assistência Social, Agronomia, Psiquiatria.

³ Trata-se de um processo seletivo organizado e executado pela [Diretoria de Processos Seletivos \(DIPS\)](#). É uma forma de ingresso nos cursos de graduação presenciais das universidades, no qual os candidatos são avaliados em **três etapas consecutivas**, ao término de cada série do Ensino Médio.

O professor

O professor de Língua Portuguesa reside em Ceilândia e já atua na área de educação há 15 anos. Ele é formado em Jornalismo, em Letras Português e Letras Espanhol. Todas as graduações são pela Universidade de Brasília, tem mestrado profissional em Letras Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Em 2010 assumiu como membro efetivo na Secretaria de Educação do Distrito Federal e hoje em dia atua como professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola nas escolas desse Distrito.

A convivência com os colaboradores e os percalços da pesquisa

A convivência com os colaboradores foi, de um modo geral, tranquila. Com alguns alunos, ela foi de maior proximidade, de pouca proximidade com outros e proximidade quase nula com uns poucos. Com o professor a relação foi de troca de experiências, de companheirismo, de conselhos, de parceria até. Ele sempre esteve muito disposto a colaborar com a pesquisa, inclusive tomou, por vezes, a iniciativa de conversar com alguns professores para que esses nos permitissem realizar as entrevistas com os estudantes em seus horários de aulas para que assim pudéssemos cumprir com nossa programação em tempo hábil.

Quanto às dificuldades, estas aconteceram por conta de eventos realizados na escola os quais nos impossibilitaram, por algumas vezes, de dar sequência à observação em sala de aula e às entrevistas com os alunos. A recorrente ausência dos estudantes também nos impossibilitou, diversas vezes, de dar sequência às entrevistas, além da resistência de alguns deles em concederem as entrevistas o que nos fazia ir à sala de aula, repetidas vezes, chamar os que ainda não tinham sido entrevistados. A falta de um espaço físico para a realização das entrevistas ou a troca deste em plena entrevista também foi um percalço, além das inúmeras entradas de funcionários e/ou estudantes de outras salas em alguns desses espaços, que deixavam a pesquisadora e os colaboradores desconfortáveis, forçando-os a pausarem as entrevistas até ficarem novamente a sós.

Discussões e resultados das entrevistas realizadas com os alunos e com o professor

Entrevistas com os alunos - Primeira etapa

Tendo em vista que a maioria das perguntas constantes nessa etapa de entrevistas **era** de cunho pessoal, por se tratar de um momento em que a pesquisadora buscava conhecer melhor seus colaboradores, não trataremos de todas as questões relativas à primeira etapa de entrevistas. Nessa parte da análise abordaremos apenas 3 (três) delas por estarem relacionadas

à linguagem. São elas: 15. As pessoas com as quais você convive falam da mesma forma ou você acha que existem diferenças? Em quê? 16. Você já passou por alguma situação em que você falou algo e as pessoas te criticaram ou riram de você pela forma como você falou? 17. Você acha que as pessoas com as quais você convive falam errado? Por quê?

Contudo, certificamos que as demais questões (15 questões) foram tratadas na parte que aborda o perfil dos alunos. Tratavam-se de questões sobre o dia a dia dos alunos, suas rotinas, suas origens, seus familiares, suas redes sociais, as práticas de letramentos deles e dos seus familiares, seus planos acadêmicos futuros, entre outros.

No que tange às questões relacionadas à linguagem, após a análise das entrevistas, verificamos que os alunos percebem diferenças nos modos de falar das pessoas, as principais diferenças citadas por eles foram: os sotaques são divergentes, algumas pessoas falam de um modo mais formal, outras de modo mais informal, algumas pessoas usam gírias, outras não as usam etc. Alguns deles passaram por momentos de preconceito linguístico na escola atual, em escolas anteriores e em outros espaços como clubes. Nem todos consideram erradas as formas como as pessoas com as quais convivem falam, porém, a maioria deles acha que sim e alguns confessaram que até corrigem seus familiares para que estes não passem vexame. O maior número de respostas positivas se deu pela transgressão das regras da gramática normativa, isto é, os estudantes consideram erro as falas que não estão de acordo com as normas da gramática, no entanto, alguns deles percebem que *tais erros* se dão em razão da baixa ou falta de escolaridade dos falantes.

Entrevistas com os alunos - Segunda etapa

As entrevistas que constituem essa etapa constavam de 10 perguntas sobre variação linguística, preconceito linguístico, usos da língua, entre outros. São elas: 1. Você sabe o que é variação linguística? 2. Como você vê a sua fala em relação às falas dos seus colegas e às falas dos seus professores? 3. Você acha que as pessoas usam a língua de formas diferentes? Por quê? 4. Para você o que é preconceito linguístico? 5. Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico? Fale sobre isso. 6. O professor trabalha a questão da variação linguística nas aulas? De que forma? 7. Em relação ao uso da língua, você acha que ela deve ser usada da mesma forma em todas as situações de comunicação? Por quê? 8. O que devemos levar em consideração quando usamos a língua? 9. Você acha que a língua escrita e a língua falada são diferentes? Por que sim ou por que não? 10. Quando você escreve um texto você usa sempre a mesma linguagem? Por quê?

Pelo resultado obtido após avaliarmos a percepção que os estudantes têm sobre variação linguística, preconceito linguístico, usos linguísticos, noções de adequabilidade linguística em razão dos ambientes/situações/interlocutores, entre outros, o esperado seria que eles convivessem em harmonia, respeitando as diferenças existentes na sala de aula, já que são cientes da variação linguística no Brasil. Porém, a observação de algumas práticas sociais deles e a audição de muitos relatos ouvidos nas entrevistas, nos fizeram perceber que não é bem assim que acontece. Não conseguimos compreender, de imediato, porque certos comportamentos intolerantes a alguns dialetos aconteciam na escola campo de pesquisa. Foi essa inquietação que nos motivou a realizar a terceira etapa de entrevistas para tentarmos entender os comportamentos e as atitudes sociais realizadas pelos estudantes nas práticas sociais e as relações sociais mantidas por eles no campo social⁴ que é a escola que nos serviu como campo de pesquisa. É dessa etapa que trataremos agora.

Entrevistas com os alunos - Terceira etapa

Esta etapa teve como norteadoras duas perguntas constantes na entrevista realizada na segunda etapa, quais sejam: 4. Para você o que é preconceito linguístico? 5. Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico? (as numerações correspondem à sequência constitutiva da segunda etapa).

Para um maior entendimento de quais os porquês determinados comportamentos ocorrerem no ambiente escolar, essas duas perguntas foram subdivididas em oito questões, a saber: 1. Você já passou por alguma situação de preconceito linguístico aqui na escola ou presenciou alguma cena? Como foi isso? 2. Onde aconteceu a cena de preconceito linguístico na escola? Como você reagiu à cena? Qual a sua posição em relação ao ocorrido? 3. Como o professor lidou com a cena de preconceito linguístico? 4. Quando o professor trabalhou sobre variação linguística ele chegou a comentar sobre preconceito linguístico? De que forma? 5. O diferente chega a te incomodar? De que forma? 6. Que expressões ou palavras mais causam estranhamento em você? Por quê? 7. Que expressões ou palavras usadas por você provocam o incômodo das pessoas? 8. Na sua concepção, o que tem na fala dessas pessoas ou na sua fala (referindo-nos às falas dos estudantes da turma pesquisada) que provoca o riso ou os comentários dos colegas?

Antes de partirmos para as questões propriamente ditas, perguntamos novamente aos estudantes o que eles entendiam por preconceito linguístico para, então, inserirmos o

⁴ Espaço de disputa por posições em que os agentes que o integram se engajam na disputa pelo capital simbólico próprio de cada campo para, em posse desse capital, exercer relações de poder. (Bourdieu, 1995)

ambiente escolar na conversa. Desse modo, após perguntarmos o que entendiam por preconceito linguístico, lançamos uma pergunta introdutória: Você acha que existe preconceito linguístico aqui na escola? Para, somente depois, enveredarmos pelas 8 (oito) questões. Salientamos que quase todas as respostas foram positivas para a pergunta introdutória.

A sala de aula pesquisada é composta por alunos provindos de três regiões do país, a saber: Nordeste (quatro estudantes), Centro-oeste (trinta estudantes) e Sudeste (uma estudante). Desse universo de trinta e cinco estudantes pesquisados, dos trinta nascidos no DF, vinte e quatro são ascendentes diretos de nordestinos, nortistas, centro-oestinos e sudestinos. Como se vê, são poucos os estudantes descendentes de pais brasileiros. Apesar dessa realidade, percebemos que alguns estudantes desprestigiam as falas dos colegas que apresentam diferenças em relação às suas. Acreditamos que o fato de eles morarem na capital do país os faz julgar negativamente outros falares por entenderem que a sua forma de falar é *mais bonita, mais correta, mais limpa* do que a dos outros, por não apresentar sotaque. Por terem essa percepção, que reflete a ideologia linguística do purismo fonético sobre o falar brasileiro, incidem avaliações violentas contra os colegas que falam diferente deles.

Em conformidade com o que asseveram Lopes e Silva (2018), a explicação para a existência da violência simbólica no espaço escolar pode estar na formação dos professores que atuarão no ensino da língua materna, já que se tem debatido pouco sobre as ideologias linguísticas e suas drásticas consequências no ensino da Língua Portuguesa. Todavia, reiteramos que a responsabilidade de criar meios eficazes que possam erradicar a violência de práticas sociais motivadas pelos modos diferentes de usar a língua deve ser de todos os membros envolvidos no espaço escolar e não somente do professor de língua materna. A ação conjunta é mais eficiente do que a individual.

Estamos constantemente prestando atenção na produção linguística das pessoas, nos modos como acentos, entonação, ritmo, certos usos lexicais revelam características dos falantes e, desse modo, criamos categorias positivas ou negativas. Quando essas categorias são negativas, julgamos indignos de fazerem parte do(s) nosso(s) grupo(s) aqueles que não se encaixam nos padrões. Por tudo o que vimos e ouvimos ao longo dos quase oito meses em que estivemos presentes na escola campo de pesquisa e nas entrevistas realizadas com os alunos e as alunas, a partir das análises realizadas, consideramos que seja de suma importância que

[...] a informação e o estudo sobre a variação linguística e o preconceito linguístico poderiam, realmente, fazer com que a sociedade e a escola fossem convencidos de que é preciso descortinar e desconstruir o equívoco secular envolvendo a língua, os conceitos imaginários de *certo* e o *errado*, e mitos que a circundam (RODRIGUES, 2016, p. 232) [grifos da autora]

Entrevista com o professor

A entrevista realizada com o professor constava de 9 perguntas, a saber: 1. Como você vê a percepção dos seus alunos sobre variação linguística? 2. Quantas aulas você dedicou para tratar da variação linguística? Conte-nos um pouco sobre essas aulas. 3. Como você avalia a fala dos seus alunos? 4. Já aconteceu alguma situação de preconceito linguístico em suas aulas? Como você lidou com a situação? 5. Como você trabalha as diferenças e semelhanças entre língua escrita e língua falada? 6. Em suas aulas com quais gêneros textuais você trabalhou? 7. Na sua opinião, quais gêneros textuais acolhem mais ou acolhem menos a variação linguística? Como se deu esse trabalho em suas aulas? 8. Você observa na produção textual dos seus alunos a adequação do uso da língua em função do tipo ou gênero textual produzido? 9. Em relação às práticas orais dos seus alunos, você acha que eles usam a língua da mesma forma em todas as situações comunicativas ou há uma adequação para atender as diferentes situações?

Pelas respostas dadas pelo professor, notamos que ele trabalha o fenômeno da variação linguística em suas aulas, ainda que seja de forma esporádica. Observamos, ainda, que ele tem a preocupação de orientar os alunos quanto à adequação da linguagem em conformidade com o ambiente ou situação de uso desta e, durante as entrevistas realizadas com os alunos, pudemos verificar que eles têm consciência da necessidade dessa adequação. Se eles têm essa consciência, por que, em algumas ocasiões, eles não fazem a adequação necessária? O professor chega a comentar que alguns alunos, quando estão em sala de aula, ainda que estejam em uma situação que exige um uso mais formal da linguagem, como em apresentações de trabalhos, tendem a utilizar uma linguagem informal por conta dos interlocutores serem vistos como amigos, priorizando, desse modo, seus ouvintes ao invés da situação de uso da língua.

Sendo assim, mais uma vez chamamos a atenção para a importância que o ensino de Língua Portuguesa deve dar à variação linguística, de modo a oportunizar o contato dos alunos com a língua nas formas como ela é realmente usada e não por meio de um modelo que não condiz com o vernáculo brasileiro, levando-os a refletir sobre os distintos usos linguísticos em virtude dos contextos. Nesse trabalho, o livro didático tem sido um recurso

pedagógico importante para auxiliar os professores. É sobre esse recurso que trataremos no próximo item.

Análise do livro didático de língua portuguesa do 3º ano

O roteiro utilizado na análise do livro didático constava de seis perguntas, quais sejam: 1. Como é tratado o fenômeno da variação linguística no livro didático? Existe um capítulo específico para tratar do assunto? 2. Quais os tipos de variação contemplados no livro didático? 3. O livro didático aborda o conceito de preconceito linguístico? De que forma? 4. Que gêneros textuais são utilizados pelos autores para abordar a variação linguística? 5. De que maneira é explorada a questão da variação linguística nas atividades? 6. O livro didático distingue variedade culta e norma-padrão ou as trata como sinônimas?

A partir da análise do livro didático observamos que, com exceção dos capítulos da unidade 3, o assunto é tratado ao longo do livro por meio de pequenos textos que compõem os capítulos ou por meio de boxes (quadros) explicativos, bem como nas atividades relacionadas aos textos, até mesmo os trabalhados nas partes destinadas ao estudo da Literatura, e nas produções textuais sugeridas.

Ao longo do livro didático notamos que a temática da variação linguística foi tratada muito timidamente pelos autores, sentimos, assim, falta de textos mais explicativos sobre a temática em questão, textos que trouxessem os fenômenos condicionantes da variação linguística, ao menos os extralinguísticos, que abordassem os tipos de variação.

Por não existir um capítulo específico para tratar da temática da variação linguística, não observamos, no livro didático, a classificação dos tipos de variações existentes. As atividades e produções textuais sugeridas na obra só possibilitam aos discentes a reflexão sobre a variação estilística, visto que os comentários se relacionam sempre às situações de uso da linguagem (se formais ou informais) acarretando em usos adequados ou inadequados dessa.

Há, no capítulo 2 da Unidade 1, um breve comentário sobre usos linguísticos que geram preconceitos. De acordo com os autores do livro, a concordância é um dos assuntos que mais originam o preconceito linguístico.

Os autores tratam de um número considerável de Gêneros Textuais ao longo dos capítulos que compõem as unidades do livro didático, mesmo que, na maioria deles, não chamem a atenção para o trabalho com a variação linguística.

Não observamos no livro didático o uso das expressões *norma culta* ou *língua padrão*, mas sim *norma-padrão* que, segundo os linguistas e os sociolinguistas, é o termo mais

adequado, por se tratar mesmo de uma *norma* que não condiz com o vernáculo brasileiro, nem mesmo dos sujeitos cultos. Também não observamos o uso de termos como *certo* e *errado* em relação ao uso da língua, mas os termos *adequado* e *inadequado* como sugerem os postulados da Sociolinguística. Desse modo, verificamos que os autores têm consciência da importância de se trabalhar a língua sob o viés do uso, considerando a variação linguística uma característica inerente à nossa língua materna.

Considerações finais

A Sociolinguística considera imprescindível para um bom desempenho linguístico do falante o conhecimento sobre a variação linguística. Os métodos utilizados neste trabalho, além de auxiliarem na realização da proposta empreendida, ajudaram-nos na interpretação de determinados comportamentos e atitudes linguísticas apresentados por nossos colaboradores, bem como nos possibilitaram uma leitura mais apurada das relações mantidas entre eles.

A descendência heterogênea dos estudantes se reflete na fala deles o que resulta em uma sala de aula diversa linguisticamente. Observamos, a partir dos dados, que há na escola que serviu como campo de pesquisa, por parte dos alunos nascidos no DF, ideologias linguísticas que os faz acreditarem que o falar brasiliense é puro, desprovido de traços regionais, ou *sotaque*. Essa percepção desencadeia a desvalorização de outros dialetos brasileiros, entre os quais, reportando-nos aqui à sala de aula pesquisada, citamos alguns falares nordestinos como o baiano, o maranhense e o piauiense, e o falar sudestino mineiro.

A análise dos dados gerados revelou que alguns dos alunos nascidos no DF percebem as falas divergentes das suas como inferiores. Essa percepção os faz apresentarem comportamentos intolerantes sobre o modo de falar de alguns colegas. Notamos que tais comportamentos vão além do viés linguístico, eles são também de ordem social, visto que alguns alunos demonstram ter aversão a determinadas culturas e regiões, sobretudo, ao estado da Bahia. Em decorrência disso, incidem atos de violência simbólica contra os colegas baianos.

O professor participante da pesquisa demonstra ter conhecimentos sobre os pressupostos sociolinguísticos. Constatamos que ele se preocupa em transmitir noções sociolinguísticas aos seus alunos na tentativa de ampliar suas competências para se comunicarem/interagirem com maior eficiência. No entanto, ele deixou transparecer que nem sempre essas tentativas são bem sucedidas, uma vez que muitos estudantes apresentam comportamentos preconceituosos em relação às variedades apresentadas por alguns colegas.

No que tange ao livro didático utilizado na série pesquisada, observamos que a temática da variação linguística foi tratada muito timidamente pelos autores, mas que a expressão *variação linguística* não aparece na obra. Também, sentimos falta de textos mais explicativos sobre a temática em questão, textos que trouxessem os fenômenos condicionantes da variação linguística, ao menos os extralinguísticos e que abordassem os tipos de variação. Contudo, verificamos que os autores são conscientes da relevância de se trabalhar a linguagem sob a perspectiva do uso.

Referências

BAGNO, M. Apresentação da edição brasileira. Apresentação. In: LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**; tradução BAGNO, M., SCHERRE, M. M. P., CARDOSO, C. R. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-56, 1987.

LINGUAGENS, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 239p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1), 2006.

LOPES, A. C.; SILVA, D. do N. e. Todos nós semos de frontera: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngue. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 695-713, set./dez. 2018.

RODRIGUES, U. R. de S. Variação linguística, preconceito linguístico e ensino. In: LABORDE, E. P.; UNTERNBÄUMEN, E. H.; NAVES, R. R. (orgs.). **Interculturalidade e patrimônio em contextos latino-americanos**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 209-235.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Sobre as autoras

Susana Menezes Araujo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6087-5832>)

Licenciada em Letras (2010) pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Tem Mestrado em Linguística (2020) pela Universidade de Brasília - UnB. Doutoranda em Linguística na Universidade de Brasília - UnB. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Ormezinda Maria Ribeiro (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5911-3005>)

Doutora em Linguística e em Língua Portuguesa pela Unesp, com Pós-Doutorado em Estudos do Discurso pela Universidade de Brasília – UnB. Professora Associada da UnB. Vice-Coordenadora do PPGL-UnB.

Recebido em setembro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

Análise da Conversa: um percurso histórico

Conversation Analysis: a historical itinerary

Mayara de Oliveira Nogueira¹
Antônio Barboza da Silva Júnior²
Caroline Moreira Callegari³

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar um recorte relativamente breve do processo histórico que culminou na emergência da Análise da Conversa Etnometodológica, área que se preocupa com a fala-em-interação e com a interação humana através de diversas linguagens, e discorrer sobre a forma como ela se estabelece nos dias atuais. Para tanto, parte-se da publicação do *Cours de linguistique générale* na tradição de pesquisas em Linguística, do desenvolvimento da teoria da ação social no contexto da pesquisa em Sociologia e da concepção da pesquisa etnográfica na tradição em Antropologia. Entende-se que os desdobramentos destes marcos históricos das três grandes áreas resultaram na associação dos estudos linguísticos à Sociologia e à Antropologia, culminando no surgimento da Análise da Conversa.

Palavras-chave: etnografia; Análise da Conversa; fala-em-interação; percurso histórico.

Abstract: This article aims to present a relatively brief excerpt of the historical process that culminated in the emergence of Ethnomethodological Conversation Analysis, an that is concerned with speech-in-interaction and human interaction through different languages, and discuss How does it settle down nowadays. In order to do so, it starts with the publication of the *Cours de linguistique générale* in the tradition of research in Linguistics, the development of the theory of social action in the context of research in Sociology and the conception of ethnographic research, in the tradition of Anthropology. It is understood that the unfolding of these historical landmarks in the three major areas resulted in the association of linguistic studies with Sociology and Anthropology, culminating in the emergence of Conversation Analysis.

Keywords: ethnography; Conversation Analysis; talk-in-interaction; historical route.

¹ Multivix, Vila Velha, ES, Brasil. Endereço eletrônico: nogueiradv@hotmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: antonio.j@outlook.com.

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: carolinemcallegari@gmail.com.

Introdução

Em incursões históricas que se ocupam de compreender as tendências investigativas da Linguística, há um senso comum a respeito da existência de estudos que, na condição de filiados a esta *tradição mãe*, foram ao longo do tempo se consolidando e que se desenvolveram ora paralelamente, ora dialogando entre si. De modo geral, esses estudos⁴ tomavam a linguagem como objeto, tornando-a tema de teses que fizeram a ainda jovem Linguística do século XX consistir em um campo promissor de estudos. Cabe dizer ainda que um diálogo produtivo com diversas áreas do saber foi fortalecido ao longo do tempo, principalmente em razão do período da chamada virada pragmática⁵, sendo perceptível à mesma época uma relação entre eventos relevantes que marcaram a Linguística, a Sociologia e a Antropologia, tendo isso resultado em uma reconfiguração específica nos estudos sobre a fala, tema caro à reflexão empreendida neste texto.

Considerando estudos que se desenvolviam nessas três grandes áreas do saber, este trabalho se ocupa da exposição de uma prévia contextualização histórica que costura algumas relações entre a Antropologia, a Sociologia e a Linguística e se coloca na tentativa de estabelecer os vínculos históricos que são pertinentes no recorte narrativo iniciado por tradições que se desenvolveram sem um diálogo direto, a priori, e que tiveram como marco em suas respectivas tradições três acontecimentos que, para o ponto de vista que se objetiva trazer, tornam-se relevantes na construção de uma perspectiva de que os eventos, as transformações no campo científico e as tendências que se desenvolveram no interior da linguística não se deram apenas internamente, mas também concertadamente dentro de um contexto de produção científica. Os marcos que se destacam são: I. a publicação do *Cours de Linguistique Générale* (Curso de Linguística Geral), na tradição da pesquisa em Linguística; II. o desenvolvimento da teoria da ação social, na tradição de pesquisa em Sociologia; III. o desenvolvimento da etnografia, no interior da tradição em Antropologia.

Este trabalho, afinal, tem o objetivo de sintetizar a história que resultou na inauguração da vertente de estudos conhecida na modernidade recente como Análise da Conversa, um ramo fecundo de investigação da linguagem que toma como objeto um fragmento específico e

⁴ Os estudos aos quais nos reportamos se referem a obras que lograram um quadro teórico consistente para a Linguística já no fim do século XIX com as rupturas epistemológicas propostas pelos neogramáticos no interior dos estudos sobre a linguagem. A exemplo, citamos *The Life and Growth of Language* (A vida e o crescimento da linguagem), publicação datada de 1875, em que William Dwight Whitney já refletia sobre a língua admitindo-a como uma instituição social, em uma leitura muito aproximada à compreensão saussureana. Outra publicação datada também da mesma época são os *Prinzipien der Sprachgeschichte* (Princípios da história da língua), livro publicado por Hermann Paul em 1880 e recentemente creditado como uma obra pioneira na tradição neogramática.

⁵ Ver Oliveira (1997), publicação em que o autor reflete sobre os desdobramentos e reviravoltas impulsionados pelo pragmatismo filosófico no interior da Linguística.

limitado daquele que é compreendido de forma mais generalizada pela Linguística. Sendo assim, cabe dizer, *a priori*, que na Análise da Conversa, o interesse do investigador (o analista da conversa) volta-se apenas para uma parcela do objeto tomado como relevante pela Linguística: neste caso, interessa ao analista a língua como instrumento utilizado para concretizar a fala-em-interação. Em termos saussureanos, costuma-se dizer que o analista da conversa está interessado na investigação da *parole*.

Historicamente, sobre o ramo da Análise da Conversa, vale ressaltar que, para compreendê-lo de modo coerente, o leitor deve considerar que as investigações da Linguística vinculadas a ele se desenvolveram de forma concorrente com estudos articulados a outras áreas do saber científico, principalmente a Sociologia e a Antropologia. As áreas de investigação ora citadas, cujas histórias são bastante estimadas para aquele que deseja compreender os estudos da fala-em-interação, também necessitam do seu devido espaço nesta incursão, assim como alguns dos nomes mais proeminentes que se vinculam a elas.

Ainda sobre a variedade de estudos linguísticos surgidos desde o manifesto dos neogramáticos, vale ressaltar que o presente trabalho não faz menção a todos, pois, embora se saiba da possibilidade de exploração dos contrapontos entre a Análise da Conversa e outros ramos de estudo, não se mostra produtora a escolha por este itinerário de escrita, dada a limitação deste artigo. O foco, portanto, é observar quais pontos de contato que convergiram historicamente para a inauguração da Análise da Conversa.

Este trabalho está dividido sequencialmente em uma primeira seção na qual busca-se uma apresentação sucinta dos desdobramentos que resultaram na fundação da Análise da Conversa, uma segunda seção reservada para apresentação do contexto da pesquisa em Análise da Conversa no Brasil e uma seção de considerações finais em que fazemos um balanço sobre as contribuições que se revelam como viáveis nos desdobramentos dos estudos vinculados à Análise da Conversa.

Na seção a seguir, relativa ao desenvolvimento histórico da Análise da Conversa, destacam-se as exposições sobre alguns marcos históricos importantes que se desdobraram em três tradições de pesquisa distintas e que curiosamente se relacionam com algumas das preocupações relevantes para a construção de um entendimento sobre qual é a ocupação de um analista da fala-em-interação.

As tradições de pesquisa associadas ao estudo da fala-em-interação

A linguística, assim, se fez uma ciência com fronteiras legítimas e expressamente delimitadas desde a publicação póstuma do *Cours de Linguistique Générale* (Curso de

Linguística Geral), reconhecidamente o texto que consolida, desde sua primeira edição, a autoridade científica da Linguística, que já se desenvolvia de forma seminal nas obras dos neogramáticos.

Em um processo concorrente à consolidação da Linguística moderna, enquanto estudos pré-saussureanos alçavam um lugar de prestígio para esse quadro teórico, um curioso movimento em torno da designação do pesquisador de campo também se consolidava, estabelecendo parâmetros e explorando os modos de consistir da experiência etnográfica, método de ambientação para o estudo de culturas que também passa a ser acolhido como o método de investigação preferido dos antropólogos no fim e o início dos século XIX e início do século XX.

A atual crise — ou melhor, dispersão — da autoridade etnográfica torna possível marcar em linhas gerais um período, limitado pelos anos de 1900 e 1960, durante o qual uma nova concepção de pesquisa de campo se estabeleceu como a norma para as antropologias americana e europeia. O trabalho de campo intensivo, realizado por especialistas treinados na universidade, emergiu como uma fonte privilegiada e legitimada de dados sobre povos exóticos. (CLIFFORD, 2002, p. 20).

Clifford (2002) explora historicamente o desenvolvimento do método que mais tarde vem a ser reconhecido sob a expressão de *observação participante*. Enquanto se reporta a Ginzburg (1990), o autor reflete sobre a autoridade etnográfica nos estudos sobre as culturas e também chama atenção para compreensões que passavam a privilegiar o que ele define como “um modo disciplinado de compreensão, não-generalizante e abduutivo, que é de importância central para as ciências culturais” (CLIFFORD, 2002, p. 38). Essa descrição dada pelo autor para o método em pauta na sua escrita é desenvolvida em Ginzburg (1990), sob o nome de *paradigma indiciário*, constituindo uma tendência de observação em que a atenção aos indícios passa a ser percebida como contributiva para o êxito de atividades variadas da vida cotidiana, e, principalmente, contributiva para a observação própria dos meios de produção científica.

Conscientes ou não dos movimentos sustentados em Ginzburg (1990), estudos inclinados a tendências variadas que circulavam no universo da Linguística passam a ratificar em suas práticas a potência deste *paradigma indiciário* no desenvolvimento de estudos e em descrições de línguas, por exemplo. Esse conjunto de práticas pontuadas em Clifford (2002) se perpetuou não apenas produzindo um forte intercâmbio entre a Linguística e a Antropologia, mas, conforme observa Lévi-Strauss (2015), também subsidiou a formulação de respostas a inquietações em um intercâmbio entre elas e a Sociologia. Um exemplo clássico de um

resultado exitoso desse intercâmbio no interior da Linguística é o trabalho empreendido nas análises de discurso, tendência em que a observação dos índices discursivos subsidia a criação dos *corpora* analisáveis. Trazendo essa concepção para a Análise da Conversa, é válido destacar que o índice⁶ é também uma unidade relevante dentro desse quadro e que esse é um paradigma que constitui o trabalho analítico-conversacional⁷.

Conforme citamos anteriormente, o impulso da ruptura epistemológica proposta pelo *Cours de Linguistique Générale* (Curso de Linguística Geral), atribuído a Saussure, fez com que a Linguística se consolidasse a partir de seus anos seguintes como um modelo exitoso e inspirador para a Antropologia e a Sociologia, áreas que, em função disso, produziram um forte intercâmbio com a Linguística, conforme observa Lévi-Strauss (2015). Essa ascensão no campo científico e as trocas resultantes dela com as grandes áreas de estudo já citadas resultou no surgimento de ramificações que não poderiam ser vistas e aqui estudadas de uma maneira reduzida e, embora se costume colocar algumas destas em um estado de quase oposição mútua, deve-se considerar as complementaridades desses ramos de estudos, sobretudo levando em conta a tese saussureana de que o ponto de vista cria o objeto (SAUSSURE, 2008, p. 15).

Surge assim, desde o nascimento da linguística moderna, em face de um discurso de caráter estrutural e insistindo essencialmente na *forma* da língua, outro discurso que insiste em suas *funções* sociais. E, durante quase meio século, esses dois discursos vão se desenvolver de modo paralelo, sem nunca se encontrar. (CALVET, 2002, p. 17)

A linguística se constituiu como ciência autônoma e se desenvolveu ao longo do século XX a partir de uma opção forte sobre qual deveria ser seu objeto de estudo: a *langue*, em detrimento da *parole*, para Saussure; a *competência*, em detrimento da *performance*, para Chomsky. Em um caso, a *langue* é concebida como um objeto homogêneo, um patrimônio social que se mantém independentemente dos falantes (Saussure, 1969:22-23); em outro, a *competência* é concebida como um objeto mental que é o conhecimento que as pessoas têm de suas línguas (Chomsky, 1965:3-4; 1986). (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p. 9)

⁶ Loder (2008) chama a atenção para o fato de que detalhes de uma interação registrada apenas em um diário de campo “podem ser facilmente negligenciáveis à primeira vista, passando despercebidos” (LODER, 2008, p. 128). À luz desta observação, é importante dizer que quando a literatura em AC se refere ao termo índice, está chamando atenção para um conceito etnometodológico, que se traduz como a presença visível de algum traço latente, característica perceptível, distinção notável ou qualquer peculiaridade que se apresente como relevante na apreensão de uma ocorrência interacional. Watson e Gastaldo (2015) discorrem sobre este tema a partir do ponto de vista etnometodológico no segundo capítulo do livro *Etnometodologia & Análise da Conversa*.

⁷ O trabalho do analista da conversa compreende não apenas a observação de campo. Como uma política empírica, a AC prevê a utilização de equipamentos de captação e gravação em áudio e vídeo de ocorrências naturalísticas da interação. É importante mencionar, sobre o assunto, que “[...] a gravação das interações adequava-se mais aos propósitos analíticos da ACE, porque, além de permitir registrar os encontros tal qual ocorreram [...] os registros em áudio permitiam ouvir o material repetidas vezes [...]” (LODER, 2008, p. 128). A audição minuciosa dos materiais gravados durante este trabalho, faz do analista uma espécie de captador humano de índices interacionais dentro do contexto analisado.

De fato, dentro da tradição de pesquisas em linguística, duas visões concorrentes se desenvolviam: uma de caráter mais abstracionista (epistemologicamente mais interessada na *langue*), sendo a mais privilegiada, e outra de caráter mais interacional (epistemologicamente mais interessada na *parole*). A jovem ciência, então, aprofundou o seu intercâmbio com esses outros campos do saber com os quais já dialogava, e isso resultou na consistência dessas duas visões. Sem dúvida, essa troca contribuiu de maneira incomensurável na formulação de perguntas que, mesmo reconhecendo os limites estabelecidos previamente, seguiram nos anos seguintes explorando os contornos ainda fluidos de uma tradição na qual muros e fronteiras se foram construindo.

Durante o tempo em que algumas dessas práticas de pesquisa convencionais se consagravam na Linguística, temos o importante desenvolvimento de uma terceira grande tradição de pesquisa, mais vinculada ao legado da Sociologia, também entre o fim e o início dos séculos XIX e XX. O desenvolvimento da chamada *teoria da ação social* é um outro ponto de contato de relevante interpretação com a sua devida interface nos estudos linguísticos.

Vale ressaltar que, *a priori*, embora essa teoria pautasse a linguagem em suas literaturas, a epistemologia consagrada no seu interior ainda apresentava pouca relação com os estudos da linguagem se comparada, por exemplo, com o modelo explorado por Meillet. A associação deste autor às convenções da sociolinguística se deve à sua assertiva exploração da tradição durkheimiana em interface com a noção de *fato social*⁸, conceito explorado na obra atribuída a Saussure.

Por seu turno, Alfred Schütz, fenomenólogo proficuamente influenciado pelos pressupostos de Husserl e Weber, publica um trabalho que inaugura uma nova forma de pensar a *teoria da ação* que se desenvolvia em uma tradição de pesquisa sociológica.

Desde os seus escritos mais antigos, Schütz ressaltava que o mundo é interpretado à luz de categorias e construtos do senso comum que são largamente sociais em sua origem. Esses construtos são os recursos com os quais os agentes interpretam suas situações de ação, captam as intenções e motivações dos outros, realizam compreensões intersubjetivas e ações ordenadas e, de maneira mais geral, navegam no mundo social. (HERITAGE, 1999, p. 329)

⁸ Ver Saussure (2008) e Calvet (2012).

Partindo dessa compreensão, Harold Garfinkel⁹, estudioso vinculado a pesquisas que à época eram mais marginalizadas no contexto das ciências sociais, passa a empreender experiências que tinham a finalidade de perceber em que medida os interagentes também construía as suas compreensões da vida social na qual estavam imersos. Talcott Parsons, orientador de Garfinkel, defendia, em contrapartida, a ideia de que os atores sociais portavam uma compreensão da realidade que, em alguma medida, deveria ser desconsiderada analiticamente. Em excerto encontrado em Heritage (1999), temos expressa a lógica segundo a qual Garfinkel se orienta para questionar os pressupostos de Parsons, redirecionando assim sua escolha por um método que considerasse as compreensões dos próprios interagentes em suas trocas cotidianas.

Em vez de começar com uma versão privilegiada da estrutura social segundo a qual os participantes são tratados como se se orientassem com vários graus de erro, esse procedimento implica que o analista deve suspender todos e quaisquer compromissos com versões privilegiadas da estrutura social - incluindo as versões adotadas tanto pelo analista quanto pelos participantes - em favor do estudo de como os participantes criam, reúnem, produzem e reproduzem as estruturas sociais para as quais se orientam. Esta é a famosa política da 'indiferença etnometodológica' (Garfinkel & Sacks, 1970) que gerou tantos mal-entendidos e tantas discussões." (HERITAGE, 1999, p. 332)

Em outras palavras, para entender como os sujeitos se organizam socialmente, é necessário tornar relevante que, na interação, os participantes produzem e reproduzem estruturas para as quais se orientam e que não necessariamente essas estruturas são as mesmas concebidas pessoalmente pelo agente que empreende a pesquisa. Além disso, a noção privilegiada de estrutura (aquela estudada principalmente no ambiente acadêmico) ou qualquer outra concepção estrutural formal¹⁰ da organização social necessita, ao menos em um primeiro momento, ser ignorada em detrimento de uma análise *in situ*.

De maneira análoga à dificuldade de difusão percebida na recepção da política de investigação orientada por uma *indiferença etnometodológica*, posição atribuída por Heritage (1999) a Harold Garfinkel e Harvey Sacks, é relevante observar ainda que Geertz (2005), em um de seus textos sobre a etnografia (mais situada no contexto da Antropologia), revela outro impasse de uma escrita que é percebida em uma relação de proximidade com a tradição das narrativas literárias, exceto, neste caso, pela condição de que o agente orientado pela metodologia de campo estava, no ato de produção da sua etnografia, transitando, durante a

⁹ Ver Garfinkel (2018).

¹⁰ Ver no capítulo 2 de Watson e Gastaldo (2015) uma crítica detalhada às oposições sociológicas tradicionais de nomenclaturas como micro e macro, termos que demonstram pouca interface com o quadro etnometodológico.

escrita, em um minucioso processo no qual ficavam latentes duas preocupações: “uma é a preocupação científica de não ser suficientemente neutro, outra, a preocupação humanística de não estar suficientemente engajado” (GEERTZ, 2005, p. 28).

Sobre o elucidado, cabe observar, em alguma medida, que sendo também a Análise da Conversa um resultado desse conjunto de tradições, isso também a faz herdar alguns desses impasses que, conforme observa Geertz (2005), já tomam o seu devido relevo no período entre 1900-1960 em reflexões sobre a etnografia.

À luz das preocupações reveladas no contexto da produção destes dois campos distintos do saber científico, observa-se, para além de muitas outras peculiaridades vinculadas às duas áreas (Antropologia e Sociologia), uma ideia fixa em torno da busca pela fidedignidade do *objeto*¹¹ representado. Uma em resultado do impasse analítico afetado pela análise macroestrutural em detrimento de uma análise situada (preocupação da Sociologia); e outra em resultado do impasse do subjetivismo impresso em resultado da identidade do agente da pesquisa etnográfica (inquietação da Antropologia).

Sobre essa preocupação, que parece ser uma questão metodológica na direção de conceber um *objeto*, é oportuno observar novamente que “Longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto.” (SAUSSURE, 2008, p. 15). Seguindo a leitura de Frank e Kanitz (2013), é possível encontrar agora uma curiosa interface com as dificuldades expressas nas tradições epistemológicas citadas anteriormente, condição da qual a etnografia e a própria Análise da Conversa também parecem não poder escapar: o ponto de vista cria o objeto de tal modo que o seu próprio processo de formulação implica a perspectiva de que o analista observa como relevante algum aspecto sobre ele.

Perseguindo uma outra preocupação observável a partir do paradigma *ponto de vista vs. objeto*, Garfinkel, um dos expoentes da então *Teoria da Ação Social*¹², empreende esforços para fortalecer a tese de que a investigação da ação social deveria se dar a partir da concepção de que os membros de uma sociedade empreendem ações orientadas por métodos que têm sua

¹¹ Nos últimos anos a noção de *objeto de estudo* vem sendo questionada por diferentes antropólogos. A noção de objeto, de acordo com a tradição antropológica recente, diminui o lugar dos indivíduos como expressão concreta do objeto. Sendo assim, novos conceitos vêm sendo utilizados, tendo em vista que a Antropologia tem chegado até esses grupos em que a cultura é estudada. Essa discussão está presente mais amplamente no livro *Aprender Antropologia*, de Laplantine (1988).

¹² “Nos Estados Unidos, Schütz desenvolveu sua própria teoria da ação social, que, incluindo a contribuição do filósofo pragmatista George Herbert Mead, resultou em um livro teoricamente muito sofisticado, chamado *The Phenomenology of the Social World* (A fenomenologia do mundo social, ainda não traduzido para o português), publicado pela primeira vez em 1932. Em seu livro, Schütz critica a teoria da ação social de Weber, bem como a de outro importante sociólogo americano, chamado Talcott Parsons.” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 20)

origem no conhecimento leigo. Sobre essa posição (por muito tempo incompreendida na sociologia tradicional), Watson e Gastaldo (2015) refletem:

Numa larga medida, o desprezo pelo entendimento das pessoas deriva do cientificismo característico da sociologia convencional, na qual as descrições do mundo e da ordem social propostas pelos ‘nativos’ são tratadas como sendo inferiores àquelas mais ‘científicas’, propostas pelos cientistas sociais. Esta é a origem do que se convencionou chamar de ironia metodológica da sociologia: ela ocorre quando o cientista social se coloca em competição com as pessoas comuns, com os ‘nativos’, uma competição em que os cientistas sociais sempre puxam os resultados a seu favor. (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 33)

O resultado dessa posição que não se afirma apenas em função de uma benevolência epistemológica com os *informantes* da pesquisa acena não apenas para o compromisso ético com representações fidedignas da ação social, mas pressupõe uma profunda cautela e um rigor metodológico que orienta a escrita vinculada à etnometodologia. Não é incomum que seja este um dos principais aspectos que fazem a própria Análise da Conversa¹³ ser enxergada como uma política de investigação de forte parentesco com a Etnometodologia.

Em consonância com o modelo de investigação êmico, proposto por Garfinkel, os então autores do artigo publicado sob o título *A simplest Systematics for the Analysis of Turn-taking in Conversation*¹⁴ – isto é, Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff e Gail Jefferson – orientam-se para descrever as regularidades notáveis da fala-em-interação em um texto que se torna a então publicação mais proeminente da recém designada Análise da Conversa Etnometodológica.

Como os(as) etnometodólogos(as), e associados a eles(as), os analistas da conversa formaram um grupo que rompeu com a sociologia convencional entre os anos de 1960 e 1970, propondo uma ciência social radicalmente alternativa. Mesmo que hoje essas duas abordagens existam de modo independente, acreditamos que muitas de suas afinidades eletivas permanecem. (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 85)

Em linhas gerais, definimos, em acordo com Watson e Gastaldo (2015), que a preocupação latente da qual se ocupam as pesquisas alinhadas à metodologia da Análise da Conversa é a de compreender como os interagentes empreendem suas ações por meio dos

¹³ Alguns autores vinculados à AC preferem se referir a ela dando também a devida ênfase a esta íntima relação com a etnometodologia, passando então a adotar a expressão Análise da Conversa Etnometodológica.

¹⁴ Traduzido para o português no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado de Tradução, do curso de Bacharelado em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, ministrada pela Professora Dr^a. Maria Clara Castellões de Oliveira. Coordenação da tradução: Professores Drs. Maria Clara Castellões de Oliveira e Paulo Cortes Gago. Revisão técnica: Letícia Ludwig Loder (UFRGS), Dr. Paulo Cortes Gago UFJF), Dr. Pedro de Moraes Garcez (UFRGS).

chamados etnométodos que são empregados para a realização efetiva dos turnos que compõem a conversa, sendo o ato dessa análise tão situado e rigoroso com a representação da sequencialidade¹⁵ ao ponto de o agente da pesquisa não considerar, pelo menos *a priori*, o contexto maior em que as ações verbais se consolidam.

Conseqüentemente, deve haver algum aparato formal que seja ele mesmo livre de contexto, de forma que ele possa, em ocorrências locais de sua operação, ser sensível a vários parâmetros da realidade social em um contexto local e a eles exibir sua sensibilidade. Deve-se esperar que alguns aspectos da organização da conversa tenham esse status de serem livres de contexto e sensíveis ao contexto; pois, é claro, a conversa é um veículo para a interação entre partes com quaisquer identidades potenciais e com qualquer grau de familiaridade potencial. (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003, p. 14)

Em outras palavras, em Análise da Conversa, embora consideremos que o sistema de troca de turnos (ou a conversa) descrito(a) por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) seja “sensível a vários parâmetros da realidade social” (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003, p. 14), a compreensão comum deve ser a de que alguns aspectos da organização das conversas estão de tal forma assentados nos costumes linguísticos dos falantes que passam, então, a constituir não apenas como traços recorrentes do sistema de trocas de turno, mas efetivamente como “regramentos” que são sensíveis a um contexto tão perpetuado e cristalizado, que sua tendência é a de não expressarem mudanças, dada a condição de exposição efetiva e constante aos efeitos dele.

A publicação que é signatária desta e de outras ideias vinculadas à Análise da Conversa resultou, após a sua divulgação na revista *Language*, numa grande repercussão no contexto dos estudos linguísticos, conduzindo uma agenda de pesquisa antes situada no contexto da sociologia a se firmar finalmente como uma política de investigação também associada aos estudos da linguagem, vindo tornar o texto, conforme apontam Watson e Gastaldo (2015), o artigo mais citado ao longo de toda a história do periódico naquela época.

Na próxima seção, buscamos demonstrar alguns desdobramentos da difusão desta tendência contemporânea da linguística no contexto da pesquisa empreendida no Brasil em favor de suas orientações.

¹⁵ Loder, Salimen e Müller (2008) observam que “a noção de sequência refere-se ao fato de que as ações constituídas pelo uso da linguagem em interação social são organizadas em seqüências de elocuições produzidas por diferentes participantes” (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008, p. 40).

A Análise da Conversa no Brasil

A Análise da Conversa surgiu nos Estados Unidos e ultrapassou fronteiras, chegando a muitos países, inclusive o Brasil. Porém, por aqui, seus estudos ainda são recentes. Uma discussão foi travada com a chegada da área ao Brasil, porque, em 1986, Marcuschi introduziu estudos que criavam uma relação direta da então chamada *Análise da Conversação* com a Linguística Textual. De maneira distinta à tratativa de Marcuschi (1986), o que hoje nós estudamos em Análise da Conversa tem relação com a interação humana que é realizada através de diversas linguagens. Garcez (2008) discorre sobre:

Em se falando de ACE no Brasil, é preciso mencionar a assim chamada Análise da Conversação (Marcuschi 1989), uma vertente produtiva da Linguística Textual que tomou a Análise da Conversa Etnometodológica [...] na sua formulação ainda inicial para empreender estudos sobre a língua falada no Brasil com fins de descrição linguística do ‘texto falado’, e também com fins de discussão da passagem da oralidade para a escrita, questão crucial para uma sociedade como a nossa, em que se precisa entender a passagem da oralidade para o letramento pleno a fim de acelerar o processo para as populações ainda alijadas até os dias de hoje da escrita e dos ‘discursos que se organizam a partir dela’ (Britto 1997, p.14). Não pretendo discutir a diferença entre as duas tradições, mas fica expresso aqui que, a meu ver, há diferenças teóricas e metodológicas robustas o suficiente para que se faça a distinção entre Análise da Conversação brasileira e a Análise da Conversa Etnometodológica da qual estamos tratando. (GARCEZ, 2008, p. 21)

Portanto, com o passar do tempo, outros caminhos também foram traçados pelos pesquisadores, distanciando-se da até então consolidada Análise da Conversação brasileira, tendo em vista o foco na Análise da Conversa Etnometodológica, pesquisa empírica dos métodos que o interagente utiliza para dar sentido e ao mesmo tempo realizar suas ações, conforme discorremos em nossa seção anterior.

Em se tratando de Análise da Conversa no Brasil, a área se expandiu rapidamente. Embora os estudos em português ainda não sejam volumosos, já se admite que a tradição brasileira tem um papel relevante no cenário mundial. Um exemplo em evidência é o trabalho empreendido por Ana C. Ostermann, renomada analista do quadro da Análise da Conversa que ocupa no período 2018-2022 a vice-presidência da *International Society for Conversation Analysis* (ISCA).

Pode-se considerar que a Análise da Conversa se concretizou enquanto uma área acadêmica a partir de alguns fatores. A criação de uma revista temática chamada *Calidoscópico*, que surgiu como um desenvolvimento de esforço conjunto na Associação Internacional em Linguística Aplicada (AILA), e apresenta amostras de estudos sobre a interação social.

Muitos grupos de pesquisa surgiram em vários centros acadêmicos no Brasil, segundo um levantamento feito por Ostermann e Garcez (2021): “PUC-Rio, UEM, UFJF, UFRGS, UFSC, Unisinos, Unifesp, USP” (OSTERMANN; GARCEZ, 2021, p. 144). A esse quadro, acrescentamos também a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com o Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE), que, coordenado pelo Professor Dr. Roberto Perobelli, organizou em 2021 a terceira edição do Encontro de Análise da Conversa Etnometodológica (EnACE), sediado no Espírito Santo. Acrescentamos ainda a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o grupo de pesquisa Interação em Contextos Institucionais (ICI), coordenado pelo professor Paulo Gago, como uma das universidades em que há pesquisa em AC.

Outro evento importante no contexto paulista, programado para o ano de 2023, é a realização do IV EnACE na UNIFESP. O EnACE é um evento regular que já se encaminha para a sua quarta edição, e que foi acolhido desde a sua primeira organização, respectivamente, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em 2017, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio (PUC-Rio), em 2019, e pela UFES, em 2021.

Muitos desafios de outras ordens surgiram junto ao amadurecimento desta política de investigação em solo brasileiro. As pesquisas acadêmicas serem majoritariamente em inglês é um deles. Porém, ao mesmo tempo que é desafiador, representa um estímulo para a produção de traduções e literatura de Análise da Conversa em português. Assim, a literatura em língua portuguesa tem colaborado muito com os estudos mais recentes em Análise da Conversa.

Um outro desafio para a realização desses estudos no contexto brasileiro é a produção de dados para análise, pois, aqui, a gravação da interação não é considerada uma atividade comum de pesquisa. Porém, a existência do Comitê de Ética em Pesquisas pode ser vista como um respaldo contra essa resistência, visto que essa é uma instituição que avalia os aspectos éticos de uma pesquisa, prezando pela segurança dos participantes, de uma forma geral, encaminhando, então, o contexto atual para um desdobramento em que essa prática passe a ser mais naturalizada na produção de trabalhos alinhados à tradição em Linguística.

Por fim, a Análise da Conversa Etnometodológica é uma área dentro da Linguística Aplicada que analisa a fala-em-interação em muitos contextos sociais, com contribuições em muitas áreas, como, por exemplo, a área da educação com a formação de professores; a área da saúde com análise da entrega de notícias difíceis de médicos a pacientes; a área forense, que revela práticas interacionais por parte de policiais.

Considerações finais

Buscamos demarcar, de maneira breve, o desenvolvimento histórico da Análise da Conversa como uma tendência linguística contemporânea. Entendemos que esta é uma área que dialoga com algumas outras áreas do saber, como a Sociologia e a Antropologia, por exemplo, e que tem a língua como parte de um mecanismo utilizado para concretizar a fala-em-interação.

A Análise da Conversa, como podemos concluir a partir do exposto, foi inaugurada em resultado das consequências de três eventos ocorridos no interior da Antropologia, da Sociologia e da Linguística. Sendo assim, foi instaurada como uma área de estudo consolidada que chegou ao Brasil e, aqui, conquistou entusiastas em muitos grupos de pesquisa, permitindo trabalhos empíricos sobre a linguagem que são relevantes e consideráveis, inclusive no cenário internacional.

Torna-se, também, possível afirmar que a Análise da Conversa, enquanto uma tendência linguística, trouxe, a partir de seu desenvolvimento histórico-metodológico, um novo olhar a respeito de como a sociedade se organiza e como as interações do cotidiano de cada indivíduo estão diretamente relacionadas à ação social humana.

Referências

- CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: GONÇALVES, J. R. S. (Ed.). **A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. p. 17–62.
- FRANK, I.; KANITZ, A. “O ponto de vista cria o objeto”: relacionando a máxima saussuriana e a perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica. **Cadernos do IL**, n. 46, p. 228-243, 2013.
- GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-em-interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- GEERTZ, C. "Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita". In: **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. p. 11 - 39.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Editora Companhia das Letras, 1990.
- HERITAGE, J. C. Etnometodologia. In GIDDENS, A. e TURNER, J. (org.). **Teoria Social Hoje**. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. 1a reimpressão, São Paulo: UNESP, 1999.
- LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2015.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, p. 127-160, 2008.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**, p. 39-58, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. Fundamentos para uma semiótica de corpos em ação. In FIORIN, J. L. **Novos caminhos da linguística**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2017, p. 171-193.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. Edições Loyola, 1996.

PAUL, Hermann. **Prinzipien der sprachgeschichte**. Walter de Gruyter, 2010.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. 1) Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 1 e 2, 2003.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 2008.

WATSON, R.; GASTALDO, É. **Etnometodologia & Análise da Conversa**. Editora PUC-Rio, 2015.

WHITNEY, William Dwight. **The life and growth of language**. King, 1875.

Sobre os autores

Mayara de Oliveira Nogueira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2048-9088>)

Advogada. Licenciada em Letras-Português pela UFES. Mestre em Linguística pela UFES (FAPES), Doutora em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio (CNPq), Pós-doutoramento em Linguística pela UFES (CAPES/FAPES)

Antônio Barboza da Silva Júnior (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5805-4018>)

Professor. Licenciado em Letras Português pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrando em Linguística pela UFES (PPGEL/FAPES)

Caroline Moreira Callegari (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6846-9572>)

Professora. Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda em Linguística pela UFES (PPGEL).

Recebido em setembro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

Más que una nota al pie: reflexiones en torno a la perspectiva etnográfica en una investigación sociolingüística en el campo de la salud

Mais do que uma nota de rodapé: reflexões sobre a perspectiva etnográfica na pesquisa sociolingüística no campo da saúde

Milagros Vilar¹

Resumen: Este artículo tiene como objetivo examinar y discutir algunos principios metodológicos vinculados al hecho de tomar la etnografía como perspectiva en la investigación sociolingüística. Para ello, nos basamos en la experiencia de nuestra investigación doctoral, en la que se estudiaron las reuniones de un equipo interdisciplinario de salud en un hospital de la ciudad de Buenos Aires (Argentina) con el objetivo de identificar los mecanismos interaccionales mediante los cuales los profesionales de la salud construyen y mantienen una identidad como equipo. En particular, se abordarán dos ejes de la perspectiva etnográfica que resultaron centrales en esta investigación. Por un lado, mostraremos de qué manera la experiencia en el campo supuso una redefinición del objeto de investigación y nos llevó a construir, progresivamente, una mirada particular hacia ese objeto. Por el otro, discutiremos cómo se fue configurando la relación entre quien investiga y los sujetos investigados, que implicó una serie de transformaciones en torno a la manera de *estar* en la comunidad. A modo de cierre, proponemos una reflexión acerca de los aportes y desafíos que plantea la integración de la perspectiva etnográfica en investigaciones sociolingüísticas y, en particular, su relevancia en el campo de la salud.

Palabras clave: perspectiva etnográfica; Sociolingüística interaccional; reflexividad; trabajo de campo; Salud.

Resumo: Este artigo visa examinar e discutir alguns princípios metodológicos ligados ao fato de tomar a etnografia como perspectiva na pesquisa sociolingüística. Para este fim, nos baseamos na experiência de nossa pesquisa de doutorado, na qual estudamos as reuniões de uma equipe interdisciplinar de saúde em um hospital da cidade de Buenos Aires (Argentina) com o objetivo de identificar os mecanismos interacionais através dos quais os profissionais de saúde constroem e mantêm uma identidade como equipe. Em particular, dois eixos da perspectiva etnográfica que foram centrais para esta pesquisa serão abordados. Por um lado, mostraremos como a experiência no campo implicou uma redefinição do objeto de pesquisa e nos levou a construir progressivamente um olhar particular em direção a esse objeto. Por outro lado, discutiremos como foi configurada a relação entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados, o que implicou uma série de transformações na forma de *estar* na comunidade. Para concluir, propomos uma reflexão sobre as contribuições e desafios que surgem da integração da perspectiva etnográfica na pesquisa sociolingüística e, em particular, sua relevância no campo da saúde.

Palavras-chave: perspectiva etnográfica; Sociolingüística interaccional; reflexividade; trabalho de campo; saúde.

¹ Universidad Nacional de San Martín, Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mvilar@unsam.edu.ar.

Introducción

La necesidad de alcanzar una mayor comprensión del contexto en el que ocurren las interacciones suele ser la razón principal por la que muchos estudios lingüísticos acuden a los abordajes etnográficos, para *expandir* las fronteras del análisis lingüístico:

For linguists, the combination with ethnography represents a reorientation: a conscious effort to resist the perceived empirical rigour, neatness and certainty of linguistic analysis and embrace the openness and uncertainty of ethnography (SHAW; COPLAND; SNELL, 2015, p. 8)

En particular, los estudios que abordan interacciones en entornos institucionales han señalado la necesidad de proporcionar una *descripción densa* (GEERTZ, 1973) del entorno en el cual las interacciones se producen, combinando un análisis lingüístico fino con una descripción etnográfica amplia, en tanto permite atender al detalle y entender las interacciones en toda su complejidad interpretativa (SARANGI; ROBERTS, 1999). Para las investigaciones dentro del campo de la sociolingüística interaccional, la perspectiva etnográfica posibilita el estudio de la interacción en una comunidad específica, a partir de las prácticas que la constituyen como tal, y teniendo en cuenta las intuiciones y saberes de los propios actores que la conforman (CODÓ; PATIÑO SANTOS; UNAMUNO, 2012).

La experiencia que se presenta en este trabajo se enmarca en mi investigación de doctorado (VILAR, 2020), en la que estudié las prácticas interaccionales que caracterizan las reuniones de un grupo de profesionales de la salud en un hospital público de Buenos Aires, Argentina. El equipo forma parte de una unidad médica que está destinada a la atención y tratamiento de pacientes crónicos, por lo que realiza un abordaje integral a través de un grupo de profesionales de distintas disciplinas (médicas, enfermeros/as, nutricionistas, trabajadoras sociales, psicólogas y una terapeuta ocupacional), que se reúnen semanalmente en el hospital. En este ámbito, me interesé por explorar los modos en que estas prácticas inciden en la construcción de diversas formas de trabajo conjunto y, particularmente, me propuse identificar los mecanismos interaccionales por los cuales los profesionales de la salud *hacen* equipo, esto es, construyen una identidad a la que ellos mismos conciben como un *equipo interdisciplinario*. Se trató de una investigación orientada por los principios teórico-metodológicos de la sociolingüística interaccional con perspectiva etnográfica (GUMPERZ, 1999; CODÓ; PATIÑO SANTOS; UNAMUNO, 2012), y que combina categorías y herramientas analíticas provenientes de distintos entornos conceptuales, como el análisis de la conversación, la etnografía del habla y la etnometodología.

En el presente trabajo, nos proponemos examinar algunos principios metodológicos vinculados al hecho de tomar la etnografía como perspectiva y, en particular, presentar aquellos aspectos que tuvieron implicancias concretas en la definición y desarrollo de la investigación mencionada. El artículo se organiza de la siguiente manera: en un primer apartado, presentamos la perspectiva etnográfica que adoptamos para llevar adelante esta investigación. A continuación, nos centramos en dos aspectos que resultan relevantes para comprender cómo fue definiéndose el objeto de investigación y cómo fuimos construyendo progresivamente una mirada hacia este objeto. Nos referiremos, en primer lugar, a la experiencia de trabajo de campo en el hospital y, en segundo lugar, a la configuración de la relación entre quien investiga y los sujetos investigados, que supuso una serie de transformaciones en torno a la manera de *estar* en la comunidad. Por último, presentamos una reflexión final a modo de síntesis de los aspectos presentados e ilustrados en el trabajo, que nos llevan a pensar nuevos horizontes para las investigaciones lingüísticas en el campo de la salud.

La etnografía como perspectiva en los estudios sociolingüísticos

La perspectiva etnográfica que adoptamos en nuestra investigación está más influenciada por la tradición sociolingüística que por la antropológica (HELLER, 1999; RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2015). Por este motivo, y siguiendo la propuesta de otros autores (p. ej. MULLANY, 2007; UNAMUNO, 2013), preferimos hablar de una *perspectiva* etnográfica para dar cuenta de una aproximación al objeto de estudio fuertemente guiada por algunos principios teórico-metodológicos de la etnografía. Nos referimos a un conjunto de métodos y estrategias para la recolección de datos, que suponen la participación de quien investiga en la vida cotidiana de la comunidad estudiada durante un período de tiempo prolongado, observando lo que sucede y construyendo un conjunto de datos para la investigación.

Ahora bien, hacer sociolingüística con una perspectiva etnográfica implica no solo un trabajo prolongado en el terreno donde se construyen los datos, sino también el uso de técnicas de investigación

que permitan acercarse a la complejidad intrínseca de los usos lingüísticos, los cuales, desde este punto de vista, sólo pueden ser comprendidos y explicados si se recupera el sentido que a ellos dan los propios hablantes, siempre en interrelación con el bagaje teórico y experiencial de quien investiga (UNAMUNO, 2013, p. 189).

En nuestro caso, para comprender cómo hacen equipo los profesionales en el hospital fue necesario prestar atención no sólo al nivel interaccional de las prácticas comunicativas de esta comunidad, sino también conocer y familiarizarnos con un conjunto más amplio de fenómenos que caracterizan las prácticas en las que estos actores estaban involucrados, que nos permitieron reconocer ciertos significados asociados a las formas lingüísticas y distinguir, por ejemplo, entre lo cotidiano/esperado y lo excepcional en esta comunidad de práctica.²

La experiencia etnográfica implica un proceso de reflexión teórica y de aprendizaje de la mirada (AMEIGEIRAS, 2006), que supone muchas veces dejar atrás los propios prejuicios y valores para comprender los de otros (NAKAMURA, 2011). Así, Guber (2004) señala que quien investiga debe estar dispuesto “a dejarse cuestionar y sorprender”:

En este camino gradual es necesario admitir que no se sabe ver ni escuchar, sino que hay que aprender a ver y escuchar; el único medio para hacerlo es analizar y explicitar el bagaje de conocimientos y de supuestos que es, a la vez, responsable de los propios sesgos e ineludible punto de partida para el conocimiento (GUBER, 2004, p. 311).

En mi caso, la apertura de la mirada significó llevar a cabo un control sobre los propios supuestos y una reformulación de las categorías previas e ideas iniciales acerca del tema a investigar, que, como veremos, me ayudaron a avanzar en la delimitación del objeto y la formulación del problema de investigación. Asimismo, me ayudó a poner el foco en lo que efectivamente sucedía en las reuniones y acercarme a los significados que los propios actores le otorgaban en sus prácticas cotidianas.

El trabajo de campo fue un proceso clave para advertir los propios sesgos y comenzar a configurar otra mirada sobre los fenómenos que buscaba conocer. Este se extendió desde abril de 2017 a enero de 2018, período en el cual asistí, en calidad de *observadora participante*³, a 35 reuniones de equipo y otras actividades en las que participaban sus integrantes, como talleres, ateneos y un festejo de fin de año. Asimismo, llevé un registro escrito de notas durante el tiempo que duró el trabajo de campo. Estas jugaron un papel importante en la investigación: mis propias reflexiones sobre las acciones, observaciones, sentimientos e impresiones en el campo se transformaron también en datos y formaron parte de la interpretación de los

² Como señala Hymes (1996), los significados que buscamos descubrir están muchas veces implícitos y son dados por sentados en la comunidad: “They may not lie in individual items (words, objects, persons) that can be talked about, but in connections that can only gradually be discerned. The deepest meanings and patterns may not be talked about at all, because they are so fully taken for granted” (HYMES, 1996, p. 9).

³ Más que como una herramienta de obtención de información, entendemos este rol vinculado estrechamente con “el proceso mismo de conocimiento de la perspectiva del actor” (GUBER, 2004, p. 188).

fenómenos. Por último, durante el trabajo de campo reuní y/o elaboré otros materiales, como registros fotográficos de los eventos en los que participó el equipo y de algunos espacios del hospital, y algunos materiales creados por los profesionales y destinados a la comunicación con los pacientes, como las carteleras o un manual informativo destinado a las familias. El detalle de los datos utilizados en esta investigación puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1 – Tipos de datos

Tipo de dato	Descripción
Audiograbación	Cantidad de horas totales de grabación: 42h 45m 23s.
Notas de campo	Registro escrito de las 35 reuniones y otros eventos observados.
Fotografías y otros materiales	Fotos de carteleras, sala de espera, espacios del hospital, talleres, etc. Folletos y materiales informativos para pacientes y familias. Plano del espacio de las reuniones

Fuente: elaboración propia

En los apartados que siguen, desarrollaré dos aspectos que considero centrales de la experiencia etnográfica, que ilustran este proceso de aprendizaje de la mirada en el trabajo de campo y los efectos, interrogantes y sorpresas que fui encontrando en el camino, que son de gran relevancia para comprender de qué manera fueron producidos los datos y, también, orientar la manera en que fueron analizados e interpretados. Para ello, resulta fundamental dar cuenta, en primer lugar, del punto de partida de la investigación y explicitar los supuestos y teorías que guiaron los primeros momentos en el campo, para comprender el lugar desde el cual nos vinculamos con el objeto a investigar. En segundo lugar, tomar en cuenta cómo fue construyéndose la relación con los actores que forman parte de la comunidad y el modo en que eso influye en la forma en que producimos los datos y construimos conocimiento, para lo cual me serviré de la noción de *reflexividad* de la antropología (GUBER, 2004, 2011).

La construcción del objeto de investigación en el campo

La experiencia etnográfica me permitió cuestionar los propios supuestos teórico-explicativos con los que llegué al campo y que guiaron mis primeras observaciones allí. En un primer momento de la investigación, mi interés estaba centrado en identificar las dificultades o *problemas* de comunicación que tenía el equipo de salud, lo que daba por supuesto que allí había problemas y que el funcionamiento del grupo era, de alguna manera, defectuoso y pocas veces llegaba a ser interdisciplinario.

Por una parte, esta orientación inicial estuvo influenciada por algunas investigaciones exploratorias previas y por el relevamiento bibliográfico sobre el tema de la comunicación y trabajo colaborativo entre profesionales de salud, que mostraban a la interdisciplina más como una utopía que como una realidad para los equipos de trabajo en salud en Argentina (p. ej. STOLKINER, 1999; CARBALLEDA, 2001; BRU, 2012). Por otra parte, estos supuestos se basaban en ciertos significados atribuidos al discurso médico y al carácter hegemónico del saber médico en las instituciones de salud, documentado en algunos trabajos en el contexto argentino (p. ej. TOBEÑA, 2006). También trasladaban ciertas características que se han observado en la interacción médico-paciente al encuentro entre profesionales, como la primacía de la autoridad médica y la relación asimétrica entre las partes (FISHER, 1991; AINSWORTH-VAUGHN, 2001; WILCE, 2009). De allí las expectativas de lo que iba a encontrar en el campo: el rol dominante y legítimo del discurso médico que *obstaculizaba* el funcionamiento del equipo interdisciplinario.

Esta primera orientación en la investigación, volcada hacia la *búsqueda de problemas*, determinó también la manera en que me presenté inicialmente en el equipo y el modo en que se concibió lo que iba a hacer allí. Luego de un tiempo, fui advirtiendo que varios de los participantes esperaban de mí una evaluación normativa, que identificara —justamente— los obstáculos o dificultades que había encontrado y la manera de solucionarlos. Con el transcurso del tiempo, pude ir modificando esta representación acerca de la investigación y de mí misma, en tanto investigadora, a partir de intervenciones individuales y colectivas en el equipo, a las que me referiré más adelante en este trabajo.

A partir de las observaciones y la interacción sostenida con los actores involucrados durante el trabajo de campo, mi impresión acerca del equipo y su funcionamiento fue cambiando: no encontré un equipo defectuoso sino un espacio singular de intercambio y reunión entre profesionales que, contra todo pronóstico, funcionaba. De hecho, el espacio de las reuniones de equipo no era concebido solo como un espacio para discutir sobre los pacientes, sino que se presentaba también como un espacio para hablar sobre las propias prácticas del equipo y, más aún, para reflexionar acerca de los significados de *ser un equipo* o *trabajar en equipo* dentro de la institución hospitalaria. En este punto, me vi obligada a repensar categorías dadas de antemano, tales como *equipo* o *interdisciplina*, y los significados que adquieren para los actores involucrados; y comprendí la necesidad de evaluar aspectos de la comunicación o el trabajo en equipo según parámetros propios de la comunidad de práctica y no según normas establecidas *a priori* acerca de cómo esa comunicación o ese trabajo debían ser. Esto me permitió observar, por ejemplo, que lo que para mí podía ser entendido como un obstáculo en

la comunicación (por ejemplo, que uno o más participantes no comprendieran el lenguaje especializado empleado por las médicas) no tenía el mismo significado desde la perspectiva de los miembros del equipo y que *no entender* era, en ciertos momentos, considerado normal o esperable en esta comunidad (al respecto, véase VILAR, 2022).

En este sentido, la experiencia etnográfica supuso un proceso de reflexión teórica y de aprendizaje de la mirada, que en mi caso significó llevar a cabo un control sobre los propios supuestos y una reformulación de las categorías previas e ideas iniciales acerca del objeto a investigar, que me llevaron de la búsqueda de problemas al interés por comprender cómo funciona un equipo, poniendo el foco en lo que efectivamente sucedía en las reuniones y en los significados que los propios actores daban a eso que hacían en sus prácticas cotidianas. De allí surgió la necesidad de observar desde otro lugar y buscar comprender los modos en que los participantes hacían que funcionara, esto es, los modos en que lograban *hacer* equipo, atendiendo a los diferentes mecanismos, estrategias y recursos que ponían en juego en la interacción en las reuniones.

Formas de *estar* en el campo: reflexividad y (re)conocimiento

Desde la perspectiva etnográfica, el trabajo de campo no se entiende sólo como un medio de obtención de información sino como el momento mismo de la producción de datos y elaboración de conocimientos. Se lo concibe como una manera específica de *estar* y, aún más, de *posicionarse* en el campo, que es inescindible de la práctica de investigación e indispensable para la construcción de conocimiento localmente situado.

El trabajo de campo constituye una instancia fundamental para la comprensión de las relaciones sociales y las prácticas concretas de un grupo. En mi experiencia, participar durante un tiempo prolongado en las reuniones y en las actividades que se llevaban a cabo me permitió obtener información confiable y detallada acerca de esta comunidad de práctica. No solo pude conocer y comprender las prácticas y actividades rutinarias; también mi propia inserción en el grupo y mi posición como investigadora fueron transformándose a medida que fue pasando el tiempo, al punto de llegar a ser concebida por algunos como *una integrante más*. Gracias a esta inserción progresiva, pude observar conflictos internos del equipo, escuchar opiniones personales que incluían frustraciones, dudas, cuestionamientos acerca de los pacientes y sus familiares, de sus colegas y otros actores institucionales con los que interactuaban.

El trabajo de campo también me permitió entrar y recorrer un espacio complejo, como son los hospitales, instituciones por las que había transitado en varias ocasiones, pero siempre desde otro lugar, en el rol de paciente, acompañante, familiar. Desde este otro lado, el hospital

se me presentó como un espacio en constante movimiento y cambio. Cada semana encontraba sorpresas en el hospital: nuevos carteles, nuevas personas; también acontecimientos singulares, como shows musicales en las salas de espera, eventos profesionales o académicos, intervenciones artísticas en el patio, protestas gremiales, cortes de calle y desalojos a los vendedores de la entrada. En este sentido, la rigidez e inmutabilidad con que solía pensar a esta institución se presentaba desde una nueva perspectiva para mí: los espacios y las temporalidades eran otras cuando se miraban a través de esta otra lente.

Vinculado a la manera de posicionarse, la noción de *reflexividad* en el trabajo de campo hace referencia al proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre quien investiga y los actores o sujetos cuyo mundo social se intenta explicar, a partir del cual se construye el conocimiento (GUBER, 2004, 2011; AMEIGEIRAS, 2006). Desde el inicio de la relación de campo, cada una de las partes deja de operar independientemente: la reflexividad del investigador se pone en relación con la de los individuos que, a partir de entonces, se transforman en sujetos de estudio. En este sentido, la reflexividad se refiere al modo en que estas dos partes se relacionan, por separado, cada una con sus respectivos mundos sociales, teorías y sentidos comunes.

A lo largo del proceso de campo, experimenté diversas formas de *estar* en el campo, tanto desde mi propia percepción como desde la manera en que era vista por los otros. Las notas de campo y los registros de audio de las reuniones dan cuenta de una transformación en mi propia posición y en la relación con la comunidad: al principio, predominó un modo pasivo de estar, en el que intentaba *borrar* lo más posible mi presencia en las reuniones; más adelante, fui asumiendo un modo más activo y me sorprendí participando de algunas conversaciones, haciendo preguntas o breves comentarios con algunos de los participantes durante el transcurso de las reuniones; finalmente, me encontré colaborando activamente en el desarrollo de actividades, asumiendo tareas de organización en ciertos eventos e interviniendo abiertamente en las reuniones.

En un primer momento predominó la incomodidad, el hecho de sentirme ajena y el temor a ser considerada un estorbo para el resto. Con el transcurso del tiempo, la relación fue cambiando, y de la incomodidad se pasó a la confianza. Cuando llegaba temprano, aprovechaba los momentos previos a la reunión para conversar con los enfermeros, preguntar cosas que no entendía de los procedimientos que realizaban, conocer sus trayectorias en el equipo y en el hospital, entre otras cosas. Esto se refleja en algunas notas, como la que describe el recibimiento por parte de uno de los enfermeros del equipo, y su respuesta frente a mi preocupación por no estorbarlo en sus tareas:

Entro [al consultorio donde se realizan las reuniones] y está Leonardo, nos saludamos, como no había nadie y pensé que tenía que hacer pasar a algún paciente, le digo ‘¿Querés que espere afuera?’. Y me dice ‘no, quédate acá, si vos ya sos parte del equipo, tomá, hacete unos mates’ y me da el mate. Le digo que estoy muy engripada: ‘acá ya todos estamos inmunizados’, me dice. (Notas de campo, 07/06/2017)⁴

La confianza también se percibía en el hecho de que muchas veces se hacían bromas con respecto a la presencia del grabador y mi propia presencia como observadora, en las que se vislumbraban ciertas ideas que asociaban mi lugar allí como de *control*:

Llega Mayra, me pregunta que me pasó el miércoles pasado [que estuve ausente] y me dice ‘¡no sabés las cosas que hablamos!’. Valeria también me dice algo parecido. Mayra agrega, en broma, ‘sin que nadie nos controle y nos desgrabe’. (Notas de campo, 12/07/2017)

También con frecuencia me preguntaban cómo iba la investigación y me hacían comentarios que me daban una idea de cómo representaban aquello que yo estaba haciendo: “¿te sirve?”, “hoy sí tenés de todo para analizar”, “te dimos poca bola hoy”, “¿seguimos siendo interesantes para vos?”, “¿cuándo nos vas a dar una devolución?”.

En este segundo momento, además, se realizó el primer intercambio con el equipo, en el que presenté de manera grupal lo que había estado observando hasta el momento. Esta actividad había sido pautada al inicio, cuando presenté la investigación con el compromiso de “comunicar, de manera periódica, los avances de la investigación a todos los participantes, con el fin de poner en discusión los fenómenos observados”⁵. Esta “discusión” fue transformada rápidamente en una “devolución” a la que aludían los participantes cada tanto en las reuniones. Así, tras casi cuatro meses de estar en el campo, les propuse pautar un encuentro de discusión, que fue agendado para realizarse en una de las reuniones de equipo. En torno a esta actividad pude notar ciertas expectativas y dudas acerca de lo que iba a suceder, que se manifestaba en comentarios como “si nos vas a decir algo malo, mejor no”, pero también mucho interés que se manifestaba en el hecho de que hubo que consensuar la fecha varias veces para que pudiera estar la mayoría presente.

En este sentido, considero que esta instancia habilitó una mayor comprensión de mi rol, que permitió desplazar una representación más prescriptiva de mi lugar como investigadora

⁴ Los nombres de los profesionales y pacientes mencionados han sido reemplazados, en todos los casos, para preservar su anonimato.

⁵ Extracto tomado del consentimiento informado que fue presentado y firmado antes de comenzar la investigación.

hacia un lugar de mayor acercamiento y confianza con el equipo. En el encuentro de la reunión #20 pude notar que muchos esperaban una evaluación de mi parte, en términos de marcar lo que funciona *bien* o *mal*, que era coherente con mi presentación al equipo, con las ideas y supuestos con los que llegué al campo y -podemos agregar también- con mi formación como lingüista.⁶ Así, al finalizar la presentación, una de las trabajadoras sociales del equipo, Julieta, me solicitó *sugerencias* que podía darles y tuve que explicitar que para mí el equipo funcionaba. En ese punto, una de las médicas retomó el tema de la distribución en el espacio de las reuniones, que en algún sentido –había señalado yo– tendía a agruparlos por disciplina y podría tener consecuencias en la participación.⁷

El encuentro me permitió comprender cómo se representaba mi lugar allí, qué se esperaba y, por lo tanto, resultó muy importante para el progreso de la relación con los miembros del equipo y la comprensión de la perspectiva de los propios actores. En ese encuentro, además, se pactó que seguiría con las observaciones; al preguntarles, las dos médicas respondieron positivamente: “¡si ya sos parte del equipo!”. En este sentido, considero que este encuentro habilitó el pasaje hacia otro momento de *estar* en el campo y me permitió tomar consciencia de la manera en que se había configurado mi rol como investigadora en la comunidad.

Así, en un tercer momento, pasé a ser presentada por las médicas como una *colaboradora* del equipo frente a otros actores del hospital en uno de los talleres, y hasta como “una integrante más del equipo” en varias ocasiones. Mi participación fue cada vez más activa, formando parte de la organización o colaborando en algunos eventos, pero también en las mismas reuniones, en las que muchas veces me hacían preguntas como a cualquier otra persona del equipo, como “¿viste lo que pasó con Lucas?” o “¿ya hablaron de Viole?”. Esto me llevó finalmente a advertir que, desde la perspectiva de la comunidad, mi inclusión contribuía a reforzar la idea de interdisciplina propia del equipo: mi aceptación en el equipo confirmaba,

⁶ Al respecto, de-Matteis y Rígano (2013, p. 47) señalan la asociación del lingüista en el campo con atributos de *autoridad* y funciones como la de *diagnóstico* y *evaluación*, que se ven “reforzadas por la idea general de que quien estudia la lengua lo hace con una perspectiva normativa y prescriptiva”. Estas autoras lo identifican como una barrera para la investigación sociolingüística en contextos profesionales y sugieren, por lo tanto, explicitar todas las veces que sea necesario qué hacemos como investigadoras, lo cual no es equivalente a presentar la investigación de manera formal (sus objetivos, métodos, etc.).

⁷ Esto fue apenas esbozado en un momento de mi exposición, cuando señalé que a veces se generaban conversaciones paralelas entre los participantes y di como ejemplo el caso de las nutricionistas que casi siempre se ubicaban juntas. Esto fue tomado con seriedad, como si fuera un aspecto que había que mejorar. Hubo comentarios al respecto, en los que se justificaba la ubicación, por ejemplo, de los enfermeros en los “márgenes”, para atender cuando los pacientes golpean la puerta del consultorio, y hasta algunas se comprometieron a cambiarlo: “nos vamos a mezclar más”.

así, esta predisposición hacia lo *inter* que manifestaba el equipo (o, al menos, era coherente con ella).

A modo de cierre

En este trabajo hemos intentado mostrar los aportes y posibilidades que se hallaron al adoptar una perspectiva etnográfica en una investigación sociolingüística en el campo de la salud. Lejos de limitarse a brindar información accesoria sobre el contexto de interacción, que podría presentarse bajo la forma de una nota al pie, hemos visto que este abordaje metodológico resultó crucial no solo para la (re)definición del objeto/problema a investigar, sino también para el análisis de los datos y la formulación de los resultados. En línea con otros trabajos, consideramos que reconocer ese carácter situado es productivo para el análisis sociolingüístico, en la medida en que resalta que los datos son un producto *cooperativo* y “no el resultado ‘incontaminado’ de la aplicación de un instrumento neutral” (CARRANZA; VIDAL, 2013, p. 32).

La etnografía ayuda a estudiar los procesos de construcción de significados *in situ* y, por ello, se muestra especialmente productiva para la sociolingüística interaccional. Desde este marco, la interacción es concebida como el espacio de constitución del orden social, donde tienen lugar los procesos de creación e interpretación de significados, donde se construyen y mantienen las relaciones sociales. Al hacer sociolingüística con una perspectiva etnográfica, quien investiga participa en la cotidianeidad de una comunidad, al mismo tiempo que la observa; y esto hace posible describir, analizar e interpretar la producción de significados culturalmente situados. En nuestro caso, el trabajo de campo implicó además un proceso en el cual fue necesario desmontar un bagaje de conocimientos teóricos, supuestos e ideas previas que, entre otras cosas, tendían a reproducir una orientación normativa hacia las prácticas lingüísticas y que eran un obstáculo para poder acceder a la comprensión de los significados otorgados por los propios actores en esta comunidad de práctica.

Finalmente, hemos intentado en este trabajo destacar la importancia de considerar la reflexividad de quienes investigan, que la etnografía ha puesto de relieve como un aspecto central de reflexión epistemológica. En nuestra experiencia, hemos transitado diferentes maneras de *estar* en el campo, que a su vez transformaron la manera en que nuestro rol y nuestro quehacer eran concebidos por otros en la comunidad. Se trata de aspectos no menores que tienen repercusiones claras a la hora de pensar y llevar delante proyectos de investigación en

colaboración y ampliar las posibilidades de la lingüística aplicada en el campo de la salud, cuya importancia ha sido señalada en numerosos trabajos (por ej. CANDLIN; CANDLIN, 2003; OSTERMANN; PINHEIRO ANDRADE; SILVA, 2013; CADILHE, 2020). En este sentido, la perspectiva etnográfica puede ayudar a configurar un encuentro propicio entre disciplinas, necesario para contribuir, desde los estudios del lenguaje, a abrir nuevos horizontes en la investigación en este campo.

Referencias

AINSWORTH-VAUGHN, N. The Discourse of Medical Encounters. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. (eds.) **The Handbook of Discourse Analysis**. Blackwell Publishers, 2001. p. 453-469.

AMEIGEIRAS, A. El abordaje etnográfico en la investigación social. In: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 107-152.

BRU, G. S. La interdisciplina como utopía. **Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales**, v. 67, 5-8, 2012.

CADILHE, A. J. “Vamos primeiro ouvir o que ela tem”: interação, educação e saúde no ensino da comunicação médica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 10, n. 21, p. 24-54, 2020.

CANDLIN, C. N.; CANDLIN, S. Health care communication: a problematic site for applied linguistics research. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 23, p. 134-154, 2003.

CARBALLEDA, A. J. M. La interdisciplina como diálogo. Una visión desde el campo de la salud. **Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales**, v. 23, 2001.

CARRANZA, I.; A. VIDAL. La lingüística del uso o el estudio del lenguaje en contextos reales de uso. In: CARRANZA, I. E.; VIDAL, A. (Eds.). **Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos**. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL, 2013, p. 23-35.

CODÓ, E., PATIÑO SANTOS, A; UNAMUNO, V. Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. **Spanish in Context**, v. 9, n. 2, 167-190, 2012.

DE-MATTEIS, L.; RÍGANO, M. Cuestiones metodológicas en el trabajo de campo: la figura del sociolingüista y sus representaciones socio-discursivas. In: MARTÍNEZ, A.; SPERANZA, A. (eds.) **Rumbos sociolingüísticos**. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL, 2013. p. 37-52.

FISHER, S. A discourse of the social: medical talk/power talk/oppositional talk?. **Discourse and Society**, v. 2, n. 2, p. 157-182, 1991.

GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures: Selected Essays**. New York: Basic Books, 1973.

GUBER, R. **El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

GUBER, R. **La etnografía. Método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

GUMPERZ, J.J. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, S.; ROBERTS, C. (eds.). **Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings**. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1999. p. 453–471.

HELLER, M. **Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography**. Londres: Logman, 1999.

HYMES, D. What is Ethnography? In: **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice**. Routledge, 1996.

MULLANY, L. **Gendered Discourse in the Professional Workplace**. Palgrave Macmillan, 2007.

NAKAMURA, E. O método etnográfico em pesquisas na área da saúde: uma reflexão antropológica. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 95-103, 2011.

OSTERMANN, A.C.; PINHEIRO ANDRADE, D. N.; SILVA, J. Análise da Conversa Aplicada em interações entre médicos e pacientes. **Revista Veredas**, v. 17, n. 2, 2013.

RAMPTON, B.; MAYBIN, J; ROBERTS, C. Theory and Method in Linguistic Ethnography. In: SNELL, J; SHAW, S; COPLAND, F. (Eds.). **Linguistic Ethnography. Interdisciplinary Explorations**. Palgrave Macmillan, 2015. p. 14-50.

SARANGI, S.; ROBERTS, C. (eds.). **Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings**. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1999.

SHAW, S., COPLAND, F.; SNELL, J. An Introduction to Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations. In: SNELL, J; SHAW, S; COPLAND, F. (Eds.). **Linguistic Ethnography. Interdisciplinary Explorations**. Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-13.

STOLKINER, A. La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. **El Campo Psi**, v. 2, abril 1999. Recuperado de: <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm>.

TOBEÑA, V. Relaciones de poder al interior de un equipo interdisciplinario de salud. **Kairos**, v. 10, n. 17, 2006.

UNAMUNO, V. Gestión de lenguas y construcción de espacios plurilingües: una mirada desde la interacción y la etnografía. In: CARRANZA, I. E.; VIDAL, A. (Eds.). **Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos**. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL, 2013. p. 187-204.

VILAR, M. **Interacción en reuniones de profesionales de la salud: “hacer equipo”** en un hospital de Buenos Aires. 2020. Tesis (Doctorado en Lingüística) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

VILAR, M. La gestión de los repertorios en un equipo interdisciplinario de salud: entre la construcción de lo común y el señalamiento de la propia experticia. **Oralia. Análisis del discurso oral**, v. 25, n. 2, p. 155-183, 2022.

WILCE, J. M. Medical discourse. **Annual review of anthropology**, v. 38, n. 1, p. 199-215, 2009.

Sobre a autora

Milagros Vilar (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9043-0423>)

Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Gestión de Lenguas por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES) de la Universidad Nacional de San Martín y docente del Diploma en Estudios Avanzados del Lenguaje en Sociedad de la misma universidad.

Recebido em outubro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

“Como Paris Hilton diria: Sou periférica sim”: performance *drag* e o sistema moderno-colonial de gênero

“As Paris Hilton would say: I’m ghetto”:
drag Performance and the Modern-Colonial Gender System

Ludmila Mendes Ferreira¹
Ana Cláudia Peters Salgado²

Resumo: O presente artigo propõe traçar entendimentos sobre questões de colonialidade e decolonialidade (SANTOS, 2010), refletindo sobre a performance *drag* e sua relação com o sistema moderno-colonial de gênero (LUGONES, 2020) que caracteriza o pensamento moderno ocidental abissal. Embasado na perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar e Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), assumindo, em seu interior, um compromisso com Epistemologias do Sul (SANTOS, 2018), este artigo pretende refletir em que medida as performances *drag* configuram-se ou qualificam-se como ações de resistência a colonialidades, ou em que medida elas reforçam padrões e normas do próprio sistema colonial de gênero do qual são opositoras. Com efeito, considera-se o contexto de superdiversidade (VERTOVEC, 2007), simultaneamente local e universal, bem como perspectivas de linguagem que entendem a importância de reconhecer e validar os conhecimentos produzidos por pessoas que têm sofrido, sistematicamente, opressão, exclusão, dominação e injustiças causadas pelo eurocentrismo, pensamento abissal e patriarcado. Para tanto, serão analisadas narrativas de textos retirados do *Instagram* de uma *drag queen* de Juiz de Fora (MG). Por fim, chega-se a compreensões temporárias, que apontam para uma concepção de que o *fazer* decolonial é um constante processo de desamarras de crenças instituídas nos corpos, que, por meio de atos performativos, potencializam resistências a sistemas de poderes e a categorias sociais.

Palavras-chave: performance *drag*; sistema moderno-colonial de gênero; análise discursiva; repertório linguístico.

Abstract: Reflecting on *drag* performances and their relationship with the modern-colonial gender system (LUGONES, 2020), which characterizes the western modern thinking, this article proposes possible comprehension of issues related to coloniality and decoloniality (SANTOS, 2010). Based on the perspective of a Indisciplinary and Transgressive Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2006), that assumes, within it, a commitment to South Epistemologies (SANTOS, 2018), this article discusses *drag* performances thinking on what extend they can be configured or qualified as actions of resistance to coloniality, or even to what extent they reinforce patterns and norms of the same colonial gender system they are opposed to. Furthermore, it is relevant to pinpoint the context of superdiversity (VERTOVEC, 2007), both local and universal, as well as language perspectives that understand the importance of recognizing and validating the knowledge produced by people who have systematically suffered oppression, exclusion, domination and injustices caused by eurocentrism, the abyssal

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística, Juiz de Fora, MG, Brasil. Endereço eletrônico: mendesludmila.lettras@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: ana.peters@ufff.edu.br.

thinking and the patriarchy. In order to do so, narratives taken from Instagram texts of *drag* queen from the city Juiz de Fora (MG) are analyzed. Finally, temporary comprehension reveals that “to do” or “to be” decolonial is a constant process of untying beliefs that are instituted in our bodies which, through our performative acts, become potential of resistance to systems of power and social categories.

Keywords: *drag* performance; modern-colonial gender system; discourse analysis; linguistic repertoire.

Introdução

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), o pensamento moderno ocidental consiste em um *pensamento abissal*, isto é, em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, de modo que o mundo moderno ocidental está dividido entre *este lado da linha* – o lado visível, da lei – e o *outro lado da linha* – o lado invisível, ilegal. Essa divisão, por sua vez, é construída de tal forma que a existência *deste lado da linha* depende da inexistência do *outro lado*. Em outras palavras, “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (p. 72).

Com efeito, conforme o autor, para confrontarmos o pensamento abissal, que ordena as estruturas sociais hegemônicas, é preciso, primeiro, reconhecer a tenacidade do pensamento abissal para, em seguida, pensar a partir da perspectiva do *outro lado da linha* e *agir além dele*:

A emergência do ordenamento da apropriação/violência só poderá ser enfrentada se situarmos nossa perspectiva epistemológica na experiência social do outro lado da linha, isto é, do Sul global, concebido como a metáfora do sofrimento humano sistemático e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo. O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul (SANTOS, 2018, p. 79).

O pensamento pós-abissal deve assumir, em seu interior, epistemologias do Sul (SANTOS, 2010), isto é, um conjunto de procedimentos que buscam reconhecer e validar o conhecimento produzido por pessoas que têm sofrido, sistematicamente, opressão, exclusão, dominação e injustiças causadas pelo eurocentrismo, pelo capitalismo, pela colonialidade e pelo patriarcado, contrapondo-se à monocultura da ciência moderna. Nesse sentido, o presente artigo busca *reconhecer* e *valorizar*³ performances linguísticas entendidas como *desviantes*, *ilegais* e *incorretas* segundo as normas prescritas por ideologias linguísticas monolíticas e colonialistas.

³ É importante destacar que quando afirmamos que é necessário valorizar e reconhecer certas performances linguísticas entendidas como desviantes, conforme perspectivas estruturalistas, não estamos argumentando que essas práticas não são valorizadas ou reconhecidas por si só, isto é, defendemos que cabe ao falante, ou

A proposta de refletir sobre a performance *drag* como práticas legítimas e potenciais de resistência à colonialidade é uma tentativa de reforçar que “o conhecimento não está ausente das práticas sociais, o conhecimento científico é que se arrogou o privilégio de estar separado das outras práticas sociais, sendo ele próprio uma prática social, a prática social do conhecimento” (SANTOS, 2018, p. 32). Portanto, entendemos que adotar uma perspectiva do Sul é voltar nossos olhares e reflexões para práticas sociais marginalizadas, ridicularizadas, apagadas e ignoradas pelo esquema de opressão/dominação do colonialismo.

Com efeito, este artigo propõe uma breve análise de uma pequena narrativa (não-canônicas) de uma *drag queen* da cidade de Juiz de Fora (MG), reunidas em redes sociais, especificamente do *Instagram*, de modo a traçar entendimentos transitórios acerca da performance *drag* e o sistema moderno-colonial de gênero, adotando a perspectiva das práticas translíngues e das epistemologias do sul. Para tanto, o presente estudo será desenvolvido a partir dos seguintes tópicos: (i) a linguística aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e seu papel na realidade globalizada (KUMARAVADIVELU, 2006) e a proposta dos estudos translíngues (OTHEGUY, GARCÍA E REID, 2015); (ii) a performance de gênero (BUTLER, [1990] 2017); (iii) as epistemologias do Sul (SANTOS, 2018) e as questões de colonialidade, decolonialidade (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2010; SANTOS, 2018), e o sistema moderno-colonial de gênero (LUGONES, 2020); (iv) a análise de pequenas narrativas (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008).

A Linguística Aplicada Indisciplinar e Transgressiva na modernidade recente

Na contemporaneidade, entendemos ser fundamental refletir sobre os processos que acompanham este momento histórico. É preciso considerar esses macrocontextos, de forma a compreender seus impactos sociais e consequências para os estudos das ciências humanas e sociais. Com efeito, é inevitável pensar sobre a globalização que, longe de ser um evento recente, tem seu primeiro estágio com *as bandeiras do cristianismo*, ou seja, nos primeiros processos de colonização europeia (MIGNOLO, 1998, *apud* KURAMADIVELU, 2006, p. 130). Por outro lado, apesar de ser um processo milenar, abundantemente discutido, é também um processo em constante mutação, e cada fase desse modelo tem suas características peculiares (KUMARAVADIVELU, 2006). O traço mais distintivo de sua mais nova fase é a ascensão da internet e as redes de comunicação eletrônica que a acompanham, de forma que

determinados grupos sociais, atribuir valor e reconhecimento a suas performances linguísticas. Contudo, reconhecemos também que há uma necessidade de reafirmar a legitimidade dessas performances linguísticas dentro dos estudos linguísticos e em espaços dominados por uma elite acadêmica tradicionalista.

esses novos traços se tornaram o motor impulsor da economia, bem como das identidades culturais/linguísticas:

[...] a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais tornando as interações à distância e em tempo real possíveis (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

Essas novas possibilidades de conexões são ilustradas principalmente pelas mídias sociais, como o *Instagram*, o *Facebook*, o *Twitter*, o *WhatsApp* e o *TikTok*. Essas redes de comunicação permitem às pessoas que partilham experiências, gostos e ideologias conectarem-se e fazerem parte de um grupo. Como exemplo, na Figura 1, a comunidade do *Facebook TINAR* (anteriormente nomeada *This is not a RuPaul Best Friends Group*) é um grupo privado de *shade*⁴, em que as pessoas discutem sobre o *reality show RuPaul Drag Race* entre outros aspectos de suas experiências individuais e coletivas.

Figura 1: Grupo privado *TINAR*.



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Nesse grupo, é possível identificar os efeitos dessa nova fase globalizada nas identidades linguísticas. O próprio nome do grupo – *TINAR* – é a materialização linguística de que apenas aqueles que estão familiarizados com as rotinas comunicativas do grupo podem compreender, participar e negociar nas interações, o que é reforçado pelo fato de o grupo ser fechado. Desse modo, é inegável que o repertório linguístico – ao mesmo tempo particular e universal – perpassa as vivências dessas pessoas nessas redes sociais e em grupos de interesse. Logo, parece

⁴ Com o significado de ironizar, falar mal de algo ou alguém, esse termo tem sua origem nas comunidades *drags* dos Estados Unidos, sendo comumente utilizado hoje por jovens adultos e adolescentes que se identificam como LGBTQIA+, bem como aliados, em processos de interações sociais dentro e fora das redes sociais.

impossível não considerar o impacto dessa nova fase da globalização na maneira como vivemos e em nossos repertórios biográficos (BUSH, 2015).

Essa inovação e essa criatividade em mídia social são marcadas por uma prática da língua(gem) imersa em formas de entretenimento popular que, por sua vez, abarca um universo de pessoas, lugares, línguas e culturas (DOVCHIN; PENNYCOOK; SULTANA, 2018). A Figura 1 demonstra a materialidade multimodal dessas interações nesse novo estágio da globalização. Tal realidade, em nosso entendimento, é caracterizada por uma diversificação da diversidade, a que o antropólogo Steven Vertovec (2007), ao discutir sobre a mobilidade e os movimentos migratórios em Londres, denomina como Superdiversidade.

Observando a capa do grupo *TINAR*, na Figura 1, podemos reconhecer os efeitos dessa superdiversidade simultaneamente universal e local: temos o nome e o slogan da novela da rede Globo – *Amor de Mãe* –, televisada entre o final de 2019 e o início de 2020, com a imagem de uma *drag* do *reality show* norte-americano *RuPaul Drag Race*, sentada em um banco ao lado do *slogan* da novela brasileira. Durante a sua participação no programa, essa *drag queen* revelou aos espectadores ter sido abandonada por sua mãe, quando criança, em um ponto de ônibus. Os participantes do grupo, portanto, desenvolvem esse texto multimodal como forma de ironizar a história da *drag queen*, além de confirmar a posição do grupo de ser um espaço dedicado ao *shade*.

Partindo desses aspectos, indagamos: qual seria, portanto, o papel da linguística aplicada nessa realidade superdiversa e globalizada? Que mudanças epistemológicas são necessárias para fazermos uma ciência cuja preocupação seja a inclusão e a justiça social? Alguns desses questionamentos são discutidos por Ben Rampton (2006), quando faz um aparato do papel da sociolinguística e da linguística aplicada nos diversos períodos de sua história. Quando trata da linguística aplicada na modernidade recente, o autor remete a questões de legitimação e resistência, defendendo que “é difícil pensar em outra área de estudo da linguagem tão centralmente relacionada com fluidez, marginalidade e transição, com o que as pessoas não podem fazer com a linguagem e como elas *se viram* com o que podem” (p. 120).

Pensando, então, em uma proposta de linguística aplicada que busca ser indisciplinar, inclusiva, preocupada com a língua(gem) no mundo social, de forma a legitimar e desmarginalizar repertórios linguísticos que foram ignorados e apagados, por anos a fio, concordamos com Pennycook (2006) para quem:

Uma linguística transgressiva se baseia em uma abordagem transgressiva da teoria e da disciplinaridade. Aqui ‘transgressivo’ se refere à necessidade

crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e das políticas tradicionais. [...] A teoria transgressiva assinala a intenção e transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e das ações tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Nesse sentido, compreendemos que, no escopo da linguística aplicada transgressiva, é preciso demarcar as ideologias linguísticas que permeiam a proposta do presente artigo. Assim, sobre a perspectiva/ideologia de língua, alinhamo-nos a Makoni e Pennycook (2015), segundo os quais as línguas, como categorias separáveis e enumeráveis, são invenções que atendem ao propósito colonizador cristão:

Começamos com a premissa de que as línguas são invenções. [...] juntamente com a invenção das línguas, uma ideologia de línguas como categorias separáveis e enumeráveis também foi criada. Trata-se de uma ideologia fundamentada em uma visão nominal de língua. [...] as línguas são vistas como instituições, uma visão reforçada pela existência de gramáticas e dicionários [...] **precisamos desinventar e reconstruir as línguas** (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 11, sem destaque no original).

Assim, compreendido que uma concepção de língua como um sistema de unidades separáveis consiste em uma ficção que atende a propósitos de dominação e normatização, o presente artigo busca como aporte teórico uma perspectiva que se preocupe em *desinventar* esses conceitos estagnados e normativos de língua. Desse modo, disponhamo-nos a pensar as performances linguísticas da *drag queen* sob a perspectiva de repertórios biográficos (BUSCH, 2015) que se configuram como práticas translíngues. Enfatizando práticas de negociações locais e privilegiando performances linguísticas fluidas, a perspectiva dos estudos translíngues preocupa-se em repensar o conceito de língua(gem) sob o ponto de vista do falante e de seu repertório biográfico.

Em outras palavras, a prática translíngue não está interessada em distinguir os códigos performados pelo indivíduo e a quais línguas nomeadas eles se referem, mas em como diferentes recursos comunicativos são performados para produzir significados, e o que essas práticas heteroglóssicas da linguagem simbolizam para o falante (BUSCH, 2012). Com efeito, a prática translíngue focaliza (e localiza) a performance linguística no falante, criando um espaço sociolinguístico cujo repertório linguístico-biográfico une identidade, alteridade, crença, ideologia, corporeidade, atitude, experiência, história e cognição.

Com efeito, Otheguy, García e Reid (2015) definem práticas translíngues como a performance do repertório linguístico de um falante, sem levar em consideração a observância

atenta aos limites definidos, social e politicamente, das línguas nomeadas. Assim, o falante, para interagir socialmente, mobiliza e indexicaliza variados recursos linguísticos e paralinguísticos em seu repertório, criando e negociando significados e entendimentos. Pode-se dizer, portanto, que as práticas translíngues consistem na escolha de performatividades linguísticas, identitárias e sociais.

A ficção de um gênero verdadeiro e a performance *drag*

Atualmente, apesar de não se autonear uma filósofa *queer*, Judith Butler ([1990] 2017) é amplamente citada como referência dos estudos *queer*, uma vez que adota uma perspectiva crítica das identidades engessadas e fixas que são conferidas às pessoas. A autora argumenta que a identidade, quando atribuída à pessoa, tem o propósito de oprimir e limitar as subjetividades, como forma de sistema de controle dos corpos. Assim, Butler ([1990] 2017) propõe que pensemos as identidades de formas desconstrutivas.

Desafiando categorias identitárias essencialistas, Judith Butler ([1990] 2017) defende que o gênero é uma ilusão, uma invenção definida não biologicamente, mas socialmente, um produto moldado pela reiteração e estilização de um comportamento, considerando que o *gênero verdadeiro* é uma idealização/fantasia, instituída e inscrita sobre as superfícies dos corpos:

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero (BUTLER, [1990] 2017, p. 242).

A desessencialização da noção de gênero questiona posicionamentos teóricos que compreendem quaisquer performances de gênero e sexualidade como claras, homogêneas, sem ambiguidades, com modelos prontos. Segundo Moita Lopes e Fabrício (2013, p. 288), a teorização de Butler ([1990] 2017) “desestabiliza qualquer sentido de essência, estabilidade, certeza, homogeneidade e universalidade para os gêneros e as sexualidades, não colocando nenhum lugar claro, determinado e nítido para posição *queer*”.

Entendendo o gênero como uma performance em que não há identidades originais ou anteriores às normas de gênero, mas que a própria ação resulta na criação dessas normas, a autora considera o gênero como um *fazer*, e não como um *ser*. Com efeito, Butler ([1990] 2017)

apresenta dois conceitos fundamentais à sua teoria: performance (ato de performar o gênero) e performatividade (repetições não racionalizadas de comportamentos estilizados sobre quem podemos/devemos ser).

Para Judith Butler ([1990], 2017), a performatividade consiste em atos, palavras e gestos que produzem um efeito na superfície dos corpos. Dessa forma, a essência ou a identidade da pessoa que se pretende expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. Em outras palavras, os atributos de gênero não são expressivos, mas performativos.

Nesse sentido, é importante compreender que a performatividade não é uma performance; ela é, sim, “o que potencializa e limita a performance” (BORBA, 2014, p. 450). Com efeito, reafirmando a necessidade de compreender a performatividade não como uma ação em que uma pessoa traz à existência o que nomeia, mas como um poder reiterativo do discurso para produzir fenômenos que regulam e impõem efeitos nas superfícies dos corpos, Butler (2019) destaca que a performatividade não necessariamente realiza uma ação, mas confere um poder vinculativo à ação realizada.

Uma vez pensadas as identidades de gênero como categorias socialmente construídas, um modelo de associação inventado – sexo biológico e *identidade de gênero*, determinando que mulher é aquela pessoa com o órgão genital denominado vagina –, cujo propósito é controlar e normatizar nossos corpos, nesta seção trataremos sobre as performances de gênero de *drag queens*, caracterizadas por Judith Butler ([1990] 2017) como potenciais subversivos, uma vez que se rebelam contra essas categorias *a priori* impostas sobre nossos corpos e atos.

Conforme José Gadelha (2009) e Pedro Almeida (2019), por meio da montagem, as artistas *drag* transformam seus corpos etiquetados de masculinos em outros corpos, que não são separados por forças categóricas como gênero e sexo:

De certa forma, o corpo *drag* faz vazar o sistema binário dessas forças, fazendo funcionar um devir corpo feminino. [...] O corpo *drag* não é o modelo de corpo da representação mulher nem o modelo de corpo da representação homem. O corpo *drag* pode vir a ser um corpo feminino, sendo que não é um corpo masculino. As *drags* não se encontram aqui nem lá na gramática sexista do social. Elas estão em situação liminar perante as regras de gênero dominantes, já que não são de uma vez por todas, homens nem mulheres, tampouco masculinas ou femininas, experimentando o que há de fugido nos segmentos duros de gênero, sexo e sexualidade (GADELHA, 2009, p. 79).

Apesar de a concepção de *drag* dos autores ser adequada, é necessário fazer algumas considerações e ressalvas sobre essa definição. Destacamos, primeiro, a concepção de que

drags transformam seus corpos etiquetados masculinos, uma vez que essas performances não são exclusivas em pessoas rotuladas masculinas; o fazer *drag* não tem um lócus específico. Além disso, os corpos rotulados femininos também estão (e devem ser) incluídos como possíveis superfícies de performance *drag*.

Ao discutir o conceito de performatividade, Judith Butler ([1990] 2017) destaca a performance de *drag queens* e *drag kings* como estilos parodísticos de gênero, que se configuram como um ato de subversão e revolução: “ao imitar o gênero, a *drag queen* revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência” (p. 237). De acordo com a autora, a performatividade *drag* desafia o *status quo* e as táticas de imposição, revelando os mecanismos que forjam a ilusão da existência de uma identidade de gênero.

Feitas essas considerações, compreendemos que o fazer *drag* é uma forma artística, multimodal, de atos performativos – que podem ou não elucidar modelos binários –, propondo novas formas de fazer e agir, livre de categorias impostas, em uma língua(gem) híbrida, que envolve variados repertórios de dança, teatro, artes plásticas, entre outras formas de posicionamento e agenciamento no mundo social.

Colonialidade do ser: o sistema moderno-colonial de gênero

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2018), o colonialismo é uma relação de poder/dominação violenta de controle político do trabalho, da produtividade, e da forma de ser e conhecer de um determinado grupo sobre outro. Em contrapartida, propondo a emancipação econômica e epistêmica dos povos colonizados, a descolonização tem como fundamento a libertação materializada no direito inalienável de um povo ter sua própria história, tomando decisões com base em suas realidades locais e em suas experiências/vivências.

Já a colonialidade, de acordo com Aníbal Quijano (2010), é um conceito vinculado a colonialismo, referindo-se a uma outra face do eurocentrismo, resultado da manutenção das relações coloniais e do processo de dominação/exploração. Nesse sentido, a colonialidade relaciona-se com as formas de dominação após o fim das administrações coloniais metropolitanas, ou seja, após o fim do esquema territorial de colônias e metrópoles.

Quanto aos conceitos de descolonização e descolonialidades ou decolonialidades – algumas/alguns autoras(es) preferem o prefixo de-, uma vez que não creem ser possível desfazer (completamente) o complexo processo de colonialismo fixados em nosso ser e subjetividade – Santos afirma que esse posicionamento contesta a naturalização da inferiorização da alteridade e da despolitização do mundo:

[...] descolonizar o conhecimento passa por uma revisão crítica de conceitos centrais, hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna – estrutura de saber que legitima a expansão do projeto civilizacional moderno ocidental no mundo –, como história, identidades, conhecimento, cultura, entre outros. A luta pela descolonização e a aposta descolonial sublinham que se trata, acima de tudo, de lutas pelo controle da consciência, pela libertação da opressão do conhecimento enquanto monocultura (SANTOS, 2018, p. 105-106).

Com efeito, Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010) defendem que, para pensarmos decolonialidades, é preciso pensarmos nas perspectivas do Sul. Os autores, portanto, defendem uma abordagem epistemológica do Sul, esse concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que propõem reparar danos e impactos causados pelo capitalismo na sua relação com o mundo:

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS; MENESES, 2010, p. 6).

Retomando aos efeitos da colonialidade, em especial nos corpos do Sul, as disputas pelo controle da subjetividade do *outro* no colonialismo materializam-se, entre outros processos, no que Aníbal Quijano (2010) define como *colonialidade das relações de gênero*. A colonialidade do gênero envolve a dominação do sexo, seus produtos e a reprodução da espécie:

[...] as normas e os padrões formal-ideias de comportamento sexual dos gêneros e, conseqüentemente, os padrões de organização familiar dos ‘europeus’ estão diretamente assentes na classificação social [...] a unidade e integração familiar, impostos como eixos do padrão da família burguesa do mundo eurocentrado [...] (QUIJANO, 2010, p. 111).

No entanto, de acordo com María Lugones (2020) as reflexões de Aníbal Quijano sobre a colonialidade do sexo e seus produtos, ainda que relevantes para as discussões sobre os efeitos do colonialismo sobre noções como gênero e sexualidade, pressupõem uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Segundo a autora, Quijano aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero, sem contestá-lo. Desse modo, o quadro de análise eurocentrista e capitalista de Quijano oculta o

entendimento de que “as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder” (LUGONES, 2020, p. 58)

Para María Lugones (2020, p. 60), as investigações sobre os efeitos do colonialismo eurocêntrico, capitalista, patriarcal nas relações de gênero não têm sido suficientemente exploradas conjuntamente. Com efeito, a autora propõe a expansão dessas discussões a partir da análise de dois marcos – a interseccionalidade e a colonialidade do ser –, argumentando que a interseção dessas duas linhas de análise permite chegar ao que ela nomeia como *sistema moderno-colonial de gênero*.

Caracterizar esse sistema de gênero como colonial/moderno possibilita compreender a real profundidade da imposição colonial, além de estender historicamente seu alcance destrutivo. Em suma, María Lugones (2020, p. 60) propõe uma tentativa de tornar “visível a instrumentalidade do sistema de gênero colonial/moderno em nossa subjugação – tanto dos homens como das mulheres de cor – em todos os âmbitos da vida”.

A proposta de gênero como categoria de análise decolonial possibilita compreender como as linguagens – gênero e raça – são concebidas em determinado contexto, produzindo diferentes experiências e desestabilizando categorias normativas. Dessa forma, é possível perceber a multiplicidade do fazer gênero, fora (ou não) de binarismos e dicotomias ocidentais modernas, descentralizando-se hierarquizações. Lugones (2019, p. 362) sugere que se concentre sobre os indivíduos que resistem à colonialidade dos gêneros pelas *diferenças coloniais*. Em outras palavras, o foco deve incidir sobre aqueles atores sociais cujas performances buscam a libertação subjetiva/intersubjetiva, resistindo à organização e ao sistema de controle colonial.

Metodologia

As reflexões sobre os dados apoiam-se em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, definida, segundo Denzin e Lincoln (2018), como uma abordagem naturalista, interpretativa. Esse modelo de investigação perpassa disciplinas, campos e temas em que o/a pesquisador(a), além de atuar como observador(a) e agente, descreve e interpreta momentos e significados do campo pesquisado, estuda os fenômenos em seus cenários naturais e busca entendê-los ou interpretá-los em termos dos significados conferidos a eles pelos indivíduos.

Indo além, o presente artigo propõe como método a análise do discurso orientada pela etnografia da linguagem. Rampton, Maybin e Roberts (2014), definem as características que constituem a etnografia nos seguintes aspectos: na preocupação em buscar localmente significados em processos de interação entre o *familiar* e o *estranho*; o foco nos diferentes

níveis/dimensões dos processos e organizações socioculturais; na busca por padrões particulares e sistematicidade; na sensibilização de conceitos e abertura para os dados, em oposição a construtos definitivos, em um processo dialético; na reflexividade e participação subjetiva do pesquisador; na irredutibilidade da experiência.

Segundo os autores, a etnografia da linguagem consistiria na compreensão de que se tratamos a linguística e a análise do discurso como um conjunto de conceitos *sensibilizados*, de forma a sugerir direções para quais observar, ao invés de oferecer construtos definitivos, prescrevendo o que deve ser observado, além de aplicar a isso uma compreensão reflexiva e construtivista, aceitando a participação da subjetividade dos participantes e pesquisadores na circulação do poder/conhecimento, o aparato linguístico é epistemologicamente reposicionado de tal forma a tornar-se a extensão da etnografia. Nesse sentido, a análise discursiva das pequenas narrativas multimodais apresentadas neste artigo não se preocupa em apresentar construtos, ou respostas a priori, ao contrário, pretende oferecer uma análise reflexiva, sensibilizada que compreende a *interferência* da intersubjetividade do pesquisador e participante de pesquisa, isto é, busca por construir interpretação a partir da interação do Eu e do Outro, do familiar e do estranho.

Além disso, este artigo parte da concepção de que a análise do discurso é um método de pesquisa que propicia evidências sistemáticas sobre processos sociais por meio da análise detalhada da fala, da escrita e de outros signos semióticos. Wortham e Reyes (2015) argumentam que a análise do discurso está além do evento de fala, de modo que recursos linguísticos e semióticos mobilizados revelam atos sociais.

Ancorando-se nesses pressupostos, propõe-se uma análise do discurso de narrativas baseada em uma perspectiva interacional. Essa abordagem, além de postular a existência de uma variada gama de gêneros narrativos, que são construídos em processos de interação cotidianos, investiga de que forma as estruturas das narrativas refletem performances, funções e ações sociais (SCHIFFRIN 1984, 1996 apud DE FINA and JOHNSTONE, 2015).

Para a análise dos dados, adota-se o conceito de *pequenas narrativas (Small Stories)*, um termo que, segundo Bamberg e Georgakopoulou (2008), engloba uma série de atividades narrativas sub-representadas, como relatos de eventos em andamento, eventos futuros ou hipotéticos e eventos compartilhados. Nesse sentido, o foco está na narração como uma atividade que pode assumir diferentes formas, mais ou menos conectadas aos cânones narrativos.

Os dados reunidos foram retirados da rede social da *drag queen* juiz-forana TiTaTully. A partir da busca de postagens em seu *feed*, foram selecionadas uma pequena narrativa

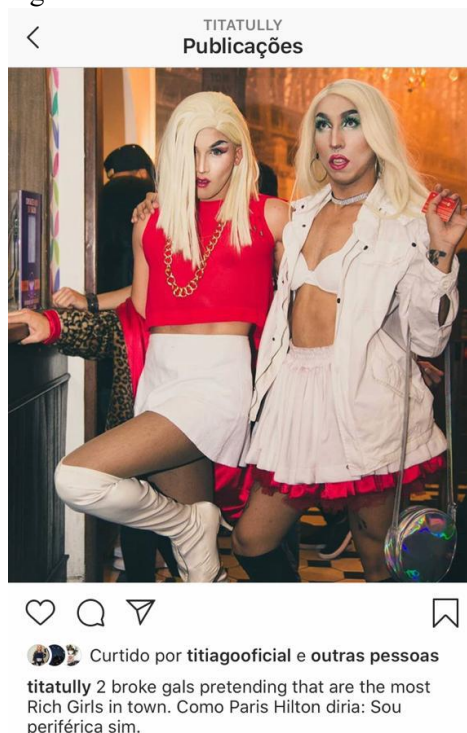
multimodal, na qual a *drag queen* performa aspectos da sua identidade multifacetada enquanto narra a experiência de um personagem construído na performance *drag*.

Como Paris Hilton

No atual contexto brasileiro da *família tradicional*, o discurso é permeado por um laço colonial de uma família normativa europeia burguesa. Em virtude dessas crenças impregnadas nas pessoas do Sul, artistas como TiTaTully, por apresentarem performance subversiva, experimentando, com a performatividade de gênero, a partir de constantes reinvenções e reformulações identitárias, sofrem repressão, violência e exclusão. Assim, quando tratamos de noções como performances e performatividades, entendemos que a elas subjazem as identidades e seus processos de (re)construções, concordando com Pennycook (2006), para quem a identidade não é pré-formada, mas perfomada.

Concebemos que a performance *drag* é uma identidade em política, visto que ocupa espaços de discursos (seus corpos) fora das regras do jogo de linguagem capitalista, europeia, colonialista, performando a desaprendizagem de sua experiência corporal alocada de forma a contestar as normas do sistema moderno-colonial de gênero. Vale ressaltar que, segundo Walter Mignolo (2008, p. 290), “[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender”

Figura 2 - Como Paris Hilton.



Fonte: *Instagram*.

Na Figura 2, temos a imagem de TiTaTully – uma *drag queen* da cidade de Juiz de Fora (MG), conhecida pela sua participação no reality show *Rainbow Queens* – ao lado de uma amiga, também *drag queen*, com o dizer “2 broke gals pretending that are the most Rich Girls in town. Como Paris Hilton diria: Sou periférica sim”. Interpretando a imagem e o texto como a (co)construção de uma pequena narrativa multimodal, não canônica, que aponta para ações sociais e para aspectos identitários performados que são, simultaneamente, construídos pelos personagens no processo de interação, é possível traçar alguns entendimentos sobre práticas linguísticas, performance de gênero e subjetividade à luz dos estudos decoloniais.

A primeira possibilidade, se analisarmos as práticas linguísticas presentes na narrativa à luz de epistemologias do Norte – um conhecimento rigoroso, normativo, prescritivo que, segundo Boaventura de Sousa Santos (2018), recusa a experiência e a subjetividade, num esquema dicotômico de *existência ou não existência* –, é possível afirmar que, em virtude dos elementos da *língua inglesa* e da *língua portuguesa*, o discurso de TiTa consiste em uma prática informal da língua, um desvio, que entendido como uma alternância de códigos.

Contudo, como já afirmado anteriormente, o presente artigo sugere uma reflexão direcionada a uma proposta epistemológica de saberes e perspectivas do Sul, compreendendo, assim, a língua como uma ficção, cujas categorizações e nomeações atendem a processos de segregação, de relações de poderes, e de dominação de corpos e conhecimentos. Portanto, partindo dessa concepção, entendemos que a falante performa seu repertório, formulado e reformulado em suas experiências, vivências e emoções, de modo que ela negocia nessa interação sua identidade, suas afinidades bem como sua narrativa sobre si mesma e a performance em exibição.

Em uma possível análise dessa pequena narrativa, podemos destacar, inicialmente, o que numa perspectiva tradicionalista, seria uma atitude subversiva da *drag queen*, ao praticar uma *língua mundial*, a que é conferida um status de poder e saber, que, por sua vez, está atrelado a um indexical periférico. Esse efeito é intensificado pela menção à *socialite* Paris Hilton, visto que sua imagem alude à mulher estadunidense, colonizadora, rica, *europizada* (branca, loira, olhos claros).

Ainda sobre a performance de seu repertório linguístico, ao performar a *língua do colonizador* para descrever sua performatividade, a artista, de forma irônica, ao aludir aos próprios elementos estéticos da sociedade moderna-colonial e ao propor o indexical *periférica*, atrelado a essa imagem, contradiz expectativas ligadas à sua performance, reivindicando uma narrativa hegemônica e subvertendo-a de modo a expor, construir e performar identidades.

Em se tratando especificamente da narrativa construída pelos elementos multissemióticos e pela performance do repertório biográfico da *drag queen*, é possível interpretar essa como uma história de transgressão ou subversão, de realocização de narrativas. No texto da Figura 2, as duas amigas representam um modelo estético, definido pela matriz de inteligibilidade de gênero⁵, do que se refere à figura da mulher ou à feminilidade. No entanto, quando temos a representação dessa história em corpos rotulados como masculinos, essa narrativa hegemônica é contestada e recontada sob a perspectiva de uma performance rejeitada e apagada, vista que contesta uma ideia de que há uma incontestável linearidade entre performance de gênero e sexualidade.

Indo além, a imagem do texto, as roupas usadas pelas *drag queens*, suas posições corporais, suas maquiagens e seus cabelos lisos e loiros indexalizam a imagem de glamour, beleza, riqueza e moda, de acordo com uma visão *norteadada* pelas normas do sistema moderno-colonial de gênero. Contudo, ao dar continuidade à narrativa, a expectativa é subvertida quando temos a performance dos indexicais *broke gals pretending* e *periférica*. Esses indexicais contradizem a narrativa esperada – de uma noite de festa entre duas amigas idealizada por narrativas hegemônicas sobre padrão de beleza, diversão, sucesso e riqueza – não só ao serem representados por corpos *atípicos*, mas também ao tratar-se de pessoas cujas performances de gênero, desejo sexual e posição social são marginalizadas, violentadas e oprimidas numa sociedade construída pelo sistema moderno-colonial de gênero que domina e retira o poder, agentividade social de corpos *desviantes*.

Com efeito, a história contada pelas *drag queens* descentraliza hierarquizações cristalizadas, de forma que a resistência à colonialidade aqui realiza-se, como Lugones (2019) sugere, pelas *diferenças coloniais*, isto é, as condições que separam o colonizador e colonizado. Em outras palavras, a atitude decolonial na narrativa é construída a partir da *falta* daqueles *critérios* que localizam os corpos em performance *neste lado da linha* ao invés *do outro lado*,

⁵ Segundo Judith Butler ([1990] 2017) “a matriz de inteligibilidade de gênero estabelece como ‘normal’, ‘natural’ uma ligação linear entre sexo biológico, gênero, desejo sexual e expressão da subjetividade. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidades’ não possam existir – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’. Nesse contexto, ‘decorrer’ seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de ‘identidade de gênero’ parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2017, p. 44; destaques no original). Essa matriz de inteligibilidade de gênero estabelece uma *unidade de gênero natural*, regulado por relações binárias e sustentado pela crença de identidade de *gênero original* e pré-discursiva. Nesse sentido, segundo Butler (2017), a concepção de uma identidade *coerente, continuada e interna*, instituída pela matriz de inteligibilidade cultural, exige uma heterossexualidade estável e oposicional.

mesmo que haja, conceitualmente, *um esforço* para encaixar-se em modelos narrativos coloniais. Por fim, não podemos deixar de destacar que a narrativa apresentada teria outras formas e significados caso tratasse de corpos não-brancos, afinal como argumenta Lugones (2020) homens e mulheres colonizados, não brancos, foram subordinadas e destituídas de poder de formas diferentes, sofrendo opressões, violências e repressões distintas.

Considerações Finais

A partir das discussões elencadas no presente artigo, é possível afirmar que a língua(gem) perpassa as ideologias que sustentam a ficção do gênero, de modo que constrói e é construída na/pela performance repetida, estilizada e normatizada. Essas ideologias, que se preocupam em regularizar e homogeneizar os nossos corpos, inventam sistemas que regulam nossos atos e marginalizam aqueles que não se encaixam nesses moldes. No que tange à (língua)gem, que é performativa e multimodal e está além da materialidade linguística, regras sobre como pessoas do sexo masculino e do feminino devem vestir-se ou comportar-se – meninos de calças, meninas de vestidos; homens gostam de carros e futebol, mulheres, de maquiagem e sapatos; homens devem ser mais firmes, mulheres, caladas e tímidas, entre outros estereótipos de normatização do comportamento – servem, unicamente a propósitos de dominação e controle social entrelaçado a ideologias colonialistas, que oprimem diversas performances, e principalmente aquelas que se atrevem a subverter e escancarar a ficção que são essas normas.

Além disso, retificamos que os papéis de gênero, como construtos sociais permeados por expectativas de performances associadas ao sexo biológico, servem unicamente aos interesses da colonialidade das relações de gênero (QUIJANO, 2010). Nesse sentido, é importante ressaltar que esse modelo de performances de gênero é eurocêntrico e mercantil, ou seja, os modelos de estilização – desde os padrões estéticos a maneiras de portar-se – surgem na Europa (metrópole), com base no formato de famílias burguesas, para não só fomentar a indústria capitalista, mas também para servir aos interesses de colonização cristãos. O controle do sexo, do seu produto e da sua estética é uma maneira de uniformizar, homogeneizar e normatizar as subjetividades, de modo a *facilitar* a dominação/exploração das colônias. Se apagamos as identidades, as subjetividades e a bibliografia linguística das pessoas, entendendo as *identidades como políticas* (MIGNOLO, 2008), desumanizamos esses indivíduos, extirpando suas particularidades e agências de forma violenta. Como resultado, é arraigada em seu *ser e fazer* uma imposição que impede qualquer forma de libertação do ser.

Nesse sentido, ao conturbar as expectativas de performance de papéis de gênero eurocêntricas, as performances de *drag queens* são potenciais de resistências que confrontam sistemas de violência, opressão, controle de corpos, enfim, de colonialidades. Assim, defendemos essas performances como atos decoloniais, uma vez que, entende-se que essa “se confronta diretamente com os projetos econômicos colonial/imperial” (MIGNOLO, 2008), bem como com regras e modelos de vivência. Ao subverter a estética esperada de seus corpos, as *drag queens* confrontam todo o sistema econômico e cultural de estilização dos corpos.

Contudo, é importante ressaltar que a resistência à colonialidade parece uma tarefa de performances em constante mutação, já que os poderes capitalistas tomam controle das narrativas desses corpos subversivos para atender à lógica capital da exploração-lucro. Um exemplo dessa situação de dominação por apropriação é o *Pink Money*, um processo em que instituições coloniais *valorizam* essas performances subversivas para fim lucrativos, sem verdadeiramente legitimá-las ou reconhecê-las. Isso não significa que a resistência na performatividade seja um trajeto decolonial em vão, afinal, a performatividade da subjetividade estética é um ato de libertação. Além disso, mesmo que poderes coloniais tentem apropriar-se dessas performances e narrativas, sua existência subversiva é, em si, uma deseducação da hegemonia, que controla as relações sociais, desnaturalizando o padrão eurocêntrico, capitalista e patriarcal.

Para além, entendemos que o presente artigo consiste numa contribuição para as pesquisas dentro da LA Indisciplinar e Transgressiva, uma vez que a proposta de análise dos dados defende uma abordagem crítica, compreendendo que categorias tidas como naturais e essenciais, tais como identidade, gênero, sexualidade, raça e linguagem “devem ser compreendidos como contingentes, dinâmicas e produzidas no particular, em vez de serem entendidas como dotadas de status ontológico anterior” (PENNYCOOK, 2006, p. 71). Ao propor uma análise baseada nos conceitos antiessencialistas de performance de gênero (BUTLER, 2017), numa perspectiva de repertórios biográficos (BUSCH, 2015), assumimos o compromisso de uma pesquisa linguística sensível à natureza dinâmica das interações sociais.

Em outras palavras, mesmo diante de situações de conflitos coloniais, a performatividade *drag* de subversão torna visíveis e credíveis outras possibilidades de experiência social, que são invisíveis. Por fim, a reflexão e análise dessas narrativas e performances contra-hegemônicas é um exercício de adotar as vivências e epistemologias do Sul, assim como promover a justiça social e cognitiva, uma vez que a “valorização e o reconhecimento das pequenas experiências humanas podem ser embriões de transformações sociais mais amplas” (SANTOS, 2018, p. 230).

Referências

- ALMEIDA, P. H. **A Questão do Gênero: performance, drag queens e os indícios da subversão possível**. Brasil: Publicação Independente, 2019.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. **Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis**. 2008.
- BORBA, R. A Linguagem Importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, p. 441-474, 2014.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão de Identidade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language. **Applied Linguistics**, v. 38, n. 3, p. 340-358, 2015.
- DE FINA, A.; JOHNSTONE, B. Discourse analysis and narrative. In: HAMILTON, Heidi E.; TANNEN, Deborah; SCHIFFRIN, Deborah. **The handbook of discourse analysis**. John Wiley & Sons, v. 1, p. 152-167, 2015.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. 5. ed. SAGE Publication, Inc, 2018.
- DOVCHIN, S., PENNYCOOK, A.; SULTANA S. **Popular Culture, Voice and Linguistic Diversity: Young Adults On- and Offline**. NSW, Australia: Palgrave Mcmillian, 2018.
- GADELHA, J. J. B. **Masculinos em Mutação: a performance drag queen em Fortaleza**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 5, p. 129-147.
- LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: DE HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. cap. 2, p. 58-94.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventando e (re)constituindo línguas. In: **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 9-34, dez. 2015.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. Desestabilizações Queer na sala de aula: “táticas de guerrilha” e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In:

PINTO, J.; FABRÍCIO, B. (org.). **Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias**. São Paulo: Cênone, 2013. p. 283-301.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 2, p. 67-83.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. cap. 2, p. 73-117.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. cap. 4, p. 109-128.

RAMPTON, B.; MAYBIN, J.; ROBERTS, C. Methodological foundations in linguistic ethnography. **Working Papers in Urban Language and Literacies**, [S. l.], n. 125, p. 2-25, 2 fev. 2014.

SANTOS, B. Por que epistemologias do Sul? In: SANTOS, B. de S. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora. 2010. p. 637-637.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. In: **Ethnic and Racial Studies**, 30:6, 2007.

WORTHAM, S.; REYES, A. **Discourse Analysis Beyond the speech Event**. New York: Routledge, 2015.

Sobre as autoras

Ludmila Mendes Ferreira (0000-0002-8244-729X)

Graduada em Letras, Licenciatura em Português e suas Respectivas Literaturas, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com ênfase em Linguística Aplicada, Translinguagem e Estudos sobre Gênero e Sexualidade.

Ana Cláudia Peters Salgado (0000-0002-6881-3679)

Graduada em Letras - Inglês pela Universidade de São Paulo (1993), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2004) e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008). Foi professora associada da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atuando no ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, principalmente nos seguintes temas: sociolinguística, contatos linguísticos, bilinguismo, educação bilíngue, ensino de línguas e

formação de professor com vistas à formação de leitores críticos e justiça social. Foi pró-reitora da graduação da UFJF e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da mesma instituição.

Recebido em outubro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

A inspiração etnográfica e o papel da multimodalidade na análise de uma sequência de fala-em-interação institucional

Ethnographic inspiration and the role of multimodality in the analysis of an institutional talk-in-interaction sequence

Roberto Perobelli¹
Luana Santos Lemos²

Resumo: A partir de uma sequência de fala-em-interação de um professor conversando com a mãe de uma estudante em um atendimento numa escola pública, é possível notar como alguns aspectos da interação social que estão além das expressões formulaicas (e.g. “ela vai sair dessa”) ganham contornos de preocupação real e legítima a partir de outras ações corporificadas simultaneamente implementadas no momento da fala. Essa constatação analítica se torna possível em razão dos recursos que se utilizam, uma vez que ajudam a compor o quadro de observação participante do campo investigado, tal como é esperado de pesquisadores que fazem um trabalho etnográfico. Com o objetivo de mostrar como a Análise da Conversa pode ajudar a compreender as ações humanas em uma situação social, sobretudo se for levada em consideração a mobilização de recursos de naturezas semióticas distintas, este artigo conclui que os avanços tecnológicos e econômicos que permitiram às câmeras e aos microfones se tornarem cada vez mais portáteis e acessíveis, novas possibilidades de investigação etnográfica se consolidam com o uso desses aparelhos. Além disso, discute-se uma nova perspectiva de trabalho que suplanta a linearidade do tempo.

Palavras-chave: multimodalidade; temporalidade; etnografia; fala-em-interação institucional; Análise da Conversa.

Abstract: A talk-in-interaction sequence of a teacher talking to a student’s mother in a public school is important to notice how some aspects of social interaction that go beyond formulaic expressions (e.g., “she will be fine”) gain contours of real and legitimate concern within other embodied actions simultaneously implemented at talk. The resources used in this analysis help to compose the participant observation framework that characterize the investigated field. Since Conversation Analysis can help to understand human actions in a social situation, especially if the mobilization of resources of different semiotic natures is considered, this article concludes that the technological and economic advances that allowed cameras and microphones become increasingly portable and accessible, new possibilities for ethnographic investigation are consolidated with the use of these devices. In addition, a new perspective of work that overcomes the linearity of time is discussed.

Keywords: multimodality; temporality; ethnography; institutional talk-in-interaction; Conversation Analysis.

1 Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: robertoperobelli@gmail.com.

2 Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: luagora@yahoo.com.br.

Introdução: a inspiração etnográfica da análise multimodal de interações

Às vezes, um atendimento institucional vai além de seus limites. Uma conversa com o professor da filha, por exemplo, pode revelar uma série de questões que podem ir além da relação institucional que a escola estabelece. Para além de saber como estão as notas da filha na escola, há um grande contingente de traumas e inibições que não se diagnostica nas notas trimestrais. Além disso, a conversa de uma responsável com o professor da filha pode também deixar transparecer que há na própria responsável algumas angústias que precisariam ser ouvidas, antes mesmo de a situação escolar da filha ser concretamente discutida. Nesse sentido, um olhar sensível para as trajetórias de ação que os participantes implementam em suas interações pode ser uma boa oportunidade de se pensar sobre a importância da proposição de mecanismos de escuta ativa aos/as profissionais da educação, não para que substituam profissionais de outros campos (como psicólogos/as, por exemplo), mas para que saibam como agir quando são alçados ao posto de alguém em quem se confia muito.

Tendo em vista que o dossiê temático especial em que este artigo se insere tem o objetivo de agregar pesquisas que coloquem em perspectiva a inspiração etnográfica presente em estudos da linguagem em seus diferentes aspectos, pretendemos mostrar como a Análise da Conversa pode ajudar a compreender as ações humanas em uma situação social, sobretudo se for levada em consideração a mobilização de recursos de naturezas semióticas distintas. A observação dos gestos e dos contornos prosódicos dos participantes pode ser um elemento importante quando esses próprios participantes precisam tomar decisões sobre como devem agir diante de uma situação contextual que ultrapassa a agenda de trabalho projetada para um encontro conhecido como *plantão pedagógico*, cujo objetivo principal é a entrega, pelo professor de cada componente curricular, das notas trimestrais aos responsáveis dos estudantes. Com dados gerados no contexto de fala-em-interação desses atendimentos pedagógicos³ às famílias de estudantes de uma escola pública, na região metropolitana de Vitória (ES), a análise busca investigar como certas ações são interacionalmente propostas, negociadas e redirecionadas, considerando não só o que é expresso verbalmente, mas também o que é realizado corporificadamente.

3 Em alinhamento ao que apresenta Couto (2021), optamos por denominar os atendimentos pedagógicos dessa maneira, pois eles são assim identificados pelos próprios participantes da pesquisa. Sendo assim, pretendemos dar destaque para como esses encontros são reconhecidos pelos indivíduos em suas próprias práticas. Essa denominação é reconhecida pela escola como uma prática realizada pelos indivíduos que fazem parte da comunidade escolar para tratar de assuntos relacionados ao universo educacional como prestar apoio pedagógico aos pais, mediar conflitos, dar aconselhamento aos estudantes, tratar de assuntos administrativos, entre outros.

Ao lançarmos nosso olhar para os atendimentos pedagógicos como encontros sociais, percebemos que essas interações possuem sistemas de troca de fala que são institucionalmente específicos, que ocorrem entre os indivíduos responsáveis pelos estudantes da instituição de ensino e membros da unidade escolar. Tomando de empréstimo a visão da Sociolinguística Interacional, um encontro social pode ser definido, de acordo com Garcez e Ostermann (2002, p. 260), como “um empreendimento em orientação conjunta, ou comprometimentos de face, em que duas ou mais pessoas em uma situação social ratificam conjuntamente uma(s) à(s) outra(s) como cossustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel.” Nesses ambientes, os participantes, ou pelo menos um deles, demonstra(m) que a cena em que se está atuando difere da conversa cotidiana e que o sistema de tomada de turno⁴ é fortemente restrito por procedimentos demarcados no espaço escolar.

Uma vez que essas peculiaridades da fala-em-interação institucional são observadas, uma descrição desses cenários⁵ carrega consigo a necessidade de que essa observação não seja feita apenas sobre as palavras que se dizem, mas principalmente sobre as ações que são realizadas com as palavras que se dizem. Diferentemente da linha adotada por Austin (1990 [1962]), não procuramos aqui catalogar ou classificar atos que são performados quando certas elocuições são ditas. Nosso intuito é, portanto, priorizar as ações em curso no aqui e agora da interação, para além do que se diz, e assim, procurar descrever essas ações da maneira mais próxima possível da perspectiva de quem vive a situação interacional. Dessa forma, consideramos importante mencionar que é em nome dessa descrição que somos levados a fazê-la com o máximo de detalhamento, tendo em vista que a não observação desses detalhes pode comprometer a análise. Isso significa que nosso olhar analítico não privilegia nenhum dos recursos que são levados a cabo pelos participantes de uma interação, porque a ecologia dos sistemas semióticos⁶ presentes na interação institucional possui características peculiares que exibem, elas mesmas, as ordens sociais e institucionais de uma interação. Para que uma análise multimodal tenha relevância, portanto, é necessário que ela consiga flagrar os principais

4 Tomada de turno aqui é o termo utilizado por Sacks *et al.* (2003 [1974]) para se referir ao sistema de trocas de fala entre participantes de uma determinada interação. Considera-se turno o que comumente também se conhece por *vez de falar*, na mesma medida em que a tomada de turno seria, portanto, a conquista da vez de falar por um participante da interação em curso. Segundo os autores, “[o]bviamente, trata-se de um tipo proeminente de organização social, cujos exemplos estão implicados em uma vasta gama de outras atividades. Nas atividades organizadas socialmente, a presença de ‘turnos’ sugere uma economia, com turnos como algo a que se confere valor – e com meios para alocá-los, que afetam sua distribuição relativa, tal como em sistemas econômicos.” (SACKS *et al.*, 2003 [1974], p. 12)

5 *Cenário* aqui deve ser entendido como a “estrutura social local” (SCHEGLOFF, 1992, p. 111).

6 Para um melhor entendimento da noção de ecologia dos sistemas semióticos, recomendamos a leitura de Goodwin (2010) e Cruz, Ostermann, Andrade e Frezza (2019).

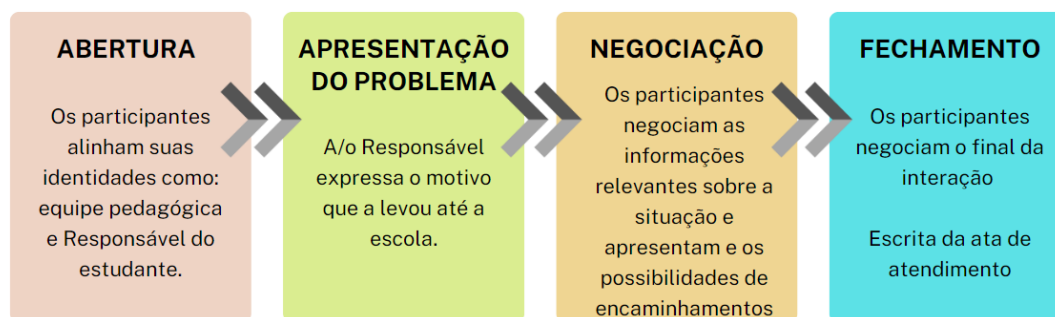
movimentos dos interagentes (vocalizados ou corporificados, indistintamente) e, assim, se constituir como mais um recurso etnográfico voltado para a realização de uma análise qualitativa das ações sociais produzidas por uma determinada comunidade de prática.

Informações etnográficas e seu caráter bordeador da análise multimodal

Nas interações cotidianas, as características estruturais incluem atividades específicas como sua abertura e o fechamento, e o restante da interação é coconstruído pelos participantes sem uma ordem determinada. Entretanto, algumas interações institucionais apresentam uma organização estrutural geral específica, com fases ou atividades que emergem caracteristicamente em uma ordem em particular (fig. 1). Um trabalho importante para as pesquisas que se dedicam ao estudo da fala-em-interação institucional foi o livro editado por Paul Drew e John Heritage (1992), *Talk at Work: interaction in institutional settings*, que apresentam em sua introdução as noções basilares sobre a fala institucional que se produz, principalmente, pelo fato de que a identidade institucional ou profissional dos/as participantes se faz relevante, de alguma forma, para as atividades de trabalho nas quais estejam engajados (DREW; HERITAGE, 1992, p. 4). Para Drew e Heritage (1992), é por meio da fala-em-interação que muitos profissionais atingem vários objetivos práticos e é também por meio da fala-em-interação institucional que se constitui o meio central através do qual as atividades do trabalho diário são conduzidas. Vale lembrar que a institucionalidade da interação não é determinada pelo local em que a conversa ocorre, mas na medida em que os participantes ou profissionais tornam sua identidade profissional de alguma maneira relevante às atividades do trabalho em que estão engajados.

Do ponto de vista de descrição etnográfica e de sua contribuição para os estudos linguísticos, destacamos que os atendimentos pedagógicos, em sua organização macroestrutural, no cenário analisado, não possuem uma estrutura engessada, porém notamos que existe uma organização estrutural global comum no que se refere à sequência de ações institucionalizadas pela gestão da escola para esses atendimentos. Analisando os atendimentos pedagógicos da escola pesquisada, observamos que esses encontros possuem algumas ações rotinizadas pela equipe pedagógica que demarcam a sequencialidade e organização da interação, que balizam a característica da fala-em-interação institucional em uma determinada organização e com algumas estruturais gerais, como é possível ver a seguir:

Figura 1 - Organização macroestrutural dos Atendimentos Pedagógicos às Famílias



Fonte: elaboração própria dos autores

Uma análise aprofundada das sequências conversacionais no contexto desses atendimentos pedagógicos evidencia seu caráter de fala-em-interação institucional, na medida em que descreve um padrão específico de trocas de turnos que difere do padrão formatado por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]) para a conversa cotidiana. Um dos elementos que todos os sistemas de troca de falas institucionais têm em comum é que eles são adaptados para atender a uma função ou um conjunto de funções em contextos particulares e especializados (WATSON; GASTALDO, 2015 p.131). Na esteira dessa multiplicidade, as interações institucionais são pautadas pela necessidade de realização de uma (ou mais) tarefa(s) específica(s) e, deste modo, tendem a desenvolver formatos organizacionais que visam ao cumprimento dessa tarefa. Del Corona (2009) expõe que vários pesquisadores se dedicaram a analisar especificamente interações institucionais não apenas em termos da organização da tomada de turnos, mas também em termos de outros fenômenos interacionais, contribuindo, dessa forma, para caracterizá-las, na especificidade de cada cenário, em contraponto com as interações cotidianas.

Na escola analisada, os encontros promovidos institucionalmente podem acontecer por solicitação dos responsáveis dos estudantes ou por necessidade da escola em conversar com a família. Neste último, a família (ou os/as responsáveis) é (são) convocada(os/as) por meio de bilhete por escrito ou por contato telefônico. Existem também eventos específicos previstos em calendário escolar, em que, em data previamente agendada, as famílias dos estudantes podem se dirigir à Unidade Escolar para conversar com os professores e com a equipe pedagógica. Não existe uma duração específica para a realização desses atendimentos, pois podem variar bastante dependendo do assunto a ser tratado e seus desdobramentos.

Metodologia de geração e análise dos dados: inspiração etnográfica

O dado a ser analisado neste artigo trata de uma interação entre a responsável por uma estudante (RES) e um professor (PRO), durante um plantão pedagógico, previsto no calendário escolar, que aconteceu em 12 de dezembro de 2019. A dinâmica desses encontros consistia na entrega das notas finais pelos professores e no diálogo entre a família e a escola sobre o aproveitamento escolar dos estudantes. Quando tratamos do espaço da escola, as interações sociais que ali acontecem estão pautadas no reconhecimento de que pelo menos um dos participantes tenha objetivos ou metas-fim que orientam suas ações, na fala-em-interação institucional, voltadas para a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, no contexto dos atendimentos pedagógicos o representante da escola (professor/a, pedagogo/a, coordenador/a, diretora/a) possui alguns objetivos específicos, como, por exemplo, prestar contas de uma situação pedagógica que envolve o estudante, informar a família sobre o rendimento escolar, buscar entendimento sobre alguma dificuldade do estudante junto à família, tratar sobre questões de comportamento, entre os mais diversos assuntos que fazem parte do cotidiano escolar. Neste atendimento, RES procura PRO com o objetivo de receber o boletim com as notas da estudante e conversar sobre como foi o desenvolvimento da estudante ao longo do ano letivo. Encontram-se na sala da esquerda para a direita, na figura 2, o professor (PRO) e a responsável pela estudante (RES).

Figura 2 - Disposição dos participantes na sala



Fonte: elaboração dos próprios autores

A geração de dados desta pesquisa foi realizada em colaboração com outra pesquisadora (COUTO, 2021). Atualmente, esses dados também fazem parte do banco de dados do grupo de

pesquisa Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE)⁷, do qual a pesquisadora citada e os autores deste trabalho participam. É importante ressaltar que a expressão *coleta de dados*, muito comum em trabalhos etnográficos, foi aqui substituída por *geração de dados*, uma vez que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa/interpretativa, refuta-se a ideia de que o pesquisador possa ser completamente neutro durante sua *geração de dados* no mundo social em análise. Essa substituição do termo *coleta* por *geração* foi sugerida por Garcez, Bulla e Loder (2014), para quem:

[...] o que examinamos em nossas análises são registros que efetivamente geramos, desde a própria gravação, o que implica escolher um equipamento a ser disposto em algum lugar, um ângulo de diafragma que seleciona parte do campo visual disponível aos atores sociais no ali-e-então, um operador que ocupa lugar e participa, uma qualidade de áudio distinta daquela disponível aos atores sociais no ali-e-então. Além disso, nossos procedimentos envolvem grandes transformações dos registros gerados até chegarmos a um excerto de transcrição, que, em geral, é tudo o que o interlocutor de nossa produção acadêmica avista diretamente. (GARCEZ, BULLA, LODER, 2014, p. 262).

Foram realizadas gravações de vídeo e áudio dos atendimentos pedagógicos com o objetivo de captar as ações realizadas nesses encontros sociais com o mínimo de interferência possível, isto é, mesmo com todo um aparato técnico (câmeras e microfones), a intenção era buscar registrar o que estava acontecendo ali de uma forma que os/as participantes se sentissem minimamente incomodados e buscassem realizar suas ações como se não estivessem sendo gravados. Para os estudos de base etnometodológica, essa postura é muito importante, porque privilegia uma geração naturalística de dados. Sendo assim, documentamos 16 encontros que contabilizaram aproximadamente seis horas de gravação.

Para a transcrição dos dados, utilizamos o modelo de transcrição desenvolvido por Gail Jefferson (2004) e a perspectiva de transcrição multimodal (MONDADA, 2018). A metodologia de análise precisava se expandir, uma vez que, inicialmente, os dados na área da AC eram gerados apenas em áudio. Com o avanço da tecnologia, na elaboração de transcrições pelas convenções Jefferson, os dados gerados nessas pesquisas passaram a contar com o recurso das gravações em vídeo, dessa forma, a inclusão de elementos multimodais adicionais tem se mostrado cada vez mais analiticamente reveladora. Desse modo, nesse contexto, como será

7 Grupo de pesquisa liderado pelo professor Roberto Perobelli, iniciado em 2018, na Universidade Federal do Espírito Santo, com a proposta de integrar graduandos dos cursos de Letras e pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes interessados em desenvolver pesquisas sobre fala-em-interação cotidiana e/ou institucional.

possível observar a seguir, o campo da multimodalidade destacou-se como a solução para dar conta dessas novas questões que foram emergindo.

A multimodalidade na fala-em-interação institucional

Tradicionalmente, os linguistas dão prioridade ao nível verbal da comunicação, porém, em estudos mais recentes, esse cenário tem mudado. Levinson (2012) aponta que pensar em sequências de ações não-verbais pode nos ajudar a entender as verbais, destacando ainda que gestos e vocalização são indissociáveis. No entanto, a perspectiva que se adota neste trabalho é diferente na medida em que não prevê uma hierarquia entre ações verbalizadas e ações corporificadas. Pelo contrário, a interpenetração dessas ações umas nas outras é uma condição de análise que pretende considerar radicalmente como as próprias pessoas no curso de suas ações compreendem e lidam responsivamente na construção de seus turnos de fala. Este trabalho, então, compõe uma sequência de trabalhos de pesquisa e se alinha epistemologicamente ao trabalho de Perobelli (2022, p. 176), que, também por meio da análise multimodal de uma entrevista televisiva, “pretende mostrar em minúcias que o que acontece em uma sequência de pergunta e resposta pode ser muito revelador da organização da fala-em-interação em uma entrevista como um todo”.

Segundo Mondada (2018), os estudos de base interacional que envolvem a multimodalidade, com análise de material filmado, se dão ainda no início dos anos 1970. Segundo a autora, Charles e Marjorie Goodwin e Christian Heath têm papel especial nessa história por terem iniciado a tradição de lançar mão de tais recursos nos estudos sobre a conversa em espaços institucionais. Mondada destaca que

[...] o que é diferente sobre o uso de vídeo pela AC é a atenção cuidadosa e precisa prestada a detalhes organizados temporal e sequencialmente de ações que explicam como os coparticipantes orientam-se sobre a conduta uns dos outros e montam-na de maneiras significativas, momento por momento. Mesmo a fala sendo o foco central da AC, seu objeto principal não é linguagem (ver Sacks, 1984), mas sim a ação, para a qual a linguagem é um recurso importante, embora não o único, nem essencial. Isso tem consequências para a importância dos vídeos na AC, pela forma como são especificamente produzidos, transcritos e analisados. (MONDADA, 2018, p. 86)⁸

8 *What is distinctive about CA's use of video is the careful and precise attention paid to temporally and sequentially organized details of actions that account for how coparticipants orient to each other's conduct and assemble it in meaningful ways, moment by moment. Even where talk has been the central focus of CA, its primary object is not language (see Sacks, 1984) but rather action, for which language is an important, but neither the only nor the essential, resource. This has consequences for the importance of videos in CA, for how they are specifically produced, transcribed, and analyzed.* (MONDADA, 2018, p. 86)

Nesse sentido, para além da materialidade verbal, interessam igualmente à Análise da Conversa as condutas não verbais, a que chamamos de multimodalidade ou perspectiva corporificada da interação (STREECK; GOODWIN; LEBARON, 2011). Desse modo, para apoiar o quadro metodológico desta pesquisa, convocamos, principalmente, as categorias analíticas propostas pelos estudos da multimodalidade em interações sociais que se configura a partir da linguagem e movimentação corporal nas ações comunicativas, pelo processo cognitivo, pela cultura, conhecimento de mundo, identidades e relações sociais, espacialidade e temporalidade (MONDADA, 2016a).

Os recursos multimodais são caracterizados por uma série de fatores: (i) sempre se relacionam com a organização da ação, mas não fazem sentido fora dela; (ii) a noção de multimodalidade inclui recursos linguísticos e corporais, tratando-os, em princípio, da mesma forma; (iii) os recursos multimodais não se referem apenas aos recursos convencionais, como gramática e alguns tipos de gesto, mas também para recursos ocasionados situados dependendo das características locais da ecologia da atividade de ambos, habilitando e restringindo o que os participantes tratam como um recurso significativo; (iv) são caracterizados por uma temporalidade específica que combina várias linhas sucessivas e simultâneas de conduta; e (v) são combinados em várias configurações, ou gestalts multimodais, dependendo da atividade, sua ecologia e suas restrições materiais (MONDADA, 2018, p. 86).

Mondada (2016a) defende a investigação multimodal nos estudos de Análise da Conversa pela metodologia que representa na investigação da sequencialidade de atos comunicativos e na representação social. Nessa perspectiva, a multimodalidade é estudada dentro da Análise da Conversa, sendo que algumas análises enfocam principalmente a organização de ambientes específicos, principalmente os institucionais, a fim de compreender contextos espaço-materiais complexos para a ação, incluindo o uso de tecnologias e artefatos.

Mondada (2016b) demarca que as convenções são concebidas para anotar todas as ações corporais possivelmente relevantes, como gesto, olhar, postura corporal, movimentos etc. que acontecem simultaneamente para falar ou durante momentos de ausência de conversa. Segundo a autora, a convenção é baseada em dois princípios:

- a) Caracterização da trajetória temporal: cada ação corporificada está precisamente localizada temporalmente no curso da atividade multimodal e é delimitada por dois símbolos - notando à esquerda seu surgimento e à direita sua conclusão.
- b) Caracterização da ação corporificada: cada ação corporificada conforme

descrito resumidamente. As convenções são baseadas na economia e consistência: colocando não mais anotações do que o necessário e escolhendo anotações que são interpretáveis univocamente. (MONDADA, 2016b, p.1-2)⁹

As transcrições multimodais fazem uso de descrições de texto, bem como imagens, que são integradas à transcrição. É muito importante especificar sempre o momento exato do vídeo a que a imagem se refere para sincronizá-lo com respeito às linhas de fala vocalizada e de ação corporificada. No excerto de transcrição que apresentamos neste artigo, isso está feito tanto através de um símbolo (#) quanto com uma indicação na linha da transcrição dedicada à imagem congelada do vídeo (fig).

Com a transcrição multimodal, é possível observar de que maneira o corpo e seus movimentos são de extrema importância para a compreensão das ações implementadas no cenário em que elas acontecem, neste exemplo, marcamos, por meio de símbolos diversos, os movimentos realizados e a preparação para tais movimentos. Abalizamos o momento em que tais movimentos acontecem, coordenados temporalmente com outros movimentos e com a fala produzida pelos participantes. Todas essas marcações são realizadas com o auxílio de símbolos, tais como “@”, “*” para sinalizar as ações corporificadas dos participantes e “#” para demarcar o momento exato em que a figura foi capturada.

É importante ressaltar que a imagem está precisamente relacionada ao instante específico durante a conversa (representada pelo símbolo #) e em relação às trajetórias dos outros movimentos. Isso localiza a captura de tela em relação a outras anotações e mostra como vários fluxos de ação corporificada e verbal são articulados em um ponto específico. Sobre as imagens na descrição Mondada (2018, p. 90) afirma que:

[...] as imagens não estão apenas contribuindo para a representação dos movimentos textualmente descritos na transcrição, mas também para sua composição holística e ecologia na qual elas acontecem (sua posição em relação aos objetos relevantes, os corpos em interação, o ambiente e sua materialidade etc.). Nesse sentido, as imagens são um complemento poderoso e indispensável ao que a transcrição textual pode fazer.¹⁰

9 a) *Characterization of the temporal trajectory: each embodied action is precisely temporally located within the course of the multimodal activity, and it is delimited by two symbols – notating on the left its emergence and on the right its completion.* b) *Characterization of the embodied action: each embodied action is shortly described. The conventions are based on economy and consistency: by putting no more annotations than necessary, and by choosing annotations that are interpretable univoquely.* (MONDADA, 2016b, p. 1-2)

10 [...] *images are not only contributing to the representation of the movements textually described in the transcript but also to their holistic composition and the ecology in which they happen (their position relatively to relevant objects, the interacting bodies, the environment and its materiality, etc.). In this sense, images are a powerful and indispensable complement to what textual transcription can do.* (MONDADA, 2018, p. 90)

A transcrição multimodal evidencia a orientação do corpo, os gestos, a entonação e o volume da voz, para além do que está sendo falado. Esse tipo de transcrição pode trazer mais informações para o/a analista sobre o que está acontecendo. Dessa forma, Mondada (2018) explica que as anotações multimodais dizem respeito a dois aspectos fundamentais das condutas corporificadas que não se limitam a gestos, mas dizem respeito a todos os tipos de movimento, são elas:

- (a) sua temporalidade, isto é, sua trajetória emergente e consequente, incluindo preparação e retração, situada precisamente no giro e na ação; e
- (b) sua forma, que é o que torna o movimento reconhecível e descritível. Este último ponto levanta a questão prática e analítica de como descrever esses movimentos, com o objetivo de captar de forma relevante o que a pessoa está fazendo e o que o coparticipante pode vê-la fazendo, dentro de uma perspectiva êmica (ou seja, a perspectiva dos participantes). Dentro da estrutura da AC, essa descrição evita duas armadilhas opostas: imputação de intenções ou estados cognitivos e redução de ações a movimentos fisiológicos. (MONDADA, 2018, p. 90)¹¹

Além disso, e mais importante, esses descritores estão presentes não apenas na forma textual, mas também na forma icônica: as capturas de tela. O/A analista deve decidir como distribuir essas descrições entre transcrição, imagens e texto analítico. Nesse sentido, as glosas na transcrição são abreviações para algo que é elaborado em outro lugar; por sua vez, as informações específicas que a transcrição fornece dizem respeito aos detalhes temporais, posições, trajetórias e arranjos dos movimentos. Sendo assim, Mondada (2018, p. 91) destaca que

[...] tempo e forma são necessários para entender o que o corpo está fazendo. Nessa concepção de multimodalidade, o significado de um movimento não é redutível à sua forma, mas está relacionado ao momento em que é produzido; um momento que é significativo em relação ao seu ambiente sequencial e sua posição na ação em curso¹².

11 *A. their temporality, that is their emergent and unfolding trajectory, including preparation and retraction, precisely situated within the turn and the action; and B. their shape, that is what makes the movement recognizable and describable. This latter point raises the practical and analytical question of how to describe these movements, with the aim of relevantly capturing what the person is doing and what the coparticipant can see her/him doing, within an emic perspective (that is, the perspective of the participants). Within the framework of CA, this description avoids two opposing pitfalls: imputing intentions or cognitive states and reducing actions to physiological movements. (MONDADA, 2018, p. 90)*

12 [...] *time and shape are necessary to understand what the body is doing. Within this conception of multimodality, the meaning of a movement is not reducible to its form but is related to the moment in which it is produced; a moment that is meaningful in relation to its sequential environment and its position in ongoing action. (MONDADA, 2018, p. 91)*

Tendo salientado o caminho teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, reforçamos a relevância dessas práticas de transcrição multimodal como uma forma de ressaltar que a etnografia da linguagem adotada na análise está intrinsecamente ligada à forma como analistas flagram as ações em curso de modo a tornar possíveis as descrições e análises que são feitas nessa perspectiva. A descrição densa (GEERTZ, 2008), neste caso, se faz com a ajuda de equipamentos audiovisuais e de transcrições minuciosas, na medida em que possibilitam a reconstituição das interpretações demonstradas e demonstráveis nas ações dos próprios participantes. Na próxima seção, apresentamos a análise de um excerto de um atendimento pedagógico, como um exercício etnográfico que ilustra o que defendemos nesta subseção. Importante destacar que, na ótica da Análise da Conversa Multimodal, o foco não está apenas na expressão verbal, mas também nas ações corporificadas, e que, na interação, as ações são constituídas por vários recursos semióticos para além da fala, do olhar, dos gestos, da movimentação do corpo, entre outros.

Ilustrando o fenômeno: a importância da multimodalidade

Na sequência interacional que escolhemos analisar neste trabalho, a participante categorizada como responsável (RES) informa ao professor (PRO) que sua filha tinha apresentado problemas de visão que a prejudicaram no desenvolvimento das atividades escolares ao longo do ano e relatou também que ela enfrentou questões emocionais que a afetaram diretamente em seu aproveitamento. RES reclama que alguns profissionais não tiveram sensibilidade para lidar com a situação de sua filha. Após essa reclamação, PRO toma o turno, como é possível observar a seguir:

Excerto 1 – “ela vai sair de:ssa”

01 PRO *#apesar de @to:dos os problemas que ela@ teve na vida dela:*
res *.....mexe nos dedos da mão-----*
pro @blç MD; desenha circ no ar @
fig #Fig.3



Fig.3

02 (0,6)
03 PRO *ela vai sair de:ssa*
res *cruza dedos da mão *
04 * (0,5) *
res * balança a cabeça *

05 PRO >entendeu<
06 (.)

No início do excerto, PRO toma o turno de fala (“apesar de todos os problemas que ela teve na vida dela”, ℓ. 01) ao mesmo tempo em que faz um movimento com as mãos (fig. 3), enquanto RES mexe também os dedos de suas mãos (fig. 3). A movimentação de RES, associada à expressão de seu rosto, dá indícios de uma postura emocionalmente abalada. A pausa (ℓ. 02), ao marcar uma descontinuidade na fala, associada aos movimentos corporais destacados, remonta a uma abordagem cautelosa do tópico¹³.

Apesar de ter se aberto uma oportunidade para que RES tomasse o turno após a fala de PRO, ela não o faz, e ele, então, pelas possibilidades de tomada de turno descritas em Sacks *et al.* (2003 [1974]), continua falando até que se abra um novo lugar relevante para transição. Sua UCT¹⁴ seguinte (“ela vai sair de:ssa”, ℓ. 03), inclusive, tem continuidade sintática com o que foi dito anteriormente (cf. ℓ. 01), o que só reforça a percepção de que ele vem proferindo sua elocução entre pausas de modo a imprimir um ritmo mais lento e, portanto, adaptado à delicadeza do tópico.

Na sequência dessa última UCT, uma nova descontinuidade acontece (ℓ. 04) e continua ditando o ritmo lento da interação. Enquanto isso, as ações corporificadas de RES (ℓℓ.03 e 04) não ocorrem no mesmo ritmo, pois a movimentação das mãos e da cabeça remetem a uma inquietação que não é revelada com palavras. Reflexo desse desajuste entre palavras vocalizadas e ações corporificadas é o pedido de confirmação que PRO faz logo em seguida (“>entendeu<”, ℓ. 05). Essa ação demonstra uma orientação do participante no sentido de checar como seus turnos *estão chegando* para RES. Após esse pedido de confirmação, PRO continua falando:

¹³ Para os fins deste trabalho, e em razão da limitação de espaço, não há a intenção de discutir o conceito de tópico, que, sabemos, é controverso, especialmente se confrontarmos mais de uma política de investigação. Portanto, solicitamos ao leitor e à leitora que interprete *tópico* aqui, à luz do senso comum, como sendo o *assunto* que está sendo tratado pelos participantes neste encontro social específico. Sobre a associação do termo com o adjetivo *delicado*, recorremos a Erickson e Shultz, que afirmam: “a condução da interação de momento a momento envolve um equilíbrio tão *delicado* de cooperação entre os parceiros interacionais que a ação social inadequada de um dos parceiros confunde os outros parceiros” (1982, p. 70, itálico adicionado. Nossa tradução para: *The conduct of interaction from moment a moment involves such a delicate balance of cooperation among the interactional partners that inadequately social action by one of the partners throws the other partners off.*)

¹⁴ A sigla UCT é uma referência à Unidade de Construção de Turno. Esse conceito é formulado por Sacks *et al.* (2003 [1974]) para explicar que “[h]á vários tipos de unidade com as quais um falante pode começar a construir um turno” (p. 16). Essas unidades definem uma possível projeção para a troca de falantes, na medida em que, ao fim de cada unidade (cada UCT, portanto), abrem-se espaços de oportunidade para que os demais interlocutores comecem a falar após cada UCT, ou para que o falante corrente continue falando, caso ninguém tome para si o turno de fala.

interação como a sequencialidade pode ser melhor compreendida graças à multimodalidade. O estudo da multimodalidade revela ações corporificadas que são interacionalmente relevantes e visivelmente orientadas para tal, realizadas em diferentes temporalidades e por diferentes partes do corpo.

Nesse sentido, destacamos que os detalhes multimodais mobilizados pelos participantes para organizar suas ações são potencialmente infinitos, pois ultrapassam as formas etnográficas de análise convencionais e incluem recursos situados e *ad hoc* que dependem do tipo de atividade e de sua ecologia específica. Sendo assim,

[...] conseqüentemente, o sistema de transcrição multimodal tem que ser flexível o suficiente para acomodar todos os tipos possíveis de detalhes relevantes feitos localmente e, ao mesmo tempo, representá-los de uma forma semelhante, coerente e robusta que é essencial para análises sistemáticas. (MONDADA, 2018, p. 95)¹⁵

Considerando que a Análise da Conversa foi desenvolvida com base em atividades em que a fala-em-interação constitui o principal recurso, os dados de vídeo permitem auxiliar o trabalho de uma observação etnográfica, cujas pesquisas possibilitam investigar a movimentação de corpos em um determinado espaço, independentemente de ter havido ação vocalizada ou não, uma vez que, para os participantes presentes, o curso de ação principal é organizado por uma diversidade de recursos multissemióticos disponíveis a quem participa da ação e também a quem observa para fins de pesquisa.

Neste artigo, procuramos mostrar que não são apenas as palavras vocalizadas que produzem ações analiticamente relevantes nas interações sociais. Como foi possível observar, o *desencontro* entre o que se diz e o que se faz com expressões faciais e corporais é muito mais representativo dos propósitos dos participantes na interação do que o conteúdo que se abordou no encontro entre RES e PRO analisado nos excertos 1 e 2 anteriores. Os turnos de fala de PRO só ganham contornos de que ele está de fato disposto a contribuir com RES em relação às dificuldades relatadas sobre a estudante/filha a partir de suas ações corporificadas e de seus contornos prosódicos. Já em relação à RES, o desconforto inicial perceptível pelos movimentos das mãos e dos dedos no início da sequência dá lugar a movimentos concordantes com a cabeça, sinalizando afiliação às ações de PRO.

Observamos que a sequencialidade é uma preocupação fundamental para AC, porque,

15 *Consequently, the multimodal transcription system has to be flexible enough to accommodate all possible kinds of locally made relevant details and at the same time represent them in a similar, coherent, and robust way that is essential for systematic analyses.* (MONDADA, 2018, p. 95)

junto aos estudos multimodais, revelam sua complexidade, levantando questões do tempo êmico das ações, as temporalidades múltiplas das condutas, a interação de sucessividade e simultaneidade e a coordenação de componentes de ação relacionados, mas distintos. Nesse sentido, a multimodalidade auxilia na análise da fala-em-interação institucional em que o contexto dos locais de trabalho, com suas configurações espaciais complexas, a difusão de atividades mediadas tecnologicamente e a presença de documentos e outros artefatos só poderiam ser investigados por meio de gravações de vídeo. Segundo Mondada (2018, p. 98), “essas atividades apresentam desafios interessantes para a transcrição multimodal e nos convidam a dar um passo adiante na elaboração de anotações multimodais que não dependem de fala”.¹⁶

Além disso, a autora também salienta que as múltiplas temporalidades também são articuladas em simultaneidades ordenadas e sequencialmente mostram que, dentro de uma atividade interacional emergente, várias outras ordens sequenciais podem ser alcançadas simultaneamente por coparticipantes, que podem atender toda ou parte delas. Assim, as interações corporificadas são caracterizadas por várias projeções ocorrendo ao mesmo tempo, iniciadas em vários momentos e respondidas de forma ordenada, mais cedo ou mais tarde.

Por fim, é preciso levar em consideração que as pesquisas qualitativas, segundo Agrosino (2009), são aquelas que deixaram de ser somente de ordem *não quantitativa*, em detrimento da observação estrita do registro de práticas interacionais e posterior análise do material gerado a partir do convívio direto e sistemático com pessoas reais de carne e osso, e não mais com a pecha de *informantes*. Isso quer dizer que, para produzir análises socialmente relevantes nessa abordagem, outros parâmetros de aproximação do campo precisam ser adotados. Com isso, somado aos avanços tecnológicos e econômicos que permitiram às câmeras e aos microfones se tornarem cada vez mais portáteis e acessíveis, essas novas possibilidades se consolidam com o uso desses aparelhos. O tratamento desses dados permite, pois, que as notas de campo, antes produzidas apenas com base na memória, agora possam ser enriquecidas ou mesmo confrontadas com o que se observa nos vídeos. E desse modo, possam compor recursos teórico-metodológicos que caminham juntos em benefício de um entendimento muito mais diversificado e multitemporal de como a sociedade funciona para além das formulações verbais que cada ator social pode produzir.

¹⁶ *These activities present interesting challenges for multimodal transcription and invite us to take a step further in the elaboration of multimodal annotations that do not depend on talk.* (MONDADA, 2018, p. 98).

Referências

- AGROSINO, M. Etnografia e Observação Participante. In: FLICK, U. **Pesquisa Qualitativa**. Bookman, Artmed, 2009.
- AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].
- COUTO, C. S. L. **O Choro na interação: o gerenciamento de ações em episódios nos quais o choro é tornado relevante**. Vitória, ES. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, 2021. 113 p.
- CRUZ, F. M.; OSTERMANN, A. C.; ANDRADE, D. N. P.; FREZZA, M. O trabalho técnico-metodológico e analítico com dados interacionais audiovisuais: a disponibilidade de recursos multimodais nas interações. **DELTA**, n. 35, v. 4, pp. 1-36, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350404>. Acesso em: 10 out. 2022.
- DEL CORONA, M. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L. e JUNG, N. M. (orgs.), **Análises em fala-em-interação institucional: A perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas, Mercado de Letras, 2009, p. 13-44.
- DREW, E.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: An introduction. In: DREW, P; HERITAGE, J. (Orgs.). **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 3-65.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, J. **The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in interviews**. New York: Academic Press, 1982.
- GARCEZ, P. M.; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 257-264.
- GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, 30.2, p. 257-288. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008, 323p.
- GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 32, n. 10, p. 1489-1522, 2010.
- JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (Org.). **Conversation Analysis: Studies from the First Generation**. Amsterdã: Benjamins, 2004, p. 13-31.
- LEVINSON, S. C. Action Formation and Ascription. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T (Eds.), **The Handbook Of Conversation Analysis**. Hoboken, NJ: Wiley, 2012, p.103-130.

MONDADA, L. Challenges of multimodality. Language and the body in social interaction. **Journal of Sociolinguistics**, v. 20, p. 261–395. 2016a

MONDADA, L. **Conventions for multimodal transcription**. Disponível em: https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf. p. 1-8. 2016b.

MONDADA, L. Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. **Research on Language and Social Interaction**. 51:1, 85-106. 2018.

PEROBELLI, R. Análise sequencial multimodal do gerenciamento da fala sobreposta em uma entrevista televisiva. In: TOMAZI, M. M; SESSA, A. (Orgs.). **Discursos contemporâneos: saúde, educação, política e interseccionalidades**. Campinas: Pontes, 2022, pp.175-199.

SACKS, H; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, n. 1-2, p. 9-73. Trad. de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, v. 50. 2003.

SCHEGLOFF, E. A. Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. **American Journal of Sociology**, n. 97, v. 5, p. 1295–1345, 1992.

STREECK, J.; GOODWIN, C.; LEBARON, C. Embodied interaction in the material world: an introduction. In: STREECK, J.; GOODWIN, C.; LEBARON, C. (Ed.). **Embodied Interaction: language and body in the material world**. New York, NY: Cambridge University Press. p. 1 – 26, 2011.

WATSON, R.; GASTALDO, É. **Etnometodologia & Análise da Conversa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. Editora PUC- Rio, 2015. 183 p.

Sobre os autores

Roberto Perobelli (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8130-1061>)

Professor adjunto no Departamento de Línguas e Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de pesquisa Linguística Aplicada. Líder do Grupo Linguagem, Interação e Etnometodologia (GLIE), cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq desde 2018, que reúne pesquisas e trabalhos realizados no campo da Análise da Conversa e da Etnometodologia nos mais diversos cenários, entre os quais destacam-se o escolar e o midiático.

Luana Santos Lemos (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6475-1458>)

Formada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFES. Atualmente está como Subsecretária de Gestão Pedagógica pela Secretaria de Educação do Município de Vitória, capital do Espírito Santo, e atua como professora convidada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ciências Contábeis e Administração, na Linha de Pesquisa Gestão Escolar, da Fundação de Pesquisa e Ensino (FUCAPE). É professora efetiva de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU) e tem experiência no Ensino

Superior na área de Linguística, Ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Educação a Distância (EAD) e Gestão Escolar.

Recebido em outubro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

A influência da Etnografia na emergência da Linguística Sistêmico-Funcional

The influence of Ethnography in the emergence of Systemic-Functional Linguistics

Anielle Aparecida Fernandes de Morais¹

Resumo: Na reflexão proposta por esta revisão bibliográfica, partimos da constatação de que a Linguística Sistêmico-Funcional, da qual Michael Halliday é um dos maiores representantes, foi influenciada por pressupostos etnográficos do antropólogo polonês, Bronislaw Malinowski. Halliday toma a linguagem sob uma perspectiva sociosemiótica, o que pressupõe pensá-la como um conjunto de sistemas e de significados abertos à vida social e entrecortados pelo que Malinowski denominou como contexto de situação e contexto de cultura, caracterizados, de forma geral, pelas circunstâncias extralinguísticas da enunciação. Essa influência foi significativa para o desenvolvimento e a manutenção do pensamento funcionalista da linguagem, uma concepção tão cara, ainda hoje, aos estudos sobre linguagem como um fenômeno social.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; etnografia; perspectiva sociosemiótica da linguagem; contexto de situação; contexto de cultura.

Abstract: In the reflection proposed by this literature review, we start from the observation that Systemic-Functional Linguistics, represented by Michael Halliday, was influenced by the Ethnography of the anthropologist Bronislaw Malinowski. Halliday takes language from a socio-semiotic perspective, which presupposes language as a set of systems and meanings open to social life and intersected by what Malinowski called context of situation and context of culture. Both, context of situation and context of culture, are characterized, in general, by extralinguistics circumstances of enunciation. This influence was significant for the development and maintenance of the functionalist thought of language, a concept that is fundamental, even today, to studies on language as a social phenomenon.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics; ethnography; socio-semiotic language; context of situation; context of culture.

¹ Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, GO, Brasil. Endereço eletrônico: aniellemorais@gmail.com.

Introdução

O Funcionalismo Linguístico, do qual Michael Halliday é um dos mais reconhecidos representantes, se caracteriza por duas posições fundadoras: a primeira é a de que esse paradigma teórico exerce uma evidente oposição à linguística formalista, cuja investigação se assenta nas estruturas; e a segunda é a de que o Funcionalismo atribui inegável atenção à comunicação e ao viés social da linguagem.

Halliday, em especial, firmou-se em uma postura sociossemiótica da linguagem, a partir da qual defende que qualquer relação entre linguagem, sociedade e cultura só pode ser extraída e pensada no e pelo texto. Dessa postura se originou a Gramática de Escalas e Categorias, posteriormente nomeada como Gramática Sistemico-Funcional, pela qual Halliday é mundialmente conhecido. A linguagem, nessa perspectiva, tem dois modos de funcionamento: a combinação (relações sintagmáticas) e a seleção (relações associativas ou paradigmáticas).

Para o autor funcionalista, a linguagem só existe quando ela passa a funcionar em algum meio. Não se experimenta linguagem em situação de isolamento, por exemplo. Isso porque aquela precisa estar em relação com algum cenário, devendo estabelecer associação com antecedentes pessoais e eventos, isto é, com a situação de produção linguística.

Halliday (1991) pensou o sistema linguístico a partir de uma perspectiva metafuncional, ou seja, a linguagem baseada no uso. Ele defende que as metafunções são manifestações, no sistema linguístico semântico, dos propósitos que abarcam os usos da linguagem, o que inclui: entender o ambiente (realizado pela metafunção ideacional) e influir sobre os outros (uma realização da metafunção interpessoal). Atrélada a elas está a metafunção textual, que confere relevância e instrumentaliza as duas primeiras.

Sendo o texto um produto e um processo, ele é inseparável de seu contexto que é variável. Isso explica serem ambos, texto e contexto, instâncias que se complementam. Assim, é por meio da noção de contexto que o linguista constrói a ponte entre texto e sua situação (ambiente) de produção, tendo em vista que a situação de origem do texto é sempre anterior ao próprio texto.

Os pressupostos sobre contexto, amalgamados pela Linguística Sistemico-Funcional, são oriundos dos trabalhos etnográficos do antropólogo polonês Bronislaw Malinowski, cujo método de estudos incentiva a investigação da linguagem em ação, com salutar atenção às interações entre os participantes. Assim sendo, neste trabalho, o nosso objetivo é refletir sobre a posta influência da Etnografia para a formação do campo de estudos da Linguística Sistemico-Funcional.

Um estudo que promova a articulação entre métodos de análise linguística e métodos etnográficos pode ser útil a inúmeras áreas, objetivos e objetos de pesquisa. A título de exemplo, pode-se pensar que a linguagem se tornou mais atraente e comerciável para atendimento de interesses econômicos, organizacionais e políticos. Tal conjuntura explica como a linguagem passou a ocupar a posição central do modo de produção do novo capitalismo. E mais: como a linguagem se tornou objeto de interesse para estudo de questões sociais.

Nesse cenário, é praticamente impossível separar a linguagem das condições sociais que a delinham, assim como também é raro que fenômenos sociais ocorram sem a presença e atuação da linguagem. E, por isso, observar e refletir sobre as postas relações entre o social – por meio dos conceitos de contexto de cultura e contexto de situação –, e a linguagem é inegavelmente produtivo à construção da ciência de um modo geral.

Linguística Sistêmico-Funcional

A tese de que a habilidade linguística é produto da estrutura social foi defendida pelo linguista funcionalista Michael Halliday, para quem os significados sociais e as realizações textuais exercem relações eminentemente funcionais. Vem do universo funcionalista hallidayano a noção de que a linguagem é funcional por natureza, tendo em vista que ela se constitui no ato de interação, como expõem Fowler e Kress (1979, p. 188, nossa tradução):

Uma importante afirmação feita por Halliday é que a linguagem é aprendida em contextos de interação e já que a linguagem em uso responde a situações de interação, então, a estrutura da linguagem deveria ser encarada como uma resposta à estrutura da sociedade.²

Uma das maiores contribuições de Michael Halliday (1978, 1985) para o Funcionalismo se assenta na análise multifuncional da sentença, que investiga textos sob a perspectiva das três metafunções sociais da linguagem e presentes em qualquer enunciado: (1) a metafunção ideacional, isto é, a representação social possível de se atribuir aos objetos do discurso durante sua produção; (2) a metafunção interpessoal, ou seja, as ações sociais que se efetivam no momento da produção discursiva e; (3) a metafunção textual, segundo a qual a estrutura o texto indica determinadas intenções de quem o produz.

Destacando a natureza funcional da língua, Halliday sedimentou o uso do termo *metafunção*, sugerindo a função como um componente integral da linguagem em uso. A

² The stronger claim made by Halliday is that, since language is learned in contexts of interaction, and since the structure of language in use is responsive to the communicative of these interactions, the structure of a language should generally be seen as having been formed in response to the structure of the society that uses it.

Halliday foi creditado o mérito por, pioneiramente, apontar a relação entre produção de significado e estrutura social e defender que os significados sociais e realizações textuais exercem relações eminentemente funcionais. Essa proposição, do ponto de vista de Fowler e Kress (1979, p. 187), não pode, de forma alguma, ser desconsiderada no escopo de uma análise mais crítica das produções linguísticas.

Halliday se apoia na concepção de língua como fenômeno primordialmente social, internalizada pelos falantes no desenvolvimento de necessidades e restrições comunicativas, sejam elas biológicas, psicológicas ou contextuais. Pelo inventário funcionalista, o sistema linguístico existe em função dos usos que a língua assume socialmente.

Uma das obras mais conceituais do autor é *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (escrito originalmente em 1985 e citado aqui pela versão de 1991). O livro instaurou três princípios fundamentais sobre a linguagem: ela é semiótica, é social e é, também, funcional. Em outras palavras, nessa obra, Halliday sedimentou a perspectiva sociosemiótica da linguagem.

A noção de semiótica, para o autor, deriva do conceito de signo, que dentro do enquadre estabelecido por Saussure trata-se de uma entidade isolada que existe anteriormente a qualquer outra coisa. Contrariamente a isso, Halliday propõe pensar em análise de um sistema de signos disposto em redes de relações, o que, conseqüentemente, nos conduz ao estudo do significado e dos sentidos de modo mais amplo do que aquele empreendido pelo Estruturalismo.

Na visão de Michael Halliday, os sistemas linguísticos são abertos à vida social; isto é, eles não trabalham individualmente e são entrecortados por relações das mais diversas naturezas, sobretudo, aquelas que têm origem no social. Daí por que sua perspectiva se define como semiótica e social (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 25).

O ato de linguagem é, sob a rubrica do Funcionalismo de Halliday, um ato de significado, ou seja, uma forma de agir semioticamente e, nesse sentido, “a linguagem é um potencial de significado compartilhado, tanto uma parte quanto uma interpretação intersubjetiva da experiência.” (HALLIDAY, 1982, p. 10, nossa tradução).³ Em outros termos, para esse autor, a linguagem é um potencial daquilo que alguém pode fazer no sentido linguístico. O que uma pessoa pode decidir fazer (como falante ou ouvinte) equivale ao que ela pode significar. Dessa forma, o potencial da linguagem é o que podemos significar (sistema semântico) por meio do que podemos dizer (sistema léxico-gramatical) (HALLIDAY, 1982, p. 41).

³ En ese sentido, el lenguaje es un potencial de significado compartido, a la vez tanto una parte como una interpretación intersubjetiva de la experiencia.

Para os funcionalistas, a língua se organiza em torno de duas possibilidades: a cadeia (sintagma) e a escolha (paradigma). Levar em conta o nível sistêmico implica considerar que os usos da linguagem requerem escolhas linguísticas. A gramática é um sistema de “escolhas possíveis não arbitrariamente motivadas, ainda que nem sempre conscientes, uma vez que o grau de consciência pode variar de uma escolha subconsciente até uma escolha mais consciente.” (NEVES, 1994, p. 117).

A visão funcional da linguagem não é apenas um traço teoricamente distintivo presente na Linguística Sistêmico-Funcional; essa visão enfatiza também o caráter transformador da língua no discurso. Há que se considerar nisso tudo os aspectos internos da linguagem (suas propriedades gramaticais e fonológicas) e os aspectos externos (sociais). Operando desta forma, a Linguística Sistêmico-Funcional mantém o cerne do pensamento hallidayano.

Sobre o termo social, que acompanha a expressão semiótica social, uma primeira e fundamental consideração é a de que o termo social é usado no Funcionalismo para designar um sistema social, o qual pode ser considerado como sinônimo de cultura. Disso decorre que a semiótica social passa a ser uma referência de sistema social ou sistema de cultura, um sistema de significados ou, ainda, um sistema cultural de significados: “A linguagem como semiótica social significa interpretar a linguagem dentro de um contexto sociocultural, em que a própria cultura é interpretada, em termos semióticos, como um sistema de informação.” (HALLIDAY, 1982, p. 10, nossa tradução).⁴ Em outros termos, a semiótica social é “um entre um conjunto de sistemas e de significados que, juntos, constituem a cultura humana.” (HALLIDAY, 1991, p. 04, nossa tradução).⁵

A segunda reflexão que precisa ser extraída do termo semiótica social é que a palavra social indica, no Funcionalismo, uma preocupação particular com as relações entre linguagem e estrutura social. Essa área de estudo considera a estrutura social como um aspecto do próprio sistema social (HALLIDAY, 1991, p. 04).

Nesse sentido, para Halliday, qualquer relação entre linguagem, sociedade e cultura só pode ser extraída e pensada no texto e pelo texto. E assim, o texto se torna, dentro da Linguística Sistêmico-Funcional, a principal unidade de análise. Para Halliday (1991, p. 10), texto é todo fragmento de linguagem viva, parte de um contexto de situação que produza significados, o que implica considerá-lo como uma unidade semântica e produtora de sentidos. Em outras palavras:

⁴ [...] lenguaje como semiótica social significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural, en que la propia cultura se interpreta en terminos semióticos, como un sistema de informacion, se si prefiere esa terminologia.

⁵ I would use the term ‘semiotic’ to define the perspective in which we want to look at language: language as one among a number of systems of meaning that, taken all together, constitute human culture.

“Texto é qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que conhece a linguagem.” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 4-5, nossa tradução).⁶

Sendo o texto inseparável de seu contexto, ambos se tornam parte de um mesmo processo: “Existe um texto e outro texto que o acompanha: um texto que está junto, nomeado de contexto.” (HALLIDAY, 1991, p. 05, nossa tradução).⁷ É por meio da noção de contexto que o linguista constrói a ponte entre texto e sua situação (ambiente) de produção, tendo em vista que a situação de origem do texto é sempre anterior ao próprio texto.

Contudo, é preciso frisar que considerar o contexto de situação de uma produção de linguagem não implica em trazer, para a avaliação, acontecimentos de toda ordem, com todo o material imagético e sonoro que rodeia as expressões usadas, por exemplo. O contexto de situação se refere às circunstâncias extralinguísticas pertinentes ao uso produtivo da língua no momento da enunciação (HALLIDAY, 1991, p. 38). Há nisso uma razão prospectiva e não retrospectiva: de compreender como os leitores preveem o que será dito no texto.

Como unidade semântica, o texto demonstra padrões de relação com a situação, que constituem o que Halliday (1991, p. 38) chama de registro, que é dado pela organização de significados por efeito de uma situação. O conceito de registro faz referência à configuração de recursos semânticos que os membros de uma cultura associam a um tipo de situação, que pode ser reconhecida pela seleção dos significados de palavras e estruturas que constituem a variedade de um texto. Em outro dizeres, o registro é uma variedade funcional da linguagem, o que implica em pontuar que os significados do contexto de situação influenciam e são influenciados pelos significados do registro (SILVA, 2018)⁸.

Etnografia

Os pressupostos sobre contexto de situação propalados pela Linguística Sistêmico-Funcional têm origem nos trabalhos desenvolvidos pelo antropólogo polonês Bronislaw Malinowski, que Halliday conheceu por meio de seu professor e orientador, John Rupert Firth.

⁶ The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language.

⁷ There is a text and there is other text that accompanies it: text that is ‘with’, namely the con-text.

⁸ Outros pesquisadores, depois de Halliday, abordaram o registro sob diferente perspectiva. É o caso de James Robert Martin, da *Escola de Sydney*, que desenvolveu a teoria de gênero e registro nos anos 1980. Para o autor, qualquer texto envolve escolhas relacionadas a campo (atividade dos participantes), relações (papeis dos participantes) e modo (papel da linguagem), que são as condições do contexto de situação. Concomitantemente, o texto é uma instância do gênero, cuja escolha é uma condição do contexto de cultura, sendo o gênero concebido como tipo de texto (MARTIN, 1992). Embora seja importante mencionar a noção postulada por Martin, ela não configura objeto de nossa discussão, tendo em vista que o artigo se concentra nas reflexões prelecionadas por Halliday.

Atribui-se a Firth o mérito por organizar a teoria etnográfica de Malinowski em um quadro teórico e metodológico de aplicação a fenômenos linguísticos. Vale lembrar aqui que os estudos de Malinowski, embora tenham incluído análises de linguagem, não são considerados linguísticos porque se assentam principalmente na avaliação do modo de vida das comunidades estudadas e não em uma pesquisa genuinamente linguística.

Em sua obra escrita em 1985⁹, Halliday retoma trabalhos de investigação realizados por Malinowski durante os anos de 1923 e 1935, nas Ilhas Trobriand, localizadas na região sul do pacífico e onde se fala a língua Kiriwinian. Comunicando-se por meio da língua nativa dessas comunidades, Malinowski analisou textos de diálogos com moradores locais, os quais, à época da pesquisa, sobreviviam basicamente das atividades de pescaria e jardinagem.

Um dos desafios enfrentados por Malinowski em suas pesquisas foi tornar inteligíveis e traduzíveis para o inglês os textos nativos que estudou. A tribo fazia diferentes sons relacionados ao momento de uso da linguagem, o que ele chama de linguagem em ação. O teórico, então, recriou todo o ambiente de uso do Kiriwinian – durante uma atividade de pescaria daquela população –, para, posteriormente, explicá-lo e traduzi-lo para o inglês.

Para cumprir tal objetivo, o etnógrafo polonês adotou diferentes métodos, dentre os quais, a adição de comentários aos textos traduzidos para a língua inglesa. Os comentários incluíam informações acerca do ambiente e das circunstâncias que originaram os textos. A técnica foi utilizada com o intuito de reportar fielmente as condições extralinguísticas que acompanhavam os diálogos (HALLIDAY, 1991, p. 05).

Ao ambiente e às circunstâncias imediatas e extralinguísticas que emergiram dos textos, Malinowski deu o nome de contexto de situação, conceito que abarca também a realização de gestos, além da produção de sons, sinais e símbolos (HALLIDAY, 1991, p. 06).

A definição de contexto adveio da dificuldade que Malinowski encontrou para promover a correspondência do Kiriwinian para o inglês, o que não poderia ser feito apenas a partir de uma tradução literal entre palavras, conforme assinala Halliday:

Malinowski precisava de um termo que expressasse o ambiente total, incluindo o ambiente verbal, mas também incluindo a situação em que o texto foi enunciado [...] Por contexto de situação ele quis dizer o ambiente do texto. (HALLIDAY, 1991, p. 6, nossa tradução).¹⁰

⁹ Utilizamos aqui a versão de 1991.

¹⁰ Malinowski needed a term that expressed the total environment, including the verbal environment, but also including the situation in which the text was uttered [...] By context of situation he meant the environment of the text.

Com esse trabalho, Malinowski inaugurou um método de estudos que investiga a linguagem em ação, propondo que pesquisadores se atentassem às interações entre os participantes como parte crucial do desenvolvimento da linguagem em uma dada situação. Em outros termos, foi assim que se formou a base teórica relacionando funcionamento linguístico e contexto, que se tornaria, mais tarde, uma influência para a teoria funcionalista da linguagem.

Ao longo do tempo, o uso da noção de contexto de situação para estudo da linguagem foi deixando o âmbito das línguas primitivas e se disseminou por outros campos até se tornar, como ainda é, um aparato metodológico para pesquisas de línguas universais, a exemplo de estudos a respeito do inglês e de outros idiomas (HALLIDAY, 1991, p. 8-9).

Lembremo-nos, nesse ponto, sobre o alerta de Magalhães, Martins e Resende (2017, p.31), de que qualquer estudo sobre o contexto, e reconhecidamente etnográfico, é sempre mediado pela produção linguística e requer um trabalho de campo sério, eficiente e qualitativo.

Como dito alguns parágrafos acima, o mérito por articular o conceito de contexto de situação, de ordem antropológica, ao estudo sobre os significados, de ordem linguística, é creditado a Firth que, no decorrer de suas pesquisas, compôs um modelo ideal de contexto de situação aplicável à linguística. Para tanto, o linguista inglês retomou quatro pilares fundamentais da Etnografia de Malinowski (HALLIDAY, 1991, p. 8), a saber:

- Participantes da situação: referente aos participantes e os papéis que eles assumem na relação linguística (quem fala ou escreve; quem ouve ou lê).
- Ação dos participantes: refere-se às ações executadas pelos participantes no processo de interação, incluindo ações verbais e não-verbais.
- Outras características da situação: relacionam-se a objetos e eventos do ambiente onde se dá a interação por meio da linguagem.
- Efeitos da ação verbal: referentes a mudanças provocadas pelo que os participantes devem dizer em determinada situação.

A adaptação da Etnografia de Malinowski operada por Firth influenciou Halliday (1991, p. 12) a propor as três características fundamentais, ou apropriadas, do contexto de situação de um texto, conforme podemos ver a seguir:

- Campo: refere-se à atividade realizada pelos participantes, à natureza da ação social, acontecimento no qual os participantes estão engajados.
- Relações: envolvem os participantes, a natureza dos papéis que desempenham, o nível de controle de um participante sobre o outro, a relação de hierarquia (se houver) entre eles, distância social e grau de formalidade.
- Modo: refere-se ao papel da linguagem, ao tipo de linguagem usada, de acordo com as expectativas dos participantes, ao veículo utilizado na situação.

Os três elementos do contexto de situação anteriormente mencionados e presentes em *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (1991) se desdobraram mais tarde no que Halliday passaria a considerar como metafunções da linguagem, quais sejam: metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual.

Depois de observar, compreender e estudar o ambiente imediato – contexto de situação – e associá-lo à linguagem usada pelos nativos das Ilhas Trobriand, Malinowski chegou à conclusão que seria necessário também investigar o repertório cultural e histórico mais profundo das interações linguísticas executadas pelos participantes e dos tipos de práticas em que eles estão engajados, como nos conta Halliday no próximo trecho.

Ele [Malinowski] também viu que era necessário trazer à tona mais do que o ambiente imediato. Ele percebeu que, em qualquer descrição adequada, era necessário fornecer informações não apenas sobre o que estava acontecendo na época, mas também sobre o contexto cultural total. Isso porque os sinais e sons não eram os únicos envolvidos nas interações linguísticas e trocas conversacionais, mas toda a história cultural por trás dos participantes e por trás das práticas nas quais eles estavam engajados, determinando significados para a cultura. (HALLIDAY, 1991, p. 6, nossa tradução).¹¹

O contexto de cultura, na perspectiva de Malinowski, é de extrema relevância para retratar as mais amplas práticas – de diferentes países, etnias e também práticas institucionalizadas como escola, família, igreja, justiça, etc. O contexto de cultura tem muito a dizer sobre as condições sociais mais ligadas a costumes, moral, política, ideologia, que regulam uma determinada comunidade e que se manifestam linguisticamente em textos.

¹¹ He also saw that it was necessary to give more than the immediate environment. He saw that in any adequate description, it was necessary to provide information not only about what was happening at the time but also about the total cultural background, because involved in any kind of linguistic interaction, in any kind of conversational exchange, were not only the immediate sights and sounds surrounding the event but also the whole cultural history behind the participants, and behind the kind of practices that they were engaging in, determining their significance for the culture.

O etnógrafo adicionou o estudo do contexto de cultura às suas reflexões e saiu em defesa de que qualquer processo interacional linguístico é tramitado por elementos que vão além de sinais e sons. Como desdobramento disso, considerou o repertório cultural – simbologia, rituais, padrões de comportamento – existente por trás dos participantes e das práticas nas quais eles estavam engajados no processo de feitura do texto, segundo Halliday (1991, p. 07).

A função do contexto de cultura, a exemplo do que ocorreu com o contexto de situação, também foi esclarecida por Malinowski em suas pesquisas etnográficas nas Ilhas Trobriand, local onde o autor constatou o uso pragmático da língua: os enunciados proferidos pelos trobriandeses eram sempre acompanhados de uma ação física.

De acordo com Malinowski, as palavras daquela comunidade eram utilizadas pelos moradores com o objetivo de mediar as atividades práticas e não simplesmente de expressar pensamentos ou de comunicar ideias. Isto porque: “Palavras são parte da ação e elas são equivalentes às ações.” (MALINOWSKI, 1935, p. 9, nossa tradução)¹². Dessa forma, para o autor compreender as falas dos nativos e se engajar na tradução daquele universo para a língua inglesa, era necessário que ele entendesse muito bem sobre o contexto de cultura que os movia a ser quem eram e se comportar como se comportavam.

Nessa esteira, Malinowski (1935, p. 8, nossa tradução) esclarece:

Se anotássemos as palavras faladas lá e as tratássemos como um texto divorciado do seu contexto de ação e de situação, as palavras poderiam obviamente permanecer sem sentido, inúteis. A fim de reconstruir o sentido de sons, é necessário descrever o comportamento corporal dos homens, para saber o propósito de sua ação, bem como de sua sociologia. A fala aqui é primeiramente usada para o alcance de resultados práticos. Secundariamente ela também cumpre um propósito educativo em que os homens mais velhos e melhor informados transmitem os resultados de suas experiências passadas aos mais jovens.¹³

Para Fuzer e Cabral (2014, p. 29), quando comparado ao contexto de situação (microcontexto), o contexto de cultura (macrocontexto) se mostra mais estável, uma vez que este último é composto por práticas, valores e crenças mais recorrentes, perpetuadas e compartilhadas em uma comunidade.

¹² Words are part of action and they are equivalent to actions.

¹³ If we jotted down the words spoken there and treated them as a text divorced from its context of action and situation, the words would obviously remain meaningless and futile. In order to reconstruct the meaning of sounds it is necessary to describe the bodily behavior of the men, to know the purpose of their concerted action, as well as their sociology. Speech here is primarily used for the achievement of a practical result. Secondly it also fulfils an educational purpose in that the older and better-informed men hand on the results of their past experiences to the younger ones.

No que se refere à retomada dos pressupostos etnográficos na Linguística Sistêmico-Funcional, é notável que Halliday não se dedica a uma teorização extensa acerca do conceito de contexto de cultura, segundo confirma o próprio estudioso na passagem a seguir: “Nós não oferecemos, aqui, um modelo linguístico separado para o contexto de cultura; isso ainda não existe, embora haja ideias proveitosas no entorno.” (HALLIDAY, 1991, p. 47, nossa tradução).¹⁴

Autores, inclusive de outras áreas que se utilizam do aparato sistêmico-funcional para análises linguísticas, também problematizaram a ausência de um aprofundamento acerca do conceito de contexto de cultura. O analista de discurso crítico, Teun A. Van Dijk, por exemplo, afirma: “Embora a noção de ‘contexto de cultura’ possa ser integrada numa teoria mais geral do ‘contexto’, eu não a discutirei aqui, entre outras razões porque os autores da LSF não a usam nem a elaboram muito.” (VAN DIJK, 2012, p. 60).

O pesquisador da Linguística Aplicada, José Luiz Meurer, no artigo intitulado *Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso*, de 2004, também apontou a necessidade de maior aplicação do contexto de cultura para explicar a interdependência entre textos e contextos:

Em dois longos artigos – *Speaking with reference to context* e *Analysing discursive variation* – Hasan (1999 e 2004, respectivamente) observa que a noção de contexto se tornou uma espécie de apêndice não-teórico que precisa ser explicado em escala mais ampla. Essas e outras publicações de Hasan privilegiam o chamado *contexto da situação*, mas não o *contexto da cultura*. Neste trabalho, buscando expandir os conhecimentos sobre esta última dimensão do contexto e sua interação com o discurso, discuto e aplico aspectos da *teoria da estruturação* do sociólogo inglês Anthony Giddens (1979 e 1984). Meu objetivo é desenvolver uma fundamentação sociológica abrangente para a descrição e explicação da interdependência entre textos e contextos mais amplos. (MEURER, 2004, p. 135, grifos do autor).

As tentativas para explicar ou, de certa forma, resolver o que alguns consideram como lacuna na abordagem hallidayana, certamente, não se resumem a esses trabalhos e pesquisadores mencionados. Nessa discussão, o que não pode nos escapar é a indagação sobre qual seria, de fato, o objetivo de pesquisa de Halliday ao utilizar o conceito de contexto de cultura em seu enquadre teórico. Será que ele, realmente, pretendia dar o mesmo peso teórico-metodológico, em seus escritos, aos dois tipos de contexto teorizados por Malinowski?

¹⁴ We have no offered, here, a separate linguistic model of the context of culture; no such thing yet exists, although there are useful ideas around.

Em *An introduction to functional grammar* (2004), podemos encontrar uma possível justificativa para os diferentes tratamentos dispensados pela Linguística Sistêmico-Funcional aos conceitos de contexto de situação e contexto de cultura. No capítulo introdutório do livro, Halliday e Matthiessen relacionam texto e sistema por meio da ideia de instanciação (*instantiation*) e nos explicam que, dentro desse espectro, sistema e texto definem dois polos distintos: o polo do potencial geral (sistema de linguagem) e o polo da instância particular (texto). No polo extremo do texto, encontra-se o contexto de situação, ao passo que no polo extremo do sistema, está o contexto de cultura.

Uma das hipóteses para Halliday ter discorrido de maneira mais ostensiva sobre o contexto de situação em sua teoria é o fato de o autor ter elegido, como objetivo de pesquisa, apresentar o funcionamento dos textos, refletindo sobre práticas de textualização, o que acabou direcionando seu enfoque para a instanciação do potencial linguístico no texto, ou seja, para a relação texto/contexto de situação.

Sendo o contexto de situação composto pelas manifestações rotineiras do dia a dia, elas se tornam conhecidas por meio do trabalho do texto. São manifestações resultantes da instanciação do contexto de cultura, dado pelos costumes, questões morais e políticas de uma comunidade. Em outras palavras, se a instanciação é a relação entre um potencial e a sua instância, então, no que se refere ao contexto de cultura e ao contexto de situação, o contexto de cultura é o potencial – localizado no polo do sistema – enquanto o contexto de situação é a instância, localizada no polo do texto. E, portanto, é por meio do contexto de situação que se acessa o contexto de cultura, o que, por sua vez, permite justificar o fato de Halliday ter se concentrado mais naquele primeiro tipo de contexto.

De toda forma, a discordância nesse ponto da teoria de Halliday adiciona mais uma razão para que continuemos a problematizar a fundamentação de pressupostos funcionalistas e suas relações com outras teorias e conceitos, o que obviamente não se esgota nesse trabalho e abre novas e futuras possibilidades de investigação.

Considerações finais

O princípio que constitui a Linguística Sistêmico-Funcional é dinâmico e potencialmente aberto, haja vista que seu ponto de partida se encontra na concepção de linguagem como sociosemiótica. A dinamicidade, no caso desse paradigma de pesquisa, se origina da capacidade que a língua tem de processar modificações e usos a partir do contexto (situacional e cultural). O potencial de abertura, por seu turno, se relaciona com a capacidade de o sistema semiótico incorporar novas demandas e opções do sistema social.

A língua enquanto um sistema dinâmico e aberto possui um papel intrínseco de atuar como recurso de construção da experiência humana – externa e interna – e na negociação de relações sociais. Esses são dois modos complementares de construção de significado que se desdobram na metafunção ideacional e na metafunção interpessoal da linguagem, respectivamente. Além disso, há um terceiro e fundamental componente responsável por mapear esses significados e relacioná-los ao contexto em que estes são negociados: a metafunção textual, que organiza os significados ideacionais e interpessoais como mensagem coerente e garante a tessitura (*texture*) no texto.

Os significados metafuncionais são organizados em redes de sistemas paradigmáticos e encontram-se diretamente relacionados às características do contexto situacional, em um primeiro momento, e do contexto cultural, em um segundo momento. Como já constatado, a Linguística Sistêmico-Funcional não empreendeu um desenvolvimento teórico aprofundado sobre o contexto de cultura, tendo em vista que os objetivos de pesquisa de Halliday incluíam a realização de manifestações da cultura no contexto de situação, levando o foco de estudo do funcionalista para esse último tipo de contexto.

Com isso, o contexto situacional e suas variáveis de registro – campo, relações e modo – tornaram-se matéria-prima indispensável à organização metafuncional da linguagem. A estratificação da linguagem, constitutiva da proposta sistêmica, é tanto linguística quanto contextual e se explica pelo ambiente semiótico das interações humanas. Por isso, as análises de cunho funcionalista não separam a língua de seu contexto originário.

Nesse percurso, os pressupostos sobre contexto de situação e contexto de cultura, advindos dos preceitos etnográficos de Malinowski, deram subsídios para Halliday propor uma análise da semiose com base nas práticas sociais, o que requer considerar uma maior determinação de elementos sociais sobre a linguagem.

Na dimensão do contexto de situação, a linguagem trabalha sob três variáveis: campo (o que se relata), relações (quem participa) e modo (como se organiza a representação). Essas variáveis determinam o registro (variação linguística) que nos informa em que medida os textos se assemelham e o quanto eles se distinguem por expressarem, linguística e discursivamente, traços do contexto social em que são utilizados. Por outro lado, o contexto de cultura tem muito a dizer sobre as condições sociais mais ligadas a costumes, moral, política, ideologia, que regulam uma determinada comunidade e que se manifestam linguisticamente em textos.

Cabe dizer que o paradigma funcionalista reconhece o entrelaçamento entre elementos semióticos e elementos não-semióticos da prática social, ou seja, desagua na relação entre textos e práticas sociais. Assim, é possível partir da estrutura da linguagem para explicar fenômenos

sociais, assim como é possível também se pode partir de fenômenos sociais para vê-los concretizados nos textos.

Por fim, pode-se afirmar que as noções de contexto de cultura e contexto de situação acabaram por conferir à Linguística Sistêmico-Funcional o *status* de teoria do sistema aberto e viabilizador de mudanças sociais que acontecem via linguagem. A compreensão da linguagem a partir do uso torna possível questioná-la, reformulá-la e ressignificá-la socialmente, o que, invariavelmente, repercute nas condições socioculturais que a condicionam.

Referências

FOWLER, R.; KRESS, G. Critical linguistics. In: FOWLER, R.; HODGE, R.; KRESS, G.; TREW, T. **Language and control**. Londres, Boston e Henley: Routledge & Kegan Paul, 1979. p. 185-221.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación del lenguaje y del significado**. Traducción de Jorge Ferreiro Santana. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1991.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MALINOWSKI, B. **Coral gardens and their magic: a study of the methods of tilling the soil and of agricultural rites in the Trobriand Islands**. v. 1 and 2. London: Geoge Allen & Unwin Ltd/Museum Street, 1935.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, v. 4, n.esp, p. 133-157, 2004.

NEVES, M. H. de M. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa Revista de Linguística**, v. 38, p.109-127, 1994.

SILVA, E. C. M. da. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. **DELTA**, v. 34, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4450297878862629695>. Acesso em: 22 set. 2022.

VAN DIJK, T. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

Sobre a autora

Anielle Aparecida Fernandes de Moraes (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1341-4048>)
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2021), Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (2009), Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Viçosa (2007) e Graduada em Letras pela Universidade Paulista (2019). Docente na Universidade de Rio Verde. É integrante do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (GRUPO PORTOS - UFG/CNPq).

Recebido em outubro de 2022.

Aprovado em dezembro de 2022.

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

Janayna Bertollo Cozer Casotti
(Editora-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