



Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 8

Edição N. 20

Ano 2018

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 8, n. 20 (2018)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

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

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

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-280

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Alexsandro Rodrigues Meireles

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenador: Luciano Novaes Vidon

Coordenador Adjunto: Gesieny Laurett Neves Damasceno

EQUIPE EDITORIAL

Patrick Rezende (Editor-gerente)

Guilherme Brambila

Mônica Smirdele

Micheline Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

CONSELHO EDITORIAL

Doutora Isadora Machado, UFBA

Profª Drª Lorena Santana Gonçalves

Professor Doutor Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profª. Dra. Adriana Nascimento Bodolay, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Doutora Mayelli Caldas de Castro, IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil

Dra Sandra Mara Moraes Lima, UNIFESP UFES PUC-SP, Brasil

Profª. Dra. Tatiany Pertel Sabaini Dalben, UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

Profª Drª Vanda Elias

Paula Tatiana Silva-Antunes, Universidade Federal do Acre, Brasil

Dr. Mário Acrisio Alves Junior, UFES

Profª. Dra. Luciana Moraes Barcelos, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Doutora Losana Hada de Oliveira Prado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Iara Mikal Holland Olizaroski Iara Mikal Holland Olizaroski, Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste)

Profª Drª Cláudia Kawachi, Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Gustavo Ximenes Cunha, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil

DR Rony Petterson Gomes do Vale, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Dr. Daniel Mello Ferraz, USP

Sra. Aluiza Alves de Araújo, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

Prof. Dr Jader Martins Rodrigues Junior, Universidade Federal do Ceará

Doutora Mayara Oliveira Nogueira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Profª. Dra. Michele Freire Schiffler, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Roberto Perobelli Oliveira, Universidade Federal do Espírito Santo

Profª Drª Lillian V. F. dePaula, UFES, Brasil

Doutora Renata Martins Amaral, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

sra Junia Mattos Zaidan, UFES, Brasil

Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Doutor Alexandre Antônio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Instituto de Humanidade e Letras, Campus de Malês, Brasil

Bernardo Limberger, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Doutor Bruno Deusdará, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Doutora Kyria Rebeca Finardi, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Profa Dra Rita Maria Ribeiro Bessa, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

Karylleila Santos Andrade, Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Júlio Araújo, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Profª Drª Maria da Penha Pereira Lins, UFES

Prof. Dr. Rivaldo Capistrano Júnior, UFES

Prof. Dr. Luís Fernando Bulhões Figueira

Profª Drª Virgínia Beatriz Baesse Abrahão, UFES

Micheline Mattedi Tomazi, UFES, Brasil

Profª Drª Marta Scherre, UNB/UFES

Profª Drª Marina Célia Mendonça, UNESP

Profª Drª Maria Silvia Cintra Martins, UFSCAR

Profª Drª Janice Helena Chaves Marinho, UFMG

Prof Dr José Augusto Carvalho, UFES

Prof Dr José Olímpio de Magalhães, FALE/UFMG

Profª Drª Júlia Maria da Costa de Almeida, UFES

Profº Drº Juscelino Pernambuco, UNESP/UNIFRAN

Profª Drª Lilian Coutinho Yacovenco, UFES

Prof Dr Luciano Novaes Vidon, UFES

Profº Drº Luiz Antonio Ferreira, PUC/SP

Profª Drª Maria Flavia de Figueiredo, UNIFRAN

Profª Drª Maria Luiza Braga, UFRJ

Alexsandro Rodrigues Meireles, UFES, Brasil

Ana Cristina Carmelino, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Profª Drª Edenize Ponzo Peres, UFES

Profª Drª Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento, UNESP

Profª Drª Fernanda Mussalim, UFU

Profª Drª Hilda de Oliveira Olímpio, UFES

Lúcia Helena Peyroton da Rocha, UFES, Brasil

INDEXAÇÃO

A PERcursos Linguísticos está indexada em:

[DOAJ](#), [LATINDEX](#), [Diadorim](#), [JOURNALSEEKER](#), [SUMÁRIOS.ORG](#), [Journals4free](#), [SHERPA/RoMEO](#), [Google Scholar](#), [LIVRE](#), [WorldCat.org](#), [EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek](#), [WZB](#), [ERIHplus](#), [CIRC](#), [CCG / IBT - UNAM](#), [Vérsila-Biblioteca Digital](#), [REDIB](#), [SEER](#), [ZDB](#), [JURN](#), [Periódico.Capes](#), [The Linguist List](#), [BASE](#), [I2OR](#)

SUMÁRIO

Expediente

<u>Expediente</u>	1-8
Editor gerente	

Apresentação

<u>Apresentação</u>	9-10
Patrick Rezende, Guilherme Brambila	

Artigos

<u>SOBRE O TIPO E OS GÊNEROS DO TEXTO HUMORÍSTICO: O ASPECTO LITERÁRIO</u> Paulo Roberto Sodré	11-25
<u>AUDIODESCRIÇÃO DE MONUMENTOS DE FORTALEZA: UM ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS AVALIATIVAS</u> Anna Kesya Ferreira Lima, Kethleen de Almeida Claudino, Pedro Henrique Lima Praxedes Filho	45-63
<u>LÍNGUA E LINGUAGEM PARA SAUSSURE: UM PERCURSO DE ELABORAÇÃO DOS CONCEITOS NO 1º, 2º E 3º CURSO</u> Stella Ferreira Menezes, Márcia Aparecida Silva	64-74
<u>TRADUÇÃO: PRÁTICA DA ÉCRITURE DE DERRIDA</u> Tatiany Pertel Sabaini Dalben	75-87
<u>O INTERDISCURSO VIOLENTO NAS NOTÍCIAS DO UNIVERSO LGBT</u> Ariel Sessa, Micheline Mattedi Tomazi	88-104
<u>LETRAMENTO CRÍTICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONVERSA NECESSÁRIA</u> Luciana Oliveira	105-116
<u>O TEXTO EM AVALIAÇÃO: DO GÊNERO DISCURSIVO AO CRONOTOPO</u> Guilherme Brambila	117-131
<u>RESSIGNIFICANDO O ENSINO (DESCONTEXTUALIZADO) DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: LETRAMENTOS, ENGAJAMENTO E SUBJETIFICAÇÃO.</u> Livia Fortes	132-152
<u>AS PERCEPÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS SOBRE A APRENDIZAGEM E/OU APERFEIÇOAMENTO SIMULTÂNEO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA DO INGLÊS E ESPANHOL: FACILIDADES, DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS</u> Eduardo de Oliveira Dutra, Eliana Back	153-169

Política Editorial

<u>Política Editorial</u>	170-173
Editor gerente	

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que publicamos a última edição da *Revista PERcursos Linguísticos* de 2019. Este volume reitera o compromisso do periódico com a divulgação de pesquisas de diversas áreas do campo da linguagem.

O presente número apresenta uma compilação de dez artigos de autoria de pesquisadores de diferentes instituições de ensino brasileiras e com diferentes perspectivas dentro dos estudos da linguagem.

O artigo de abertura é de Paulo Roberto Sodré que discute os gêneros do texto humorístico. Em interface com os estudos literários, o pesquisador examina a listagem dos gêneros proposta por Luiz Carlos Travaglia e apresenta uma reflexão considerando teóricos como Vladimir Propp, Massaud Moisés e Paul Harvey. O título do trabalho é “Sobre o tipo e os gêneros do texto humorístico: o aspecto literário”.

Letícia Mazzelli, no artigo “A pluralidade linguística em Domingos Martins, Espírito Santo”, discute o contexto plurilíngue de uma região no Brasil onde há a influência das línguas portuguesa, alemã, pomerana e hunsrückische italiana. A autora também analisa políticas linguísticas que ocorrem nessa localidade.

O trabalho “Audiodescrição de monumentos de Fortaleza: um estudo sobre as características avaliativas”, de Anna Kesya F. Lima, Kethleen de Almeida Claudino e Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, investiga como se manifestam as características avaliativas em roteiros de audiodescrição de momentos da capital do Ceará.

As autoras Stella Ferreira Menezes e Márcia Aparecida Silva investigam dois dos conceitos mais importantes da linguística saussuriana, língua (*langue*) e linguagem (*langage*), considerando não apenas o *Curso de Linguística Geral*, publicado em 1916, mas também uma compilação das anotações de alunos do linguista genebrino a partir de três cadernos de três cursos ministrados por Saussure. O artigo das autoras é “Língua e linguagem para Saussure: um percurso de elaboração dos conceitos no 1º, 2º e 3º curso”.

O quinto artigo, “Tradução: prática da *écriture* de Derrida”, é de Tatiany Pertel Sabaini Dalben. Nele, a autora discute os processos tradutórios a partir da ótica desconstrutivista derridiana, que entende que os significados são provisórios e sobredeterminados. A autora traz uma sofisticada leitura de Derrida e a apresenta de forma didática aos leitores, mostrando que, para o teórico, a

tradução não pode ser compreendida a partir da noção de equivalência, mas sim, da semelhança na diferença.

No artigo “O interdiscurso violento nas notícias do universo LGBT”, Ariel Sessa e Micheline Mattedi Tomazi, tendo como aporte teórico a Análise Crítica do Discurso, analisam como a violência verbal se manifestou em comentários postados por internautas em notícia jornalística sobre o deputado Jean Wyllys.

O sétimo trabalho deste volume é o artigo de Luciana Oliveira Ferrari, “Letramento crítico e formação de professores: uma conversa necessária”, no qual a autora propõe refletir sobre as relações entre o letramento crítico e as concepções de língua, e como tais discussões podem contribuir para melhor formação de professores de línguas estrangeiras.

O artigo “O texto em avaliação: do gênero discurso ao cronotopo”, de Guilherme Brambila, tendo como referencial teórico os postulados de Bakhtin e o Círculo, debate acerca de mudanças interativas e sociais em torno do gênero discursivo na circunstância de avaliação textual.

Livia Fortes, no artigo “Ressignificando o ensino (descontextualizado) de língua inglesa na escola pública: letramentos, engajamento e subjetificação”, discute, pela perspectiva dos estudos de letramento, o ensino de língua inglesa e necessidade de ressignificar essa prática para além das abordagens tradicionais.

O último artigo que compõe este volume é “As percepções de universitários brasileiros sobre a aprendizagem e/ou aperfeiçoamento simultâneo da competência linguístico-comunicativa do inglês e espanhol: facilidades, dificuldades e estratégias”, de Eduardo de Oliveira Dutra e Eliana Back. Nesse trabalho, os autores analisam as percepções de discentes sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, em relação às facilidades e dificuldades presentes nesse processo.

Agradecemos aos pesquisadores que se dispuseram a compartilhar conosco seus trabalhos, ampliando a troca de conhecimento e a constituição de novos saberes. Reiteramos também nosso agradecimento aos professores de diversas universidades brasileiras que se propuseram a avaliar os diversos artigos submetidos à revista. De tal modo, esperamos que os leitores tenham uma ótima leitura e aproveitem mais este número da PERcursos Linguísticos.

Patrick Rezende
Guilherme Brambila

Vitória, 23 de dezembro de 2018.

SOBRE O TIPO E OS GÊNEROS DO TEXTO HUMORÍSTICO: O ASPECTO LITERÁRIO

Paulo Roberto Sodré¹

RESUMO: Discute os gêneros do texto humorístico, a partir das considerações de Luiz Carlos Travaglia. Examina a listagem dos gêneros proposta pelo estudioso e propõe acréscimos constantes da produção humorística literária. Fundamenta a discussão em estudos de Vladímir Propp, B. Tomachevsky, além de verbetes de dicionários de termos literários de Geir Campos, Massaud Moisés, Paul Harvey, Patrice Pavis, Raimundo de Menezes, Olegário Paz e António Moniz.

PALAVRAS-CHAVE: Texto humorístico – Literatura. Texto humorístico literário – Gêneros. Gêneros humorísticos textuais – Literatura.

ABSTRACT: This paper analyses humorous text genders from Luiz Carlos Travaglia point of view. It examines his list of genders and adds to it some of the humorous literary production. In order to discuss the subject, this work considers specially Vladímir Propp and B. Tomachevsky research on comic texts and genders, as well as the literary dictionary entries concerning humorous literary texts by Geir Campos, Massaud Moisés, Paul Harvey, Patrice Pavis, Raimundo de Menezes, Olegário Paz e António Moniz.

KEYWORD: Humorous Text – Literature. Literary Humorous Text – Genders. Humorous Text Genders – Literature. Humorous Text – Luiz Carlos Travaglia.

No estudo “Texto humorístico: o tipo e seus gêneros”, Luiz Carlos Travaglia (2015) oferece ao leitor não apenas um panorama de suas discussões publicadas de 1989 a 2009 a respeito da tipologia textual, destacando o tipo humorístico, como também comenta uma listagem dos gêneros “em cuja composição entra o tipo humorístico, sendo este de presença obrigatória e necessária no gênero” (2015, p. 62). Nessa listagem constam textos de diversas modalidades em termos de composição (descrição, narração, dissertação), de código (verbal, pictórico, fílmico), de objetivo (entretenimento, informação, formação, denúncia, crítica) etc. Como o propósito deste artigo é ponderar sobre a listagem de gêneros humorísticos, tendo em conta o capítulo de Travaglia, vale passar em resenha abreviada alguns aspectos pontuais de seu teor.

Considerando que “categoria de texto” designa a classificação e tipologização de um texto dadas por uma comunidade social e cultural, e que se trata de

¹ Doutor em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: paulorsodre8@gmail.com.

uma classe de textos que têm uma dada caracterização, isto é, um conjunto de características comuns em termos de conteúdo, estrutura composicional, estilo (características linguísticas), funções / objetivos, condições de produção, mas distintas das características de outras categorias de texto, o que permite diferenciá-las (TRAVAGLIA, 2015, p. 50),

e observando ainda que, dada a diversidade de natureza das categorias, estas são divididas em quatro: tipo, subtipo, gênero e espécie², o autor chama a essas quatro naturezas de “tipelementos”, isto é, classes de categorias de textos, nelas identificando “*naturezas distintas*” (idem, p. 50). Para Travaglia, o tipo instaura “um modo de interação, uma maneira de interlocução segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes”, que somam oito variedades: texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; texto argumentativo *stricto sensu* e argumentativo não *stricto sensu*; texto preditivo e não preditivo; texto do mundo comentado e do mundo narrado; texto lírico, épico / narrativo e dramático; texto humorístico e não humorístico; texto literário e não literário; texto factual e ficcional (idem, p. 50-51).

A respeito do tipo humorístico, Travaglia pondera que se trata de “uma *comunicação não confiável*”, na medida em que nesse texto se desfaz o “compromisso da comunicação com a seriedade, de ser algo válido em que se pode confiar [...]” (idem, p. 51). A surpresa no ato da comunicação humorística, rompida sua confiabilidade, se dá pela bissociação, em que dois mundos são cruzados, superpostos, numa interseção, de modo que o receptor pensa estar falando de um quando na verdade é de outro que se trata, ocorrendo por vezes a imbricação de ambos. Disso resulta, ainda segundo Travaglia (idem, p. 52), uma comunicação ambígua, homonímica, em que se dá mais de um mundo possível, cuja passagem entre um e outro é desencadeada pelo gatilho, dispositivo que insinua ou revela a incongruência da superposição, da interseção daqueles mundos ou, nos termos do linguista, “elemento que faz a passagem de um mundo para o outro dos dois, geralmente superpostos ou em interseção nos textos humorísticos” (idem, p. 63).

No capítulo em pauta, o autor expõe categorias a partir das quais pode-se caracterizar e analisar o humor e seu funcionamento:

- 1) *Humor quanto à composição*: a) descritivo; b) narrativo; c) dissertativo.
- 2) *Objetivo do humor*: a) crítica social ou a caracteres; b) denúncia; c) liberação; d) riso pelo riso.

² Desses quatro conceitos, interessa-nos e, por conseguinte, comentaremos apenas o “tipo” e o “gênero”.

- 3) *Humor quanto ao grau de polidez*: a) humor de salão; b) humor sujo ou pesado; c) humor médio.
- 4) *Humor quanto ao assunto*: a) negro; b) sexual, erótico, pornográfico; c) social; d) étnico.
- 5) *Humor quanto ao código*: a) verbal ou linguístico; b) não verbal.
- 6) *Scripts que levam ao humor*: a) estupidez, burricez; b) esperteza, astúcia; c) ridículo; d) absurdo; e) mesquinhez³.
- 7) *Mecanismos* (recursos para criar humor): a) cumplicidade; b) ironia; c) mistura de lugares sociais ou posições de sujeito; d) ambiguidade; e) uso de estereótipo; f) contradição; g) sugestão; h) descontinuidade de tópico ou quebra de tópico; i) paródia; j) jogo de palavras; k) trava-língua; l) exagero; m) desrespeito a regras conversacionais; n) observações metalinguísticas; o) violação de normas sociais (TRAVAGLIA, 2015, p. 54-55).

No que concerne aos gêneros, por sua vez, estes são conceituados como “uma função social específica de natureza comunicativa”, pois “representam um pré-acordo historicamente estabelecido sobre como fazer determinadas coisas com sucesso por meio da linguagem”; em outros termos, “são categorias de texto que existem e funcionam discursivamente em uma sociedade e cultura para a ação linguística. São, portanto, instrumentos linguísticos de ação social” (idem, p. 57). Tais opiniões abrangem o que entendemos por gênero no âmbito dos estudos literários, textos agrupados a partir de marcas como emissor, destinatário, situação, além de outros aspectos discursivos, como o temário (CAIRNS, 1972). A lírica, a narrativa e o drama tomamos como *modalidades* do texto literário, desdobrados em gêneros como “canção” (lírica), “conto” (narrativa) e “esquete” (drama).

Dos gêneros humorísticos se ocupa Travaglia em seguida, mas apenas “os mais correntes em nossa cultura e sociedade”, uma vez que, no estudo, “o elenco de gêneros humorísticos [...] não tem pretensão de ser exaustivo” (idem, p. 62). Por gêneros humorísticos o autor entende “aqueles em cuja composição entra o tipo humorístico, sendo este tipo de presença obrigatória e necessária no gênero” (idem, *ibidem*). Adverte, aliás, que eventualmente ocorrem “casos em que o humorístico pode aparecer, mas o gênero não é essencialmente humorístico, porque este tipo não é obrigatório na sua composição” (idem, *ibidem*), como o romance e a novela. Diante dessa variação, o linguista arrola os gêneros necessariamente humorísticos (“a piada, a piada visual, o esquete, a farsa [peça de teatro], a comédia [peças teatrais e filmes], o auto⁴ [exemplo: o *Auto da Compadecida* – peça e filme], a ópera bufa

³ Vale lembrar, com Vladímir Propp, que os pequenos vícios ou defeitos são bem variados como a galeria dos caracteres cômicos: “Cômicos podem ser os covardes na vida de cada dia (mas não na guerra), os fanfarrões, os capachos, os bajuladores, os malandrinhos, os pedantes e os formalistas de toda espécie, os unhas-de-fome e os esganados, os vaidosos e os convencidos, os velhos e as velhas que pretendem passar por jovens, as esposas despóticas e os maridos submissos etc. etc.” (PROPP, 1992, p. 135).

⁴ Cremos que Travaglia aqui cometa uma imprecisão, na medida em o termo “auto”, como romance e novela, não implica obrigatoriamente o humor e o cômico na história desse gênero (VASCONCELLOS, 1987, p. 25; MOISÉS, 2004, p. 45).

[exemplo: *O barbeiro de Sevilha*], a tira, a charge, a charge animada, a charge-okê [uma paródia musical], o cartum, o pega, o cúmulo, a paródia⁵, o trava-línguas etc.”) e os não obrigatoriamente humorísticos (“conto, romance, novela etc.”).

Em que pese a ressalva feita por Travaglia acerca da seleção e do inventário de gêneros “mais correntes em nossa cultura e sociedade”, pareceu-nos relevante ampliar e registrar gêneros humorísticos literários, cuja importância cultural e social se respalda ainda em sua relevância histórica, em especial para o leitor de estudos sobre gêneros em que predomina o humor. Isso lhe fornecerá uma noção mais detalhada dos desdobramentos dos gêneros ao longo da tradição literária ocidental, permitindo-lhe reconhecer não só a variação dos gêneros como sua possível transformação em outros. Isto porque consideramos, com B. Tomachevski, em “Thématique”, que os gêneros surgem de gêneros anteriores, na medida em que certos traços secundários de um gênero adquirem, na sua evolução, papel dominante:

os elementos autônomos (os traços genológicos de uma obra) que não constituem um sistema podem encontrar um mesmo "centro", um novo elemento que os une, que os junte em um sistema, e esse elemento unificante pode se tornar o traço perceptível que organiza ao redor dele o novo gênero (TOMACHEVSKI, 1965, p. 303-304. Tradução nossa)⁶.

Como se percebe, determina esse processo evolutivo o interesse que certos traços, considerados complementares do gênero consolidado, passam a receber a partir da atenção criativa do escritor. Desse modo, um subtema ou uma personagem secundária é escolhido para ser tema ou protagonista de uma obra (TOMACHEVSKI, 1965, p. 304 ss.). Eis uma razão para se fortalecer e tonar visível o repertório de gêneros textuais, em especial o literário, propiciando ao leitor – em especial o de Letras – um inventário matizado para sua percepção mais refinada dos gêneros correntes e mais atuais.

Partindo desse objetivo, inventariamos alguns gêneros desde o seu berço, a Antiguidade clássica, até nossos dias, de maneira a ensejar ao leitor interessado em gêneros humorísticos o maior número possível, mas não exaustivo, de exemplos.

Contudo, ainda que a intenção seja levantar o maior número possível de gêneros – considerada a lista inicial proposta por Travaglia –, evidentemente esbarramos na impossibilidade de incluir *todos* eles, ponderadas as dificuldades de ordem teórica. Lembre-se, a esse respeito, do descrédito em que caiu o estudo de gêneros – ou genologia⁷, para os

⁵ Travaglia pondera sobre a polêmica que envolve a função da paródia, tratada por ele como recurso (2015, p. 55, item 7, letra i) e como gênero (2015, p. 83-84). Quer nos parecer que sua função seria de meio (tratamento dado a um texto) e não de fim (extrair ou atribuir a esse texto sua dimensão humorística).

⁶ “les procédés autonomes (os traços genológicos de uma obra) qui ne constituent pas un système peuvent trouver un même ‘centre’, un nouveau procédé qui les unit, qui les rassemble en un système, et ce procédé unifiant peut devenir le trait perceptible qui organise autour de lui le genre nouveau”.

⁷ Termo cunhado pelos formalistas russos para se referir à “teoria dos gêneros” (GOMES, 1998, nota 1, p. 181).

formalistas russos – após a severa crítica de Benedetto Croce (1997), e do plano secundário que ocupou nos estudos literários, mesmo após sua retomada por estudiosos como Hans-Robert Jauss (1970), Mikhail Bakhtin (1997) e Alcir Pécora (2001), analítica (observe-se a desatenção dos críticos no que concerne à análise dos textos literários a partir da teoria dos gêneros) e criativamente (considere-se a imensa liberdade dos escritores na produção de seus textos em que a atualização das “leis [do gênero]” e o hibridismo ocorrem [SALLES, 2004, p. 63-66], procedimentos próprios da criação ou produção literária).

Diante dessas dificuldades, lançamos mão de manuais e dicionários, sobretudo os de termos literários, para o levantamento e a identificação dos gêneros poéticos – ficam assim de fora os gêneros teatrais e narrativos em prosa, que requerem outra investigação –, o que nos permitiu uma visão objetiva e ineludivelmente sintética desses textos. Interessa-nos aqui, ressalve-se, não o estudo detalhado de cada gênero, mas sua listagem para desdobramentos posteriores pelos pesquisadores interessados no assunto. Assim, ordenamos alfabeticamente os gêneros poéticos estritamente (e não eventualmente) ligados ao humor, conceituando-os preliminarmente e, quando possível, ilustrando-os.

Anfiguri: texto em verso ou prosa de discurso propositalmente ininteligível, absurdo, com intenções críticas ou burlescas (PAZ; MONIZ, 2004, p. 18).

Tu és o quelso do pental ganfrio
saltando as rimpas do fermim calério,
carpindo as taipas do furor salfrio
nos rúbios calos do pijón sidério.

És o bartólio do bocal empíreo
que ruge e passa no festão sitério,
em ticoteio no partano estírio,
rompendo as gambas do hortomogenério.

Teus belos olhos que têm barlacantes
são camensúrias que carquejam lantes
nas duras pélias do pegal balônio;

são carmentórios de um carcê metálico,
de lúrias peles em que buza o bálico
em vertimbáceas do cental perônio (LISBOA, Luis, Soneto, apud CAMPOS, 1978,
p. 32).

Bestialógico: como o *anfiguri*, poema, também conhecido por *pantagruélico*, caracterizado pela ausência de lógica, pelo disparate e pelo *nonsense* (MOISÉS, 2004, p. 54).

Era no inverno. Os grilos da Turquia,
Sarapintados qual um burro frito,
Pintavam com estólido palito
A casa do Amaral e Companhia.

Amassando um pedaço de harmonia,
Cantava o *Kirie* um lânguido cabrito,
E fumando, raivoso, enorme pito,
Pilatos encostou-se à gelosia.

Eis, súbito, no céu troveja um raio;
E o pobre Ali Pachá, fugindo à chuva,
Monta, depressa, num cavalo baio.

Passando, aperta a mão de um bago de uva,
E, vendo que já estava em fins de maio,
Pávido calça de Petrarca a luva (SOUSA, João Cardoso de Menezes e, apud
MOISÉS, 2004, p. 54).

Cançoneta: diminutivo de canção, que se refere à uma composição simples, popular e satírica (PAZ; MONIZ, 2004, p. 36)⁸.

Cantiga de escárnio: poema de origem medieval, musicado, em que a crítica é realizada por meio de palavras equívocas, ambíguas (PAZ; MONIZ, 2004, p. 39).

Maria Pérez, a nossa cruzada,
quando veo da terra d'Ultramar,
assi veo de perdom carregada
que se nom podia com el merger;
mais furtam-lho, cada u vai maer,
e do perdom já nom lhi ficou nada.

E o perdom é cousa mui preçada
e que se devia muit'a guardar;
mais ela nom há maeta ferrada
em que o guarde, nen'a pod'haver,
ca, pois o cadead'en foi perder,

⁸ Embora os autores identifiquem esse gênero como humorístico/satírico, Massaud Moisés não o inclui em seu dicionário, e Geir Campos o considera como “*canzonetta*, diminutivo de provençal *canzo*, considerada a mais antiga forma da lírica italiana e cultivada pelos seus mais altos expoentes, compõe-se de estrofes de oito versos decassílabos, rimando em *ababcdcd*, que se ligam por uma espécie de leixa-pren repetindo, no verso inicial de uma estrofe, uma palavra ou um conceito da estrofe anterior, e assim por diante. Em meados do século XIII, a estrofe terminal, que até então contava o mesmo número de versos das anteriores, passou a ter apenas a metade, à maneira das tornadas, com o nome de *comiato*” (CAMPOS, 1978, p. 35). A dar crédito ao que o escritor nos afiança, tratar-se-ia de uma forma lírica eventualmente ligada ao humor.

sempr'a maeta⁹ andou descadeada.

Tal maeta como será guardada,
pois rapazes albergam no logar,
que nom haj'a seer mui trastornada?
Ca, o logar u eles ham poder,
nom há perdom que s'í possa asconder,
assi sabem trastornar a pousada.

E outra cousa vos quero dizer:
tal perdom bem se devera perder,
ca muito foi cousa mal gaada (PONTE, 2011-).

Cantiga de maldizer: poema de origem medieval, musicado, em que a crítica é realizada por meio de palavras claras, não raro obscenas¹⁰ (PAZ; MONIZ, 2004, p. 39).

Eu digo mal, com'home fodimalho,
quanto mais posso daquestes foidos
e trob'a eles e a seus maridos;
e um deles mi pôs mui grand'espanto:
topou comig'e sobraçou o manto
e quis em mi achantar o caralho.

Ando-lhes fazendo cobras e sões
quanto mais poss', e and'escarnecendo
daquestes putos que s'andam fodendo;
e um deles de noit[e] asseitou-me
e quis-me dar do caralh'[e] errou-me
e lançou, depós mim, os colhões (PONTE, 2011-).

Chiste: composição poética com referências chistosas ou espirituosas (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 702).

orfeu que não visse
a tolíce que fez: eu
retiro o que eurídice (BITH, 1990, p. 7).

Epigrama: poema de origem grega, breve, cujo teor satírico foi desenvolvido na poesia romana¹¹ (PAZ; MONIZ, 2004, p. 78).

⁹ O equívoco central da cantiga está no termo “maeta”, pequena mala, metáfora de órgão sexual feminino. A partir disso, outros termos (“cadeado”, “furtan” etc.) passam a atuar também ambigualmente na cantiga.

¹⁰ Atualmente, os críticos tendem a considerar as cantigas satíricas medievais galego-portuguesas sob uma única designação: *cantiga de escárnio e maldizer* (LOPES, 2011-). Para efeito deste artigo, no entanto, e seguindo a *Arte de trovar*, poética do século XIV, optamos por considerá-las distintamente.

¹¹ Embora esse gênero tenha ficado conhecido como humorístico, Cecília Meireles e outros autores anteriores e posteriores redimensionaram-no, mantendo-lhe a brevidade e a agudeza, mas alterando o assunto (filosófico) e o tom (grave).

Por si acaso

Besos das a unos, a otros das, Póstumo, la diestra.
Me dices: “¿Qué prefieres? Elige.” Prefiero la mano (MARCIAL, II 21, p. 118).

Fatrasia: poema de origem medieval de linguagem macarrônica (isto é, falado e/ou escrito de forma errada e imprópria) ou arrevesada (CAMPOS, 1978, p. 73, 1978), semelhante ao *anfiguri* e ao *pantagruélico*.

Piga-pau é passarigno,
O papagallo também.
Tico-tico non tê denti,
Migna avó também non tê (BANANÉRE, 1993).

Gemedeira: tipo de sextilha popular em que o penúltimo verso funciona como ritornelo com interjeições em tetrassílabo¹².

- Cantei moirão e galope,
versejando como entendo.
Vou passar prà gemedeira,
Como pedem eu atendo:
Há pouco cantei me rindo...
Ai! Ai! Hum! Hum!
Agora canto gemendo (PINTO, Severino, apud CAMPOS, 1978, p. 79).

Jitanjáfora: poema “com versos baseados em sílabas e outros sons jogados soltamente [...]” (CAMPOS, 1978, p. 94).

Uni-du-ni-tê
sala-mê-min-guê
o-sor-vête-cô-lorê
uni-du-ni-tê.

Parlenda: poema de versos curtos para entretenimento infantil.

Amanhã é domingo,
pé de cachimbo;
galo Monteiro
pisou na areia,
a areia é fina
que deu no sino [...] (CAMPOS, 1978, p. 124).

¹² Esse gênero requer uma observação mais detalhada, para confirmar sua dimensão exclusivamente humorística.

Pantagruélico: ver *Bestialógico e Anfiguri*.

Pastorela: poema de origem medieval dialogado, musicado, em que uma pastora mal humorada responde negativamente às investidas amorosas cortesias de um cavaleiro (CAMPOS, 1978, p. 126).

Vi hoj'eu cantar d'amor
em um fremoso virgeu,
ũa fremosa pastor
que, ao parecer seu,
jamais nunca lhi par vi;
e por en dixi-lh'assi:
"Senhor, por vosso vou eu".

Tornou sanhuda entom,
quando m'est'oIU dizer,
e diss': "Ide-vos, varom!
Quem vos foi aqui trajer
para m'irdes destorvar
d'u dig'aqueste cantar
que fez quem sei bem querer?"

"Pois que me mandades ir,"
dixi-lh'eu, "senhor, ir-m'-ei;
mais já vos hei de servir
sempr'e por voss'andarei;
ca voss'amor me forçou,
assi que por vosso vou,
cujo sempr'eu já serei."

Dix'ela: "Nom vos tem proI
esso que dizedes, nem
mi praz de o oir sol,
ant'hei noj'e pesar en;
ca meu coraçom nom é,
nem será, per bõa fé,
senom do que quero bem."

"Nem o meu", dixi-lh'eu "já,
senhor, nom se partirá
de vós, por cujo s'el tem."

"O meu", diss'ela, "será
u foi sempr'e u está,
e de vós nom curo rem." (DINIS, Dom, 2011-).

Poema-piada: poema breve em que se realiza a piada.

Hora de comer – comer!
Hora de dormir – dormir!
Hora de vadiar – vadiar!

Hora de trabalhar?

– Pernas para o ar, que ninguém é de ferro! (FERREIRA, Ascenso, apud CAMPOS, 1978, p. 130-131).

Sátira: poema de crítica social de origem romana, ora baseada na ironia, ora no sarcasmo (PAZ; MONIZ, 2004, p. 195).

Bojudo fradalhão de larga venta,
Abismo imundo de tabaco esturro,
Doutor na asneira, na ciência burro,
Com barba hirsuta, que no peito assenta:

No púlpito um domingo se apresenta;
Prega nas grades espantoso murro;
E acalmado do povo o gran sussurro
O dique das asneiras arrebenta.

Quatro putas mofavam de seus brados,
Não querendo que gritasse contra as modas
Um pecador dos mais desaforados:

“Não (diz uma) tu, padre, não me engodas:
Sempre me há de lembrar por meus pecados
A noite, em que me deste nove fodas!” (BOCAGE, 1987, p. 96).

Sirventês: poema satírico de origem medieval, musicado, de temática moral ou política, baseado parodicamente na estrutura de poema conhecido (PAZ; MONIZ, 2004, p. 200).

Porque no mundo mengou a verdade,
punhei um dia de a ir buscar,
e, u por ela fui [a] preguntar,
disserom todos: - Alhur la buscade,
ca de tal guisa se foi a perder
que nom podemos en novas haver,
nem já nom anda na irmaindade.

Nos moesteiros dos frades negrados
a demandeï, e disserom-m'assi:
- Nom busquedes vós a verdad'aqui,
ca muitos anos havemos passados
que nom morou nosco, per bõa fé,
[nem sabemos u ela agora x'é,]
e d'al havemos maiores coidados.

E em Cistel, u verdade soía
sempre morar, disserom-me que nom
morava i havia gram sazom,
nem frade d'i já a nom conhocia,
nem o abade outrossi, no estar,
sol nom queria que foss'i pousar,
e anda já fora d[a] abadia.

Em Santiago, seend'albergado
em mia pousada, chegarom romeus.
Preguntei-os e disserom: - Par Deus,
muito levade'lo caminh'errado!
Ca, se verdade quiserdes achar,
outro caminho convém a buscar,
ca nom sabem aqui dela mandado (NUNES, 2011-).

Testamento: poema de origem medieval, popular, satírico baseado na ideia de deixar um testamento para alguém.

Quando eu morrer quero ficar,
não contem aos meus inimigos,
sepultado em minha cidade,
saudade.
[...]
Escondam no Correio o ouvido
direito, o esquerdo nos Telégrafos,
quero saber da vida alheia,
sereia (ANDRADE, Mário de, apud CAMPOS, p. 139-140, 1978).

É perceptível como boa parte dos gêneros é marcada pelo traço da cultura popular, rica em tradição cômica, seja como fonte de caracteres e de temas, seja de soluções formais (metros e estrofes, formas poéticas, ditados, registros linguísticos etc.), como estudou minuciosamente Mikhail Bakhtin em seu *A cultura cômica popular na Idade e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*.

Um dos aspectos a ser observado nessa lista complementar é a relação de semelhança e de atualização que os gêneros mantêm entre si. Observe-se, à guisa de exemplo, a proximidade entre um *sirventês* medieval e uma *charge-okê* contemporânea, haja vista que ambos são baseados na retomada burlesca¹³ de um texto musicado anterior, a que se acrescenta a imagem fílmica (no caso da *charge-okê*).

Percebe-se ainda o aspecto confluyente de gêneros como fatrasia, anfiguri, bestialógico, jitanjáfora e parlenda, pois em comum têm o efeito textual de disparate, *nonsense* ou absurdo, já que não primam pela lógica discursiva.

¹³ Resgare-se o sentido do termo nos estudos literários: “designa as obras literárias ou teatrais que, visando o cômico por meio do ridículo ou da zombaria, recorrem à imitação satírica ou parodística de obras sérias, de modo a produzir-se ‘incongruência entre o assunto e o estilo, incongruência essa que provoca o riso’ (Jump, 1972: 72). Pode apresentar quatro modalidades: o *travestissement* [imitação paródica do enredo, das personagens e do estilo de uma obra], o *hudibrástico* [termo derivado de *Hudibras*, longo poema em octossílabos de Samuel Butler, do século XVII, em que se satirizam as ações religiosas e políticas dos puritanos], *paródia* [obra que imita de modo cômico, satírico ou intertextual o tema/forma de outra] e o *poema herói-cômico* [paródia de poemas épicos], não raro intercambiáveis ou superpostas” (MOISÉS, 2004, p. 58).

Outro ponto importante para ponderação, a propósito de alguns gêneros humorísticos, é a relação instável de alguns com o que se convencionou aguardar do texto de humor *stricto sensu* – isto é, o riso e o risível¹⁴ – em que a crítica e a denúncia ocorrem de modo desencantado e melancólico. Em que pese o fato de a sátira (e seus correlatos: epigrama, sirventês, cantiga de escárnio, cantiga de maldizer etc.) ser incluída tradicionalmente entre os textos humorísticos, trata-se de um gênero que muitas vezes não pretende nem resulta necessariamente em riso, seja a gargalhada seja o riso irônico, sutil. Nesse gênero, portanto, nem sempre se realiza o pacto principal do autor com seu receptor, no que concerne ao traço fundamental do texto humorístico: “uma *comunicação não confiável*”, em que se desfaz o “compromisso da comunicação com a seriedade, de ser algo válido em que se pode confiar [...]” (TRAVAGLIA, 2015, p. 51). Em vez disto, muita sátira alcança justamente o oposto: sua crítica e sua denúncia pautam uma poesia que se quer credível naquilo que acusa e repudia, tornando-se assim séria, grave, ferina ou melancólica.

Por outro lado, se considerarmos a grande matização do riso, conforme Vladímir Propp indica:

A tentativa mais completa e interessante de enumeração dos diferentes aspectos do riso foi realizada não por filósofos ou psicólogos, mas pelo teórico e historiador soviético da comédia cinematográfica R. Iurêniev, que escreve: “O riso pode ser alegre ou triste, bom e indignado, inteligente e tolo, soberbo e cordial, indulgente e insinuante, depreciativo e tímido, amigável e hostil, irônico e sincero, sarcástico e ingênuo, terno e grosseiro, significativo e gratuito, triunfante e justificativo, despudorado e abraçado. Pode-se ainda aumentar esta lista: divertido, melancólico, nervoso, histérico, gozador, fisiológico, animalesco. Pode ser até um riso tétrico.” [...] A lista de Iurêniev é bastante detalhada mas não é completa. Falta em sua catalogação aquele aspecto do riso que, de acordo com os resultados de nossa pesquisa, surge como importantíssimo para a compreensão das obras literárias, isto é, o *riso de zombaria* (PROPP, 1992, p. 27-28),

podemos considerar que, mesmo nesse tipo de texto, a sátira em tom grave, o “riso” se realizaria, o que apenas aparentemente a retiraria do rol dos textos humorísticos.

Não obstante isso, prevalecem nos gêneros aqui (e no capítulo de Travaglia) arrolados a ambiguidade, a surpresa, o exagero e o engraçado. Desde os mais antigos até os mais recentes, identifica esses textos sua procura pelo efeito que, com intenção de crítica ou com propósito de ludicidade, com sutileza ou com exagero, provoque o riso.

¹⁴ Como aponta Yves de La Taille: “qualquer criação humana que tem o objetivo de nos fazer rir. Logo, chistes, ironias, sátiras, piadas, nonsense, sarcasmo, entre outros mais, serão considerados como formas de humor no livro que acabo, agora, de introduzir” (2014, p. 9-10). Na mesma linha de raciocínio, Jan Bremmer e Herman Roodenburg entendem “o humor como qualquer mensagem – expressa por atos, palavras, escritos, imagens ou músicas – cuja intenção é a de provocar o riso ou um sorriso” (BREMNER; ROODENBURG, 2000, p. 13).

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Os gêneros do discurso: p. 277-326.
- BANANÉRE, J. *La divina increnca*. Disponível em: <http://bananere.art.br/increnca.html>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- BITH. *Digitais*. Rio de Janeiro: Porto Palavra, 1990.
- BOCAGE. *Poemas eróticos*. Seleção de Fernando Segolim. São Paulo: Epopeia, 1987.
- BREMMER, J.; ROODENBURG, H. Introdução. In: _____. *Uma história cultural do humor*. Tradução de Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 13-25.
- BUENO, A. *Antologia pornográfica: de Gregório Mattos a Glauco Mattoso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- CAIRNS, F. Genres and topoi. In: _____. *Generic Composition in Greek and Roman Poetry*. Edinburgh: Edinburgh University, 1972. p. 3-97.
- CAMPOS, G. *Pequeno dicionário de arte poética*. 3. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CEIA, C. (Org.). *E-dicionário de termos literários*. 2010. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt/business-directory/6614/anfiguri/>>. Acesso em: fev. 2018.
- CROCE, B. Os gêneros literários e artísticos e as categorias estéticas. In: _____. *Breviário de estética. Aesthetica in nuce*. Trad. de Rodolfo Ilari Jr. São Paulo: Ática, 1997. p. 175-177.
- DINIS, D. Cantigas. In: LOPES, G. V.; FERREIRA, M. P. et al. (2011-), *Cantigas Medievais Galego Portuguesas [base de dados online]*. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA. Disponível em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt>>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- GAMA FILHO, O. Histórias fesceninas e poemas cantáridos. In: VELLOZO, P.; NEVES, J. S.; NEVES, G. S. *Cantáridas e outros poemas fesceninos*. Vitória: FCAA; São Paulo: Max Limonad, 1985. p. 11-41.
- GOMES, M. Las silvas americanas de Andrés Bello: una relectura genológica. *Hispanic Review*, v. 66, n. 2, p. 181-196, 1998.
- HANSEN, J. A. Anatomia da sátira. In: VIEIRA, B. V. G.; THAMOS, M. *Permanência clássica: visões contemporâneas da antiguidade greco-romana*. São Paulo: Escrituras, 2010. p. 145-169.
- HARVEY, P. *Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina*. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAUSS, H. R.. Littérature médiévale et théorie des genres. *Poétique*, Seuil, v. 1, p. 79-101, 1970.

LA TAILLE, Y. Introdução. In: _____. *Humor e tristeza: o direito a rir*. Campinas: Papyrus, 2014. p. 7-10. p. 9-10.

LOPES, G. V.; FERREIRA, M. P. et al. (2011-), *Cantigas Medievais Galego Portuguesas [base de dados online]*. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA. Disponível em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

MARCIAL. [Epigramas]. In: CUENCA, L. A.; ALVAR, A. (Sel.). Traducción de Luis Alberto de Cuenca e Antonio Alvar. 2. ed. Madrid: Alianza, 1985. p. 115-123.

MENEZES, R. (Org.). *Dicionário literário brasileiro*. 2. ed. revista, aumentada e atualizada. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Cultrix, 2004.

NEGRELI, P. P. Recursos humorísticos em *Cantáridas e outros poemas fesceninos*, de Paulo Vellozo, Jayme Santos Neves e Guilherme Santos Neves. Subprojeto (Iniciação Científica em Letras) – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NUNES, A. Cantigas. In: LOPES, G. V.; FERREIRA, M. P. et al. (2011-), *Cantigas Medievais Galego Portuguesas [base de dados online]*. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA. Disponível em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

PAVIS, P.. *Dicionário de teatro*. Tradução dirigida por J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PAZ, O.; MONIZ, A. *Dicionário breve de termos literários*. 2. ed. Lisboa: Presença, 2004.

PÉCORA, A. *Máquina de gêneros novamente descoberta e aplicada a Castiglione, Della Casa, Nóbrega, Camões, Vieira, La Rochefoucauld, Gonzaga, Silva Alvarenga e Bocage*. São Paulo: Edusp, 2001.

PIRES, O. *Manual de teoria e técnica literária*. Rio de Janeiro: Presença, 1981.

PONTE, P. Cantigas. In: LOPES, G. V.; FERREIRA, M. P. et al. (2011-), *Cantigas Medievais Galego Portuguesas [base de dados online]*. Lisboa: Instituto de Estudos Medievais, FCSH/NOVA. Disponível em: <<http://cantigas.fcsh.unl.pt>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

PROPP, V. *Comicidade e riso*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992. (Série Fundamentos, v. 84).

SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

SOARES, A. *Gêneros literários*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TOMACHEVSKI, B. Thématique. In: TODOROV, Tzvetan (Ed., Sel. et Trad.). *Théorie de la littérature*. Paris: Seuil, 1965. p. 263-307.

TRAVAGLIA, L. C. Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. In: CARMELINO, A. C. (Org.). *Humor: eis a questão*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 49-90.

VASCONCELLOS, L. P. *Dicionário de teatro*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

A PLURALIDADE LINGUÍSTICA EM DOMINGOS MARTINS, ESPÍRITO SANTO

Leticia Mazzelli¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir, brevemente, o contexto plurilíngue do município de Domingos Martins, Espírito Santo, localidade onde há a influência de línguas germânicas, como o *hunsrückisch* (IPOL, 2017b, 2018; RODRIGUES, 2009), o pomerano (COSMO, 2014; HÖHMANN, 2010; WEBER, 1998) e o alemão (RÖLKE, 2016; WEBER, 1998), e de marcas linguísticas de variedades italianas (PEIZINI, 2016; PERES, 2014, 2017). Considerando esse complexo cenário, analisamos algumas políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* (CALVET, 2007, 2002) que ocorrem na localidade. Para isso, assumimos uma perspectiva glotopolítica de análise (LAGARES, 2018; GUESPIN & MARCELLESI, 1986) e utilizamos conceitos de Políticas Linguísticas propostos por Calvet (2007, 2002). Destacamos as ações glotopolíticas realizadas pela comunidade de Domingos Martins, a fim de legitimar a criação de políticas linguísticas pertinentes à realidade plurilíngue do local. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas. Glotopolítica. Plurilinguismo. Domingos Martins.

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss the plurilingual context of Domingos Martins, Espírito Santo, where there is the influence of Germanic languages, such as *Hunsrückisch* (IPOL, 2017b, 2018; RODRIGUES, 2009), Pomeranian and German (COSMO, 2014; HÖHMANN, 2010; WEBER, 1998), and linguistic marks of Italian language varieties (PEIZINI, 2016, PERES, 2014, 2017). Considering this complex scenario, we analyze some *in vivo* and *in vitro* language policies (CALVET 2007; 2002) that occur in the locality. For this, we assume a glotopolitical perspective of analysis (LAGARES, 2018; GUESPIN & MARCELLESI, 1986) and we use Language Policy concepts proposed by Calvet (2007, 2002). We highlight the glotopolitic actions carried out by the community of Domingos Martins, in order to legitimize the creation of language policies, which are pertinent to the plurilingual reality of the place. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

KEYWORDS: Language policy. Glotopolitics. Plurilingualism. Domingos Martins.

Introdução

A pluralidade étnica brasileira, resultado de diversos processos conflituosos ao longo da história, propiciou o atual cenário linguístico do país. De acordo com dados do IPOL (2016),

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista CAPES. E-mail: lmazzelli@id.uff.br.

além do português, há cerca de 250 línguas em território nacional, dentre elas, as de comunidades afro-brasileiras, de imigração, de sinais e indígenas.

Presentes em diversas partes do Brasil e faladas por diferentes comunidades, algumas dessas línguas minoritárias, como as línguas de imigrantes, são utilizadas há mais de um século em território nacional. Devido à pressão linguística-cultural exercida pelo português, oficial e majoritário no Brasil, algumas dessas línguas sofreram o processo chamado por Couto (2009) de *glototânasia*, isto é, a “morte” de determinada língua, como o caso discutido por Gaio e Savedra (2013) da língua italiana em Juiz de Fora. Destacamos dois momentos críticos no Brasil que influenciaram diretamente a diversidade linguística brasileira: a Campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas (1937-1945) e a Ditadura militar (1964 - 1985). Em ambos os períodos, havia a ideia de fortalecer e impor a língua portuguesa, coibindo e, muitas vezes, proibindo o uso de línguas de imigrantes. Apesar dos movimentos proibitivos e de forte repressão linguística durante esses períodos, algumas línguas minoritárias resistiram e ainda hoje são faladas por algumas comunidades.

No atual contexto linguístico brasileiro, ocorrem diversas movimentações que buscam a promoção, revitalização e manutenção de línguas minoritárias. Segundo Morello (2016), a luta para o reconhecimento das línguas minoritárias em território brasileiro culmina em duas grandes políticas linguísticas públicas; a cooficialização de línguas minoritárias através de decretos municipais, e a criação do Decreto nº 7387, de 9 de dezembro de 2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística Brasileira (INDL), fornecendo ferramentas para que essas línguas minoritárias sejam inventariadas e catalogadas.

Domingos Martins (DM), município localizado na região serrana do estado do Espírito Santo (ES), é um exemplo de território onde tanto a cooficialização, quanto o INDL, são significativos para o contexto linguístico do local. Além da língua portuguesa, são faladas no município as línguas pomerana (COSMO, 2014; HÖHMANN, 2010; WEBER, 1998), alemã² e *hunsrückisch* (IPOL, 2017b, 2018; RODRIGUES, 2009), e também há marcas de variedades linguísticas³ italianas (PEIZINI, 2016, PERES, 2014, 2017) sendo utilizadas na localidade, o

² Como visto nos estudos de Rölke (2016) e Weber (1998) a educação formal nas colônias germânicas do ES era frequentemente ligada à Igreja Luterana e grande parte dessa educação era realizada em alemão até meados do século XX. Devido a esse contato com a língua alemã nos contextos escolar e religioso, alguns moradores locais relatam, informalmente, que alguns habitantes mais idosos ainda falam alemão, embora não haja estudos publicados que verifiquem esse uso em DM.

³ Utilizamos “variedades linguísticas” a partir dos estudos de Bagno (2017): “O termo variedade linguística pretende ser uma forma neutra, empregada nos estudos sociolinguísticos em geral, para se referir a qualquer tipo específico de linguagem - dialeto, sotaque, socioleto, estilo - que o linguista deseje considerar como uma entidade

que caracteriza o município nos termos de Savedra e Perez (2017) como plurilíngue. Hoje, observamos alguns exemplos de políticas linguísticas em DM, que favorecem a plurilinguismo na região. Dentre elas, destacamos o ensino das línguas alemã, pomerana e italiana na grade curricular da educação básica (DOMINGOS MARTINS, 2016) e a cooficialização da língua pomerana no município em 2011 com a lei municipal nº 2.356 (DOMINGOS MARTINS, 2011). Outro exemplo de política linguística que atinge DM, ao abranger municípios onde o *hunsrückisch* é falado, é o Inventário do *Hunsrückisch*. A língua está sendo inventariada no âmbito do INDL (IPOL, 2017a), o que poderá garantir futuras ações em prol da língua no município.

Dada essa apresentação inicial, iremos compor o trabalho em quatro partes. Primeiramente, realizamos uma breve revisão bibliográfica sobre os estudos de políticas linguísticas e glotopolítica, salientando alguns conceitos pertinentes à discussão. Posteriormente, discutimos resumidamente o contexto brasileiro à época da migração. Em seguida, retratamos, de forma concisa, o histórico de DM. Finalmente, na última parte do trabalho, discorreremos sobre a pluralidade linguística no município e analisamos algumas políticas linguísticas na localidade a partir das perspectivas teóricas apresentadas.

Políticas linguísticas e glotopolítica

Os estudos relacionados às políticas linguísticas levam a inúmeras reflexões sobre os mais diversos papéis que a dimensão política ocupa na linguagem. Institucionais ou não, as políticas linguísticas podem promover, revitalizar e favorecer a manutenção de uma ou mais línguas, embora também possam ser restritivas, proibitivas e repressivas. No título de sua obra *Qual política linguística?*, escrito em forma de questionamento, Lagares (2018) lança luz sobre as características centrais das políticas linguísticas: o fator da escolha e o seu caráter plural. A primeira, é responsável por selecionar qual política linguística é desejável ou indesejável, a segunda, se refere às infinitas possibilidades de políticas que podem existir e interferir direta ou indiretamente na linguagem. Diante disso, a área denominada *Políticas Linguísticas*, inserida nos estudos relacionados à Sociolinguística, busca, atualmente, o constante diálogo

individual para fins de análise empírica ou teorização. Emprega-se frequentemente variedade como uma alternativa para dialeto ou língua, o que faz do termo um instrumento útil para evitar a dificuldade de traçar distinções nítidas e categóricas entre essas duas noções numa perspectiva puramente linguística.” (BAGNO, 2017, p. 474).

com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, História e a Geografia, a fim de discutir as relações dinâmicas que perpassam o político e linguístico.

De acordo com Baldauf (2012), a disciplina originalmente chamada de *language engineering*, surgiu com o colapso dos impérios coloniais europeus após o fim da Segunda Guerra Mundial, levando nações africanas e asiáticas a implementarem o ideal de uma nação-uma língua.⁴ Posteriormente, outros termos também surgiram para identificar a disciplina, mas o que se torna mais popular segundo Cooper (1997), é o chamado *language planning*⁵, proposto por Einar Haugen em 1959.

Segundo Nekvapil (2012), a ampla utilização do termo *language planning* surgiu com o declínio do sistema colonial e com diversos processos de modernização de países em desenvolvimento nos anos de 1960. O termo se referia a uma forma de resolver problemas de forma racional, envolvendo diferentes alternativas em contextos sociais, políticos e econômicos. Durante esse período, o foco do planejamento linguístico, segundo Lagares (2018), recai particularmente sobre o *corpus* das línguas, ou seja, sobre a elaboração de aspectos gráficos, gramáticos e lexicais. Além disso, esse tipo de intervenção tinha como ideia principal a homogeneização linguística, sendo, portanto, a diversidade linguística vista como um problema a ser combatido, o que de acordo com essa ideia, vai de encontro ao desenvolvimento de uma sociedade.

Cooper (1997) aponta que o termo “*language planning*” foi empregado ao longo do tempo com sentidos diferentes⁶ e que não há uma definição universal entre essas utilizações. Ainda hoje, o termo é amplamente utilizado por diversos teóricos da área e, como afirma Nekvapil (2012), apesar do mesmo nome, assume um caráter conceitual mais amplo do que o inicialmente proposto nos anos de 1960, ao lidar com situações linguísticas e sociais mais abrangentes.

Apesar das diferentes acepções sobre o termo, a partir de 1959, destacamos a divisão clássica do termo “*language planning*” entre *Sprachplanung* e *Statusplanung* proposta por

⁴ “*Much of the impetus for early language planning studies and for the development of the discipline, initially called language engineering, came from the breakup of European colonial empires after World War II leading to the emergence of new nations in Africa, South and South East Asia and to the need for national languages under the one nation – one language model*” (BALDAUF, 2012, p. 234).

⁵ Em revisão bibliográfica, vemos que não há um consenso entre os autores no que se refere à tradução do termo em inglês “*language planning*”. O termo é traduzido para a língua portuguesa tanto como “planificação linguística” quanto para “planejamento linguístico”.

⁶ Em seu trabalho de 1997, Cooper lista doze aplicações diferentes do termo “planificação linguística” em estudos realizados por diferentes autores a partir do ano de 1959.

Kloss em 1967. O termo *Sprachplanung* (planejamento de *corpus*)⁷ é compreendido como o processo de codificação, padronização e modernização de uma língua, isto é, são as mudanças realizadas na forma. Já o termo *Statusplanung*, (planejamento de *status*) faz referência ao reconhecimento sobre o *status* de uma língua, às intervenções nas suas funções sociais, ao seu *status* social e às suas relações com outras línguas.

A partir de 1980, Lagares (2018) identifica que há uma visão mais integral nas propostas teóricas nos estudos relacionados às políticas linguísticas, e cita Enrique Rainer Hamel como exemplo de autor que propõe inovações na área: “Hamel começa questionando a já clássica distinção entre planejamento de *status* e de *corpus*, considerando as relações de interdependência entre ambos aspectos” (LAGARES, 2018, p. 25). O autor destaca que os estudos de Hamel se direcionam a uma concepção de união entre língua e política além de apontar para a necessidade de relacionar os níveis micro e macrosociolinguísticos.

Há ainda diversas outras contribuições realizadas por Hamel, no que se refere aos estudos em políticas linguísticas associados aos direitos linguísticos. Para Hamel (1995), os direitos linguísticos passam pelos Direitos Humanos e podem ser divididos em duas categorias: direitos linguísticos individuais ou direitos linguísticos coletivos. Na primeira categoria, Hamel discorre que “é direito de cada indivíduo de aprender e desenvolver livremente a sua própria língua materna, a receber educação pública através dela e usá-la em contextos socialmente relevantes” (HAMEL, 1995, p.13)⁸. Acerca do nível coletivo dos direitos linguísticos, Hamel (1995) afirma que as comunidades linguísticas devem manter as suas identidades e alteridades etnolinguísticas, além de estabelecer e conservar escolas e outras instituições educativas, a fim de promover a manutenção de suas línguas. Ao considerar a diversidade linguística de indivíduos e comunidades, e ao abordar contextos institucionais e não institucionais em suas propostas teóricas, Hamel sugere uma visão mais ampla do que a homogeneizante abordagem inicial do *language planning*.

Em estudos mais recentes, vemos a distinção entre os termos “política linguística” e “planejamento linguístico” sendo aplicada por alguns autores. Calvet (2002) define como

⁷ Observamos que, assim como ocorre na tradução do termo em inglês “*planning*”, para os termos em português “planificação” e “planejamento”, o mesmo ocorre em relação à palavra “*planung*” em alemão. Savedra e Lagares (2012) traduzem *Sprachplanung* e *Statusplanung* respectivamente por “planificação de *corpus*” e “planificação de *status*”, já Bagno (2017), traduz os termos supracitados respectivamente por “planejamento de *corpus*” e “planejamento de *status*”.

⁸[...] *el derecho de cada individuo a aprender y desarrollar libremente su propia lengua materna, a recibir educación pública a través de ella, a usarla en contextos oficiales socialmente relevantes [...]*”

“*política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística” (2002, p.145, grifo do autor). Calvet ainda apresenta duas distintas intervenções sobre as línguas: as intervenções *in vivo* e as *in vitro*. A ação *in vivo*: “refere-se ao modo como as pessoas cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação os resolvem” (CALVET, 2002, p. 146), isto é, resultado de práticas sociais. Já a ação *in vitro* é a intervenção relacionada a poder. Ou seja, a intervenção sobre as práticas sociais *in vivo*. Nelas, os linguistas analisam as línguas e criam proposições para regular os problemas; após essa fase, os políticos estudam essas proposições e aplicam-nas. “Essas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* dos falantes” (CALVET, 2007, p. 70, grifo do autor). Outra grande contribuição de Calvet (2007) para a área, foi a ideia de “equipar” línguas, que ocorre quando se fornece o suporte necessário a uma determinada língua para que esta desempenhe uma certa função. Um exemplo disso, é a criação de uma escrita para uma língua ágrafa, ou a criação de léxico específico que sirva para determinada função.

Surgida, segundo Lagares (2018), em um texto fundacional em 1986 de Guespin e Marcellesi, a abordagem *glotopolítica* discute as relações entre o político e a linguagem. No texto seminal, os autores afirmam que o termo *glotopolítica* “é necessário para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade toma a forma do político” (GUESPIN & MARCELLESI, 1986. p. 5, tradução nossa)⁹. Os autores ainda afirmam, que a *glotopolítica* também surge para neutralizar a oposição entre *langue* e *parole*, além de designar os vários enfoques que uma sociedade tem em relação às ações sobre a linguagem, tanto os conscientes como os não conscientes. Portanto, essas ações podem tanto ser no âmbito da língua, como por exemplo, na criação de uma norma escrita, ou no âmbito da fala, quando uma variedade é proibida ou estigmatizada. Sendo assim, qualquer ação que interfira de forma política na *língua* e/ou na *fala*, é um ato *glotopolítico*.

Ainda sobre a definição do termo, Lagares (2018) afirma que:

Nessa definição, reconhece-se como *glotopolítica* toda e qualquer ação sobre a linguagem nos mais diversos âmbitos ou níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos *planejamento* ou *política linguística*, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem efeitos ‘*glotopolíticos*’ (LAGARES, 2018, p. 32).

⁹ “*Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique.*”

Acreditamos que pelo dinamismo e pela complexidade com que as relações do político e da linguagem se articulam, e por concordar com os dizeres de Lagares (2018), que todas as decisões sobre a linguagem produzem - e são - efeitos glotopolíticos, utilizaremos a perspectiva glotopolítica de análise para a discussão no presente trabalho.

Considerações sobre a imigração no Brasil

A partir de 1818, com a assinatura do tratado de Nova Friburgo por D. João VI, é iniciada a primeira fase da imigração europeia no Brasil. A assinatura do tratado desencadeia pequenos fluxos migratórios e também a fundação de alguns núcleos coloniais, como a Colônia de Nova Friburgo em 1818 e São Leopoldo em 1824. Após esse primeiro momento, encerra-se em 1830 essa fase com a aprovação de uma lei que impedia gastos com a imigração, impossibilitando o agenciamento de imigrantes na Europa.

Posteriormente, em 1845, a imigração volta a ocorrer através de articulações que favorecessem à vinda de europeus para o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Em relação ao cenário europeu à época, Bahia (2011) e Martinuzzo (2009) afirmam que era de fome e miséria. O governo brasileiro passa então a atrair europeus através de agentes de empresas colonizadoras, com promessas e incentivos para se estabelecerem no Brasil.

Segundo Lesser (2014) e Skidmore (1997), a presença de imigrantes europeus no país poderia solucionar uma série de “problemas” existentes à época para o Estado e as lites intelectuais e políticas; povoar um vasto território desabitado, ocupar espaços pertencentes à população indígena, evitar a escassez de mão de obra que o iminente fim da escravidão iria ocasionar e, também, “branquear” a população brasileira.

De acordo com Seyferth (2002), apesar de toda a propaganda feita pelo governo brasileiro, havia uma rígida política no agenciamento de imigrantes que deveriam ser, preferencialmente, germânicos e italianos com a justificativa de serem “bons agricultores” e que emigram em família.

Nas classificações imperam os atributos usualmente associados ao campesinato, incluindo a adjetivação da submissão: o bom colono deve ter amor ao trabalho e à família e respeito às autoridades, além de ser sóbrio, perseverante, morigerado, resignado, habilidoso, etc. (SEYFERTH, 2002, p.120).

Seyferth (2002) ainda menciona que a imigração era retratada à época como um amplo processo civilizatório em que a pequena propriedade familiar e rural era valorizada, em detrimento da grande propriedade escravista.

Fator importante para nossa discussão, a imigração europeia no Brasil teve uma grande influência no atual contexto linguístico de DM. A seguir, discutiremos alguns aspectos históricos do referido município.

Breve histórico de Domingos Martins

Em 1846, Luiz Pedreira Couto Ferraz, o então governante da província do Espírito Santo, solicita ao governo Imperial, o envio de imigrantes europeus à província. Atendendo ao pedido, são enviados à colônia de Santa Isabel¹⁰ os primeiros imigrantes germânicos¹¹ oriundos do Hunsrück em 1847. Após essa primeira leva de imigrantes europeus:

[...] a colônia de Santa Isabel só voltou a receber colonos a partir de 1858. Nos dois anos seguintes, chegaram mais imigrantes alemães da região do Hunsrück, da Baviera e da Pomerânia. Entre 1870 e 1873, ocorreu um forte fluxo de pomeranos (RÖLKE, 2016, p.216).

Segundo dados da Prefeitura municipal de DM (2018a), junto à segunda leva de imigrantes germânicos, também chegam à Colônia de Santa Isabel as primeiras famílias de origem italiana, provenientes da Ilha da Sardenha. Mais tarde, no ano de 1875, vários imigrantes de origem italiana desembarcam no ES¹², e

[...] através do município de Alfredo Chaves chegaram até Araguaia, hoje distrito do município de Marechal Floriano, e Pedreiras, hoje Pedra Azul, no distrito de Aracê em Domingos Martins (DOMINGOS MARTINS, 2018a).

De acordo com Rölke (2016) em 1869 a colônia de Santa Isabel foi elevada à Freguesia e em 11 de março de 1878, foi elevada à condição de Distrito Policial. Neste ano, havia em Santa Isabel 1.898 habitantes. No ano de 1891, Santa Isabel recebeu o *status* de município, para no ano seguinte, ser novamente rebaixado de categoria.

Segundo dados do IBGE (2017), em 1893 a localidade foi elevada novamente à categoria de município e só recebeu o nome atual nome em 1921, em homenagem ao capixaba

¹⁰ O município de DM foi originalmente fundado com o nome de “Colônia de Santa Isabel”.

¹¹ Utilizamos a terminologia “germânica”, pois à época a Alemanha ainda não era configurada como país. Somente em 1871 a Alemanha foi unificada por Guilherme I, criando assim o Império Alemão.

¹² Para mais informações sobre os processos de imigração ocorridos no ES sugerimos a obra de Franceschetto (2014) e Rölke (2016).

Domingos José Martins, que lutou na Revolução Pernambucana em prol da independência do Brasil.

Localizado a 43km de Vitória, capital do estado do ES, DM conta atualmente com a configuração territorial de sete distritos: Aracê, Biriricas, Melgaço, Paraju, Ponto Alto, Santa Isabel e Sede. De acordo com dados do último censo, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de DM é de 31.847.

Ações glotopolíticas e a pluralidade linguística de Domingos Martin

A presença de variedades linguísticas germânicas e italianas em DM é um dos vários resultados da imigração europeia na região. Acerca dessa temática, os trabalhos de Cosmo (2014), Höhmann (2010) e Weber (1998) trazem contribuições sobre o uso da língua pomerana. Sobre a utilização da língua alemã, os estudos de Rölke (2016) e Weber (op. cit) apontam questões históricas relacionadas aos âmbitos educacionais e religiosos. Rodrigues (2009) e publicações do IPOL (2017b, 2018) apresentam algumas informações sobre o *hunsriikisch* na localidade. Em relação às influências de variedades linguísticas italianas no ES, os trabalhos de Peres (2014, 2017) discutem as marcas italianas deixadas no português das comunidades formadas por descendentes de imigrantes, resultado do contato entre variedades linguísticas italianas e o português. Peres (2017) destaca diferenças fonético-fonológicas entre o português resultante de contato “e aquele que não sofreu influência dos dialetos – por exemplo o português falado na capital do estado, Vitória” (PERES, 2017, p. 23). Já a pesquisa de Peizini (2016), que aborda questões relacionadas ao ensino da língua italiana em escolas de DM, aponta algumas marcas linguísticas também discutidas por Peres (2017).

Devido à pluralidade linguística na localidade, região de contato entre línguas, a gestão do plurilinguismo foi necessária. Assim, políticas linguísticas, institucionais e não institucionais, foram criadas e/ou assimiladas pelo município. Podem ser classificadas como políticas linguísticas: as ações da sociedade que tomam a forma do político, isto é, tanto as ações *in vivo* (CALVET, 2002, 2007), realizadas pela própria comunidade e, também, as ações *in vitro* (CALVET, 2002, 2007), interligadas às instâncias de poder.

Para compor a discussão, dividiremos essas ações glotopolíticas em dois níveis: “municipal” e “abrangente”. O primeiro nível, corresponde às ações que são articuladas e realizadas dentro do referido município, e têm por objetivo atingir práticas linguísticas que

ocorrem em DM. O segundo nível, trata das ações que não buscam atingir unicamente DM, pois também abrangem outras localidades plurilíngues, mas perpassam o município quando nele há uma língua favorecida por determinada política linguística.

No nível “municipal”, destacamos a ação *in vitro* em prol da língua pomerana com a lei municipal nº 2.356 de 2011 que versa sobre sua cooficialização, promovendo assim, o *status* do pomerano. Com a lei, a língua passa a ser amparada legalmente pelo município, estimulando-o a cumprir uma série de obrigações:

Art. 2º A co-oficialização da língua Pomerana obriga o município a:

I - Manter os atendimentos ao público, nos órgãos da administração municipal, na língua oficial e na língua co-oficializada;

II- produzir a documentação pública, bem como campanhas publicitárias institucionais na língua oficial e na língua co-oficial;

III- incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua co-oficial nas escolas que atendam aos descendentes dos povos tradicionais e nos meios de comunicação. (DOMINGOS MARTINS, 2011).

Ainda no nível “municipal” das políticas *in vitro*, ressaltamos o Documento Curricular da Educação Básica (DOMINGOS MARTINS, 2016), um trabalho coletivo formulado por profissionais de todo o segmento da comunidade escolar, que estabelece a formação do currículo de educação básica em DM e favorece o caráter de pluralidade cultural. No documento, observamos que o município garante o ensino além de inglês e espanhol, o ensino das línguas pomerana, alemã e italiana.

[...] Reconhecemos a importância dos estudos de uma língua, no sentido de instigar os (as) estudantes a compreenderem e interagirem com as diferentes e diversas possibilidades de interlocuções, num processo de formação de uma consciência planetária, na dimensão da interculturalidade e não da apropriação da cultura do outro (a) em detrimento das nossas práticas sociais e culturais. Assim, não nos limitamos ao ensino da Língua Inglesa e Espanhola, mas também as línguas de Imigração¹³: Pomerano, Italiano e Alemão como forma de fortalecer e valorizar a diversidade cultural e linguística trazida pelos imigrantes. A matriz de conhecimentos está organizada em dimensões educativas que objetivam a apropriação dos conhecimentos culturais, linguísticos, a tradução, incluindo as estratégias de leitura, produção e compreensão de textos, tendo o mesmo como unidade de ensino aprendizagem. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a escola oferta uma das línguas: Pomerano, Italiano, Alemão e Inglês; e nos anos finais do Ensino Fundamental é ofertado o Alemão ou Espanhol ou Inglês (DOMINGOS MARTINS, 2016, p.118).

¹³ O Documento Curricular da Educação Básica de DM trata as línguas italiana e alemã, como línguas de imigração, embora essa seja uma classificação controversa. Não iremos nos aprofundar nessa discussão terminológica, por não ser o foco de nosso trabalho.

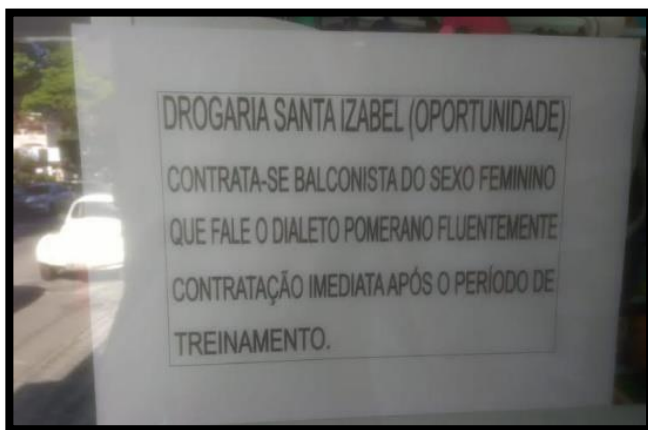
No nível “municipal” das políticas *in vivo*, isto é, relacionado às ações realizadas pela própria comunidade, destacamos dois anúncios de emprego nos quais um dos pré-requisitos necessários para o preenchimento da vaga é falar pomerano.

Figura 1: Anúncio de emprego em loja de construções, Melgaço, DM, maio/2018.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Anúncio de emprego em drogaria, Sede, DM, junho/2018.



Fonte: Arquivo pessoal

Observamos que saber se comunicar em pomerano é essencial para concorrer às vagas de emprego destacadas nas figuras acima. A busca por atendentes que falem a língua pomerana, ilustra a realidade linguística do local e a necessidade do comércio de atender a uma parcela da população que se comunica em uma língua diferente da portuguesa.

No nível “abrangente” *in vitro*, ressaltamos a implementação do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO)¹⁴ no município a partir de 2005. O programa político/pedagógico bilíngue busca desenvolver diversas ações, como a inserção da língua pomerana na escola e a capacitação/formação de professores e profissionais da educação para atender a demanda escolar de descendentes de pomeranos nas comunidades onde a língua pomerana é cooficializada.

Destacamos, também como ação “abrangente” *in vitro*, as atividades que têm por objetivo documentar e inventariar o *hunsrückisch* em território brasileiro (IPOL, 2017, 2018), no âmbito do INDL. Falado não somente em DM¹⁵, o *hunsrückisch* segue uma tradição oral, sendo imperativas as ações de documentar e inventariar a língua. Atualmente, pesquisadores que participam do projeto do Inventário do Hunsrückisch como Língua Brasileira de Imigração percorrem os municípios onde a língua é falada e realizam diversas atividades, como entrevistas e coleta de material para posterior análise.

Incluídas no nível “abrangente” *in vivo*, estão as ações que têm por objetivo equipar a língua pomerana. Como discutido em Mazzelli (2018), a partir de 1980 houve várias tentativas de escrita realizadas por indivíduos falantes do pomerano. Dentre essas tentativas, a de Ismael Tressmann (2006) se destaca através da criação de seu dicionário pomerano-português, que promove não só o planejamento de *status* na língua pomerana, mas também o de *corpus*. Na elaboração e promoção de escrita de uma língua ágrafa, são oferecidas ferramentas para que a língua ocupe diferentes funções na comunidade e em outros domínios, conseqüentemente, há mais chances da língua permanecer em uso.

Considerando os dizeres de Mufwene (2016), quando afirma que a “vitalidade” só vem à tona em situações de contato de línguas, acreditamos que as ações acima relatadas são resultado de um ambiente plurilíngue favorável à manutenção de línguas, isto é, de promover a vitalidade das línguas utilizadas no território do município.

A partir da dimensão de pluralidade linguística observada, vimos que diversas ações glotopolíticas são delineadas para promover as variedades linguísticas que influencia(ra)m o repertório linguístico de DM e/ou são até hoje utilizadas. Atualmente, assim como DM, há uma

¹⁴ O PROEPO se encontra em outros municípios do ES onde a língua pomerana também é cooficializada, como Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas, Vila Pavão e Pancas. Para mais detalhes acerca do PROEPO Cf. Hartwig (2011) e Cosmo (2014).

¹⁵ O *hunsrückisch* é cooficializado em Antônio Carlos, Santa Catarina e Santa Maria do Herval, Rio Grande do Sul. (IPOL, 2017b).

tendência de outros municípios bi/plurilíngues brasileiros a assumirem posturas em prol de seus repertórios linguísticos, institucionalizando e garantindo o uso das línguas minoritárias faladas em seus territórios.

Considerações finais

O presente trabalho buscou tratar, brevemente, do contexto plurilíngue de DM, município onde há, além do português, a influência de variedades linguísticas germânicas e italianas. O referido município utilizou questões identitárias, ligadas aos processos de imigração e construídas ao longo do tempo, a fim de legitimar a formação de políticas linguísticas institucionais. Como exemplo, a escolha feita pelo município de promover o ensino das línguas pomerana, alemã e italiana, conforme descrito pelo Documento Curricular da Educação Básica (DOMINGOS MARTINS, 2016). Além disso, também observamos algumas estratégias não relacionadas aos âmbitos institucionais que são realizadas pela comunidade; a busca do comércio local por trabalhadores falantes de pomerano, visando atender à necessidade linguística de uma parcela de moradores do município.

Em relação ao cotidiano dos falantes de línguas minoritárias faladas no Brasil, ainda é cedo para avaliar o impacto que essas ações têm no cotidiano dessas pessoas. Entendemos que algumas ações glotopolíticas atingem apenas uma parte dos falantes, como os mais escolarizados ou os que estão em idade escolar. O processo de cooficialização, por exemplo, facilita a inserção do ensino de línguas minoritárias na grade curricular das escolas. Contudo, o ensino formal dessas línguas nas escolas não beneficia diretamente a população mais velha, pois não frequentam mais o ambiente escolar.

Muitas comunidades bi/plurilíngues brasileiras ganharam visibilidade com a criação do INDL e com os processos de cooficialização, mas para que os direitos linguísticos fundamentais (HAMEL, 1995) de falantes de línguas minoritárias sejam reconhecidos e respaldados pelas instâncias governamentais, muito precisa ser feito. O atual desafio dessas comunidades é traçar estratégias para que as línguas faladas em seus territórios ganhem cada vez mais espaço. Garantir que os falantes de línguas minoritárias possam utilizar suas línguas nos mais diversos locais e contextos promove não só a manutenção dessas línguas, mas, também, preserva o patrimônio linguístico brasileiro.

Referências

- BALDAUF, R. B. Introduction – Language Planning: Where have we been? Where have we might be going? In: *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte, v.12, n.2, p.233-248, 2012.
- BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAHIA, J. *O tiro da bruxa: Identidade, Magia e religião entre os camponeses pomeranos do estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- BRASIL. Decreto n. 7387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm. Acesso em: 9 de agosto de 2016.
- BREMENKAMP, E. S. *Análise Sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo*. 2014. 291f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Univerisdade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad.: Marcos Marcionilo. - São Paulo: Parábola, 2002.
- _____. *As políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- COOPER, R.L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press, 1997.
- COSMO, M. *Ser pomerana: histórias que desvelam a memória, a experiência e os sentidos de ser professora*. 2014. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação). Univerisdade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- COUTO, H. H. *Linguística, ecologia e ecolinguística*. São Paulo: Contexto, 2009.
- DOMINGOS MARTINS. Prefeitura municipal. Lei municipal nº 2.356, de 10 de outubro de 2011. Dispõe sobre a cooficialização da língua pomerana em Domingos Martins. Disponível em: http://177.91.192.7:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/2471_texto_integral> Acesso em 8 ago. 2018.
- _____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Documento Curricular da Educação Básica: uma produção coletiva dos sujeitos*. Domingos Martins, 2016.

_____. História – Datas. 2018a. Disponível em: <<http://www.domingosmartins.es.gov.br/conheca-domingos-martins/historia/datas.html>>.

Acesso em: 9 ago. 2019.

_____. Prefeitura municipal. *Imigração – Mais sobre os pomeranos*. 2018b. Disponível em: <<http://www.domingosmartins.es.gov.br/conheca-domingos-martins/historia/imigracao.html>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

FRANCESCHETTO, C. *Imigrantes Espírito Santo: base de dados da imigração estrangeira no Espírito Santo nos séculos XIX e XX*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014.

GAIO, M.L.M., SAVEDRA, M.M.G. Língua e cultura em contato na Zona da Mata mineira: a imigração italiana em Juiz de Fora. In: *Veredas atemática*, Juiz de Fora, v. 17, n.2, p.357-375, 2013.

GUESPIN, L.; MARCELLESI, J-B. *Pour la glottopolitique*. Langages, 83, p.5-34, 1986.

HAMEL, R. E. Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. In: *Alteridades*. v.5, n.10 p. 11-23, 1995. Disponível em: <<http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/1995d%20Derechos%20linguisticos%20como%20derechos%20humanos%20-%20Debates%20y%20perspectivas.pdf>>. Acesso em: 9 de agosto de 2016.

HARTUWIG, A. V. G. *Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo – desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES*. 2011, 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

HÖHMANN, B. *Sprachplanung und Spracherhalt innerhalb einer pommerischen Sprachgemeinschaft. Eine sociolinguistische Studie in Espírito Santo/Brasilien*. Frankfurt: Peter Land, 2010.

IBGE. *Censo Demográfico da população do Espírito Santo 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_espírito_santo.pdf>. Acesso em: 3 agosto 2018.

_____. *Estimativas de população dos municípios brasileiros em 2015*. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/estimativa_dou_2015_20150915.pdf>. Acesso em: 3 agosto 2018.

_____. *Domingos Martins – Histórico*. 2017. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/domingos-martins/historico> > Acesso em: 3 nov. 2018.

IPOL. *Plataforma do Letramento: o Brasil e suas muitas línguas*. Florianópolis, 13 outubro 2016. Disponível em: <<http://e-ipol.org/tag/linguas-do-brasil/>>. Acesso em: 5 de ago. 2018.

_____. *O inventário do hunsrückisch como língua brasileira de imigração no sul do Brasil*. 25 agosto 2017a. Disponível em: < <http://ipol.org.br/equipe-do-projeto-alma-h-esteve-em-nova-petropolis-rs-para-as-pesquisas-do-inventario-do-hunsruckisch-como-lingua-brasileira-de-imigracao-ihlbr/> >. Acesso em: 5 ago.2018.

_____. *Língua alemã falada nas montanhas vira tema de pesquisa nacional*. 05 out. 2017b. Disponível em: < <http://ipol.org.br/lingua-alema-falada-nas-montanhas-vira-tema-de-pesquisa-nacional/> > Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. *Línguas cooficializadas nos municípios brasileiros*. 2017c Disponível em: < <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/> > Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. *Dicionário renano-português é lançado em Domingos Martins*. Florianópolis, 09 fevereiro, 2018. Disponível em: <<http://ipol.org.br/dicionario-renano-portugues-e-lancado-em-domingos-martins/>> Acesso em: 25 ago. 2018.

LAGARES, X. Minorias linguísticas, normas e mercados. Uma reflexão a partir do galego. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p.169-192.

_____. *Qual política linguística ? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo : Parábola, 2018.

LESSER, J. *A invenção da brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração*. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MARTINUZZO, J. A. *Germânicos nas terras do Espírito Santo*. Tradução de Helmar Reinhard Rölke. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009. Edição bilíngue Português e Alemão.

MAZZELLI, L. *Ações glotopolíticas em Santa Maria de Jetibá - ES: em evidência a língua Pomerana*. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Gragoatá v. 32. Política e planificação linguística*. p. 32-42. UFF : Niterói, 2012.

_____. A cooficialização da língua pomerana no Espírito Santo e no Rio Grande do Sul. In: MORELLO, R. (Org.) *Leis e Línguas no Brasil. O processo da cooficialização e suas potencialidades*. 2015. p.43-54.

_____. *Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras*. Revista Brasileira de Estudos de População, Rio de Janeiro, v.33, n.2, p.431-439, 2016.

MUFWENE. Ecologia da língua: algumas perspectivas evolutivas. In: *Ecolinguística: revista brasileira de ecologia e linguagem*. v.2. n.1, p.18-40. 2016.

NEKVAPIL, J. *From language planning to language management: J.V. Neustupný's heritage*. Media Komyunikeshon / Media and communication Studies, 63. Sapporo: Hokkaido University, Research faculty of Media and Communication, 2012, p. 5-21. Disponível em: <http://languagemanagement.ff.cuni.cz/system/files/documents/nekvapil_from-LP-to-LM_sapporo.pdf>. Acesso em 26 ago. 2018.

_____. SHERMAN, T. *An Introduction: Language management theory in language policy and planning*. In: International Journal of Sociology of Language, Volume 2015, Issue 232, Pages 1-12.

_____. Language Management Theory as one approach in Language Policy and Planning. In: *Current issues in Language planning*, v.17, n.1.p. 11-22. 2016.

PEIZINI, A.M.L. Escola do campo em comunidades de fronteiras. 2016. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Univerisdade Federal do Espírito Santo, Vitória.

PERES, E. P. Aspectos sócio-históricos do contato entre o dialeto vêneto e o português no Espírito Santo. *Revista (Con)textos lingüísticos*, Vitória, v.8, n.10.1, p. 53-71, 2014.

_____. Os contatos entre os dialetos italianos e o português no Espírito Santo. In: BENEDUZI, L. F.; DADALTO, M.C. (Orgs.). *Mobilidade humana e circularidade de ideia: diálogos entre a América Latina e a Europa*. 1ed.Veneza: Edizioni Ca' Foscari. Digital Publishing, 2017, v. 1, p. 17-28.

RODRIGUES, C.V. Bilinguismo no Espírito Santo: reflexos no português de adultos e crianças. In: *Signum – Estudos da Linguagem*. Londrina, PR, v. 12, n.1, pp.339-36, jul. 2009.

RÖLKE, H.R. *Raízes da imigração alemã. História e cultura alemã no Espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

SANTOS, E. S. et al. *História, geografia e organização social e política do município de Domingos Martins*. Vitória: Brasília Editora Ltda., 1992.

SAVEDRA, M. O desenvolvimento da língua alemã. In: LAGARES, X. C. L; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.p.277-298.

_____. LAGARES, X. Política e Planificação Linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá v.32. Política e planificação linguística*. p. 11-27. UFF: Niterói, 2012

_____. PEREZ, G.M.H. Plurilinguismo: práticas linguísticas de imigrantes. In: *Revista Organon*, v.32, n.62, 2017.

SEYFERTH, G. Os imigrantes e a campanha de nacionalização. In: PANDOLFI, D. C. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 199-228.

_____. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. In: *REVISTA USP*. São Paulo, n.53, p. 117-149, março/maio, 2002.

SKIDMORE, T. E., "Racial ideas and social policy in Brazil, 1870-1940". In: GRAHAM, Richard (ed.), *The idea of race in Latin America, 1870-1940*. Austin, University of Texas, 1997. pp. 7-36.

TRESSMANN, I. *Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolingüístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo*. 2005. 335f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português. Pomerisch Portugijsisch Wörterbauk*. Santa Maria de Jetibá: Secretaria de Educação, 2006.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, jun.1996. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf.

Acesso em: 15 jan. 2017.

WEBER, G. M. *A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins*. 1998. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

AUDIODESCRIÇÃO DE MONUMENTOS DE FORTALEZA: UM ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS AVALIATIVAS

Anna Kesya Ferreira Lima¹

Kethleen de Almeida Claudino²

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho³

RESUMO: A Audiodescrição (AD) é o tipo de Tradução Audiovisual Acessível (TAVa) entre modalidades semióticas distintas (da visual para a verbal), que tem como principal função tornar um produto (audio)visual acessível para pessoas com deficiência visual (PcDVs). Este trabalho tem como objetivo investigar as características avaliativas em roteiros de audiodescrição de monumentos urbanos, localizados na cidade de Fortaleza-CE. O *corpus* constituiu-se dos roteiros de AD da Coluna da Hora, Escadaria da Praça General Tibúrcio (Praça dos Leões) e Estátua da Iracema Guardiã. O modelo teórico-metodológico foi o Sistema de Avaliatividade (SA), tendo a análise dos roteiros sido feita através das categorias das subredes de ‘atitude’, ‘engajamento’ e ‘gradação’ da rede de sistemas de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) até o segundo nível de delicadeza. Os resultados demonstraram que os roteiros se caracterizam pela ocorrência mais frequente de categorias das subredes de ‘gradação’ (‘força’) e ‘atitude’ (‘apreciação’). Esses resultados são compatíveis aos de Praxedes Filho e Magalhães (2015), o que parece mostrar a possível existência de um padrão avaliativo para roteiros de AD de imagens artísticas estáticas. Esperamos que os resultados do presente estudo possam contribuir para futuras pesquisas no âmbito da TAVa e o aperfeiçoamento da formação de audiodescritores.

PALAVRAS-CHAVE: Audiodescrição. Monumentos Urbanos. Características Avaliativas. Sistema de Avaliatividade.

ABSTRACT: Audiodescription (AD) is the type of Accessible Audiovisual Translation between distinct semiotic modalities (from visual to verbal), whose purpose is to make an (audio) visual product accessible to the blind and visually impaired. This paper aims at investigating the evaluative characteristics in AD scripts of urban monuments located in Fortaleza-CE. The corpus was made up of the AD scripts of the monuments ‘Coluna da Hora’, ‘General Tibúrcio Square’s Staircase’ and the ‘Iracema Guardiã Statue’. The theoretical-methodological framework was the Appraisal System. Thus, the analysis of the scripts was carried out by way of the categories pertaining to ‘attitude’, ‘engagement’, and ‘graduation’ sub-networks within the appraisal system network (MARTIN; WHITE, 2005) just up to the

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, UECE, Fortaleza, CE, Brasil. E-mail: anna.ksya@aluno.uece.br.

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, UECE, Fortaleza, CE, Brasil. E-mail: kethleen.almeida@aluno.uece.br.

³ Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, UECE. Fortaleza, CE, Brasil. E-mail: pedro.praxedes@uece.br.

second delicacy level. The results demonstrated that the scripts are characterized by a higher occurrence of categories related to the ‘graduation’ (‘force’) and ‘attitude’ (‘appreciation’) sub-networks. These results are compatible with the ones from Praxedes Filho and Magalhães (2015). Such compatibility seems to indicate the likely existence of an evaluative pattern for AD scripts of static artistic images. We hope that the results of this study might contribute to the future research in the scope of Accessible Audiovisual Translation and also the improvement of audio describers’ training.

KEYWORDS: Audio description. Urban Monuments. Evaluative Characteristics. Appraisal System.

Introdução

A audiodescrição (AD) é uma ferramenta utilizada tendo em vista a promoção da acessibilidade sensorial de pessoas cegas e com baixa visão – isto é, de pessoas com deficiência visual (PcDVs) –, a produtos culturais (audio)visuais. Franco e Silva (2010) definem essa ferramenta como “[a] transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão” (p. 20). Os produtos (audio)visuais passíveis de serem audiodescritos vão desde imagens estáticas bi e tridimensionais – pinturas, imagens em livros didáticos usados na educação formal, esculturas etc. –, a imagens em movimento – filmes, peças teatrais, eventos ao vivo etc. Entre as imagens tridimensionais, estão incluídas a arquitetura das cidades e seus monumentos.

Visando entender melhor essa ferramenta, este trabalho concentra-se na descrição das avaliações contidas em roteiros de AD de monumentos localizados na cidade de Fortaleza-CE. Logo, o objetivo geral foi verificar as características avaliativas no registro ‘roteiro de AD⁴ de monumentos’ sob o ponto de vista do Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005). Dessa maneira, este estudo está inserido na área dos Estudos Descritivos da Tradução, mais especificamente na subárea de Tradução Audiovisual (TAV) e, nela, na subárea de Tradução Audiovisual Acessível (TAVa), na qual surgiu o projeto ‘Características avaliativas de roteiros de audiodescrição: um estudo descritivo’ (CARA). A pesquisa que aqui relatamos está vinculada a esse projeto, o qual, por sua vez, está sendo desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa Legendagem e Audiodescrição (LEAD), parte do Laboratório de Tradução

⁴ Uma AD é elaborada na forma de roteiro escrito que é depois lido em voz alta ou gravado por um locutor, o qual pode ser o próprio audiodescritor.

Audiovisual (LATAV) do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Para entender as motivações que levaram à pesquisa aqui reportada, é preciso saber que – na prática profissional cotidiana de AD, fora do ambiente acadêmico –, foram criados parâmetros prescritivos para a elaboração de roteiros. Um desses parâmetros relaciona-se à neutralidade nos roteiros, ou seja, o audiodescritor não deveria fazer uso de avaliação ou interpretação das imagens audiodescritas na produção do seu texto, descrevendo apenas o que via para não influenciar as PcDVs quanto a seus próprios juízos de valor com relação ao produto objeto da AD (SNYDER, 2008).

Tendo a consciência da impossibilidade de neutralidade em qualquer que seja o texto, baseada nas ideias de Martin e White (2005), pesquisadores do LEAD/UECE iniciaram estudos concernentes ao parâmetro prescritivo da neutralidade em roteiros de AD com o objetivo de demonstrar empiricamente a impossibilidade de implementá-lo. Estudos como os de Praxedes Filho e Magalhães (2013; 2015; 2018) – sobre roteiros de AD de pinturas em inglês e português –, Oliveira Júnior (2016) assim como Almeida (2015) – a respeito de roteiros de AD de curtas-metragens em português –, Silva e Praxedes Filho (2014) – relativo a roteiros de AD de filmes de longa-metragem em francês –, Praxedes Filho, Santos e Farias Júnior (manuscrito) – roteiro de AD de peça teatral em português –, conseguiram demonstrar, por meio do Sistema de Avaliatividade (SA) no escopo da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que todos os roteiros analisados são avaliativos/interpretativos, mesmo tendo sido elaborados sob o parâmetro da neutralidade.

Tendo sido demonstrada a inexistência de neutralidade, este estudo buscou avançar em relação às pesquisas referidas anteriormente. Passou a haver a necessidade de começar a descrição das características avaliativas em textos instanciadores do registro roteiro de AD. Do ponto de vista analítico, verificamos como as categorias relacionadas a três tipos de avaliatividade se apresentam no nosso objeto de estudo: roteiros de AD de monumentos em Fortaleza-CE. A análise continuou sendo informada pela mesma interface teórico-metodológica adotada nos estudos sobre a verificação da (in)existência de neutralidade: a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)-Sistema de Avaliatividade (SA) e os Estudos Descritivos da Tradução (EDT)-Tradução Audiovisual Acessível (TAVa).

Para a execução da pesquisa, três objetivos específicos derivaram do objetivo geral, que foram descrever as características avaliativas dos roteiros de AD dos monumentos quanto: 1)

aos termos dos sistemas da subrede de ‘atitude’; 2) aos termos dos sistemas da subrede de ‘engajamento’; 3) aos termos dos sistemas da subrede de ‘gradação’, partes da rede de sistemas de avaliatividade⁵.

Esses objetivos levaram a perguntas de pesquisa, as quais indagaram como se caracterizam os roteiros de AD quanto a: 1) avaliações de ‘atitude’?; 2) avaliações por ‘engajamento’?; 3) avaliações por ‘gradação’?

Para além desta seção introdutória, o artigo compõe-se de outras quatro seções. Na próxima, apresentamos a revisão da literatura; na seguinte, o percurso metodológico; na sequência, os resultados e a discussão. Por fim, fazemos algumas considerações finais.

Revisão da literatura

Tradução Audiovisual / Tradução Audiovisual Acessível / Audiodescrição

Para Franco e Araújo (2011), as modalidades de TAV são: legendagem para ouvintes (LO), legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE), legendagem eletrônica (para o teatro), dublagem, *voice-over* (para filmes e programas de TV não ficcionais, com a voz que traduz sobreposta à trilha original) e audiodescrição (AD). Enquanto a LO e a legendagem eletrônica são sempre entre línguas (língua fonte falada para língua alvo escrita), a LSE também pode ocorrer dentro de uma mesma língua (língua falada para a mesma língua no meio escrito). A dublagem e o *voice-over* se caracterizam pelo movimento de uma língua fonte falada para uma língua alvo falada. Por fim, como já sinalizado, a AD envolve imagem e língua, ou melhor, dois modos semióticos distintos.

Nunca houve questionamento a respeito de se as modalidades de TAV entre línguas seriam, de fato, tradução. Contudo, nem sempre foi consenso se seria teoricamente adequado considerar como tradução a LSE no âmbito de uma mesma língua e a AD. Foi a taxonomia tradutória de Jakobson (2000/1959) que viabilizou a chegada à solução da questão.

Segundo o autor, existem três tipos de tradução: intralinguística, interlinguística e intersemiótica. A intralinguística, também conhecida como rephraseamento, é a interpretação, dentro de uma mesma língua, de signos verbais através de outros signos verbais. No caso da

⁵ A terminologia referente ao SA está apresentada e explicada na seção de revisão da literatura.

interlinguística ou ‘tradução propriamente dita’, é também a interpretação de signos verbais em outros signos verbais, porém entre línguas diferentes. A última, a tradução intersemiótica ou transmutação, é a interpretação de signos não verbais em signos verbais. Logo, como Jakobson (2000/1959) reconhece os movimentos dentro de uma mesma língua e de uma semiose para outra semiose como tipos de tradução, passou a ser consenso que a LSE intralinguística e a AD podem e devem ser abordadas também como tradução de fato.

O termo ‘Tradução Audiovisual Acessível’ (TAVa) – cunhado por Jiménez Hurtado (2007) –, foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Aderaldo (2014). Tal termo nomeia uma subárea da TAV que é destinada a estudar as modalidades cujo objetivo é a promoção de acessibilidade sensorial a produtos culturais (audio)visuais por pessoas com deficiência auditiva ou visual. Ela abrange a modalidade LSE, que é tradução intrasemiótica, ou seja, de semiose verbal falada para semiose verbal escrita, podendo ser, como já dito, tradução interlinguística ou intralinguística. Abrange também a modalidade AD, que é destinada principalmente para as PcDVs. A AD é tradução intersemiótica que interpreta signos da semiose visual por meio de signos da semiose verbal falada. Em alguns pontos, ela também pode ser intrasemiótica, por exemplo, quando créditos de filmes, algumas palavras ou frases escritas em um monumento urbano etc. precisam ser audiodescritos.

Para sintetizar e ampliar ainda mais o que é entendido por AD, trazemos a palavra de Motta e Romeu Filho (2010, p. 7):

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos. (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 7).

Nessa definição, as obras de arte são apenas implicitamente mencionadas por meio de “exposições” e “mostras”. Se Motta e Romeu Filho (2010, p. 7) não as listam explicitamente, Magalhães e Araújo (2012) o fazem. Logo, monumentos urbanos são também passíveis de serem audiodescritos.

Sistema de Avaliatividade

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Halliday (1978; 1985; 1994; 2004), aborda a língua como um potencial de recursos a serem escolhidos tendo em vista a construção de textos por interlocutores em contextos sociais diversos. As escolhas são termos de sistemas interconectados em redes. Conforme a LSF, uma rede de sistemas tem uma condição de entrada inicial que, quanto ao SA, é ‘avaliatividade’. A condição de entrada inicial possibilita o acesso ao sistema TIPOS DE AVALIATIVIDADE, que abre um elenco de três termos relativos às três grandes áreas de significados avaliativos: ‘atitude’, ‘engajamento’, ‘gradação’.

A escolha de qualquer desses termos passa a ser condição de entrada a novos sistemas: TIPOS DE ATITUDE, TIPOS DE ENGAJAMENTO, TIPOS DE GRADAÇÃO, respectivamente. Por sua vez, cada desses novos sistemas disponibiliza termos a serem escolhidos. Qualquer dos termos escolhidos em qualquer desses sistemas poderá se transformar em condição de entrada a outro(s) sistema(s).

O percurso feito dentro de uma rede de sistemas ocorre, topologicamente, da esquerda para a direita. As primeiras escolhas são as mais gerais e vão se especificando ou tornando-se mais detalhadas e refinadas ou delicadas. Logo, cada ponto de novas escolhas é chamado de nível de delicadeza. A rede de sistemas de avaliatividade se desdobra até o sexto nível de delicadeza, sendo o sistema TIPOS DE AVALIATIVIDADE de primeiro nível de delicadeza e os sistemas TIPOS DE ATITUDE, TIPOS DE ENGAJAMENTO e TIPOS DE GRADAÇÃO de segundo nível.

Os sistemas acessados pelos termos ‘atitude’, ‘engajamento’ e ‘gradação’ são independentes entre si. Portanto, a partir de Praxedes Filho e Magalhães (2013), o LEAD/UECE tem considerado esses termos, para efeito de facilitar a referência aos sistemas atrelados a cada um, como condição de entrada a três subredes de sistemas: subrede de ‘atitude’, subrede de ‘engajamento’, subrede de ‘gradação’.

Apesar de o nível de delicadeza na rede de sistemas de avaliatividade chegar ao sexto, somente consideramos, do ponto de vista analítico, os sistemas até o segundo nível. Tomamos essa decisão a exemplo dos pesquisadores do LEAD/UECE Abud (2018) e Arraes (2017), os quais, ao descreverem as características avaliativas de um roteiro de AD de peça teatral e um roteiro de AD de longa metragem, demonstraram que o alcance topológico até o segundo nível de delicadeza é suficiente.

A ‘atitude’ é a “área de significados através dos quais o falante-escritor avalia [...] seus sentimentos e os dos outros” (PRAXEDES FILHO; MAGALHÃES, 2013, p. 77). Na subrede para a qual ‘atitude’ é a condição de entrada, existe, no segundo nível de delicadeza, não apenas o sistema TIPOS DE ATITUDE – com os termos ‘afeto’ (sentimentos emotivos), ‘julgamento’ (sentimentos éticos sobre o comportamento das pessoas) e/ou ‘apreciação’ (sentimentos estéticos sobre a aparência e valor das coisas) –, mas também os sistemas TIPOS DE POLARIDADE – com os termos ‘positiva’, ‘negativa’ ou ‘ambígua’ (a avaliação por ‘atitude’ é boa, ruim ou inócua?) –, e o sistema TIPOS DE REALIZAÇÃO DE ATITUDE, com os termos ‘inscrita’ ou ‘evocada’ (a avaliação de ‘atitude’ está explícita ou implícita no texto?). Esses sistemas são simultâneos, o que significa que escolhas devem ser feitas nos três a um só tempo: uma avaliação atitudinal de ‘afeto’, por exemplo, tem que ser ‘positiva’, ‘negativa’ ou ‘ambígua’ e ‘inscrita’ ou ‘evocada’.

O ‘engajamento’, baseado no conceito de dialogia bakhtiniana, é descrito como a “área de significados através dos quais o falante-escritor avalia seus próprios posicionamentos assumidos no texto e os posicionamentos de outros no amplo universo da intertextualidade” (PRAXEDES FILHO; MAGALHÃES, 2013, p. 77). O sistema TIPOS DE ENGAJAMENTO leva a duas escolhas: ‘heteroglossia’ ou ‘monoglossia’. Por meio de uma avaliação por ‘engajamento’ heteroglóssico, o falante-escritor permite o diálogo da sua voz avaliativa com outras vozes avaliativas extratextuais, por intermédio, entre outros recursos lexicogramaticais, de modalizações. Se o ‘engajamento’ é monoglóssico, não há a permissão autoral para o diálogo. Para o registro ‘roteiro de AD’, a partir de Praxedes Filho e Magalhães (2015), o LEAD adota os seguintes critérios para a identificação da existência de monoglossia: quando há falta de correspondência entre a descrição e a imagem e quando a descrição contém algo que não pode ser visto na imagem e, ademais, a não correspondência ou a ausência é apresentada de modo categórico, isto é, sem modalização. Os autores nomearam essas situações de desvio descritivo categórico e inferência descritiva categórica, respectivamente.

Por fim, a ‘gradação’ é definida como “área de significados através dos quais o falante-escritor avalia por meio da amplificação ou redução do grau das avaliações atitudinais e das avaliações sobre os posicionamentos intra e intersubjetivos de engajamento” (PRAXEDES FILHO; MAGALHÃES, 2013, p. 77). A subrede para a qual ‘gradação’ é a condição de entrada contém, no segundo nível de delicadeza, o sistema TIPOS DE GRADAÇÃO – cujos termos são ‘força’ (avaliações ajustadas quanto à intensidade ou quantidade do alvo da avaliação) e/ou ‘foco’ (avaliações ajustadas quanto à prototipicidade do alvo da avaliação) –, e o sistema

DIREÇÃO DA GRADAÇÃO, cujos termos são ‘aumentando’ (ajuste para cima) ou ‘diminuindo’ (ajuste para baixo).

Em decorrência do fato de que, entre os estudos que recorreram à interface TAVa-AD/LSF-SA, Praxedes Filho e Magalhães (2015) foi o único cujo *corpus* foi constituído por roteiros de AD de imagens artísticas estáticas, apresentamos, resumidamente, os achados que são relevantes para a discussão dos resultados da pesquisa relatada neste artigo. O *corpus* constituiu-se de seis roteiros de AD de pinturas em português.

Ao mesmo tempo em que os autores conseguiram demonstrar empiricamente, via SA, que esses roteiros, elaborados sob a prescrição do parâmetro da neutralidade, não são neutros, foi-lhes possível também identificar os tipos de avaliação mais recorrentes no *corpus* como um todo. Relativamente ao primeiro nível de delicadeza, Praxedes Filho e Magalhães (2015) encontraram a seguinte sequência decrescente de frequência de ocorrência: ‘gradação’ (91,4) > ‘atitude’ (28,1) > ‘engajamento’ (11,5)⁶. Os índices 91,4, 28,1 e 11,5 correspondem a 69,8%, 21,4% e 8,8% das avaliações no *corpus*. No segundo nível de delicadeza, enquanto as avaliações por ‘gradação’ foram majoritariamente por ‘força’, as de ‘atitude’ foram, em sua maioria por ‘apreciação’. Esses resultados, concluíram os autores, estão alinhados com o fato de que os objetos audiodescritos são artísticos: a arte é, em geral, avaliada quanto a seus traços característicos e a seu valor (‘apreciação’) e as apreciações estéticas podem ser graduadas para mais ou para menos.

Metodologia

Tipo de pesquisa

Trata-se de um estudo de caso de caráter quantiquantitativo, com uma perspectiva descritiva dos roteiros de AD. Além disso, foi um estudo exploratório por ter sido o primeiro a investigar as características avaliativas de roteiros de AD de monumentos urbanos.

Do ponto de vista quantitativo, identificamos as frequências de ocorrência dos termos dos sistemas, até o segundo nível de delicadeza, das subredes que compõem a rede de sistemas

⁶ Os números entre parênteses são índices de frequência simples. Esse recurso matemático, usado para a neutralização da interferência das diferentes extensões de *corpora* a fim de que os resultados quantitativos relativos a cada um sejam comparáveis, será definido na seção sobre a metodologia. Os autores precisaram comparar os resultados concernentes ao *corpus* de roteiros de AD de pinturas em português com os resultados oriundos de um *corpus* de roteiros de AD em inglês (PRAXEDES FILHO; MAGALHÃES, 2013).

de avaliabilidade. Depois disso, do ponto de vista qualitativo, buscamos entender o significado dos resultados numéricos para a descrição das características avaliativas dos roteiros.

Corpus

O *corpus* desta pesquisa é constituído por três roteiros de AD de monumentos localizados em Fortaleza-CE. Os monumentos objetos das ADs foram: A Coluna da Hora, A Escadaria da Praça General Tibúrcio (Praça dos Leões) e A Estátua da Iracema Guardiã. Eles foram escolhidos por terem uma importância histórica e cultural para a cidade.

Procedimentos de categorização dos dados e critérios de análise

Cada roteiro foi categorizado separadamente. Com o propósito de responder a primeira pergunta (Como se caracterizam os roteiros de AD quanto a avaliações de ‘atitude’?), as categorias foram: ‘afeto’, ‘juízo’ e ‘apreciação’ em combinação com ‘positiva’, ‘negativa’ ou ‘ambígua’ e com ‘inscrita’ ou ‘evocada’. A fim de responder a segunda pergunta (Como se caracterizam os roteiros de AD quanto a avaliações por ‘engajamento’?), foram as seguintes as categorias: ‘monoglossia’ ou ‘heteroglossia’. Para responder a terceira pergunta (Como se caracterizam os roteiros de AD quanto a avaliações por ‘gradação’?), usamos estas categorias: ‘força’ e ‘foco’ em combinação com ‘aumentando’ ou ‘diminuindo’. A categorização foi feita nas ordens da palavra, do grupo-frase⁷, da oração e do complexo oracional, tendo chegado a trechos do texto.

A categorização produziu dados que foram analisados quantitativamente no sentido de encontrarmos as combinações de termos cujas frequências de ocorrência sobressaem em cada subrede. Definimos aprioristicamente que o critério para a descrição das características avaliativas seria considerar somente as combinações, por subrede, cujas frequências de ocorrência ranqueassem em primeiro lugar.

Do ponto de vista da análise quantitativa, foi feito um levantamento dos números absolutos das ocorrências das combinações de termos por subrede, mas levando-se em conta os

⁷ Para a LSF, enquanto há vários tipos de grupos – como os nominais, os verbais e os adverbiais, por exemplo –, há apenas um tipo de frase: frase preposicionada (= preposição + grupo nominal). O termo ‘complexo oracional’ é usado para referir-se ao que outras abordagens teóricas chamam de ‘período’.

três roteiros conjuntamente. Para fim de comparação com os resultados de Praxedes Filho e Magalhães (2015), cada número absoluto foi transformado em Índice de Frequência Simples (IFS), que é o número de ocorrências de um traço linguístico por cada 1.000 palavras de texto⁸. É um recurso utilizado para neutralizar o fato de que o *corpus* da pesquisa aqui relatada tem diferentes números de palavras em relação aos números de palavras do *corpus* da pesquisa dos autores referidos.

Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados encontrados na análise do *corpus*. Três tabelas foram elaboradas com os resultados relativos às subredes de ‘atitude’, ‘engajamento’ e ‘gradação’, respectivamente. Abaixo de cada tabela, tecemos considerações a guisa de discussão e apresentamos excertos ilustrativos da combinação mais recorrente de termos por subrede. Antes de passarmos para a primeira tabela, adiantamos que, em números absolutos, há no *corpus* um total de 59 ocorrências de avaliação ou 130,8 avaliações em IFS.

A Tabela 1 traz os resultados relativos à subrede de ‘atitude’:

Tabela 1: Frequências de ocorrência em números absolutos e IFS(s) das combinações de termos dos sistemas da subrede de ‘atitude’ até o segundo nível de delicadeza.

		POLARIDADE			TIPOS DE REALIZAÇÃO DE ATITUDE	
		‘positiva’	‘ambígua’	‘negativa’	‘inscrita’	‘evocada’
TIPOS DE ATITUDE (24/53,2)	‘afeto’ (2/4,4)	1/2,2	0	1/2,2	0	2/4,4
	‘julgamento’ (4/8,9)	2/4,45	0	2/4,45	2/4,45	2/4,45
	‘apreciação’	4/8,9	13/28,8	1/2,2	18/39,9	0

⁸ O IFS resulta da multiplicação por 1.000 do resultado da divisão do número absoluto de traços linguísticos em dado *corpus* por seu número de palavras correntes.

	(18/39,9)				
--	-----------	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na subrede de *'atitude'*, o termo que ranqueou em primeiro lugar no sistema TIPOS DE ATITUDE foi *'apreciação'* com um IFS de 39,9, o que equivale a 75% do total de avaliações de *'atitude'*. Do total de avaliações de *'atitude'*-*'apreciação'*, 28,8 ou 72% combinaram-se, no sistema POLARIDADE, com o termo *'ambígua'*. Quanto ao sistema TIPOS DE REALIZAÇÃO DE ATITUDE, a combinação foi 100% com o termo *'inscrita'*. Portanto, a combinação completa que ranqueou em primeiro lugar no âmbito da subrede de *'atitude'* foi *'atitude'*-*'apreciação'*-*'ambígua'*-*'inscrita'*. Do total de avaliações no *corpus*, as 24/53,2 atitudinais representam 40,7%.

O fato de que as avaliações atitudinais mais recorrentes foram por *'apreciação'* quer dizer que a audiodescritora escolheu avaliar mais o aspecto estético dos monumentos, referindo-se a suas qualidades de modo explícito (*'inscrita'*) para fazer isso. Além disso, ela ficou mais interessada em falar sobre características ambíguas dos monumentos, ou seja, que podem agradar ou não o observador. No Quadro 1, são destacadas, em itálico, as palavras em excertos retirados do *corpus* que realizam a combinação de termos mais recorrente na subrede de *'atitude'*.

Quadro 1: Exemplos de *'atitude'*-*'apreciação'*-*'ambígua'*-*'inscrita'* retirados do *corpus*

Roteiro	Excerto
Coluna da Hora	(...) é composta por quatro hastes de aço formando um desenho <i>quadrangular</i>
Iracema Guardiã	O monumento é modelado em <i>ferro</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

No primeiro excerto, retirado do roteiro da Coluna da Hora, a palavra *'quadrangular'* realiza a reação a uma qualidade da coluna. Essa reação é imprecisa quanto à sua polaridade, pois não podemos perceber se a característica de ser *'quadrangular'* agrada ou desagrade a audiodescritora. Contudo, o adjetivo *'quadrangular'* é explicitamente avaliativo, caracterizando

uma realização inscrita no roteiro. O mesmo acontece com a palavra ‘ferro’ no segundo excerto, que se caracteriza como uma qualidade da estátua Iracema Guardiã. Essa qualidade é, da mesma forma, imprecisa relativamente à sua polaridade por não ser possível identificar se agrada ou desagrada a audiodescritora e está explicitamente posta no roteiro.

A Tabela 2 mostra os resultados relativos à subrede de ‘engajamento’:

Tabela 2: Frequências de ocorrência em números absolutos e IFS(s) das combinações de termos dos sistemas da subrede de ‘engajamento’ até o segundo nível de delicadeza.

TIPOS DE ENGAJAMENTO (4/8,9)	‘monoglossia’ (1/2,2)
	‘heteroglossia’ (3/6,7)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ocorreram poucas avaliações no âmbito da subrede de ‘engajamento’, as quais representam 6,8% do total de avaliações no *corpus*. Contudo, há uma combinação de termos que ranqueou em primeiro lugar: ‘engajamento’-‘heteroglossia’.

A frequência de ocorrência se concentrou mais no termo ‘heteroglossia’ com IFS de 6,7, correspondendo a 75% das avaliações por ‘engajamento’. Via avaliações heteroglóssicas, a audiodescritora reconheceu a existência de outras vozes com pontos de vista diferentes sobre o assunto. Contudo, a abertura para o diálogo com essas vozes foi restrita. Nos exemplos no Quadro 2, pode-se perceber, por meio das palavras em itálico, que a abertura é para uma única voz.

Quadro 2: Exemplos de ‘engajamento’-‘heteroglossia’ retirados do corpus

Roteiro	Excerto
Coluna da Hora	Os bastões <i>não</i> tocam a parte inferior
Iracema Guardiã	Seu rosto <i>não</i> apresenta olhos

Fonte: Elaborado pelos autores.

A voz única é a que afirmaria que os bastões da Coluna da Hora tocam a parte inferior ou que o rosto da estátua da Iracema Guardiã apresenta olhos. Portanto, a audiodescritora reconhece, em suas negações, as afirmações nelas embutidas como alternativas avaliativas. Contudo, a escolha avaliativa autoral foi pelas negações.

Houve apenas uma ocorrência de ‘heteroglossia’ em que a audiodescritora, ao expressar opinião indeterminada/dúvida por meio do uso de modalização, dialogou com ou considerou/entretive todas as vozes externas que podem concordar com a sua ou dela discordar (Eles [leão e cobra] *parecem* estar em confronto). Essa ocorrência, contida no roteiro da Escadaria da Praça General Tibúrcio, representa a avaliação da audiodescritora como uma entre várias possíveis. Portanto, ela admite outras opiniões sobre seu ponto de vista relativo à relação entre o leão e a cobra, que, então, pode não ser necessariamente de confronto.

A Tabela 3 apresenta os resultados relativos à subrede de ‘gradação’:

Tabela 3: Frequências de ocorrência em números absolutos e IFS(s) das combinações de termos dos sistemas da subrede de ‘gradação’ até o segundo nível de delicadeza.

		DIREÇÃO DE GRADAÇÃO	
		‘aumentando’	‘diminuindo’
TIPOS DE GRADAÇÃO (31/68,7)	‘força’ (22/48,8)	10/22,2	12/26,6
	‘foco’ (9/19,9)	0	9/19,9

Fonte: Elaborada pelos autores.

Quanto à subrede de ‘gradação’, ranqueia em primeiro lugar a avaliação do tipo ‘força’ com IFS de 48,8 ou 71% das avaliações por gradação. As avaliações por ‘força’, por sua vez, se combinam mais frequentemente com o termo ‘diminuindo’ no sistema DIREÇÃO DA GRADAÇÃO: IFS de 26,6 ou 54,5% do total de avaliações por força. Do total de avaliações no *corpus*, as 31/68,7 por ‘gradação’ representam 52,5%.

A combinação ‘gradação’-‘força’ remete a categorias que indicam a medida imprecisa de entidades e são realizadas por palavras como ‘pouco’, ‘vários’, ‘alto’, ‘baixo’, ‘duradouro’,

‘espalhado’, ‘antigo’, ‘perto’ etc. O Quadro 3 contém exemplos da combinação avaliativa ‘gradação’-‘força’-‘diminuindo’.

Quadro 3: Exemplos de ‘gradação’-‘força’-‘diminuindo’ retirados do *corpus*

Roteiro	Excerto
Coluna da Hora	um mosaico irregular revestido em granito que dispõe de aberturas circulares <i>médias</i> .
Escadaria da Praça General Tibúrcio	Os corrimãos são sustentados por <i>pequenos</i> suportes

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ambos os excertos contêm uma quantificação imprecisa da massa ou presença de entidades que são partes dos monumentos. A realização é feita pelas palavras isoladas ‘médias’ e ‘pequenos’, as quais graduam para baixo, respectivamente, as ‘aberturas circulares’ (escolhemos categorizar a palavra ‘média’ como ‘diminuindo’, pois consideramos a direção da esquerda para a direita na sequência ‘grande’>‘média’>‘pequena’) e os ‘suportes’.

Os resultados indicam que, quanto ao sistema de primeiro nível de delicadeza TIPOS DE AVALIATIVIDADE, os roteiros de AD dos três monumentos se caracterizam por uma recorrência maior de avaliações por ‘gradação’ (IFS = 68,7 ou 52,5% do total de avaliações). Em segundo lugar, ranquearam as avaliações de ‘atitude’ (IFS = 53,2 ou 40,7% do total de avaliações), as quais foram seguidas pelas avaliações por ‘engajamento’ (IFS = 8,9 ou 6,8%).

Contudo, para que possamos responder efetivamente as perguntas de pesquisa, é necessário que levemos em conta as escolhas feitas pela audiodescritora nos sistemas de segundo nível de delicadeza por subrede. Consideramos oportuno reapresentarmos aqui as perguntas: como se caracterizam os roteiros de AD dos monumentos quanto a: 1) avaliações de ‘atitude’?; 2) avaliações por ‘engajamento’?; 3) avaliações por ‘gradação’?.

No que concerne à primeira pergunta, os roteiros se caracterizam por avaliações estéticas sobre características dos monumentos (‘apreciação’). Isso foi feito de modo que a

audiodescritora não deixou claro se são características agradáveis ou desagradáveis ('ambígua'), mesmo tendo realizado essas avaliações explicitamente nos roteiros ('inscrita').

Vale observar que a audiodescritora não foi neutra ao fazer avaliações atitudinais ambíguas. O termo 'ambígua' foi escolhido em detrimento de outros dois; logo, a escolha por qualquer deles é avaliativa/interpretativa e, portanto, subjetiva. É provável que a audiodescritora, nas ocorrências de 'apreciação'-'ambígua', possa ter optado por ser regrada na expressão de sua subjetividade. Essa economia na expressão de subjetividade pode ser resquício da prescrição de neutralidade: na tentativa de ser neutra, a voz autoral teria que ser objetiva. Nos exemplos no Quadro 1, alternativas ainda mais subjetivas poderiam ter sido: (...) é composta por quatro hastes de aço formando um desenho *perfeitamente quadrangular* (polaridade 'positiva') / O monumento é modelado em *ferro de má qualidade* (polaridade 'negativa').

Quanto à segunda pergunta, os roteiros se caracterizam pela abertura para o diálogo (heteroglossia). No entanto, a abertura foi de caráter restrito.

Como já dito, as avaliações por 'engajamento', 6,8% do total, são as que ranquearam em terceiro lugar, o que ocorreu também em Praxedes Filho e Magalhães (2015), onde representaram 8,8% do total. São frequências de ocorrência baixas. Pensamos que, no segundo estudo, o baixo resultado possa refletir a preocupação, da parte dos audiodescritores, em atender à prescrição de neutralidade. No estudo ora relatado, é possível que o resultado numericamente baixo decorra também de resquícios, na audiodescritora, da prescrição de neutralidade. Argumentamos a favor dessa explicação porque, dado que as avaliações por 'engajamento' estão relacionadas à dialogia bakhtiniana, a permissão para a entrada de outras vozes em disputa com a voz autoral faz com que os roteiros se tornem mais subjetivos e, se mais subjetivos, mas distantes da neutralidade.

No que tange à terceira pergunta, as características avaliativas dos roteiros diz respeito a medidas imprecisas da massa ou presença de traços dos monumentos ('força'). Essas medidas foram graduadas para baixo ('diminuindo').

Desconsiderando as avaliações por 'engajamento' por terem ocorrido com muito menos frequência, a característica avaliativa dos roteiros de AD dos monumentos é eminentemente constituída por 'atitude'-'apreciação' e 'gradação'-'força'. Praxedes Filho e Magalhães (2015) chegaram ao mesmo resultado em relação a roteiros de AD de pinturas. A semelhança nos resultados não é surpreendente pelo fato de que, em ambos os estudos, o alvo da AD foram

imagens artísticas, mesmo se diferenciando pela tridimensionalidade dos monumentos e bidimensionalidade das pinturas. Endossamos os autores quando dizem que seu resultado é compatível com a maneira como a arte é avaliada em geral: por apreciações estéticas graduadas para mais ou para menos.

Considerações finais

Os estudos sobre o registro ‘roteiro de AD’, principalmente de obras de arte, são um terreno muito fértil para a investigação de como a presença de avaliação/interpretação se caracteriza. Não queremos dizer que o mesmo não seja verdade para textos que são instâncias de qualquer outro registro. Pesquisas como as de Praxedes Filho e Magalhães (2013; 2015; 2018), Silva e Praxedes Filho (2014), Almeida (2015), Oliveira Júnior (2016) e Praxedes Filho, Santos e Farias Júnior (manuscrito) demonstraram a impossibilidade de não avaliação ou neutralidade no referido registro. A partir desses estudos e dando prosseguimento a eles foram formuladas as perguntas que usamos como norte na presente pesquisa: como roteiros de AD de três monumentos de Fortaleza-CE se caracterizam avaliativamente quanto à ‘atitude’, ‘engajamento’ e ‘gradação’.

Tendo feito a categorização dos roteiros que constituem o *corpus* via SA, segundo os termos dos sistemas das subredes de ‘atitude’, ‘engajamento’ e ‘gradação’ até o segundo nível de delicadeza, chegamos a resultados quantitativos. Após a apresentação desses resultados em tabelas, chegamos às características avaliativas dos roteiros por subrede: ‘gradação’ (‘força’-‘diminuindo’) > ‘atitude’ (‘apreciação’-‘ambígua’-‘inscrita’) > ‘engajamento’ (‘heteroglossia’).

Demonstramos que a polaridade ‘ambígua’ nas avaliações atitudinais de ‘apreciação’ significa diminuição da expressão de subjetividade. Assim sendo, sua elevada frequência de ocorrência pode resultar de resquícios da prescrição de neutralidade.

Apontamos que, tal como em Praxedes Filho e Magalhães (2015), a frequência de ocorrência de avaliações por ‘engajamento’ foi menor que 10% do total de avaliações. Demonstramos também que esse tipo de avaliação está associado a uma elevação no nível de subjetividade nos roteiros e, portanto, sua quase ausência pode estar atrelada à necessidade de alinhamento à prescrição de neutralidade em Praxedes Filho e Magalhães (2015) ou a resquícios dessa prescrição nesta pesquisa.

Quanto aos outros dois tipos de avaliação, ambos os estudos chegaram a resultados semelhantes: ‘gradação’ (‘força’) > ‘atitude’ (‘apreciação’). Assinalamos a não surpresa da semelhança em virtude do fato de que o produto cultural audiodescrito nos dois casos foi obras de arte.

Consideramos que as perguntas de pesquisa foram satisfatoriamente respondidas. Reputamos que isso se deva à escolha teórico-metodológica pelo SA/LSF. Contudo, do ponto de vista exclusivamente metodológico, há pelo menos um aspecto negativo: o tamanho pequeno do *corpus* nos permitiu realizar apenas um estudo de caso, o que nos levou a chegar somente a uma tendência de quais devam ser as características avaliativas de roteiros de monumentos. Caso se leve em conta, no entanto, apenas o fato de pinturas e esculturas serem obras das artes plásticas, parece ser possível dizer que os resultados aqui encontrados têm uma maior abrangência de generalização por corroborarem os achados de Praxedes Filho e Magalhães (2015).

Os resultados desta pesquisa, cujo relato estamos concluindo, têm implicações tanto para audiodescritores profissionais quanto para aqueles ainda em formação. Para roteiros de AD de monumentos mais interessantes, todos devem elevar o nível de presença de sua voz, posicionando-se exclusivamente nas polaridades ‘positiva’ ou ‘negativa’ em avaliações atitudinais de ‘apreciação’ e tornando os roteiros mais dialógicos da perspectiva da avaliação por ‘engajamento’.

O *status* de estudo de caso faz com que sejam deixadas lacunas a serem preenchidas, o que nos leva à necessidade de sugerir outros estudos complementares: (i) a replicação deste com um *corpus* maior para atingir, desse modo, um poder de generalização ainda mais abrangente; (ii) a investigação das características avaliativas de roteiros de AD de diferentes monumentos urbanos escritos em outras línguas para efeito de comparação com as características daqueles escritos em português. Os resultados dessas pesquisas sugeridas, juntamente com os resultados desta pesquisa e de estudos em andamento, poderão ajudar para uma melhor compreensão do registro geral ‘roteiro de AD’ e, em escala maior, para a construção de parâmetros para a elaboração de roteiros.

Referências

- ABUD, J. V. T. *Análise do roteiro de audiodescrição da peça Miralu e a luneta encantada: um estudo descritivo via sistema de avaliatividade*. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Ceará. 2018.
- ADERALDO, M. F. *Proposta de parâmetros descritivos para audiodescrição de pinturas artísticas: interface da tradução audiovisual acessível e a semiótica social-multimodalidade*. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2014.
- ALMEIDA, J. M. B. *A (não-)neutralidade no roteiro de audiodescrição do curta 'Águas de Romanza': resultados preliminares de um estudo de caso*. 2015. 39f. TCC (Bacharelado em Tradução) – Curso de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Ceará. 2015.
- ARRAES, D. A. *A (falta de) reconstrução de programas de efeitos em roteiros de audiodescrição de filme via posicionamentos avaliativos do audiodescritor: um estudo de caso*. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Ceará. 2017.
- FRANCO, E.; SILVA, M. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEU FILHO, P. (Orgs.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo, 2010. p. 19-36.
- _____; ARAÚJO, V. L. S. Questões terminológico-conceituais no campo da Tradução Audiovisual (TAV). *Tradução em Revista*. v. 11, n. 02, 2011, p. 02-23.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.
- _____. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- _____. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- _____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. 3. ed. New York: Arnold, 2004.
- JAKOBSON, R. On linguistic aspects of Translation. In: VENUTI, L. (org.). *The translation studies reader*. Londres e Nova York: Routledge, 2000/1959. p 113-118.
- JIMÉNEZ HURTADO, C. Uma gramática local del guión audiodescritor: desla la semântica a la pragmática de um nuevo tipo de traducción. In: JIMÉNEZ HURTADO, C. (Ed.). *Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual*. Frankfurt: Peter Lang, 2007. p. 55-80.
- MAGALHÃES, C. M.; ARAÚJO, V. L. S. Metodologia para elaboração de audiodescrições para museus baseada na semiótica social e multimodalidade: introdução teórica e prática. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. v. 12, n. 01, 2012. p. 31-56.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEU FILHO, P. Apresentação. In: MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEU FILHO, P. (Orgs.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo, 2010. p. 7-8.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. N. de. *Desmistificando a neutralidade em AD via Sistema de Avaliatividade: um estudo exploratório-descritivo sobre a assinatura avaliativa do audiodescritor de curtas de temática LGBT*. 2016. 205f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

PRAXEDES FILHO, P. H. L.; MAGALHÃES, C. M.. A neutralidade em audiodescrições de pinturas: resultados preliminares de uma descrição via teoria da avaliatividade. In: ARAÚJO, V. L. S.; ADERALDO, M. F. (org.). *Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil*. Curitiba, PR. CRV, 2013. p. 73-87.

_____. Audiodescrições de pinturas são neutras? Descrição de um pequeno corpus em português via sistema de avaliatividade. In: PONTES, V. O.; CUNHA, R. B.; CARVALHO, E. P.; TAVARES, M. G. G. (org.). *A tradução e suas interfaces: múltiplas perspectivas*. Curitiba, PR. CRV, 2015. p. 99-130.

_____. Neutrality in audio descriptions of paintings: an appraisal system-based study of corpora in English and Portuguese. *Revista da Anpoll*. v. 1, n. 44, 2018. p. 279-298.

PRAXEDES FILHO, P. H. L.; DOS SANTOS, S. A.; FARIAS JÚNIOR, L. R. *Roteiros de audiodescrição de peças teatrais são neutros? Um estudo de caso via Teoria da Avaliatividade*. Manuscrito, 2017.

SILVA, C. F.; PRAXEDES FILHO, P. H. L. A (in)existência de neutralidade: um estudo de caso baseado em corpus com roteiros de audiodescrições francesas de filmes via Teoria da Avaliatividade. *Revista Letras & Letras*. v. 30, n. 2, 2014. p. 367-400.

SNYDER, J. Audio description: the visual made verbal. In: CINTAS, J. D. (Org.). *The didactics of audiovisual translation*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2008. p. 191-198.

LÍNGUA E LINGUAGEM PARA SAUSSURE: UM PERCURSO DE ELABORAÇÃO DOS CONCEITOS NO 1º, 2º E 3º CURSO

Stella Ferreira Menezes¹

Márcia Aparecida Silva²

RESUMO: O presente artigo apresenta a trajetória de formulação conceitual feita por Ferdinand Saussure acerca dos termos língua (*langue*) e linguagem (*langage*), visto que a elaboração de tais termos não se encontra apenas no Curso de Linguística Geral, publicado em 1916, editado e elaborado por Sechehaye e Bally, cuja autoria é atribuída a Ferdinand de Saussure, mas sim em toda uma gama de manuscritos deixados pelo próprio Saussure e por alguns alunos que frequentaram os cursos por ele ministrados. Portanto, este artigo se propõe a analisar os três cadernos de três cursos ministrados por Saussure (caderno do primeiro, segundo e terceiro curso) em que foi feita uma compilação das anotações dos alunos Albert Riedlinger, Charles Patois, Emile Constantin que frequentaram as aulas. O objetivo deste estudo é analisar como se deu a construção dos conceitos língua e linguagem na teoria saussuriana durante os três cursos ministrados por Saussure, e para isso foi identificado as aparições dos termos língua e linguagem em cada um dos cursos analisados por meio dos cadernos de anotações dos alunos e comparados com o que o CLG apresenta como conceitualização final para os dois termos analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Saussure. Língua. Linguagem.

ABSTRACT: This article presents the trajectory of conceptual formulation made by Ferdinand de Saussure on the terms *langue* and *langage*, since the formulation of such terms are not only found in Course in General Linguistics, published in 1916, edited and prepared by Sechehaye and Bally, whose authorship is attributed to Ferdinand de Saussure, but across a range of manuscripts left by himself Saussure and some students who attended the courses he taught. Therefore, this article aims to analyze the three notebooks of the three courses taught by Saussure (the first, second and third course) it was made a compilation of notes from students Albert Riedlinger, Charles Patois, Emile Constantin who attended the classes. The aim of this study is to analyze how was the elaboration of the concepts *langue* and *langage* in Saussure's theory during the three courses taught by him, and it was identified the apparitions of the terms *langue* and *langage* in each of the courses analyzed by the students' notebooks and compared with the CLG has as final conceptualisation for two terms analyzed.

KEY WORDS: Saussure. Language. Language.

¹ Instituto Federal Goiano - IFGOIANO, campus Iporá, Iporá-Goiás, Brasil. E-mail: stella.menezes76@gmail.com.

² Universidade Estadual de Goiás – UEG, campus Iporá, Iporá, Brasil. E-mail: marciasilva@ueg.br.

Introdução

Neste presente estudo, exploramos a trajetória de formulação conceitual realizada por Ferdinand Saussure acerca dos termos língua (*langue*) e linguagem (*langage*), visto que a elaboração de tais termos não se encontra apenas no Curso de Linguística Geral, publicado em 1916, editado e elaborado por Sechehaye e Bally, cuja autoria é atribuída a Ferdinand de Saussure, mas sim, em toda uma gama de manuscritos deixados pelo próprio Saussure e por alguns alunos que frequentaram os cursos por ele ministrados.

A trajetória de Saussure como linguista teve início quando, aos quatorze anos, parou com os estudos de física para se dedicar aos estudos da linguagem. Segundo Milani (2009), esse interesse pela linguagem o fez se mudar para Leipzig, grande centro de estudos da linguagem no século XIX, para concluir seu mestrado e doutorado que conquistaram reconhecimento internacional. Durante o mestrado, Saussure estudou as vogais do indo-europeu e, no doutorado, dedicou-se ao genitivo absoluto do sânscrito.

Na Faculdade de Genebra Saussure assumiu o cargo de professor do curso de Letras e ministrou o curso de linguística geral. Milani (2009) aponta que foram três cursos que marcaram sua trajetória de elaboração teórica que hoje compõem o Curso de Linguística Geral (CLG). Segundo Milani (2009), o primeiro curso foi ministrado em 1907 e foram abordados os aspectos fisiológicos da fala e a fonética do século XIX. O segundo curso teve início no final de 1908 até o meio de 1909, nesse curso, Saussure tratou da noção de sistema. Para isso, ele partiu da noção de sistema de línguas que havia no século XIX, como uma forma particular de cada língua, para então elaborar a noção de sistema de língua, marcando o século XX, em que se passou a considerar um sistema geral de língua. O terceiro e último curso aconteceu em 1910 até 1911 e foi nesse curso que Saussure cristalizou a teoria do valor, assim como os conceitos de língua, fala e linguagem.

Hoje podemos contar com os manuscritos de Saussure, nos quais percebemos o processo de elaboração de sua teoria, e também podemos contar com os cadernos (caderno do primeiro, segundo e terceiro curso) em que foi feita uma compilação das anotações dos alunos Albert Riedlinger, Charles Patois, Emile Constantin que frequentaram as aulas. Embora o caderno de Constantin não tenha sido consultado pelos editores do CLG, acreditamos que suas anotações se mostram importantes para entendermos a percurso de elaboração teórica dos conceitos aqui analisados.

Quando falamos em processo de elaboração teórica presente nos manuscritos e nos cadernos dos alunos, não excluimos o que hoje nos é apresentado pelo CLG. Mas, ao lermos tais documentos que antecedem o CLG, temos a proporção de como a teoria foi sendo construída e de como ela é posta como pronta no CLG.

Um dos conceitos que mais confundem os linguistas em geral, é o de língua (*langue*) e linguagem (*langage*). Saussure parece enfatizar a diferença destes dois termos no CLG, entretanto, como foi o processo de elaboração teórica destes conceitos? A resposta dessa pergunta é exatamente o que nos motiva neste estudo.

Para isso, realizamos uma pesquisa a partir dos cadernos escritos durante os três cursos contendo as anotações dos alunos sobre as aulas de Saussure e analisamos como os dois termos, língua e linguagem, foram surgindo nas aulas. Dessa forma é possível perceber como eles foram tomando forma até chegarem à definição final presente no CLG.

Diante disso, as perguntas que nos motivaram a este estudo foram: A partir dos cadernos dos alunos, como é apresentada a elaboração dos conceitos de língua e linguagem por Saussure nos três cursos? Essa conceituação coaduna com o que encontramos no CLG?

Esta pesquisa se justifica na importância em estudar como se deu o percurso de elaboração desses conceitos, para que nós possamos entender com mais clareza as diferenças entre eles. Além disso, consideramos relevante compreender a teoria de Saussure não como algo dado/pronto, mas sim como uma teoria construída ao longo de um período de tempo.

Ao nos intitularmos estudiosos de Linguística, independente de qual área nos filiamos, é imprescindível compreendermos a teoria de Ferdinand Saussure. Embora o nome “Saussure” seja em alguns momentos, mencionado por linguistas e alunos de cursos de Letras, muitos ainda parecem saber pouco quando se trata das definições e formulações conceituais presentes na teoria de Saussure, além disso, a elaboração do livro CLG também é desconhecida pela maior parte dos linguistas. Por essa razão, estudos como o que propomos são relevantes na medida em que lançam reflexões sobre a teoria saussuriana, investigando como o conceito de língua e linguagem foi sendo elaborado por Saussure ao longo de seu percurso de elaboração teórica, a partir das anotações dos alunos.

Definindo língua e linguagem no *Curso de Linguística Geral*

A teoria de Saussure apresenta definições para diversos conceitos emergentes na Linguística Moderna, alguns deles causaram mais impacto por se tratarem de conceitos

inaugurais, outros foram definidos por Saussure de uma forma que clareasse algumas diferenças cruciais entre eles temos o caso dos conceitos de Língua e Linguagem.

O motivo de estudarmos especificamente esses dois conceitos é justamente deixar clara a diferença entre eles, já que muitas pessoas ainda os consideram como sinônimos. Segundo Severo (2013, p. 81),

A própria diferença entre os dois termos nem sempre é clara, seja por serem frequentemente empregados como sinônimos, seja porque a própria língua não oferece duas palavras para que se marque essa diferença — como é o caso do inglês em que a palavra “language” refere-se ao idioma, ao sistema linguístico e à faculdade humana de linguagem. No francês, duas palavras — *langue* e *langage* — evocam conceitos diferentes, o que proporciona — ou provoca? — a marcação da diferença entre esses conceitos.

Sendo assim, um dos motivos pela dificuldade em marcar a diferença desses dois termos está relacionado à tradução, visto que em algumas línguas não temos termos diferentes para marcar a tradução das palavras originais da língua francesa: *langue* e *langage*.

Diante de um estudo a nível de mestrado realizado por LIMA (2014), percebemos que tal polêmica que envolve a tradução dos termos língua e linguagem abrange uma grande proporção de estudos em relação a diferentes línguas. De acordo com a autora, “(...) em 1928, doze anos após sua publicação em francês, o livro [CLG] foi traduzido em japonês e, a partir disso, seguiram-se traduções para mais de vinte línguas diferentes” (LIMA, 2014, p. 41). Em algumas dessas traduções, Lima (2014) afirma que os tradutores e comentadores enfrentaram complicações com as seguintes terminologias: linguagem, língua e fala.

Essa dificuldade foi ainda mais forte na tradução para a língua inglesa, já que nessa língua não há terminologias que diferenciem as palavras *langue* (língua) e *langage* (linguagem), como na língua portuguesa. Portanto, foram publicadas duas versões diferentes do CLG em inglês, a tradução de Baskin (1959) e de Harris (1983).

Em relação à análise das traduções, vimos que o *CLG* para a língua inglesa foi primeiramente traduzido por Wade Baskin, em 1959. Entretanto, os estudiosos de Saussure criticaram bastante essa tradução. Harris (1983), por exemplo, assegura que “Saussure tem sido, sobretudo, mal servido por seu tradutor inglês e comentaristas”⁵¹ (HARRIS, 1983, p. xiii). Assim, o próprio Harris traduziu o *CLG* novamente para o inglês em 1983. Sua proposta prometia resolver as dificuldades de compreensão apresentadas na primeira tradução e, além disso, anunciava que sua tradução seria bem mais didática e destinada “[...] primeiramente ao leitor que não é um especialista em linguística”⁵² (*Ibidem*, p. xiv). (LIMA, 2014, p. 47)

Entretanto, de acordo com a autora, mesmo sendo publicada uma segunda tradução do CLG, esta ainda é motivo de críticas pelos estudiosos de Saussure, que afirmam que, em alguns momentos da tradução em inglês, a teoria saussuriana fica comprometida em relação aos textos originais na língua francesa.

Ao analisarmos a tradução dos termos para a língua portuguesa não nos deparamos com essa dificuldade em diferenciá-los. No entanto, alguns leitores de Saussure ainda sentem dificuldade em relação a diferenciação dos sentidos que tais termos carregam. Além disso, veremos como que tais conceitos devem ser pensados em uma relação de similaridade, e não como sendo uma dicotomia, em que um é oposto ao outro, mas, sim como um sendo parte do outro. Podemos ver isso no capítulo III da primeira parte do CLG, quando Saussure define língua e a coloca como sendo parte da linguagem.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2004, p. 17).

A partir da citação acima podemos ver como Saussure não trata os dois conceitos como sendo dicotômicos, mas sim dois conceitos em relação, sendo a linguagem uma faculdade em que a língua se configura como produto social. Ainda no mesmo capítulo encontramos a definição dos dois conceitos de forma mais explicativa.

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; um cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2004, p. 17).

Saussure parece definir a linguagem como sendo geral, em que pode estar presente em diferentes domínios e que é ao mesmo tempo individual e social, não se restringe por ser uma unidade ou sistema. Após apresentar essa definição Saussure teoriza sobre a definição de língua, mostrando a diferença entre os dois conceitos sem colocá-los em oposição. Para ele,

A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. – A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao intuito natural em vez de adiantar-se a ele. (SAUSSURE, 2004, p. 17).

A língua, então, está para outra ordem. Enquanto a linguagem é colocada como social e individual, a língua é totalmente social e adquirida convencionalmente. Entendemos, com isso, que a linguagem nos é provida pela natureza, já a língua está dentro de um sistema no qual adquirimos e que reproduzida por sons em nosso aparelho vocal, temos um fator individual: a fala.

No capítulo V, ainda da primeira parte do CLG, Saussure apresenta explicações mais minuciosas para diferenciar a língua da fala. Contudo, como nossa preocupação neste artigo é olhar apenas para as definições de língua e linguagem, o que é de maior importância ressaltar, nesse sentido, é que o autor reforça o fato da língua existir apenas em uma coletividade “sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário.” (SAUSSURE, 2004, p. 27)

Tais definições apresentadas até o momento se encontram todas no CLG, mostrando como a teoria de Saussure aparece como sendo algo pronto, sem marcas de um processo de elaboração. Tal fator gera polêmica entre alguns linguistas que refutam a veracidade da autoria de Ferdinand Saussure. Segundo Silveira (2003, p. ix)

O Curso de Linguística Geral não foi escrito por ele. Foi fruto de uma edição a partir de alguns de seus manuscritos e notas de alunos, fato esse que, atualmente, tem merecido discussões calorosas por parte de autores que se dividem no julgamento do trabalho dos editores.

Simon Bouquet (2009), em sua pesquisa, argumenta quanto à ilegitimidade do Saussure como autor do CLG. Bouquet (2009) aponta a obra como sendo apócrifa pela divergência da teoria apresentada no CLG com os manuscritos de Saussure. Como exemplo dessa divergência teórica, Bouquet discute o fato de que o CLG apresenta a língua como sendo único objeto da linguística. Para o autor,

A divergência mais acentuada entre o *Curso* e os textos originais concerne ao próprio fundamento da epistemologia saussuriana: o objeto da linguística. De fato, a famosa frase do final do *Curso* “a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma”, não corresponde a nenhum enunciado de Saussure [...]. Saussure afirma, de fato, que a linguística na qual ele concebe o programa é, em si mesma, de dupla essência: a linguística da língua e linguística da fala. (BOUQUET, 2009, p. 168).

Sabendo da dimensão dessa discussão entre linguistas, o presente trabalho torna-se ainda mais relevante, tendo em vista que iremos apresentar o estudo dos termos língua e linguagem diretamente das anotações feitas pelos alunos durante os cursos que Saussure ministrou. Portanto, com isso poderemos comparar com o que foi editado e elaborado por Sechehaye e Bally no CLG.

Um olhar para os cadernos dos alunos

Para estudarmos os termos língua e linguagem utilizamos como *corpus* de análise as edições do primeiro, segundo e terceiro curso ministrado por Saussure com as anotações dos alunos. Realizamos uma análise de cada um separadamente, olhando para os dois conceitos em questão. Levamos em consideração de que nem todas as ocorrências de língua (*langue*) e

linguagem (langage) são de suma importância para essa análise, visto que o mais relevante para este caso será olhar para a definição desses dois termos.

O primeiro curso de Linguística Geral

O primeiro curso de linguística geral foi ministrado por Saussure de 16 de janeiro a três de julho de 1907 e contou com seis ouvintes. Um deles foi Albert Riedlinger, ao qual foram compiladas as anotações feitas durante as aulas e postas em uma edição chamada “O primeiro curso de linguística geral”. Esta edição foi editada em francês por Eisuke Komatsu e traduzida para o inglês por George Wolf.

Nesse primeiro curso percebemos que o olhar de Saussure estava voltado para aspectos fisiológicos da fala e para a fonética. Segundo as anotações de Riedlinger, Saussure parecia não ter ainda uma definição clara para diferenciar língua e linguagem, ou seja, os dois conceitos aparecem em alguns momentos como sendo sinônimos. Podemos ver como isso acontece logo no início da primeira parte do curso: “Partindo de um princípio interior pode-se definir linguística: a ciência da linguagem e das línguas.” (SAUSSURE, 1996, p. 1, grifo nosso)³

Em alguns momentos conseguimos notar que esses dois conceitos estão passando por um processo de elaboração, mas que ainda não está definido o suficiente para Saussure os delinear separadamente. Olhemos para o seguinte trecho:

Para se ter uma ideia da complexidade do assunto, basta comparar as três principais concepções de linguagem que se apresentam naturalmente e que são insuficientes:

1. ideia de língua como uma organização desenraizada [...]
2. Considera-se a língua especialmente nos indivíduos. [...]
- [3] [...] a terceira concepção considera a linguagem através da dimensão social. (SAUSSURE, 1996, p. 27, grifo nosso)⁴.

Podemos perceber que os termos “indivíduos” e “social” já aparecem atrelados aos conceitos de língua e linguagem, mas ainda não aparecem de forma clara, no entanto não podemos inferir que Saussure já definia língua ou linguagem nesse momento.

Esses trechos foram exemplos para mostrar que durante o primeiro curso percebemos que Saussure não estava interessado em definir língua e linguagem, mas sim em esclarecer

³ Tradução nossa, de: “En partant d'un principe interieur on pourrait definir la linguistique: la science du langage ou des langues”.

⁴ Tradução nossa, de: “Pour se faire une idee de la complexite du sujet, il suffit de comparer les trois conceptions principales du langage qui se presentent naturellement et qui sont insuffisantes:

1. idee de la langue comme d'un organisme sans racine [...]

2. On considere la langue surtout dans l'individu. [...]

[3.] [...] la troisieme conception prend le langage par le cote social”

alguns pontos específicos sobre a fonética do século XIX, além de aspectos fisiológicos da língua. A teorização dos termos em análise nesse estudo aconteceu mais durante o segundo curso e, principalmente, no terceiro curso, como veremos a seguir.

O segundo curso de Linguística Geral

O segundo curso de linguística geral foi ministrado por Saussure na primeira semana de novembro de 1908 ao dia 24 de junho de 1909 e contou com onze ouvintes. Entre os ouvintes estiveram presentes Albert Riedlinger e Charles Patois, dos quais foram compiladas as anotações feitas durante as aulas e postas na edição chamada “O segundo curso de linguística geral”. Esta edição também foi editada em francês por Eisuke Komatsu e traduzida para o inglês por George Wolf.

Nesse segundo curso, Milani (2009) aponta que Saussure parece estar preocupado em desconstruir o que era chamado no século XIX como sistema de línguas, em que consideravam existir um sistema particular de cada língua, para então inaugurar o conceito de sistema de língua, em que ele passa a teorizar sobre o fato de que todas as línguas pertencem a um sistema geral. Por esse motivo, nessa etapa já há uma preocupação maior por Saussure em traçar uma definição de língua.

Saussure começa a diferenciar o social do individual, e apresenta uma definição para língua e linguagem da seguinte forma:

Ainda na mesma dualidade,>, quando questionamos onde é o verdadeiro lugar, o mais essencial da língua, devemos distinguir entre: a linguagem (= língua considerada no indivíduo, é apenas uma potencialidade, uma faculdade, uma organização pronta para falar, mas se deixar o indivíduo por si mesmo nunca vai acontecer a língua) e a língua que é um <coisa> eminentemente social; nenhum fato existe linguisticamente até o momento em que ele se torna um fato para todos, independentemente do seu ponto de partida. (SAUSSURE, 1997, p. 3, grifo do autor) ⁵.

Nessa definição podemos perceber uma maior clareza teórica com os termos língua e linguagem. A linguagem tem caráter de uma faculdade presente nos indivíduos, mas que só pode ser falada a partir da língua. Por outro lado, a língua ocupa o espaço social e o autor ainda reforça que um fato só passará a ser linguístico quando ele se tornar um fato social, reconhecido por “todos”.

⁵ Tradução nossa de: “Toujours dans la meme dualité,> si on demande ou est le siege le plus veritable, le plus essentiel de la langue, il faut faire la distinction entre: langage (= langue considered dans l'individu; n'est qu'une puissance, faculte, l'organisation prete pour parler; mais l'individu laisse a lui-meme n'arrivera jamais a la langue) et langue qui est une <chose> eminentment sociale; aucun fait n'existe linguistiquement qu'au moment ou il est devenu le fait de tout le monde, quel que soit son point de depart.”

Além de apresentar uma maior clareza com os termos língua e linguagem, Saussure também teoriza sobre a diferença de língua e fala. Dentro da definição desses dois conceitos nos interessa em especial a definição de língua, pelo fato de que ela se aproxima mais com o que encontramos hoje no CLG.

Definição: Assim, a língua é: um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social, de modo a permitir o uso da faculdade de linguagem entre os indivíduos. A faculdade da linguagem é um fato distinto da língua, mas que não pode ser exercido sem ela. (SAUSSURE, 1997, p. 4, grifo nosso)⁶.

A partir da definição apresentada acima sobre língua, podemos perceber que Saussure, já no segundo curso, difere língua e linguagem, mas não as colocam em relação dicotômica. Conforme pode ser visto na parte destacada no excerto, a linguagem é um fato diferente da língua, mas que uma não pode ser colocado em prática sem a outra.

Esses dois trechos apresentados como análise do segundo curso conseguem demonstrar a trajetória teórica de Saussure e as semelhanças com o que é apresentado no CLG no que se trata das definições de língua e linguagem. Passaremos agora para a análise do terceiro curso.

O terceiro curso de Linguística Geral

O terceiro curso de linguística geral ministrado por Saussure aconteceu entre 24 de outubro de 1910 a quatro de julho de 1911 e contou com doze ouvintes. Um dos ouvintes do curso foi Emile Constantin, seus cadernos com as anotações feitas durante as aulas foram compilados e disponibilizados na edição chamada “O terceiro curso de linguística geral”. Esta edição também foi editada em francês por Eisuke Komatsu e traduzida para o inglês por Roy Harris. O caderno de Constantin não foi consultado pelos elaboradores do CLG, mas como veremos a seguir, ele apresenta uma etapa de elaboração teórica importante para entendermos os dois termos.

Nessa etapa teórica, Saussure apresenta a linguística como um campo e delimita seu objeto de estudo, além de inaugurar a teoria do valor e definir os conceitos de língua, fala e linguagem.

Saussure reforça o caráter social da língua dizendo que “A língua é necessariamente social, a linguagem não necessariamente” (SAUSSURE, 1993, p.7)⁷. Tal afirmação nos

⁶ Tradução nossa de: “<Definition.> Done la langue est: un ensemble de conventions necessaires adoptees par le corps social pour permettre l'usage de la faculte du langage chez les individus. La faculte du langage est un fait distinct de la langue mais qui ne peut s'exercer sans elle.”

⁷ Tradução nossa, de: “La langue est forcément sociale, le langage ne l'est pas [spécialement (b.)] forcément”

aproxima da definição apresentada pelo CLG quando se trata da questão social e/ou individual da língua e linguagem. Saussure ainda reforça tal afirmação no seguinte excerto:

Na separação de língua e faculdade de linguagem, foram separados: 1) o que é social do que é individual; 2) o que é essencial do que é mais ou menos accidental. Na verdade, veremos que a união da ideia com um sinal vocal é suficiente para constituir a língua inteira. (SAUSSURE, 1993, p. 7)⁸

[..]3) Ao separar a língua da faculdade da linguagem, vemos que podemos dar a língua o nome de "produto"; é um "produto social" [...]

Podemos dizer que a linguagem é sempre manifestada através da língua; é inexistente sem ela. Língua, por sua vez absolutamente escapa ao indivíduo, ela não pode ser à sua criação, é social em sua essência, envolve a comunidade. (*ibidem*, p. 7-8)⁹.

A partir desse trecho podemos ter a ideia concreta da definição de Saussure para os dois conceitos. Nessa definição, o autor defende a língua como produto social, ela é a manifestação da linguagem e social em sua essência, envolvendo uma coletividade.

Concluimos o estudo do terceiro curso com a ideia de que Saussure passou por alguns momentos de elaboração teórica e no final dessa etapa podemos ver como essa teorização ganhou sua forma final e como traços dessa teorização foram colocados no CLG que temos contato hoje. É de suma importância enfatizar que Saussure em momento algum tenta colocar em relação de dicotomia os conceitos de língua e linguagem, mesmo quando ele consegue diferenciar os dois conceitos com maior clareza.

Conclusão

Conforme pode ser observado, a teoria de Saussure marcou a linguística do século XX. O linguista foi capaz de elaborar conceitos que eram dados como sinônimos e inaugurar outros que mobilizaram a linguística como um todo, no caso da teoria do valor.

O Curso de Linguística Geral, que muitos têm acesso hoje, leva o nome de Saussure como autor, mas ao estudarmos seus manuscritos e até mesmo os cadernos dos alunos, como é o caso deste artigo, percebemos que a voz do autor é apagada e muita coisa editada por Sechehaye e Bally. No caso dos conceitos de língua e linguagem, o essencial das definições dos dois não foi perdido, há grandes similaridades quando comparamos o conteúdo dos cadernos, principalmente o caderno do segundo e do terceiro curso, com o CLG.

⁸ Tradução nossa, de: “Quand on a séparé la langue de la faculté du langage, on a séparé: 1°) ce qui est social de ce qui est individuel, 2°) ce qui est essentiel de ce qui est plus ou moins accidentel. En effet, on verra plus loin que c'est l'union de l'idée avec un signe vocal qui suffit à constituer toute la langue.”

⁹ Tradução nossa, de: “3°) En séparant ainsi la langue de la faculté du langage, nous voyons qu'on peut donner à la langue le nom de «produit»; c'est un «produit social» [...]

Nous pouvons dire que le langage se manifeste toujours au moyen d'une langue; il est inexistant sans cela. La langue à son tour échappe absolument à l'individu, elle ne saurait être sa création, elle est sociale de son essence, elle suppose la collectivité.”

Dessa forma, ressaltamos que trabalhar com a teoria de Saussure é de grande importância para a linguística como um todo, incluindo todas as áreas, uma vez que tal teoria é a base de muitas outras que foram surgindo com o passar do tempo. Além do mais, conhecer as raízes de Saussure por meio de manuscritos e cadernos dos alunos, permite com que nós, linguistas, tenhamos um olhar mais crítico sobre o CLG.

Referências

BOUQUET, S. De um pseudo-saussure aos textos saussurianos originais. In: *LETRAS & LETRAS*, Uberlândia v. 25, n.1, p 161-175, jan/jun. 2009.

LIMA, T. R. S. *Saussure: a escrita e a tradução dos conceitos de linguagem, língua e fala*. Dissertação de Mestrado, UFU, Uberlândia, 2014.

MILANI, S. E. Historiografia de Saussure: o Curso de Linguística geral. In: *LETRAS & LETRAS*, Uberlândia v. 25, n.1, p 55-71, jan/jun. 2009.

SEVERO, R. T. Língua e linguagem como organizadoras do pensamento em Saussure e Benveniste. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 1, p. 80-96, jan./jun. 2013.

SILVEIRA, E. M. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística*. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 2003.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *Course in General Linguistics*. Tradução de Wade Baskin. New York: Columbia University Press, 1959. 260p.

_____. *Course in General Linguistics*. Tradução de Roy Harris. London: Open Court Classics, 1983. 236 p.

_____. *Deuxieme Cours De Linguistique Générale (1908-1909): d'après les cahiers d'Albert Riedlinger et Charles Patois/ Saussure's second course of lectures on general linguistics (1910-1911): From the notebooks of Albert Riedlinger and Chales Patois*. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by George Wolf. Inglaterra: Pergamon Press, 1997, 192p.

_____. *Premier Cours De Linguistique Générale (1907): d'après les cahiers d'Albert Riedlinger/ Saussure's first course of lectures on general linguistics (1910-1911): From the notebooks of Albert Riedlinger*. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by George Wolf. Inglaterra: Pergamon Press, 1996, 166p.

_____. *Troisième Cours De Linguistique Générale (1910 - 1911): d'après les cahiers d'Emile Constantin/ Saussure's third course of lectures on general linguistics (1910-1911): From the notebooks of Emile Constantin*. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by Roy Harris. Inglaterra: Pergamon Press, 1993, 173p.

TRADUÇÃO: PRÁTICA DA *ÉCRITURE* DE DERRIDA

Tatiany Pertel Sabaini Dalben¹

RESUMO: Pela ótica logocêntrica, há um significado transcendental que deve ser transferido no processo de tradução. Consequentemente, essa prática, por vezes, recebe status de cópia infiel e, o tradutor, de traidor, pois jamais conseguiria transferir tal significado, e, o texto fonte, é considerado detentor da verdade. Contudo, ao compreender a tradução pela ótica desconstrutivista, percebe-se que os significados são provisórios e dependentes de diversos fatores que incidem sobre a escritura (*écriture*). O que há, na verdade é um jogo suplementar (*jeu supplémentaire*), o jogo das substituições, em que as verdades são construídas nesse jogo de inter-relações. Assim, neste artigo, busco refletir acerca da impossibilidade da tradução quando concebida pela ótica estruturalista, e da sua possibilidade como transformação. Nesse sentido, chega-se à conclusão de que a tradução é, na verdade, um acontecimento linguístico-cultural e histórico singular que evidencia semelhanças e diferenças entre línguas em contato e a existência de várias línguas dentro de uma mesma língua. A desconstrução nos mostra que, quantas forem as traduções de um mesmo texto realizadas, tantas serão as transformações de significados. Ela, na verdade, não pode ser compreendida como a prática da equivalência, mas sim, da semelhança na diferença, um processo crítico e transformador.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Desconstrução. Transformação.

ABSTRACT: From a logocentric view, there is a transcendental meaning that must be transferred during the process of translation. Therefore, this practice is sometimes considered unfaithful, the translator, a traitor, since he could never reach such an objective, and the source text, the place of the truth. However, when we seek to understand translation by the deconstructive view, it is possible to notice that meaning is temporary and dependant on many different factors that concern the *écriture*. In fact, there is a supplementary game (*jeu supplémentaire*), the game of substitutions, in which truths are built within this game of inter relations. Thus, in this article, I seek to reflect upon the impossibility of translation when it is conceived by the structuralist view, and upon its possibility as a practice of transformation. In this respect, it is possible to conclude that translation is, in fact, a singular linguistic, cultural and historical event that bespeaks similarities and differences between languages in contact and the existence of many languages within the same language. Deconstruction reviews that the number of translations of a single text produced equals the number of transformations of meaning. As a matter of fact, it cannot be understood as a practice of equivalence, but as a practice of difference in similarity, a critical and transformational process.

KEYWORDS: Translation. Deconstruction. Transformation.

¹ Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta de Língua Inglesa e Tradução do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus – BA, Brasil. E-mail: tatianypertel@yahoo.com.br.

Dos desenvolvimentos filosóficos contemporâneos, a ‘desconstrução’ (*Déconstruction*) de Jacques Derrida é, na minha visão, o mais significativo, mas, também pode ser considerado o mais difícil de explicar ou sintetizar. Pois, como ressalta Rajagopalan (1992/2003³, p. 28), “a argumentação derridiana é extremamente densa e intrincada”. Mesmo assim, buscarei, em poucas páginas, resumir e discutir pontos importantes não somente da desconstrução, mas também da tradução a partir dessa perspectiva.

A palavra ‘desconstrução’ foi cunhada por Jacques Derrida para abrigar um movimento crítico-reflexivo proposto pelo filósofo em torno dos mais conhecidos e históricos construtos filosófico-linguísticos e semiológicos. O termo ‘desconstruir’ não significa destruir, mas, ao contrário, construir argumentação como resultado da realização de uma atividade infundável de reflexão, cujo objetivo, segundo Rajagopalan (1992/2003, p. 27) seria “‘*desmascarar*’ passo a passo a ‘*construção*’ que daí vai-se despontando por detrás – ela mesma uma outra máscara” (itálicos no ‘original’). Por essa razão chamo-a de ‘perspectiva’, uma vez que, como se pode perceber, a desconstrução não é uma teoria, ou um método científico, ela não se configura como uma técnica, tampouco um modelo de sistematização e análise. Nas palavras do próprio Jacques Derrida (1990/1999, p. 108),

a desconstrução nunca é um conjunto técnico de procedimentos discursivos, ainda menos um novo método hermenêutico que trabalha sobre arquivos ou enunciados cobertos por uma dada instituição estável; ela é, pelo menos, uma tomada de posição, no próprio trabalho, em relação a estruturas político-institucionais que constituem e regulam nossa prática, nossas competências e nossos desempenhos.

A ‘desconstrução’ que Derrida fez dos parâmetros estruturalistas surgiu como reflexões e análises de obras filosóficas e de processos de tradução empreendidos por ele mesmo. Suas reflexões sobre a tradução começaram antes mesmo de suas publicações na área da filosofia, com a introdução à sua tradução do livro “*L’Origine de la géométrie*” (“A origem da geometria”), de Edmund Husserl, em 1962. A partir desse texto, destaca Ottoni (1998, p. 11-12), “tradução e desconstrução caminham juntas e se (com)fundem em alguns momentos para revelar o mistério da significação”. Ou seja, o trabalho de Derrida, ressalta Johnson (1998, p.

³ Neste trabalho, serão explicitados o primeiro ano de publicação da obra e o ano de publicação da edição que possuo em mãos para consulta, respectivamente e separados por barra, quando forem diferentes.

28) “sempre foi, na verdade, (sobre) tradução. De fato, a teoria e a prática da *écriture* de Derrida ocupam exatamente o ponto em que a filosofia e a tradução se encontram”.

Para Derrida, a *écriture*, ou ‘escritura’, é a produção da linguagem a partir da criação de sentido. Os sentidos, porém, se constroem a partir de traços que pertencem a um jogo sempre móvel. Esse jogo, a cada instante, se arquiteta com peças diferentes, o que não permite que pensemos um texto, seja ele falado ou escrito, a partir de um centro, de um significado transcendental e preso ao texto. Para Derrida, a compreensão, a interpretação, e, conseqüentemente, a tradução, também constituem escrituras (*écriture*), pois se subscrevem conforme o jogo fluido que constrói toda interpretação.

Assim, pensar sobre a tradução leva a uma problematização dos construtos filosófico-linguísticos basilares da metafísica ocidental, muitas vezes pondo-os em xeque. Entretanto, é bom lembrar que a compreensão de tradução derridiana não ocorre linearmente, mas de forma meândrica, sem deixar escapar, pois, a característica da sua obra filosófica.

Embora seus escritos abranjam os mais variados assuntos, é a problematização do papel da escrita no sistema linguístico, também através da análise do conceito filosófico tradicional de tradução, que serve a Derrida como ponto de partida para a desconstrução dos construtos estruturalistas. Na epígrafe de “Gramatologia” (1967/2011), por exemplo, o filósofo demonstra sua preocupação quanto à hierarquização e dicotomia ‘fala x escrita’, quando afirma que “*a história da metafísica [...] que sempre atribuiu ao logos⁴ a origem da verdade em geral: a história da verdade, da verdade da verdade, foi sempre [...] o rebaixamento da escritura [escrita] e seu recalçamento fora da fala ‘plena’*” (DERRIDA, 1967/2011, p. 4, itálicos no ‘original’).

Essa tradição do rebaixamento da escrita é histórica, também representada no “Curso de Linguística Geral” (1916/2002, p. 34) – obra fundante da linguística – em que Saussure afirma que “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro”. Ou seja, a tradição metafísica tem firmado a escrita como técnica artificial – em oposição ao caráter natural da fala –, secundária, falsa, pois ela considera a fala (*phoné*) como essência, verdadeira, originária e reveladora de uma consciência plena, expressão

⁴ Em grego *logos* significa ‘a palavra escrita, o Verbo’. Entretanto, filósofos gregos começaram a utilizá-la com outros significados. Para Heráclito, *logos* é a razão, o princípio, a explicação. Disponível em: <www.philosophy.pro.br/logos.htm>. Acesso em 27 abr 2015.

do *logos*⁵ como origem da **verdade**. A essa tradição, Derrida chama de “**logocentrismo**”⁶ que, na sua ótica, seria também um “**fonocentrismo**”, ou seja, a “proximidade absoluta da voz e do ser, da voz e do sentido do ser, da voz e da idealidade do sentido” (DERRIDA, 1967/2011, p. 14), que tem como ponto de origem, **centro** e fundamento de toda estrutura a noção da **presença**⁷.

O logocentrismo também é responsável pela visão de tradução como processo de cópia, de imitação de um texto supostamente ‘superior’, detentor da ‘origem’ do significado. Segundo essa perspectiva, a tradução é a prática da decodificação que leva a uma leitura ‘adequada’, revelando e protegendo, assim, o significado ‘correto’ que pode receber diferentes denominações segundo a tradição logocêntrica tais como: a essência do texto, ou a ideia ou a intenção do autor do texto ‘original’, ou ainda a mensagem do texto ‘original’, dentre outros. Esse significado ‘correto’ deveria ser transportado para a língua traduzida sem nenhuma perda ou interferência do tradutor. O produto da tradução é percebido como um texto ‘falso’, secundário, inferior, assim como se percebe a escrita na visão logocêntrica; e o texto fonte, o ‘original’, seria, nessa mesma perspectiva, o detentor da ‘essência’ e da verdade, do centro da significação, assim como o seria a *phoné*.

Essa perspectiva logocêntrica prevê a realização da tradução como reprodução fiel do texto ‘original’, devendo ser livre de sinais deixados pelo tradutor. Assim, ela cria para o tradutor uma missão impossível, pois ele deveria ter um conhecimento sobre-humano para tentar se manter a salvo do erro de uma tradução incoerente. Sobre essa perspectiva, Arrojo (1993, p. 135) ressalta que “dentro dos limites constrangedores desse cenário, em que a tarefa do tradutor implica uma preservação ideal do significado original sem nenhuma alteração ou perda, não é de surpreender que essa atividade sempre tenha sido associada ao fracasso e à incompetência”. A autora também destaca que essa visão limitada do processo tradutório seria

⁵ Destaquei de negrito palavras-chave desconstrutivistas para que o leitor interessado em obter um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto tenha-as como parâmetro e fonte inicial de pesquisas futuras. Elas somente aparecerão em destaque a primeira vez que forem mencionadas. Apesar de não oferecer glossário para termos desconstrutivistas, no tocante a alguns deles, foi necessário acrescentar em nota informações adicionais que podem ser importantes para a compreensão da perspectiva desconstrutivista e da sua ligação com a tradução, produção e transformação de significados.

⁶ A metafísica logocêntrica se refere à tendência no pensamento ocidental, desde Platão, em buscar a centralidade da palavra falada (*phoné*), que tem o privilégio da proximidade com o *logos*, atribuindo a ele (*logos*) a origem da verdade do ser. Todas as verdades veiculadas pelo logocentrismo são tomadas como definitivas e irrefutáveis.

⁷ “A metafísica logocêntrica colocou a presença, designada por *eidós*, *arché*, *telos*, *energeia*, *ousia* (essência, existência, substância, sujeito), *alétheia* (transcendentalidade, consciência, Deus, homem), como forma matricial do ser como identidade a si. [...] Considerada como ponto de origem, centro e fundamento de toda estrutura, a função da presença – significado transcendental – foi a de sempre orientar, equilibrar e organizar a estrutura, neutralizando ou limitando as possibilidades do jogo” (GLOSSÁRIO DE DERRIDA, 1976, p. 71).

a causa da estagnação das teorias de tradução durante tantos séculos (ARROJO, 1993). Sobre esse aspecto, Steiner (1975/2001) já havia afirmado que todas as teorias de tradução – formais, pragmáticas, cronológicas – seriam apenas variações de duas inescapáveis questões: de que forma se poderia, ou se deveria, atingir a fidelidade? Qual seria a correlação ideal entre o texto ‘A’ na língua de partida e o texto ‘B’ na língua de chegada? Para ele,

após cerca de dois mil anos de discussões e formulações de princípios, as crenças e as divergências manifestas sobre a natureza da tradução têm sido praticamente as mesmas. Teses idênticas, argumentações e contraposições conhecidas e recorrentes, quase sem exceção, desde Cicero e Quintilian até o presente momento (STEINER, 1975/2001, p. 251).⁸

Diante disso, pode-se afirmar que após séculos de redundâncias teóricas acerca da tradução, Derrida apresenta um novo olhar sobre essa prática. Ao contrário das reflexões que se instauraram dentro da Linguística e dos Estudos de Tradução, o filósofo propõe pensarmos, primeiramente, sobre a tradição filosófica a qual chama de **metafísica da presença**. Essa é percebida pelo filósofo como doadora do fundamento, totalizadora do sentido, ameaçadora da liberdade, obstáculo da emancipação. Sua proposta inclui a busca pela “de-sedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação de *logos*, em especial a significação da verdade” (DERRIDA, 1967/2011, p. 13), que também está prevista na tradição estruturalista e logocêntrica que teoriza sobre o processo tradutório.

Em dois dos seus mais importantes trabalhos, “*De la grammatologie*” (“Gramatologia”) (1967/2011) e “*L’écriture et la différence*” (“A escritura e a diferença”) (1967/1971), Derrida propõe a desconstrução das oposições temáticas e hierarquizadas que constituem o fundamento da filosofia. Para o filósofo, não se pode pensar em termos de oposições, pois ao situar os termos dicotomicamente parte-se do pressuposto de que um é dependente do outro, isto é, de que seja possível uma organização sistemática das características de cada um, permitindo, assim, escolhas ‘corretas’. Derrida, ao contrário, propõe a perturbação da lógica oposicionista, afirmando que cada termo ultrapassa as características que impõe a sua posição oposta.

Uma das mais conhecidas dicotomias desconstruídas por Derrida é aquela que envolve os termos ‘significado e significante’, duas faces de uma mesma folha, conforme Saussure (1916/2002), que culmina em sua noção de signo. Segundo a sua definição apresentada no *Curso de Linguística Geral*,

⁸ *Over some two thousand years of argument and precept, the beliefs and disagreements voiced about the nature of translation have been almost the same. Identical theses, familiar moves and refutations in debate recur, nearly without exception, from Cicero and Quintilian to the present day.*

o signo linguístico une não uma coisa a uma palavra, mas um conceito [significado] a uma imagem acústica [significante] [...] Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro. [...] esses dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte. [...] O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: *o signo linguístico é arbitrário* (SAUSSURE, 1916/2002, p. 80/81, itálicos no ‘original’).

Por ‘arbitrário’, Saussure não quer dizer que o significado dependa de alguma forma do usuário da língua, pois ele não tem poder de escolha – assim como é percebido o tradutor, condenado a ser um mero transportador de signos. Ao contrário, o linguista afirma que o signo linguístico é formado por uma combinação de significante e significado que são anteriores ao uso, participantes de um sistema idiomático já constituído. Portanto, o signo linguístico, conforme o pensamento saussuriano, “escapa à nossa vontade” (SAUSSURE, 1916/2002, p. 88), uma vez que a língua, nesse contexto, possui um caráter de fixidez, já que estaria ligada ao peso da coletividade e situada no tempo (SAUSSURE, 1916/2002).

Assim, o pensamento estruturalista de Saussure, como todas as teorias ligadas ao logocentrismo, pressupõe que a origem dos significados, ou seja, o centro da significação, só poderia ser encontrada fora do sujeito, no signo, na palavra, no texto, sendo, dessa forma, independente de contextos ou de quaisquer outros aspectos, ou mesmo da interpretação do sujeito. Esse centro, a origem fixa, o ponto de presença seria o **significado transcendental**, isto é, a origem absoluta do sentido. Dessa forma, a estrutura de um texto, de acordo com a metafísica logocêntrica, é finita, possui um ponto de presença, uma origem fixa, um centro de equilíbrio dentro do qual “é proibida a permuta ou a transformação dos elementos” (DERRIDA, 1967/1971, p. 230).

Essa noção é, portanto, refletida na visão dicotômica do texto ‘original’ com o texto traduzido, pois o significado não dependeria do leitor, tampouco do tradutor que não poderia possuir nenhum poder sobre a transformação dos signos. O significado do texto fonte seria fixo, independente de contextos ou da interpretação do tradutor. Como afirma Arrojo (1993, p. 138),

o pressuposto que abriga a hierarquia convencional entre original e tradução, e entre autor e tradutor, é outra versão da velha premissa que estabelece uma distinção absolutamente nítida entre o conhecimento e a linguagem, entre significante e significado, ou entre o que alguns ainda chamam de conteúdo e forma.

Derrida, entretanto, contraria a tradição logocêntrica e questiona a inflexibilidade do signo afirmando que ele não possui verdade presente, e sim um caráter provisório. Por isso, os signos não podem ser considerados “utensílios que ainda podem servir”, não devem ser atribuídos a eles “nenhum valor de verdade, nem nenhuma significação rigorosa” (DERRIDA, 1967/1971, p. 238). O signo é aquilo que, não tendo em si verdade, condiciona o movimento e o conceito de verdade, não é subordinado à letra, tampouco anterior à interpretação ou livre de contextos.

Dessa forma, não haveria como afirmar a existência de uma origem do significado, não haveria um centro estabelecido (significado central, originário ou transcendental), uma estrutura inflexível, como preconizam os estruturalistas. Segundo o filósofo, “o centro não é o centro” (DERRIDA, 1967/1971, p. 230), pois não há uma verdade fundadora, uma lógica transcendental, e quando se concebe a ausência desse centro idealizado “tudo se torna discurso” (DERRIDA, 1967/1971, p. 232) e amplia-se, a partir de então, o campo e o jogo da significação. Portanto, como argumenta o autor,

não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o *supre*, que ocupa o seu lugar na sua ausência, esse signo acrescenta-se, vem a mais, como *suplemento*. O movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado (DERRIDA, 1967/1971, p. 245, *itálicos no ‘original’*).

O que existe, para Derrida, é um jogo suplementar (*jeu supplémentaire*), o jogo das substituições. O **suplemento** (*supplément*) só é possível quando se descentraliza o movimento de significação, possibilitando-se, assim, o movimento da **suplementariedade**, que é o movimento do jogo das substituições no campo da linguagem e, portanto, também da tradução. É nesse jogo que se constrói o centro, que é flexível, móvel, de origem no discurso. Para Derrida, não há pares de significado+significante, mas um contextual e um relacional que constroem as interpretações. A palavra, assim, não está posta, não há uma verdade absoluta. As verdades são construídas nesse **jogo** de inter-relações, de interpretações. Bem como explica Derrida (1967/1971, p. 245),

a natureza do campo – a saber a linguagem e uma linguagem finita – exclui a totalização: esse campo é com efeito o de um *jogo*, isto é, de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito. Esse campo só permite estas substituições infinitas porque é finito, isto é, porque em vez de ser um campo inesgotável, em vez de ser demasiado grande, lhe falta algo, a saber um centro que detenha e fundamente o jogo das substituições. Poderíamos dizer [...] que esse movimento do jogo, permitido pela

falta, pela ausência de centro ou de origem, é o movimento da *suplementariedade* (itálicos no ‘original’).

O discurso e o jogo nos quais o indivíduo se encontra são, ainda segundo Derrida (1967/1971), os grandes responsáveis pela “estruturalidade da estrutura”. O jogo seria formado por várias peças móveis, como o contexto do discurso, o lugar, a história, o social, o cultural, o ideológico, os atos, as expressões corporais, o momento etc. A língua não está na estrutura. A língua é viva, construída a partir dos jogos da vida que oferecem possibilidades infinitas de diferentes substituições, mas que são inscritos no interior de um discurso socialmente e historicamente organizado, sendo, conseqüentemente, limitado, fechado.

Dessa forma, Derrida mostra que “não há signo linguístico antes da escritura” (1967/2011, p. 17), pois a “origem da escritura, [e a] origem da linguagem, as duas questões dificilmente se separam” (DERRIDA, 1967/2011, p. 35). Para compreender ‘**escritura**’ (*écriture*), termo muito utilizado por Derrida, não na mesma acepção dada pela metafísica ocidental, mas no lugar de ‘texto’, ou de ‘estrutura’ ou de ‘leitura’, utilizo a explicação de Marisa Grigoletto (1992/2003), leitora e autora desconstrutivista. A autora explica a ‘escritura’ derridiana como a [...]

[...] produção de linguagem, como inscrição de um texto no mundo, seja ele escrito ou falado, produzido ou compreendido. A compreensão constitui também uma escritura, se entendida como criação de sentido, impressão de um texto a um conjunto de sinais gráficos ou sonoros que, antes do trabalho do leitor/produtor, não tem nenhum sentido (GRIGOLETTO, 1992/2003, p. 32).

Assim, a escritura se refaz a cada nova produção de texto (falado ou escrito), a cada nova leitura desse texto – inclusive do próprio autor –, a cada nova interação, a partir das peças disponíveis em determinado momento, criando, dessa forma, uma ilusão de que há um significado transcendental, uma origem, um centro. Entretanto, esse é um momento fugaz, que se desfará no momento seguinte, e se reconstruirá uma nova possibilidade de significados, uma nova escritura.

As reflexões de Derrida, portanto, demonstram a impossibilidade da tradução, ou melhor, a intraduzibilidade. Não que ela não exista, nem que seja impraticável, mas ela não existiria nos termos logocêntricos que preveem o transporte de sentido, de significados. Todo seu projeto desconstrutivista, como dito anteriormente, parte do princípio de que a tradução seja, na verdade, a origem de toda a base filosófica tradicional logocêntrica e por isso seria impossível. Sua reflexão sobre o conceito filosófico tradicional da tradução exposto em seu texto “*L’oreille de l’autre*” (“A orelha do Outro”), publicado em 1982 é a seguinte:

O que diz o filósofo quando está filosofando? Ele diz: o que conta é a verdade ou é o sentido, e já que o sentido está antes ou além da língua, por conseguinte ele é traduzível. O que comanda é o sentido e, conseqüentemente, devemos poder fixar a univocidade do sentido, ou em todo caso, a plurivocidade deve ser domesticável. Se essa plurivocidade pode ser domesticável, a tradução como transporte de um conteúdo semântico numa outra forma significante, numa outra língua, é possível. Não existe filosofia a menos que a tradução seja possível nesse sentido, portanto a tese da filosofia é a traduzibilidade neste sentido corrente, ou seja, transporte de um sentido, de um valor de verdade, de uma língua numa outra, sem prejuízo essencial. [...] A origem da filosofia é a tradução ou a tese da traduzibilidade, de forma que caso tenha falhado a tradução neste sentido corrente, falhou também a filosofia (DERRIDA, 1982/1985, p. 120)⁹.

A partir dessa reflexão sobre o que Derrida chama de “sentido corrente” da interpretação da tradução é que ele constrói sua tese da intraduzibilidade, e as conseqüências dessa intraduzibilidade, nos termos derridianos, levam a uma visão diferenciada dessa prática. Em primeiro lugar, Derrida demonstra a importância em se considerar que a tradução é uma tarefa ao mesmo tempo “impossível e necessária” (1987/2002, p. 21) – impossível nos termos logocêntricos – e lança um movimento que ele chama de *double bind* (duplo vínculo), o qual abala a divisão estanque entre duas línguas estabelecida pela tradição estruturalista. A tradução como cópia do original, nessa perspectiva, seria algo impossível, que daria lugar a uma noção de tradução como prática de transformação necessária ao estabelecimento de uma ligação em via dupla (*double bind*) entre duas línguas. Ou seja, nem a dicotomia nem a posição hierarquizada existiriam, mas, sim, uma ligação que estabeleceria uma linguagem maior: o ‘original’ e suas traduções.

Assim como as demais dicotomias, a desconstrução não enxerga a tradução como uma prática que separa dois sistemas linguísticos distintos. Ela é, na verdade, um **acontecimento** linguístico-cultural e histórico singular que evidencia semelhanças e diferenças entre as línguas e a existência de várias línguas dentro de uma mesma língua (DERRIDA, 1982/1985). Ou seja,

⁹ *What does the philosopher say when he is being a philosopher? He says: What matters is truth or meaning, and since meaning is before or beyond language, it follows that it is translatable. Meaning has the commanding role, and consequently one must be able to fix its univocality or, in any case, to master its plurivocality. If this plurivocality can be mastered, then translation, understood as the transport of a semantic content into another signifying form, is possible. There is no philosophy unless translation in this latter sense is possible. Therefore the thesis of philosophy is translatability in this common sense, that is, as the transfer of a meaning or a truth from one language to another without any essential harm being done. [...] The origin of philosophy is translation or the thesis of translatability, so that wherever translation in this sense has failed, it is nothing less than philosophy that finds itself defeated.*

a tradução como acontecimento deflagra a língua, realiza a impossibilidade do transporte de significados de uma língua para outra, mas demonstra que quantas forem as traduções, assim como as leituras, ou seja, as escrituras, todas demonstrarão o acontecimento da **transformação** dos significados como uma imagem metafórica das diversas línguas dentro de uma mesma língua construídas a cada instante a partir do jogo da significação. O que pode haver, nesse sentido, é um **transbordamento**, uma extensão da língua, pois uma língua se mostra como suplemento, ao mesmo tempo em que o jogo da significação leva à transformação e produção de significados.

Assim, Derrida compreende que “se o tradutor não restitui nem copia um original, é que esse sobrevive e se transforma. A tradução será, na verdade, um momento de seu próprio crescimento, ele aí completar-se-á engrandecendo-se” (DERRIDA, 1987/2002, p. 46). O tradutor, nesse sentido, ao mesmo tempo em que tem a obrigação de transportar significados e de encontrar e reproduzir a ‘mensagem’ do texto fonte em outra língua – pois é o que se exige de um tradutor – ele não poderá fazê-lo, pois o texto, no sentido desconstrutivista, deixa de ser um depósito de significados e transforma-se em um paiol de criação. O que ocorre é que o tradutor “estende o corpo das línguas, ele coloca a língua em expansão” (DERRIDA, 1987/2002, p. 49), libertando-a, transformando-a, ampliando-a e criando novas possibilidades, novas escrituras. Assim, segundo Derrida (1987/2002, p. 38), “o original se dá modificando-se, esse dom não é o de um objeto dado, ele vive e sobrevive em mutação”. Portanto, a tradução também se mostra como **promessa** de “um reino à reconciliação das línguas. Essa promessa, acontecimento propriamente simbólico, ajunta, acopla, casa duas línguas como as duas partes de um todo maior” (DERRIDA, 1987/2002, p. 64).

Seguindo esse raciocínio, na compreensão da prática da tradução pela ótica desconstrutivista, não há possibilidade de captura do que o estruturalismo convencionou chamar de centro, alma ou espírito de um texto, ou as intenções do autor. Portanto, encontrar a ‘origem’ do significado, ou o que muitos chamam de ‘mensagem’ do texto, e transportá-los para outra língua seria uma tarefa inalcançável, pois como afirma Arrojo (1986/2002, p. 22),

ainda que um tradutor conseguisse chegar a uma repetição total de um texto, sua tradução não recuperaria nunca a totalidade do ‘original’; revelaria, inevitavelmente, uma leitura, uma interpretação que, por sua vez, será, sempre, apenas *lido* e *interpretado*, e nunca totalmente decifrado ou controlado (itálicos no ‘original’).

Nesse sentido, a tradução somente será possível se a enxergarmos como uma prática da **semelhança na diferença**, e não da equivalência entre mensagens, pois, segundo Derrida (1987/2002, p. 36), essa prática seria “uma forma e a lei dessa forma tem seu primeiro lugar no original. Essa lei se coloca inicialmente como uma demanda ao sentido forte, uma exigência que delega, manda, prevê, designa”, mas isso se dá pela transformação e produção de significados, criando, assim, a impressão de se ter o mesmo texto em outra língua.

Dessa forma, ao partirmos da premissa de que a tradução demonstra a impossibilidade da estabilidade entre significante e significado, também evocamos o papel transformador da linguagem assumido pela tradução. Essa premissa é esclarecida por Derrida (1972/2001, p. 26) em entrevista concedida a Julia Kristeva, durante a qual explicou que,

nos limites em que ela é possível, em que ela, ao menos, parece possível, a tradução pratica a diferença entre significado e significante. Mas, se essa diferença não é nunca pura, tampouco o é a tradução, e seria necessário substituir a noção de tradução pela de transformação: uma transformação regulada de uma língua por outra, de um texto por outro.

A partir da perspectiva desconstrutivista, percebe-se a tradução como a escritura, como a leitura, um outro original, que se dá a partir das muitas interpretações possíveis, da transformação do texto fonte, um processo produtor, (re)criador de significados que ocorre dentro de um jogo caracterizado por Derrida de seguro, “aquele que se limita à substituição das peças dadas e existentes, presentes” (1967/1971, p. 244). Assim, de modo inspirador, Arrojo (1986/2002, p. 24) posiciona-se com respeito a essa visão, afirmando que “a tradução, como a leitura, deixa de ser, portanto, uma atividade que protege os significados ‘originais’ de um autor, e assume sua condição de *produtora* de significados; mesmo porque protegê-los seria impossível” (itálicos no ‘original’). Ao seguir esse raciocínio, dilucida-se, pois, que aquela tradicional compreensão do texto como um conjunto de signos que possuiriam significados estáveis, presentes e permanentemente conservados seria, na verdade, um sofisma.

Assim, a tradução demonstra que a escritura se renova a cada instante e que o centro será sempre móvel, fugitivo, incapturável. Ela pode ser exemplo concreto de que a significação se constrói a partir de um jogo e que o resultado da tradução, como a leitura, sempre demonstrará a ausência de um centro e a flexibilidade do signo dentro do movimento da ‘suplementariedade’. Ou seja, “uma tradução esposa o original quando os dois fragmentos ajuntados, tão diferentes quanto possível, se completam para formar uma língua maior, no curso de uma sobrevivida que modifica todos os dois” (DERRIDA, 1987/2002, p. 50).

Tal perspectiva desconstrutivista da tradução é aqui compreendida como uma forma de superar toda a frustração causada pela tradição logocêntrica que enxerga a origem do significado como estando fora do sujeito e do seu contexto interpretativo. Essa frustração ocorre toda vez que uma tradução é vista como uma cópia mal feita do original, uma imitação grosseira, pois ela sempre será falha, incapaz, ineficiente na visão tradicional logocêntrica.

O trabalho de Derrida desconstrói essa visão de tradução, revelando-a como prática ‘impossível’ – *double bind* – transformadora e produtora de significados, promotora das línguas, um processo de (re)criação, (re)construção, provocadora de tensões que se mostram a partir da presença de várias línguas dentro de uma mesma língua, mostrando-se uma prática resistente à moldura logocêntrica como um acontecimento estável e sistemático.

Essa perspectiva filosófica se mostra uma potencial ferramenta para reformular conceitos de tradução e do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, além de mostrar-se bastante interessante para a formação de professores como sujeitos crítico-reflexivos no âmbito da universidade. Dessa forma, tal discussão se revela não somente oportuna, em tempos favoráveis à perpetuação de um pensamento simplista, mas, sobretudo necessária, de forma que os professores em formação possam partir da compreensão de texto como fonte reveladora e inspiradora de criticidade, reflexão e transformação, assim como mostra a prática da tradução.

Referências

ARROJO, R. *Oficina de Tradução: A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986/2002.

_____. *Tradução, Desconstrução e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 132-150.

DERRIDA, J. *A Escritura e a Diferença*. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1967/1971.

_____. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1967/2011.

_____. *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1972/2002.

_____. *The ear of the other: otobiography, transference, translation*. Tradução de Peggy Kamuf. New York: Schocken Books, 1982/1985.

_____. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1987/2002.

_____. *O olho da universidade*. Tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antônio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1990/1999.

GRIGOLETTO, M. A desconstrução do signo e a ilusão da trama. In: ARROJO, R. (Org.) *O Signo desconstruído*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1992/2003.

JOHNSON, B. A fidelidade considerada filosoficamente. In: OTTONI, P. (Org.) *Tradução: a prática da diferença*. Campinas: Editora da UNICAMP, FAPESP, 1998. p. 27-32.

OTTONI, P. *Tradução: a prática da diferença*. Campinas: Editora da UNICAMP, FAPESP, 1998. p. 11-18.

RAJAGOPALAN, K. A trama do signo: Derrida e a desconstrução de um projeto saussuriano. In: ARROJO, R. (Org.) *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1992/2003. p. 25-30.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 30 ed. São Paulo: Cultrix, 1916/2002.

STEINER, G. *After Babel*. Londres: Oxford University Press, 1975/2001.

O INTERDISCURSO VIOLENTO NAS NOTÍCIAS DO UNIVERSO LGBT

Ariel Sessa¹
Micheline Mattedi Tomazi²

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar como a violência verbal se manifesta em comentários postados por internautas do site UOL em relação interdiscursiva com a notícia jornalística intitulada “*Série de livros com posfácio de Jean Wyllys leva universo LGBT a crianças*”, do jornalista Rodrigo Casarin. Utilizamos o aporte teórico da proposta sociocognitiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), de van Dijk (2010, 2011, 2012), dando ênfase às noções dos modelos de contexto e do quadrado ideológico da polarização, em diálogo com as noções de violência discursiva no quadro teórico apresentado por Amossy (2017). A metodologia utilizada é qualitativa e interpretativa e o *corpus* é composto por 13 comentários, sendo dois deles escolhas do autor da notícia jornalística e os demais enquanto seus desdobramentos. Os resultados apontam para o surgimento de um novo lugar circunstanciado para a violência verbal como forma de manutenção de uma ideologia dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Violência Verbal. Interdiscurso. LGBT. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze how verbal violence manifests itself in comments posted by UOL website visitors in an interdiscursive relation with the journalistic news entitled "Jean Wyllys' series of books with a postulate of the LGBT universe to children", by journalist Rodrigo Casarin. We use the theoretical contribution sociocognitive proposal of Critical Discourse Analysis (CDA) of van Dijk (2010, 2011, 2012), emphasizing the notions of context models and the ideological square of polarization, in dialogue with the notions of discursive violence within the theoretical framework presented by Amossy (2017). The methodology used is qualitative and interpretive and the corpus is composed of 13 comments, two of them being the author's choice of journalistic news and the others as their unfolding. The results point to the emergence of a new place for verbal violence as a way of maintaining a dominant ideology.

KEYWORDS: Verbal Violence. Interdiscourse. LGBT. Critical Discourse Analysis.

Introdução

O tema da violência verbal ganhou, na atualidade, grande relevância e está presente em pesquisas linguístico-discursivas que levam em conta corpora de diversos gêneros discursivos, principalmente com o apoio da Retórica Argumentativa Discursiva, de Amossy (2017). No

¹ Secretário Executivo da Universidade Federal do Espírito Santo e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística pela mesma instituição. E-mail: arielsessa@gmail.com.

² Professora adjunta IV do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da mesma instituição. E-mail: michelinetomazi@gmail.com.

entanto, apesar de o tema estar em voga, não encontramos uma análise mais aprofundada desse tipo de violência em discursos midiáticos sobre a comunidade LGBT³ nas pesquisas acadêmicas. A maior parte dos estudos sobre violência verbal⁴ sobre esse tema toma como objeto de pesquisa as redes sociais como o Facebook, o Twitter e o YouTube. Todavia, não há significativas pesquisas sobre os grandes sites de notícias compreendidos por empresas compostas por grupos jornalísticos e conglomerados privados neoliberais que, por serem os percussores da democratização dos conteúdos, como a liberação de fóruns de discussão de notícia. Ocorre que agora essa mídia tradicional passou a promover o velamento da violência verbal, sem, contudo, extingui-la.

Tal aprimoramento linguístico levou estudiosos como Ruth Amossy a pesquisarem a violência verbal e a caracterizá-la além das palavras de baixo calão e da incitação direta à violência física, tão relacionadas pelo senso comum como as únicas formas de violência verbal. Amossy (2017) apontou esse tipo de violência discursiva por meio de marcas linguísticas mais profundas e polidas, as quais servirão para a análise neste trabalho.

Para compreendermos o contexto circunstancial e espacial que propiciou o uso da violência verbal dentro dos discursos polarizados intergrupais nas questões que envolvem o universo LGBT dentro dos espaços de mídia, utilizaremos, em diálogo com a proposta de Amossy (2017), as estruturas do discurso de van Dijk (2016). Outras teorias estarão relacionadas para o enriquecimento desta breve análise que se pretende se desenvolver em outros trabalhos acadêmicos e, assim, abrir mais caminhos para outras pesquisas de mesmo cunho.

Para o desenvolvimento deste artigo, distribuiremos o desenvolvimento do texto em breves seções que tratarão da violência verbal produzida a partir das notícias do universo LGBT: o porquê da violência verbal contra a essa comunidade; a função engajadora da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) diante dessa temática; a metodologia a ser aplicada, assim como o *corpus* a ser selecionado; o referencial teórico abarcado dentro da ACD; a análise

³ LGBT é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros. Também pode ter a variante como LGBTTT, LGBTQ (para a inclusão daqueles que se identificam como Queer), LGBTI (Intersexuais), LGBTQI ou LGBTIQ (Queer e Intersexuais), LGBTQIA (Queer, Intersexuais, Assexuados/Simpatizantes) e LGBTQIA+ (o sinal gráfico serve para representar qualquer outra identificação que não esteja entre as demais já associadas).

⁴ A violência verbal, segundo Amossy, é caracterizada por um conjunto de parâmetros que alimentam o confronto de teses.

propriamente dita e as considerações finais, sem contar com as referências utilizadas no decorrer do trabalho.

Utilizaremos como *corpus* para análise amostras de comentários produzidos a partir da notícia intitulada *Série de livros com posfácio de Jean Wyllys leva universo LGBT a crianças*, do jornalista Rodrigo Casarin⁵, veiculada no site UOL, publicada no dia 12/04/2016, sendo, dois deles escolhas do jornalista e os demais seus desdobramentos.

A violência verbal produzida a partir de notícias do universo LGBT

É muito comum observarmos comentários ofensivos ou agressivos a partir das notícias publicadas sobre assuntos relacionados à comunidade LGBT no universo da internet. Os registros linguísticos sobre essa temática considerados mais violentos, sem qualquer polimento, desvelados em relação às ideologias de seus enunciadores, são encontrados comumente nos comentários nas redes sociais, como Facebook, Twitter, YouTube etc., esses considerados como o *locus* de socialização mais democrático dentro da internet, e nos pequenos sites de notícias que consideram vantajoso o uso da violência verbal desmascarada como forma de manutenção de sua visibilidade. Todavia, há uma tendência de censura nos comentários encontrados nos grandes sites de notícias no Brasil, mesmo sem uma lei específica anti-homofóbica. Esses comentários mais polidos e melhor construídos, em nosso entendimento, não se diferenciam ideologicamente daqueles considerados vulgares. De certa forma, há um aprimoramento no discurso de manutenção de poder nesses comentários, o que os tornam ainda mais ardilosos, tendo em vista que a argumentação passa a buscar estratégias de convencimento além da homofobia latente e inquestionável.

A internet, sem dúvida, contribuiu para uma mudança nas práticas comunicativas e hoje configura um espaço fecundo para a construção de discursos, sejam eles de ordem de grupos dominantes ou advindos dos grupos daqueles considerados dominados ou minoritários. Nesse contexto de interfaces de um mundo hoje considerado globalizado em que as mídias, enquanto plataformas digitais majoritariamente compreendidas por empresas particulares neoliberais com vias democráticas de socialização, permitem relações estreitas interpessoais pelo entrecruzamento de ideologias introduzidas discursivamente nestes canais. Há nessa polifonia

⁵Segundo informações do Blog Página Cinco, Rodrigo Casarin é jornalista pós-graduado em Jornalismo Literário.

o surgimento das polêmicas⁶ oriundas de temas divulgados e por vezes orquestrados pelas empresas de mídia. Na defesa de cada polo discursivo, o uso, frequentemente, da violência verbal surge para o reforço dos posicionamentos atribuídos pelos autores do interdiscurso⁷. Para que a noção de polêmica não esteja integralmente vinculada à violência verbal, Amossy (2017, p. 168), em seu livro *Apologia da polêmica*, diz que não é a violência que faz a polêmica, mas o inverso. Entendemos, sob a perspectiva de Amossy, que o entrecruzamento abrupto de opiniões divergentes, enquanto característica da polêmica, pode levar ao embate por meio do uso da violência verbal. Contudo, a polêmica não necessariamente depende da violência verbal para existir.

A violência verbal pode ser percebida por diversos parâmetros comparativos em relação a outras situações em que o interdiscurso é utilizado. Maingueneau considera a noção de violência verbal “difícil de traduzir em termos linguísticos” (MAINGUENEU *apud* AMOSSY, p. 169). Dessa forma, é necessário analisar as construções interdiscursivas que alimentam as polêmicas e, por meio de comparações apontar a violência verbal imposta, seja ela como demonstração de força, de ridicularização, de desconsideração, de ataque etc. Com base em Amossy (2017, p. 169), entendemos a posição da violência verbal dentro da polêmica quando ela diz: “como registro discursivo, a violência verbal acompanha a polêmica, mas não a estrutura”.

Os comentários dos internautas⁸ a partir de textos produzidos em espaços digitais de propriedade de grandes empresas de conteúdo, produtos e serviços de internet, como são os sites de notícias UOL – Universo On Line – do grupo Folha, Terra (grupo Telefônica), Globo.com (empresas Globo) etc., compreendem atualmente este novo gênero, o digital, que remete aos gêneros já consagrados textualmente, e desponta como forma de interação entre atores sociais que se agrupam e se identificam muitas vezes por discursos polarizados nos espaços midiáticos. A atuação desses atores por meio desse novo gênero desvela contextualmente, por meio da prática social, a prática mental de um discurso que leva em conta o tempo de sua produção, o pensamento que permeia esse sujeito de fala e a ação de escrever e se expor ideologicamente (VAN DIJK, 2012, p. 44).

⁶ A polêmica é considerada por Amossy como uma modalidade argumentativa e não um simples discurso agressivo (AMOSSY, 2017).

⁷ Para Maingueneau, o interdiscurso é a construção do discurso a partir de outro já existente.

⁸ Neologismo dicionarizado.

O porquê da violência verbal contra a comunidade LGBT

Quando pensamos na condição dos indivíduos brasileiros que compõem a gama identitária LGBT, não basta estarmos no século XXI e considerarmo-nos evoluídos se as práticas sociais e os discursos remetem ao modelo mental binário e patriarcal desenvolvido a partir da disseminação do cristianismo na Idade Média. O construto da identidade dos homossexuais ou de todos os outros seguimentos humanos que compõem os LGBTQIA+ estão ainda semanticamente atrelados ao estigma da anormalidade.

Borges e Rocha-Coutinho (2015, p. 180), no trabalho conjunto desenvolvido e intitulado *Sentidos para a homossexualidade*, afirmam que tal condição é considerada nas sociedades heterossexistas como um desvio de padrão condicionado à marginalidade, mas que nem sempre essa foi a constituição do sentido da homossexualidade. As autoras, em suas pesquisas, ressaltaram a condição oficial das relações homossexuais na Grécia Antiga, assim como a tolerância da homossexualidade na Roma Clássica, duas sociedades consideradas evoluídas culturalmente.

Dessa forma, se a condição de grupo minoritário e marginalizado dos LGBTs foi condicionada culturalmente nos últimos séculos pelas sociedades heterossexistas, não condizendo, portanto, com toda história conhecida da humanidade, compreendemos, com base na ACD, a prevalência do poder social enquanto controlador de um grupo sobre o outro, o que configura abuso de poder (VAN DIJK, 2017, p. 19).

A inexistência de uma lei anti-homofobia brasileira corrobora a emanção livre dos discursos de poder controlador, perpetuados e expandidos na atualidade pelos interdiscursos nos canais midiáticos, que afetam diretamente o grupo LGBT, tanto nos seus direitos civis, quanto em outras áreas mais íntimas do ser, como a liberdade de exercer a sua natureza, os problemas psicológicos causados pela imposição social posta discursivamente de forma livre pelo grupo dominante heterossexista e na própria falta de voz LGBT, ainda que haja muito esforço para a conquista da igualdade.

O engajamento da ACD diante da problemática dos interdiscursos negativos relativos à comunidade LGBT

Nas pesquisas relacionadas ao abuso de poder, violência verbal e dominação intergrupar em que haja desequilíbrio e injustiça social oriunda, neste caso, discursivamente, subjaz, dentro

da perspectiva da Análise Crítica do Discurso, o engajamento do pesquisador no tocante ao desejo de uma sociedade mais justa e equânime.

Trazer e manter à tona estudos relacionados à manutenção de poder heterossexista construídos violentamente nos interdiscursos a partir de notícias veiculadas sobre a temática LGBT nos espaços de mídia jornalística, constituídos estes pelos modelos mentais históricos e situacionais de uma sociedade conservadora, ajuda a combater os desajustes quanto aos direitos civis dentro de uma sociedade tão heterogênea quanto a brasileira. Pretende-se, com a ACD e o *corpus* escolhido para análise, corroborar o desvelamento cultural de uma sociedade despreparada para além do binário padrão patriarcal e propiciar a construção de modelos mentais pessoais ou subjetivos condizentes com a equidade entre os cidadãos, sejam eles héteros, homossexuais, bissexuais, travestis, transgêneros etc.

Acerca da metodologia e do *corpus* a ser analisado.

Para o levantamento das teorias linguísticas abarcadas pela Análise Crítica do Discurso que dialogarão com um *corpus* discursivo dentro da proposta deste artigo, usaremos qualitativamente os comentários surgidos a partir da notícia intitulada *Série de livros com posfácio de Jean Wyllys leva universo LGBT a crianças*, do jornalista Rodrigo Casarin, do Blog Página Cinco, do site UOL. O texto jornalístico foi publicado no dia 12/04/2016 e até o fechamento deste trabalho contava com 127 comentários. Foram coletadas duas escolhas do autor como amostras de comentários negativos e pejorativos que contrapõem ao teor positivo empregado na notícia, além dos desdobramentos desses discursos por meio dos comentários positivos dos internautas. Essas manifestações servirão para evidenciar a polarização discursiva e a identificação dos grupos favoráveis e contrários não só ao direito de um jornalista, professor universitário, político brasileiro e homossexual de poder contribuir com obras literárias infantis a partir de seu universo sociocognitivo, como também o direito de existir obras infantis que levam o universo LGBT ao “cerne imaculado do imaginário infantil”⁹.

Vale ressaltar que a chamada para o texto de Casarin se desenvolve pouco no decorrer da notícia, pois mais fala sobre os livros produzidos por meio do projeto “Amar Coletânea de Livres Infantis”, sobre seu apoio governamental por meio da Secretaria de Cultura do Estado

⁹ Aqui entra o pensamento médio da “tradicional família brasileira”, que acredita que criança não pode ter acesso a informações de cunho sexual, homossexual etc.

de São Paulo e sobre sua função social. O destaque para o até então deputado Jean Wyllys pode ser visto como um chamariz para um maior destaque da notícia, na pior das hipóteses ou até mesmo involuntariamente, como um amolador de facas¹⁰ (BATISTA *apud* FERRAZ, p. 81-82), pois a figura do deputado é notoriamente odiada por grupos mais conservadores ou radicais do país. Essas possibilidades são de conhecimento dos jornalistas brasileiros.

A notícia publicada por Casarin não seria considerada polêmica se não estivesse amparada pela *doxa* (AMOSSY, 2017, p. 63) da “tradicional família brasileira”¹¹, que a define como tal e contribui para a perpetuação da homofobia por intermédio do discurso violento contraditório a qualquer opinião referente aos assuntos relacionados ao universo LGBT em que conste tom de normalidade ou avanço social, como ocorreu nos comentários desse texto jornalístico.

Com base nas ideologias contraditórias asseguradas pelos modelos mentais dos internautas que se propuseram a interagir na notícia em questão por meio do confronto discursivo, temos, na perspectiva de van Dijk (1992, p. 164), a polarização por dois grandes grupos no contexto social brasileiro: os tradicionais, manipulados cognitivamente pelo poder da elite dominante e, portanto, dotados de memória social baseada historicamente pelos preceitos judaico-cristãos, e os não tradicionais, detentores de experiências pessoais ou de subjetivações que permitem uma interpretação da notícia apontada neste artigo. Tais grandes grupos podem ser divididos e subdivididos, visto o caráter heterogêneo e polifônico nos comentários de notícias veiculadas nas mídias digitais.

Ainda dentro do aspecto da polêmica surgida a partir do texto do jornalista Rodrigo Casarin, Amossy (2017, p. 58) ratifica, com base em Eithan Orkibi, de certa forma, a polarização e os modelos mentais defendidos por van Dijk, quando diz que há na polarização a consolidação da identidade de grupo e essa ação se concretiza por meio da apresentação negativa do grupo oponente.

De toda sorte, há um aspecto positivo quanto ao dialogismo democrático a partir de um tema de importância cultural dentro de uma sociedade com posicionamentos tradicionais, mesmo diante de uma grande diversidade sexual, de uma sociedade com bases rígidas religiosas de cunho judaico-cristão, ainda que o Estado brasileiro se auto intitule laico. Assim, os atores

¹⁰ Metáfora para o sujeito do discurso que, ao emitir seus conceitos, ideologias ou qualquer juízo de valor, é cúmplice da violência física ou verbal oriunda de suas afirmações.

¹¹ Modelo mental de ideal de família criado por grupos hétero radicais.

sociais encontrados nos discursos dos comentários em mídias eletrônicas, promoverão e desenvolverão um debate acerca de um tema até então considerado complexo e polêmico.

Van Dijk (2016), ao considerar o triângulo discurso-cognição-sociedade, colaborará para esta análise, pois se pretende aqui compreender como o comentário negativo reforça e mantém o modelo mental de uma gama da sociedade detentora do poder dominante, que, ao menor sinal de ameaça de sua hegemonia, lança discursivamente sua ideologia alcançada cognitivamente em situações sociais, a heteronormatividade.

Os estudos da violência verbal nas mídias como gancho para a Análise Crítica do Discurso.

Foi percebido pela academia o aumento da violência verbal propagada nos espaços midiáticos, visto a facilidade de amplitude e velocidade com que esses discursos chegam aos internautas, e como esses discursos mantêm e fomentam o poder de grupos dominantes. Dessa forma, pesquisadoras como Ana Lúcia Tinoco Cabral, Anna Elizabeth Balocco, entre outros, passaram a produzir trabalhos sobre esse tipo de violência. Contudo, o volume de trabalhos sobre violência verbal contra a comunidade LGBT nas mídias ainda carece de mais pesquisas.

Para o desenvolvimento desta análise fez-se necessário compreendermos com que natureza a violência é propagada nos fóruns dos comentários de internet. Amossy (2017, p. 173) observou que o mascaramento quanto à identidade dos internautas se tornou uma regra para o confronto de posicionamentos, justamente por acreditarem estar em um ambiente acima da lei. Tais atores sociais não se responsabilizam pelas suas ações, sendo o uso do pseudônimo o escudo para os possíveis processos judiciais.

Os comentaristas das notícias acerca do universo LGBT, principalmente os de ordem contrária, agregam imagens de si como justificativa da homofobia, isto é, assumem papéis de santos inquisidores ou representantes da mais alta “moral e bons costumes” ditados pela cultura judaico-cristã impregnada no meio social e difundida sem qualquer critério realmente valioso, a não ser a permanência da dominância e do poder. Assim, os interdiscursos e seus interlocutores, segundo Amossy (2018, p. 17), ao basear-se do *ethos* na análise do discurso de Maingueneau, promovem nesta inter-relação: locutor (do interdiscurso) e parceiro (aquele que o lê e analisa), por meio da participação “da eficácia da palavra”, da produção da imagem

impactante de um ser legitimado a promulgá-la conseguem, assim, a adesão do discurso, mesmo que se prevalecendo da violência verbal para a obtenção do seu desejo.

Para compreendermos a intencionalidade impregnada nos discursos contrários ao teor da notícia do jornalista Casarin no site UOL, devemos compreender, por intermédio de Foucault (1996, p. 9 – 10), a tentativa de interdição da voz do grupo dominado como forma de manutenção de poder. A interdição, segundo Foucault, está diretamente ligada ao campo da sexualidade e da política. Percebemos, portanto, que o interdiscurso violento nos comentários sobre notícias do universo LGBT e, conseqüentemente, contra essa comunidade é, portanto, uma manutenção do poderio sexual binário e patriarcal que se reflete no campo político. Em se tratando de política, a figura de um deputado gay, como a do até então deputado Jean Wyllys, na chamada da notícia sobre livros infantis, fomenta o discurso violento e polarizado.

Finalmente, para a compreensão do uso dos elementos linguísticos que compõem os interdiscursos considerados violentos, pejorativos e degradantes, interposto por pseudônimos de seres homofóbicos, faz-se importante o uso das categorias de modelo de contexto, ou seja, e aqui pretendidos, os modelos situacionais de comunicação de van Dijk (2012, p. 45) para o entendimento do tipo de comunicação empregada nesse espaço midiático.

Análise do *corpus*

Analisaremos abaixo dois recortes com comentários escolhidos pelo jornalista Rodrigo Casarin e seus desdobramentos, numa espécie de jogos de réplica e tréplica. Não foram feitas correções gramaticais, mantendo-os na íntegra, tanto nas situações contra, quanto nas a favor da notícia. Serão apontadas as estruturas discursivas que contenha violência verbal de cunho intergrupar como forma de apontamentos para as duas bases teóricas mais latentes neste trabalho: as estruturas do discurso de van Dijk (2016) e a violência verbal de Amossy (2017).

As escolhas tiveram um propósito: o desvelamento da máscara por trás do ator social homofóbico e pertencente ao grupo social dominante, de ordem binária, patriarcal e heterossexista, que se pronuncia contra a notícia em questão com desculpas, como por exemplo, a culpabilidade da educação ou a tentativa de doutrinação psicológica em crianças, para a manutenção do disfarce não só de sua fobia, mas também para uma tentativa de manutenção do poder dominante.

Dentro das Estruturas do Discurso de van Dijk (2016), ao considerarmos o contexto e, a partir dele, principalmente o espaço e as circunstâncias para a emanção do discurso violento nos interdiscursos baseados em uma notícia jornalística polêmica sobre a temática LGBT, observaremos nos dois quadros abaixo ou mesmo in loco na notícia veiculada no site UOL os elementos que facilitam a construção discursiva violenta com o intuito de manutenção de dominância. Decerto, trata-se de um espaço midiático de grande alcance, rápido, popular e acessível, o que nos remete, em tese, ao Pathos do Enunciatário, de Fiorin (2014).

Portanto, em van Dijk (2016), encontra-se o interdiscurso de forma perfeita para a manipulação mental dentro da triangulação discurso-cognição-sociedade.

Uma abordagem discursiva analítica é apropriada porque a maior parte da manipulação, como nós entendemos essa noção, desenvolve-se através da fala e da escrita. Em segundo lugar, os que são manipulados são seres humanos e isso tipicamente ocorre através da manipulação de suas “mentes”; dessa forma uma abordagem cognitiva também é capaz de esclarecer o processo de manipulação. Em terceiro lugar, a manipulação é uma forma de interação conversacional, e uma vez que isso implica poder e abuso de poder, uma abordagem social também é importante. (VAN DIJK, 2017, p. 233)

A violência verbal apresentada pelos atores sociais contrários à ideia de um tratamento igualitário quanto aos assuntos relacionados sobre o universo LGBT a crianças, que tenha como meio, por exemplo, a literatura, com ampla divulgação desse tipo de ação em notícias publicizadas nos grandes sites, como no caso da matéria do jornalista Rodrigo Casarin no UOL, pode ser vista atualmente, portanto, como polida, sem contudo se descaracterizar enquanto violência discursiva.

Segundo Amossy (2017, p.169–172), a violência verbal acontece de diversas formas: não só pela truculência empregada nas palavras de baixo calão ou na incitação da violência com acusações diretas, mas também na coerção do outro quanto à exposição de um ponto de vista (A); na desconsideração do posicionamento contrário (B); no ataque ao oponente sob acusações de interesses pessoais e planos secretos (C); na assimilação da opinião contrária a sua como um mal absoluto ou demonização (D); e na agressividade configurada pela emoção impregnada através do léxico, da sintaxe ou da prosódia (E). Serão os exemplos analisados sob esses cinco pontos:

Quadro 1

Escolha do editor

Maíra Capella

12/04/2016 13h36

Sim, ninguém nasce preconceituoso, mas crianças não têm ainda condições de entender conceitos sofisticados, inferir nem conhecer as diferenças entre o que é moral, imoral, certo, errado etc. Não se dá uma explicação longa e cheia de elementos contraditórios sobre sexo, por exemplo, a uma criança de 6 ou 7 anos. Tudo tem seu tempo e o amadurecimento deve ser espeitado.

50 Responder Respostas (6)



Thiago KOF

12/04/2016 18h47

Entrei para o terceiro grupo (assexual e anti-sexual). Vai falar o que agora, Maíra?

0



Gus_Zephyr

12/04/2016 15h39

Engraçado que os contos de fadas, desde sempre, falaram em amor heterossexual (Branca de Neve, A Bela e a Fera, Cinderela etc.) e aí tudo bem, certo? Nem importa a idade. Agora, falar sobre amor homoafetivo é falar sobre sexo, moral/imoral etc. Ah, a hipocrisia, essa velha conhecida.

3



miracleman

12/04/2016 15h30

Quer dizer que até os 10 anos de idade uma criança deve ser 'preservada' e por tabela, passar todo esse tempo vendo apenas papai e mamãe como símbolos de amor/união e família. Aí, com a cabecinha já meio formada, ser apresentado ao mundo com o seguinte discurso: olha filho, o NORMAL é que nem aqui em casa, maaaaaaas tem gente que vive de outro jeito. A gente não é contra, mas também não é a favor. E vem dizer que isso não é dar um PRÉ-CONCEITO para a criança?

0



Mari_S_

12/04/2016 15h05

Ninguém falou sobre sexo, e sim sobre amor entre duas pessoas. Qual é a sofisticação nisso? E a contradição fica aonde? Se ela for criada entendendo que as pessoas podem se amar independente de cor, credo ou sexo, ela não precisará de nenhuma explicação. Já você, nem com explicação resolveu. Acho útil comprar esses livrinhos ;)

1



magroabc

12/04/2016 14h58

Por que será que crescemos preconceituosos?

0



Guilherme Rangel

12/04/2016 14h39

Você tá querendo dizer que as relações entre duas pessoas do mesmo sexo são imorais ou erradas? Não, não são. E por isso não tem nada demais as crianças entenderem isso desde cedo.
2

Quadro 2

Escolha do editor

Vai perdedores!

12/04/2016 15h33

não creio que abordagem sobre orientação sexual na infância seja algo construtivo na infância. A criança não tem a capacidade de discernir sobre essas preferências, mesmo porque isso não faz parte do cotidiano delas. Será que não seria o caso de levar tais assuntos na adolescência da criança onde efetivamente se descobre sobre o sexo? Porquê antecipar isso? Qual criança na infância se preocupa com isso. No meu entender basta criar crianças dentro de preceitos de igualdade e fraternidade. Vamos deixar as crianças brincarem, estudarem e viver a vida, sem a interferência de pensamentos que no momento não são a realidade deles. Deixe-os amadurecer em sua própria sexualidade. A busca tem que partir deles próprios e não ser uma imposição de qualquer que seja o grupo.

32 Responder Respostas (5)



Misterio isso

12/04/2016 22h52

jsan33 Aquela cena de sexo hétero ao qual você se refere é feita para adultos e não para crianças!!!

0



Veridiana Canas

12/04/2016 19h52

Jsean, também não é normal para a ciência. Crianças nao sao "psicólogas" e opções sexuais são "problemas" INDIVIDUAIS. Minha filha não tem, nao precisa e nao é obrigada a saber que "concavo e convexo" são conceitos gramaticais e linguísticos simples e concretos RELATIVIZADOS E PROBLEMATIZADOS pro pessoas que nada tem a ver com a linguística. E DAÍ que as crianças aprendem BIOLOGIA e não a resolver problema dos outros??

5



Vai perdedores!

12/04/2016 17h14

jsan33 criança de 6 ou 7 anos não faz esse tipo de juízo de valores, pois não é a realidade do momento delas. Nessa fase de amadurecimento qualquer imposição de valores é extremamente prejudicial à capacidade de discernimento delas... esse é o problema!!! A família tem sim a obrigação de ensinar valores de respeito, tolerância, amor a diversidade, porém tudo tem seu tempo. Uma galinha não pode ser uma galinha sem antes ser um pinto ou um ovo. O problema do ser humano é que ele quer evoluir cada vez mais cedo. Quanto ao esteriótipo de contos de fada, a maioria data de décadas passadas onde o liberalismo sexual não era difundido. Hoje se discute muito sobre sexualidade e isso é sadio, porém tudo que é exagero, pode se tornar prejudicial. Sabe, a sexualidade é algo tão íntimo das pessoas, que deveria dizer respeito somente a elas e as pessoas que fazem parte do seu universo. Hoje se carrega muito a bandeira da homofobia, da heterofobia, infelizmente

7



Rubens Vital

12/04/2016 16h26

Porque querem tirar dos pais o direito de ensinar os filhos. Mas não conseguiram, e repito, os pais não permitiram.

10



jsan33

12/04/2016 16h06

engraçado é que o amor heterossexual nos contos de fada infantis não tem nada demais ou sequer é relacionado a sexo ou imoral. Mas uma história com amor homoafetivo já é visto como sexual ou imoral. Se isso o que você falou fosse seguido a risca, A maioria dos contos infantis não poderia ser lido para as crianças, não poderia assistir qualquer conteudo que tivesse um romance no foco, pois isso influenciaria as crianças orientação sexual. Uma coisa engraçada que vi recentemente é um autor de novela falar "Odeio história de bicha. Pode existir, pode aceitar, mas não pode transformar isso em aula para as crianças. " mas no primeiro capítulo da novela bota uma atriz nua e cenas torridas de sexo. Mostrar mulher nua e sexo hetero é normal, mas cenas gays não é normal para as crianças.

1

Assim, com base em Amossy (2017, p. 169-172), selecionaremos, a partir dos dois quadros anexados acima, alguns trechos de violência verbal interpostos pelos atores sociais contrários à notícia publicada pelo jornalista Rodrigo Casarin e aqueles comentários antagônicos aos atores sociais que interpuseram contradiscursos aos seus. Dessa forma, pretendemos exemplificar como o discurso violento se apresenta no confronto de teses:

A. Coerção do outro quanto à exposição de um ponto de vista:

Maíra Capella: “mas crianças não têm ainda condições de entender conceitos sofisticados, inferir nem conhecer as diferenças entre o que é moral, imoral, certo, errado etc. Não se dá uma explicação longa e cheia de elementos contraditórios sobre sexo, por exemplo, a uma criança de 6 ou 7 anos. Tudo tem seu tempo e o amadurecimento deve ser espeitado.” (S/C)

Vai perdedores!: “não creio que abordagem sobre orientação sexual na infância seja algo construtivo na infância. A criança não tem a capacidade de discernir sobre essas preferências, mesmo porque isso não faz parte do cotidiano delas. Será que não seria o caso de levar tais assuntos na adolescência da criança onde efetivamente se descobre sobre o sexo?” (S/C)

Vai perdedores!: “jsan33 criança de 6 ou 7 anos não faz esse tipo de juízo de valores, pois não é a realidade do momento delas.” (S/C)

Análise: observa-se a contraposição através da conjunção coordenada adversativa “mas” e o uso excessivo do advérbio de negação “não”.

B. Desconsideração do posicionamento contrário:

Vai perdedores!: “Uma galinha não pode ser uma galinha sem antes ser um pinto ou um ovo.” (S/C)

Análise: tem-se aqui uma alusão ao desenvolvimento para desconsiderar o posicionamento de que crianças podem ter acesso ao universo LGBT. Além disso, o *nick name* do ator social que profere o discurso atribui ao outro que seu argumento é o correto.

C. Ataque ao oponente sob acusações de interesses pessoais e planos secretos:

Vai perdedores: “Porquê antecipar isso?” / “Vamos deixar as crianças brincarem, estudarem e viver a vida, sem a interferência de pensamentos que no momento não são a realidade deles. Deixe-os amadurecer em sua própria sexualidade. A busca tem que partir deles próprios e não ser uma imposição de qualquer que seja o grupo.” (SIC)

Análise: percebe-se aqui o subentendido como acusação velada compreendida mais pelo contexto do que pelas marcas linguísticas. Todavia, o uso frequente do verbo em sua forma nominal no infinitivo denota tal marca.

D. Assimilação da opinião contrária como um mal absoluto ou demonização:

Rubens Vital: “Porque querem tirar dos pais o direito de ensinar os filhos. Mas não conseguiram, e repito, os pais não permitiram.” (SIC)
Vai perdedores! “Hoje se carrega muito a bandeira da homofobia, da heterofobia, infelizmente” (SIC)

Análise: temos o advérbio de negação como contraponto à educação e um advérbio de modo como opinião contrária à noção de homofobia. É citada, todavia, a “heterofobia”, porém esse termo é utilizado mais para se contrapor à bandeira contra a homofobia.

E. Agressividade configurada pela emoção impregnada por meio do léxico, da sintaxe ou da prosódia:

Vai perdedores: “Nessa fase de amadurecimento qualquer imposição de valores é extremamente prejudicial à capacidade de discernimento delas... esse é o problema!!!” (SIC)
Veridiana Canas: ‘...opções sexuais são "problemas" INDIVIDUAIS. Minha filha não tem, não precisa e não é obrigada a saber que "concavo e convexo"...' (SIC)

Análise: além das palavras com valor semântico ligadas à emoção, temos o uso das exclamações, caixa alta e aspas como marcas multimodais, dentro da perspectiva de Kress (2010).

Análise a partir das Estruturas do Discurso de van Dijk

Com relação ao *corpus* apresentado e a riqueza de possibilidades de análises a partir das Estruturas do Discurso de van Dijk, selecionamos dentro das Categorias de Contexto o Cenário e, atrelados a ele, o tempo, o lugar, as circunstâncias e o tipo de meio de comunicação. Perceberemos, portanto, as condições que possibilitaram uma construção discursiva polarizada.

Primeiramente, ao considerarmos o aspecto em que o cenário para a discussão fora aplicado, perceberemos que o tempo¹² da publicação da notícia jornalística representava forte polarização política, visto que o deputado Jean Wyllys se encontrava em plena oposição ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, finalizado em agosto de 2016. Naquele momento, havia forte embate entre o nome do deputado e as correntes conservadoras do país, que o acusavam corriqueiramente de ser um doutrinador em benefício da homossexualidade, inclusive com inúmeros *Fake News* atribuídos em seu nome. O contexto político atrelado à temática *gay* favoreceu a construção de modelos mentais da gama da população mais conservadora de que havia uma conspiração “gayzista”¹³ atribuída aos militantes LGBT.

Ao pensarmos na condição do lugar¹⁴ da produção discursiva, chegaremos à interpretação de sua indeterminação, o que permite a aplicação de discursos mais contundentes e afirmativos, sem, contudo, estarem necessariamente atrelados no ato do discurso a embasamentos teórico-científicos. Levaremos em consideração aqui somente o tipo e meio da produção discursiva: o comentário dentro do espaço midiático. Além disso, esse tipo de lugar impossibilita o embate face a face, o qual, pela circunstância criada, permite a esses atores sociais o mascaramento da própria identidade. Assim, afirmações de caráter científico são introduzidas no discurso como forma de argumentação para a tomada da dominância discursiva no embate polarizado, conforme fragmentos abaixo:

“...crianças não têm ainda condições de entender conceitos sofisticados, inferir nem conhecer as diferenças entre o que é moral, imoral, certo, errado etc”.

“Não se dá uma explicação longa e cheia de elementos contraditórios sobre sexo, por exemplo, a uma criança de 6 ou 7 anos.”

“A criança não tem a capacidade de discernir sobre essas preferências...”

“No meu entender basta criar crianças dentro de preceitos de igualdade e fraternidade. Vamos deixar as crianças brincarem, estudarem e viver a vida, sem a interferência de pensamentos que no momento não são a realidade deles. Deixe-os amadurecer em sua própria sexualidade. A busca tem que partir deles próprios e não ser uma imposição de qualquer que seja o grupo.”

“Porque querem tirar dos pais o direito de ensinar os filhos. Mas não conseguiram, e repito, os pais não permitiram”. (SIC)

12 Consideraremos aqui o contexto temporal político e histórico.

13 Neologismo oriundo de grupos conservadores utilizados na Internet atribuído a uma concepção de ideologia totalitária promovida pelo movimento LGBT.

14 Aqui consideraremos o espaço enquanto o fórum para comentários de notícias no espaço midiático na Página Cinco, do site UOL.

Considerações finais

Percebemos, nos recortes apresentados acima, os interdiscursos violentos com base na concepção de violência verbal de Amossy (2017) e nas Estruturas do Discurso de van Dijk (2016), com relação ao tempo, lugar, circunstâncias, tipo e meio de comunicação, para o uso do discurso como manutenção da dominância heterossexual atrelado à homofobia. Esta de forma velada, foi mascarada por outras justificativas, como a culpa da educação e uma doutrinação pelo grupo LGBT.

A escolha dos comentários negativos à notícia publicada pelo jornalista Rodrigo Casarin foi suficiente para a compreensão dessa proposta de trabalho. Utilizamos o conceito de violência verbal de Amossy e a abordagem sociocognitiva de van Dijk por meio de algumas categorias contextuais relacionadas à Estrutura do Discurso. Dessa forma, propusemos inserir o cunho engajador da ACD nesse artigo, com a finalidade de reforçar um modelo mental mais igualitário e justo para todos os gêneros dentro de nossa sociedade.

Consideramos as produções acadêmicas dentro da ACD sobre a violência verbal produzida contra a comunidade LGBT nos espaços de mídia dentro da sociedade brasileira ainda embrionários, carecendo de um volume ainda maior de estudos e de pesquisas que levarão maior consciência e levantarão mais bandeiras políticas e voz em prol desse grupo minoritário. Portanto, esse trabalho é, assim como outros similares em *corpus* e teorias, pontapés iniciais para uma maior justiça social.

Referências

AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. coordenação da tradução: Mônica Magalhães Cavalcante; tradução: Rosalice Botelho Wakim Souza Pinto... [et al.]. – São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

BALOCCO, A. E. O flaming (ou violência verbal em mídia digital) e suas funções na esfera pública. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 503-521, set./dez. 2016.

BORGES, C. C.; ROCHA-COUTINHO, M. L. Sentidos para a homossexualidade. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Orgs.) *Discurso e (des)igualdade social*. – 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015, 179-199.

CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V. DE. *Argumentação e polêmica nas redes sociais: o papel de violência verbal*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 42, p. 86-97, 2017.

_____. *Cognição, discurso e interação*; org. e apresentação de Ingedore V. Kock. – São Paulo: Contexto, 1992.

_____. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. *Letrônica*, Porto Alegre. v. 9, n. esp. (supl.), p 8–p.29, nov. 2016.

_____. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*; tradução: Rodolfo Ilari. – São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Discurso e poder*; org. Judith Hoffnagel, Karina Falcone. – 2. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

FERRAZ, D. M. Religiões, homossexualidades e as redes sociais: os discursos que circulam. In: TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P.; POMPEU, J. C. (Orgs.) *Estudos Discursivos em Diferentes Perspectivas: Mídia, Sociedade e Direito*. – São Paulo: Terracota Editora, 2016, p.81-96.

FIORIN, J. L. O pathos do enunciatário. *Alfa* (ILCSE/UNESP), São Paulo, v. 48, n.2, p. 69-78, 2004.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 dez. 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. - São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SÉRIE de livros com posfácio de Jean Wyllys leva universo LGBTTTT a crianças. Disponível em <http://paginacinco.blogosfera.uol.com.br/2016/04/12/serie-de-livros-com-posfacio-de-jean-wyllys-leva-universo-LGBTTTT-a-criancas/>. Acesso em 04 jul. 2018.

SILVA, R L. da.; NICHEL, A.; MARTINS, A. C. L.; BORCHARDT, C. K. Discursos de Ódio em Redes Sociais: jurisprudência brasileira. *Revista Direito GV*, São Paulo, 7(2), p. 445-468, jul-dez 2011.

LETRAMENTO CRÍTICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONVERSA NECESSÁRIA

Luciana Ferrari¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é trazer uma conversa sobre o letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2017; JORDÃO, 2014) e suas relações com concepções de língua (RICHARDS & ROGERS, 1999; JORDÃO & FOGAÇA, 2012). Parte-se do princípio de que, ao refletir sobre conceitos de língua, as práticas docentes serão mais fundamentadas e conscientes. Nesse sentido, espera-se, também, contribuir para a formação de professores de línguas estrangeiras (LEs) e para a construção de uma educação de línguas de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Crítico. Língua. Línguas Estrangeiras. Formação de Professores.

ABSTRACT: The objective of this article is to bring a conversation about critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2017; JORDÃO, 2014) and its relations to concepts of language (RICHARDS & ROGERS, 1999; JORDÃO & FOGAÇA, 2012). It is assumed that when reflecting upon concepts of language, the teaching practices will be more informed. In this sense, it is also hoped to contribute to the development of foreign language teachers and to the construction of a quality language education.

KEYWORDS: Critical Literacy. Language. Foreign Languages. Teacher Education.

Introdução

O desejo em escrever este artigo parte de um evento de formação que tive a oportunidade de ministrar para professores de Línguas Estrangeiras (LEs) em formação e em serviço no Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Na ocasião, conversamos e refletimos sobre Letramento Crítico e concepções de linguagem, entendendo a importância

¹Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) – Vitória – ES – Brasil. E-mail: lfoliveira@hotmail.com.

de nós, professores, termos um conhecimento consolidado (ainda que sempre em construção) sobre língua, pois tal conhecimento guiará nossas práticas docentes.

Minha intenção é fazer deste artigo literalmente uma conversa com o leitor (professor, estudante, leigo) sobre o trabalho docente na perspectiva do Letramento Crítico (LC) para o ensino de LEs e sua relação com os sentidos que cada um de nós constrói / construiu sobre o que é língua e linguagem, sentidos que são construídos e revisitados com as mudanças que as sociedades e seus sujeitos sofrem ao longo dos anos.

Para tanto, recorro aos estudos linguísticos, principalmente quando discorro sobre concepções de língua e linguagem, além de recorrer aos estudos do LC, abordagem bastante debatida e que, acredito, pode contribuir e muito para a construção de uma sociedade mais respeitosa e comprometida com a diversidade sócio-histórico-cultural.

Início, se me permitem, conversando sobre minha trajetória de construção de sentidos do termo LC, trajetória em construção, sempre. Logo após faço relações entre os sentidos que fazemos sobre linguagem e LC, seguido das considerações finais para esse artigo. Espero que gostem da leitura e que continuemos conversando, sempre.

Letramento crítico: um caminho sem volta

A primeira vez que ouvi falar no termo LC foi há alguns anos já, em agosto de 2009, na cidade de São Paulo, durante o primeiro encontro do Projeto Nacional de Letramentos e Multiletramentos², do qual faço parte desde então. À época eu já era professora do curso de graduação de Letras-Inglês na Ufes e, como todo professor universitário, o interesse e necessidade por Educação Continuada eram (e sempre serão) latentes.

No evento ouvi sobre o termo letramento, palavra estranha, mas que ao fim tornara-se familiar, tamanha a ênfase dada a ela. Entendi (será?) ali o sentido de letramento como prática social (SOARES, 2010), mas, para mim, ensinar por meio de uma abordagem de letramentos e multiletramentos nada mais era do que o ensino contextualizado de línguas, nada além do que o que eu já fazia em minhas aulas, eu acreditava.

² Projeto de pesquisa coordenado pelos Professores Lynn Mario Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór, ambos da USP.

Eis que surge o termo LC durante o evento, chamando sim minha atenção, mas a certeza de que eu já fazia letramento em minha sala de aula não me permitiria expandir meus sentidos em torno do termo. Somente no ano seguinte, em 2010, percebi que não era bem assim, que ali naquele conceito havia muito mais do que um ensino contextualizado e que eu, definitivamente, não o praticava em minhas aulas.

Mas o que vem a ser LC? Decido aqui discorrer sobre esses termos separadamente: Letramento e Crítico. O termo letramento surge em contrapartida ao termo alfabetização, essa última sendo uma prática escolar que enfatiza o ler e escrever, ou seja, uma pessoa que aprende a ler e escrever é considerada alfabetizada, meta atingida. No entanto, essa prática não leva em consideração os contextos plurais e multilíngues dos textos apresentados, muito menos os contextos representativos dos aprendizes assim como ignora, muitas vezes, a capacidade dos alunos de produzir seus próprios significados (*meaning-making*). Essa é uma prática “restrita às formas de linguagem formalizadas, monolíngues, monoculturais e baseadas em regras”³ (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9).

Letramento (*literacy*), em contrapartida, amplia essa prática levando em consideração (1) as diversas culturas e línguas que sempre existiram em nossas sociedades (mais evidentes com a globalização), (2) a variedade de textos que circulam em nossas sociedades e (3) a variedade de textos que circulam no ciberespaço. Ou seja, para que o aprendiz participe na sociedade, somente o fato de aprender a ler e escrever o código não é mais suficiente. Outras habilidades e práticas se fazem necessárias, sendo a habilidade de ler criticamente e de construir seus próprios significados imprescindível no mundo de hoje. Os estudos de letramentos consideram o sujeito como exercendo suas práticas sociais dentro de contextos históricos, culturais, políticos, ideológicos, levando em consideração suas especificidades e localidades. Essas práticas sociais são o que os teóricos chamam de letramento.

Diante dessa realidade, a simples decodificação da língua, uma concepção estruturalista da mesma, não dá mais conta da grande gama de informações disponíveis via web. O alfabetizar expande-se para a noção de letrar, considerando a diversidade linguística e cultural existente nas sociedades e suas relações, assim como a pluralidade de textos que circulam no ciberespaço (THE NEW LONDON GROUP, 2000). O bê-a-bá das letras dá lugar a uma capacidade única de construir sentidos (*meaning-making*), de agência (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997;

³ Tradução minha de “restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9).

MONTE MÓR, 2013), de transformação, de criticidade e de discernimento para que os jovens possam transformar seus contextos locais e globais. É preciso discernir, desconfiar, problematizar as fontes, as representações, os discursos, e por aí vai. O cenário em que vivemos hoje, com amplo acesso à informação e inúmeras possibilidades de conexões, urge por abordagens mais críticas de se ensinar e aprender.

E o que entendemos pelo termo crítico? Gikandi (apud MONTE MÓR, 2013) apresenta uma distinção entre os termos criticism e critique, em inglês havendo dois termos para um único vocábulo em português, crítica. Muitas vezes esse nos remete à criticism, termo voltado a uma superioridade, a uma hierarquia ou a um profundo conhecimento sobre algo. Criticism está ligado à crítica literária, de cinema, de gastronomia. Nesse sentido, O ser que critica (criticism) está, supostamente, em um patamar superior de conhecimento acerca daquilo que critica, um fator que lhe confere legitimidade para tal prática. No entanto, este não é o termo que pensamos quando falamos de educação crítica, cidadão crítico ou letramento crítico. O que pensamos está mais alinhado ao termo critique, esse levando em consideração uma visão crítica do contexto social no qual vivemos, visão essa que pode e deve ser trabalhada nos contextos escolares.

Ainda sobre crítica, Pennycook (2010) entende o termo como uma ‘prática problematizadora’. É um questionar constante sobre questões relacionadas a poder, diferenças e desigualdades sociais. Não podemos falar em crítica sem lembrarmos de Paulo Freire. Para ele, o termo estava alinhado à emancipação dos oprimidos, que, uma vez emancipados, voltariam-se contra os opressores. O educar criticamente, para Freire, propiciaria a leitura do mundo, não somente da palavra, essa última pressupondo que os significados dos textos estão dados, naturalizados, inquestionáveis. Levando em consideração que a linguagem é uma prática social, não há palavra neutra. Toda linguagem que usamos está situada sócio-histórico e politicamente.

Menezes de Souza (2011), ao redefinir o conceito de letramento crítico, amplia a visão de crítico relembando o conceito de ler o mundo de Freire. Para o autor, se cada um de nós conseguisse ler criticamente o Outro e a si mesmo, poderíamos evitar conflitos tão violentos em nossas sociedades. Ler criticamente implica a consciência de que nossos valores, atitudes e pensamentos estão situados em nossas histórias e experiências, e que o Outro, diferente de mim, também tem seus valores situados em suas histórias, diferentes das minhas, – apenas diferentes e não melhores ou piores do que as minhas. Nas palavras do autor sobre LC, “[p]rimeiramente, ele propõe que as verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas

comunidades e de suas histórias – diferentes, portanto, de nossas verdades e valores – mas igualmente fundamentadas” (p. 138).

O autor enfatiza o fato de que nós, leitores do mundo, somos todos produtores e construtores de significados. Portanto, ao estarmos no mundo com o mundo, trazemos nossos significados aos textos que lemos, nossas interpretações. E esses significados têm suas origens nas coletividades e comunidades com as quais vivemos. Não estamos sozinhos no mundo. Nos constituímos através da interação com o Outro, com o meu não-eu. Jordão (2014) também salienta essa questão e diz que pressupor que somos capazes de construir nossos próprios sentidos

[...] significa acreditar no ser humano como agente no mundo, como alguém que pode transformar a realidade narrando a si mesmo e aos outros criticamente, ou seja, percebendo que os outros também têm esse direito à narrativa e merecem ser escutados em seus procedimentos interpretativos (p. 201).

Daí a necessidade de aprendermos a escutar o Outro e, “ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132). O contato com o Outro e seus discursos variados faz isso: nos transforma, nos desconstrói, nos tira de nossa zona de conforto, nos traz outras ‘verdades’, outros olhares, muda o nosso olhar, enfim, amplia nossa noção de sujeito, de identidade. O contato com a alteridade nos constitui. Citando Freire (apud MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130),

Não é a partir de mim que eu conheço você [...] é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável.

Esse reconhecimento de nós mesmos, de quem somos a partir da convivência com o Outro, com a diferença, é um dos objetivos da educação escolar. De acordo com Pennycook (2012),

[...] ao passarmos pelos vários estágios de desorientação, confusão, identificação ou alienação que o engajamento com as diferenças culturais pode implicar, um objetivo final pode ser o desenvolvimento de uma maior consciência de si mesmo, de sua própria diferença, de como alguém pode olhar através dos olhos dos outros⁴ (p. 42).

⁴ Tradução minha de “as we go through the many stages of waves of disorientation, confusion, recognition or alienation that engagement with cultural difference can entail, an end goal may be the development of an increasing awareness of oneself, of one’s own difference, of how one may look through the eyes of others” (PENNYCOOK, 2012, p.42).

Monte Mór (2013; 2017) apresenta outro conceito de crítico como uma expansão interpretativa. Em uma pesquisa em que percebe que as interpretações de seus alunos acerca de um filme são muito semelhantes, a autora chega à conclusão de que aqueles alunos estavam dentro de um *habitus* interpretativo que regia e regulava suas interpretações. Além disso, eles escreveram o que acharam ser esperado deles e não conseguiram ler o filme criticamente. A autora, então, decide promover uma proposta voltada para a expansão de interpretações junto com os alunos, incentivando-os a construir seus próprios significados, ou seja, a ler criticamente.

Em suma, o conceito de crítico alinhado a esse artigo é o de problematizar constantemente as posições e representações que ocupamos nos discursos que permeiam a sociedade e posições e representações que o Outro ocupa nesses discursos. É também procurarmos formas de expandir nossas interpretações para que não caiamos no *habitus* interpretativo e, assim, naturalizarmos os sentidos como dados e não mutáveis, partindo do pressuposto de que somos todos iguais. É ler criticamente, ou seja, é entender que somos protagonistas no processo de *meaning-making* e que todos somos constituídos dentro de uma coletividade. Nossos sentidos não estão dentro de um vácuo, mas sim imbuídos de valores de uma comunidade, de uma localidade. Portanto, o Outro que pertence a uma outra comunidade poderá apresentar sentidos contrários aos meus mas também fundamentados.

Uma vez o conceito de crítico explicado, o termo LC torna-se imprescindível, a meu ver, quando se trata de educação para a cidadania crítica e para a transformação do mundo em uma realidade mais justa. Concordo com Jordão (2014) quando diz que

[...] o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos. Esse caos produtivo instaurado pela visão de que o mundo é plural, múltiplo e móvel só leva à inação aqueles que desejam um mundo único e estático; reconhecer o movimento dos sentidos e o hibridismo dos sujeitos é valorizar a agência humana diante do mundo, uma vez que se somos plurais podemos ser várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las (p. 201).

Pennycook (2012), ao discorrer sobre uma educação crítica de línguas sugere o que ele chama de ‘critical moments’ durante as aulas de língua estrangeira. Para ele, aos professores cabe prestar atenção às oportunidades que ocorrem em sala de aula para incitar a capacidade crítica dos alunos, ou seja, caso alguma oportunidade surja, o professor deve aproveitar aquele ‘momento crítico’ e expandir as interpretações junto com os alunos. O desafio está justamente

no fato de que esses ‘momentos críticos’ não podem ser previstos ou planejados pelo professor, ou seja, surgem no decorrer das aulas, no presente, no momento. Nas palavras do autor, esses momentos representam o que é unexpected, o não-esperado, o não-planejado, o que emerge na sala de aula. Portanto, ser um educador crítico, para o autor, implica lidar com o que é inesperado e usar esses momentos para aguçar a criticidade dos envolvidos no processo educacional. O autor enfatiza o fato de que “o inesperado será sempre inesperado e, portanto, só pode ser capturado no momento” (p. 147)⁵.

Duboc (2015) sugere um trabalho de letramento crítico através das brechas, brechas essas que corresponderiam “a uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo” (p. 212). O cenário a ser mudado / interrompido é o do currículo da escola tradicional. A autora enfatiza que trabalhar com o LC não é trabalhar com um método novo de ensino para dar conta das demandas do mundo complexo em que vivemos. O LC, para ela, é uma “atitude ou postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar” (p. 226). Ela propõe o trabalho através das brechas, dos momentos oportunos que surgem na sala de aula que propiciam reflexão e problematização por parte de alunos e professores. Dessa forma, “estamos automaticamente incluindo em nossas aulas a heterogeneidade, a subjetividade, a contextualização e a problematização, as quais constituem importantes premissas das teorias pós-modernas” (p. 217).

Ainda sobre educação crítica, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio discorrem sobre o papel educacional das línguas estrangeiras nas escolas de ensino regular e enfatizam a necessidade de se abordar o conceito de cidadania em todas as disciplinas escolares, sendo esse o objetivo maior da educação. Nas palavras dos autores,

‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (OCEN-LE, 2006, p. 91).

Essas são questões que, inseridas num contexto crítico de educação de línguas, promovem o deslocamento das maneiras de pensar e agir dos alunos, promovem um exercício de LC.

Alguns leitores devem estar pensando agora: “Mas o que a LE tem a ver com transformação social?” “Eu só quero aprender a falar a língua e pronto”. É aqui que Moita

⁵ Tradução minha de “the unexpected remains the unexpected and cannot be captured in other ways than the momentary” (PENNYCOOK, 2012, p. 147).

Lopes (2002), já há algum tempo, nos cutuca dizendo que a sala de aula de LE é campo fértil para o debate, para o conflito, para o dissenso, já que uma outra cultura, língua e identidade são apresentadas aos estudantes. Oportunidade única de dialogar sobre as diversas maneiras de viver e de ser no mundo. Oportunidade única de perceber o Outro como apenas diferente e não melhor ou pior do que você. Oportunidade também de aprender a língua, no que tange à sua estrutura gramatical, seus aspectos semânticos e fonológicos, é claro. Mas a proposta do letramento crítico não pode se limitar a esse conceito de língua. Conversemos um pouco sobre essa questão a seguir.

Letramento crítico: o que está por trás deste conceito?

Acredito ser de extrema importância para o exercício da prática docente entendermos as filosofias que regem nossas práticas. Sem elas, certamente nossas práticas correm o risco de tornarem-se rasas e incoerentes. Nessa hora lembro-me da metáfora da árvore apresentada por Monte Mór (2011), que explica bem em que lugar a ênfase da discussão sobre a prática do professor normalmente se dá e deveria estar na formação de professores. As folhas da árvore simbolizam a prática do professor, as atividades expostas em sala de aula, o que está em evidência. O tronco, por sua vez, é a sustentação dessas práticas, simbolizando uma pedagogia que as orienta. Por fim, há as raízes da árvore que se referem a uma filosofia da educação que orienta a pedagogia utilizada e as epistemologias. De acordo com a autora, no percurso de formação de professores, muito se discute sobre as folhas e tronco da árvore, mas pouco se discute sobre o que as nutre, as raízes, a origem das práticas de sala de aula. Essa talvez seja a principal razão pela qual o ensino como um todo seja considerado ineficiente nas escolas.

Com esta metáfora em mente, julgo necessário que conversemos sobre concepções de língua, pois elas estão lá, bem nas raízes da árvore, fundamentando e guiando toda a prática de sala de aula. O que estou tentando dizer é que, dependendo do modo como você entende língua, seu fazer pedagógico tomará rumos outros que não os do LC. E não há problema nenhum nisso, desde que sua prática seja informada.

O ensino de LEs tem sido pautado em pelo menos três concepções de língua: o estruturalismo, o funcionalismo e o interacionismo. O estruturalismo percebe língua como código, como estrutura, independente dos contextos onde ela é utilizada. Ao entender língua desta forma, certamente o professor focará no ensino de estruturas gramaticais, por exemplo.

Como diz Mendes (2012, p. 669-670), “na esfera do ensino de língua, por exemplo, esse tipo de visão vem determinando abordagens que consideram a língua um produto acabado, pronto para ser esmiuçado, como o fazem os estudos tradicionais da gramática”. O método audiolingual para o ensino de LEs, bastante empregado em cursos privados de idiomas, fundamenta-se nessa visão de língua (RICHARDS & ROGERS, 1999).

O funcionalismo percebe língua como um veículo para a expressão de significados. Aqui dá-se ênfase não mais à estrutura gramatical da língua, mas sim aos seus significados e funções. A abordagem comunicativa, por sua vez, fundamenta-se nesse conceito. É comum vermos o ensino de LE pautado em certas funções tais como: cumprimentar pessoas; pedir desculpas; pedir comida em um restaurante, entre outras.

Na perspectiva interacionista, língua é vista como “uma ferramenta para a criação e manutenção das relações sociais” (RICHARDS & ROGERS, 1999, p. 17), nos trazendo um conceito de língua que prioriza a interação, a negociação de significados. Uma definição de língua bem comum que permeia a sociedade é a de instrumento de comunicação. Ao chamar a língua de instrumento, parece que esta pode ser usada, descartada, guardada na gaveta a qualquer momento, como se ela existisse independente de seus falantes, como se ela tivesse vida própria.

Os estudos em linguística aplicada e linguística aplicada crítica provocam um deslocamento das visões sistêmicas de língua e trazem consigo uma visão de língua como discurso. Jordão e Fogaça (2012) trazem esse conceito de língua como

“uma prática social e dinâmica de construção de sentidos que não pode limitar-se a uma visão sistêmica, estrutural e fixa. Nesta perspectiva, diferente do conceito de língua como código, o conceito de língua como discurso leva a uma perspectiva de ensino de línguas como um processo de ensino não apenas de significados preexistentes, mas também um processo de ensinar maneiras pelas quais podemos criar novos significados, nos posicionar e construir nossas identidades”⁶ (JORDÃO & FOGAÇA, 2012, p. 72).

⁶ Tradução minha de “[...] a dynamic, social, meaning-making practice that cannot be limited to a systemic, structural and fixed view. In such perspective, different from the concept of language as code, the concept of language as discourse leads to a perspective of language teaching as a process of teaching not only pre-existent meanings, but also a process of teaching ways in which we can create new meanings, position ourselves and construct our identities”⁶ (JORDÃO & FOGAÇA, 2012, p. 72).

Nessa perspectiva, não dá para pensar a língua como um código neutro, mas sim político, ideológico e situado e, portanto, possui caráter heterogêneo. Língua é constituição de identidades, de sujeitos, de poder. Língua nunca está isolada de seu usuário, de sua localidade. Língua não é estável, não está pré-fabricada; ela muda, flui. Criamos língua diariamente a partir das nossas necessidades e anseios. É nesse conceito de língua que o LC se insere. De acordo com Mattos e Valerio (2010), a língua, na perspectiva do LC, é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social.

Finalizando nossa conversa (por hora), se você entende língua como uma prática social, para além de um instrumento de comunicação, como constituinte das identidades dos sujeitos, como política, e nunca neutra, como mantenedora de discursos que permeiam a sociedade, o caminho para o LC está livre! Talvez você perceba, assim como eu, que não dá para continuar lecionando sem pensar no contexto macro político no qual esse ensino se insere. Não vou negar, não é um caminho fácil e sim cheio de desafios e angústias, mas muito enriquecedor! Como já diria Biesta (2014), o processo educacional é um risco, mas um risco belo, estando a beleza justamente nos conflitos que o processo nos proporciona.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo conversar com o leitor a respeito da relação entre concepções de língua e Letramento Crítico. Além de mostrar parte de minha trajetória de construção de sentidos acerca do termo, quis trazer à tona a importância de professores de LEs terem em mente o que entendem por língua, uma vez que suas decisões em relação às práticas adotadas em sala de aula serão guiadas por esse entendimento. O LC, por sua vez, será uma perspectiva a ser adotada na medida em que o professor entende língua como prática social e, portanto, política, imbuída de ideologias e contextos sócio-histórico-culturais.

Reitero que não se trata de excluir e nem criticar abordagens outras existentes para o ensino de LEs. Trata-se apenas da necessidade de refletirmos continuamente sobre as concepções e filosofias que regem nossas práticas docentes.

E para aqueles que decidirem embarcar no trabalho com LC, preparem-se! Como diz Windle (2018, p. 138),

“O trabalho crítico deve sempre se abrir em múltiplas frentes e se alimentar de múltiplas fontes, não podendo se dar ao luxo da perspectiva do especialista acadêmico

ou do linguista apenas profissional. Quem trabalha nessa perspectiva tem que se enxergar como intelectual político, contribuindo para a construção de novos públicos”.

E assim vamos conversando e construindo nossos sentidos e contribuindo para uma educação de línguas de qualidade.

Referências

BIESTA, G. J. J. *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers, 2014.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, Pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014.

JORDÃO, C. M. & FOGAÇA, F. C. *Critical Literacy in the English Language Classroom*. D.E.L.T.A., 28:1, 2012, p. 69-84.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (Orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 667-678.

MATTOS, A. & VALERIO, K. *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Org.) *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas*. Mercado de Letras, 2002.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M., *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge. 2000, p. 9-37.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. *Review of Applied Linguistics*, Australian, v. 33, n. 2. Monash University Press, p. 1-16. 2010.

PENNYCOOK, A. *Language and Mobility: Unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

RICHARDS, J. & ROGERS, T. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge University Press. 1999.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica editora. 2010.

WINDLE, J. A. Uma perspectiva transnacional sobre língua e educação crítica. In: PESSOA, R. R., SILVESTRE, V. P. V. & MONTE MÓR, W. (Org.) *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

O TEXTO EM AVALIAÇÃO: DO GÊNERO DISCURSIVO AO CRONOTOPO

Guilherme Brambila¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo principal discutir acerca de mudanças interativas e sociais em torno do gênero discursivo na circunstância de avaliação textual. De maneira específica, pretende-se construir um estudo que visa a identificar aspectos particulares de textos produzidos em provas de redação que conduzem o gênero discursivo a ser enunciado em um tempo-espaço com características distintas ao que ocorre fora deste entorno avaliativo. Tal trabalho, que parte de resultados obtidos em pesquisa de mestrado, organiza-se em um estudo contrastivo dos conceitos de gênero discursivo e de cronotopo, postulados por Bakhtin e o Círculo, seguido de uma análise da edição de 2015 da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O estudo referencia-se metodologicamente pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1986) e é guiado por uma perspectiva dialógica de observação (BAKHTIN, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Textual. Cronotopo. Gênero discursivo. Redação.

ABSTRACT: This paper has as main objective to discuss about interactive and social changes around the discursive genre in the circumstance of textual evaluation. Specifically, we intend to construct a study that aims to identify particular aspects of texts produced in essay writing that lead the discursive genre to be enunciated in a time-space with characteristics that are distinct from what occurs outside this evaluative environment. This work, based on results obtained in master's research, is organized in a contrastive study of the concepts of discursive genre and chronotope, postulated by Bakhtin and the Circle, followed by an analysis of the 2015 edition of Enem (High School National Exam) writing test. The study is methodologically referenced by the indicium paradigm (GINZBURG, 1986) and it is guided by a dialogical perspective of observation (BAKHTIN, 2011).

KEYWORDS: Text evaluation. Chronotope. Discursive genre. Writing.

Introdução

A interação na/pela linguagem foi e continua sendo um dos principais alvos dos estudos linguísticos contemporâneos. Não só pela conexão natural entre o tema e a área de estudos mencionada, mas também pela grande importância em concentrarmos nossos olhares nas formas com que a sociedade lida com a linguagem em suas organizações. Ainda, e de maneira mais específica, podemos citar que os estudos do discurso na plataforma do texto escrito

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Espírito Santo (SEDU-ES). E-mail: guilhermebrambilamanso@hotmail.com.

mostram uma seara amplamente rica para descobertas científicas que dizem respeito aos caminhos que os sujeitos têm tomado em seus processos de enunciação e registro.

Ao divagarmos sobre a importância na investigação de processos subjetivos que se realizam na escrita, nos sentimos convocados a pensar, por consequência, na circunstância avaliativa da produção de textos e em seus desdobramentos. Em outras palavras, refletir sobre a avaliação textual não pode e não deve se bastar a um exercício de análise daquilo que ocorre com o texto em si mesmo, mas a um conjunto de verificações e discussões que alcancem uma visão ampla da problemática, buscando notar de que formas a sociedade é atingida pela construção avaliativa.

A avaliação textual é, de fato, uma realidade que não pode e não deve ser ignorada. Estamos constantemente em avaliação por aquilo que enunciamos, institucionalmente ou não. A avaliação parte, inclusive, de uma premissa dialógica de existência, por ser formulada a partir de uma tensão discursiva de um Eu que escreve a um Outro que avalia. Assim, refletir sobre avaliação textual não pode ser uma prática radical e ingênua, visto que é necessária a atenção aos aspectos inerentes deste processo, assim como às rupturas com o lugar legítimo que o sujeito precisa ter nessa esfera.

Se transferirmos nossos olhares a um exemplo claro e contemporâneo de avaliação de texto certamente visualizaremos a avaliação de textos do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), comumente chamada de prova de redação. Este processo de avaliação institucional de textos, promovido pelo Ministério da Educação, tem sido um elemento-norte na sociedade brasileira, especialmente no âmbito educacional, por ter sido configurado como etapa decisiva para o alcance de vagas em universidades públicas aos seus candidatos. Diante de tamanha recompensa, os candidatos ao exame são expostos à necessidade e urgência de uma adequação precisa de escrita, estilo e posicionamento ideológico para que garantam seu espaço no ensino superior, enxergado aqui como consequência de uma execução bem realizada da prova de redação e das questões objetivas do Enem.

Apesar de o Enem não ser só composto da prova de redação, será o interesse principal deste trabalho realizar um estudo dessa etapa do exame especificamente. Em outras palavras, o principal objetivo do trabalho aqui apresentado, que parte de considerações e resultados obtidos em pesquisa de mestrado (BRAMBILA, 2017), é refletir sobre o entorno cronotópico do texto na circunstância de avaliação do Enem. A pergunta norteadora que motivou a realização desse estudo encontra-se na dúvida se seria correto afirmar que a redação produzida na circunstância

avaliativa do Enem parte de enunciações cravadas em um materialismo dialético-discursivo, conforme defende Bakhtin e o Círculo a respeito da interação verbal, ou se são construções tecnicamente compatíveis a um espaço-tempo próprio que vai ao encontro das premissas do exame.

Para perseguir a problematização proposta no parágrafo anterior, construiremos uma breve revisão de literatura a respeito do conceito de gêneros do discurso e de cronotopo, ambos postulados por Bakhtin e o Círculo. O objetivo principal de tal revisão concentra-se na proposta de se destacar principalmente aspectos relacionais entre a constituição do gênero discursivo e o entorno cronotópico. Busca-se, conseqüentemente, estabelecer um panorama teórico-filosófico que acompanhe o estudo do *corpus*, mantendo constante diálogo com questões históricas e sociais que venham a emergir da análise linguístico-discursiva.

Na sequência, o trabalho se direciona a analisar o contexto avaliativo prova de redação da edição de 2015 do Enem, cujo tema foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. A escolha desta edição se dá, principalmente, pela temática, visto que a violência contra a mulher é uma problemática latente no Brasil, que lidera índices internacionais preocupantes relacionados ao feminicídio, além de manifestações sociais que se deram fora do contexto do exame em relação à referida edição. Diante de tal realidade, realizar uma análise que toque esta temática mostra-se não só instigante, mas também necessária para que, também dentro dos estudos linguísticos, possamos averiguar de que formas a violência contra a mulher é enunciada pelo brasileiro em contexto avaliativo ou não.

Metodologicamente, o estudo é guiado por um viés dialógico de observação, que recorre dos postulados do paradigma indiciário (GINZBURG, 1986). “Encontramos a importância e justificativa da utilização do paradigma indiciário como metodologia de pesquisa por seu caráter crítico à questão da rigidez científica, algo que para as ciências humanas é, por vezes, uma questão conflitante” (BRAMBILA, 2017, p. 90-91). Ainda, em justificativa à utilização do paradigma indiciário neste estudo, recuperamos as palavras de Ginzburg (1986, p. 51), que metaforiza o paradigma, elucidando sua pertinência em um processo de pesquisa pautado no aprendizado constante com os *rastros* e *indícios* deixados *corpus* em meio à análise.

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

A partir dessas considerações iniciais, seguiremos para o estudo pretendido, que busca seu lugar de contribuição nos estudos linguísticos, afirmando-se como um exercício de análise crítica da constituição humana na e pela linguagem.

O gênero discursivo e o cronotopo: uma breve revisão de conceitos

Nesta seção, pretendemos revisitar a perspectiva bakhtiniana que formula o conceito do gênero discursivo e o do cronotopo. A principal razão desta retomada se dá pela necessidade de enxergarmos as relações entre o gênero discursivo e o cronotopo, construindo um panorama teórico-filosófico que nos auxiliará na análise pretendida, que se dará posteriormente. Ainda, de forma a alcançar as perspectivas do trabalho, realizaremos contrapontos a respeito do gênero discursivo e do cronotopo na interface da avaliação textual, de modo a dar um encaminhamento ao estudo pretendido.

Para chegarmos a qualquer consideração sobre os gêneros do discurso à luz do pensamento bakhtiniano, precisamos seguir o pressuposto social, histórico e dialógico da linguagem, que acompanha a perspectiva de Bakhtin e o Círculo. Mesmo o signo, elemento de partida que constituirá o gênero, é uma refração ideológica do sujeito que enuncia em meio à interação verbal. “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desses ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Ao propor a indiscutível constituição social e histórica do enunciado, Bakhtin nos leva ao entendimento de que os gêneros do discurso, sendo “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (Ibid., p. 262), seguirão pela mesma via, tendo sua constituição na e pela interação social. Filho e Torga (2011, p. 4), ao também refletirem sobre a noção de gênero discursivo, declaram que “o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais”. Depreendemos, por consequência, que refletir sobre o gênero discursivo nos coloca frente a questões de caráter social, político e ideológico imersas na linguagem.

Ao revisitarmos o texto “Os gêneros do discurso”, em *Estética da Criação Verbal*, nos depararemos com três elementos que, para Bakhtin, estão totalmente ligados ao enunciado que, por sua vez, será expresso dentro do gênero discursivo: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Para este trabalho e para dialogarmos com questões relacionadas ao

cronotopo, pretendemos nos ater principalmente ao conteúdo temático. De acordo com Ribeiro (2010, p. 57),

O elemento conteúdo temático, portanto, contemplaria aspectos peculiares ao sujeito, que participam diretamente da enunciação, como sua vontade, sua singularidade, conhecimentos semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais. A dimensão individual, tratando-se particularmente do elemento conteúdo temático, não se impõe aos parâmetros reguladores do gênero eleito, como também as dimensões constituintes do gênero não condicionam totalmente as escolhas individuais. Há, sim, uma confluência das duas esferas, a individual e a do gênero, que resultará na configuração da situação enunciativa e nos seus efeitos.

Importa-nos, aqui, destacar aquilo que Ribeiro nos elucida sobre processos volitivos próprios da subjetividade que participam da constituição do gênero. Em outras palavras, não é possível compreendermos o gênero discursivo sem considerarmos o sujeito vivo que se mune de suas experiências dialógicas da interação com outros sujeitos e com a esfera social para a produção dos enunciados que serão organizados dentro de um determinado gênero. A enunciação, impulsionada pela interação social, por sua vez, ocorre mediante um conjunto de avaliações próprias do sujeito às vozes discursivas com as quais tem contato, acolhendo-as e/ou repelindo-as conforme as compreende em sua subjetividade.

A título de exemplificação, podemos pensar no gênero artigo de opinião escrito por um determinado sujeito e divulgado em um determinado meio de comunicação. Apesar de haver certas estruturações que acompanham a história do referido gênero em sociedade, seria ingênuo não nos atentarmos ao fato de que o sujeito que se põe a opinar sobre determinado tema fará escolhas que serão expressas na discursividade das linhas de seu texto, dentro de um processo ideológico e dialógico. Tais escolhas se darão na recusa de posicionamentos que não colaboram com o ponto de vista defendido, na exaltação de argumentos que colocam o posicionamento do autor em situação favorável etc. Em outras palavras, o conteúdo temático do referido gênero será sempre carregado de traços daquele que enuncia, refratando e refletindo sua subjetividade na superfície textual. Assim, o gênero discursivo precisa ser pensado, dentro do aspecto do conteúdo, como uma refração subjetiva do discurso dialógico do enunciador que se dá via interação histórica e social com a linguagem.

Importa-nos enfatizar, principalmente devido aos objetivos deste trabalho, a interação com o tempo e o espaço que o sujeito realiza, que muito contribuem para a construção de seus enunciados. Dedicaremos, portanto, as próximas linhas a uma breve discussão do conceito de cronotopo, buscando destacar suas inter-relações com a constituição do gênero discursivo.

O tempo e o espaço na perspectiva bakhtiniana são uma constante na constituição linguístico-filosófica do pensamento do Círculo. Tal constatação pode ser obtida por fatores diversos, que se repetem no decorrer da leitura dos escritos de Bakhtin. A exemplo, podemos citar a proposição da constituição ideológica do signo, que resulta de processos dialógicos do sujeito com a história e a sociedade com que se tensiona e produz linguagem. Outra possibilidade de ilustração está no próprio conceito de dialogismo, entendido na ótica bakhtiniana como um processo tenso no qual a existência do enunciado é parte de um processo de dissonâncias de discursos, oriundos de tempos e espaços distintos e que, mesmo assim, constituem a materialidade enunciativa da palavra.

Podemos evocar as considerações de Clark e Houlquist (2004, p. 295) a respeito da relação de Bakhtin com o tempo-espaço, quando afirmam que “Bakhtin estava obcecado pela interconexão de espaço e tempo. Na década de 20, esse interesse era amplamente compartilhado pelos intelectuais soviéticos”. Cabe destacar que o conceito do cronotopo é oriundo da teoria da relatividade, apresentado primeiramente por Einstein, porém é com Bakhtin que encontraremos uma transposição do conceito para a literatura, dentro de uma funcionalidade metafórica (FIORIN, 2006).

Em *Estética da criação verbal* ([1992] 2011), especificamente em “O tempo e o espaço das obras de Goethe”, encontraremos uma discussão interessante sobre o cronotopo e que será de grande importância para o presente trabalho. Bakhtin, ao tecer suas considerações sobre a obra de Goethe, fornece reflexões essenciais para ampliarmos nossas perspectivas acerca do tempo-espaço no signo, no gênero discursivo e na obra. Iniciemos tal reflexão com a primeira ponderação de Bakhtin (2011, p. 225) do referido texto:

A capacidade de *ver o tempo, de ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). (grifos do autor).

Bakhtin traz à tona um aspecto do tempo-espaço instigante à dinâmica da linguagem, em forma de metáfora: a capacidade de *se ler o tempo no todo espacial* do mundo. As palavras do filósofo tornam-se ainda mais desafiadoras quando as transpomos para o processo de produção textual, que não só é alvo da presente discussão como também é uma recorrente das diversas esferas de interação. Pensar a superfície do texto dissociada de uma constituição cronotópica é, por consequência, abstraí-lo de seu acontecimento dialético e material.

Tomamos a liberdade de fazer um processo semelhante ao que Bakhtin fez ao conceito da teoria de Einstein e metaforizar a própria metáfora, transpondo o conceito do cronotopo, aplicado ao ofício literário para a superfície do texto não literário também, a fim de aprofundarmos as discussões do presente artigo. Assim, qualquer todo textual construído sem atenção às questões cronotópicas está fadado a ser uma caricatura da enunciação e que facilmente se perde frente à concretude das relações humanas na e pela linguagem.

Cabe, ainda, pensar o cronotopo frente ao sujeito enunciador, isto é, ao indivíduo que não enuncia e não *existe* discursivamente sem um norreamento dialógico temporal e espacial. Cabe refletir que a subjetividade, pensada nos moldes bakhtinianos, constitui-se de maneira tensa, não submissa com as circunstâncias temporais e espaciais com as quais o sujeito tem contato em seu processo enunciativo. Ao mesmo tempo, importa detectar que o cronotopo não está para o sujeito em um formato subserviente ou como pano de fundo para um acontecimento discursivo monológico, mas sim como um elemento complexo, móvel e desafiador, ao mesmo tempo que inspira, mesmo que pela tensão, o indivíduo a tomar a palavra, enunciando no gênero discursivo. Baseamos tal percepção nas considerações de Alves (2012, p. 313), quando afirma que

Pensado dessa forma, o cronotopo, enquanto potencialmente histórico, não pode ser retirado das relações dialógicas e do axiológico sob o risco de se tornar apenas e tão-somente uma referência a um determinado espaço e a um tempo específico, concebidos como exteriores ao indivíduo, não constituintes e constitutivos do sujeito histórico em sua eventicidade como fora pensado por Bakhtin.

A fim de cumprir a proposta da seção, baseada em uma retomada sucinta dos conceitos de gênero discursivo e de cronotopo, seguimos, portanto, para a questão-chave: de que formas o cronotopo e o gênero discursivo se inter cruzam? Quando Bakhtin afirma que “o tempo e o espaço estão em uma unidade indissolúvel tanto no enredo quanto em imagens particulares dele” (2011, p. 253) temos indícios de que tempo, espaço e os constituintes do gênero discursivo – em especial o conteúdo temático, que demarcamos como alvo de nossa maior atenção –, apesar de poderem ser, em níveis de uma didatização, delimitados por seus diferentes aspectos, convergem em uma constituição dialógica que se mostra essencial à linguagem humana.

Dessa forma, parece-nos claro afirmar que, apesar de uma possível compreensão do cronotopo e dos gêneros do discurso enquanto conceitos dentro dos estudos bakhtinianos da linguagem, pensá-los no plano real de acontecimento requer certa habilidade múltipla, já que o gênero discursivo acontece firmado em uma sociedade que tem história e tem lugar, por sujeitos provenientes de histórias e lugares diversos. Assim, a produção textual em gêneros discursivos,

levando-se em conta a materialidade do signo linguístico, precisa lidar com uma gama de *cronotopos*.

Outra possibilidade de se pensar o cronotopo na circunstância avaliativa de textos não literários é que, ao identificarmos que as proposições da instituição avaliadora direcionarão o candidato a que vertentes ideológicas seguir, conseqüentemente, perceberemos que esses mesmos direcionamentos, dados pelos textos motivadores e pelos comandos do exame, por exemplo, construirão um cronotopo não necessariamente embasado em um tempo e espaço propriamente elencados, mas em enunciados que constituem, pela via da linguagem, linhas temporais e espaciais que atravessam coerentemente os posicionamentos ideológicos propostos.

Ao concebermos a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, como fundamentalmente ideológica e resultante de tensões dialógicas, entendemos que o cronotopo construído na linguagem é, conseqüentemente, ideológico. Assim, é possível inferir que o tempo-espaço também é ideologicamente construído, pois também reflete e refrata uma perspectiva baseada em escolhas da ordem da subjetividade – ou institucionalidade, como no caso de nosso *corpus* – que localizam, mesmo que não estaticamente o texto e também contribuem discursivamente para a constituição dos enunciados.

Ao transpor tal reflexão para o plano da avaliação de textos, ocorrida nas provas de redação, por exemplo, parece-nos também evidente que determinados tempos-espacos que sejam comumente conhecidos como favoráveis aos interesses do Outro avaliador serão exaltados e/ou trazidos para o inter cruzamento da produção textual do sujeito candidato, a fim de que se alcancem tarefas e competências próprias daquela circunstância enunciativa.

Assim, o cronotopo da avaliação textual pode ser compreendido como um tempo-lugar específico que pode refletir e refratar a materialidade da interação humana. Em outras palavras, na circunstância avaliativa não necessariamente estará à tona ou em discussão a concretude cronotópica do texto produzido, mas sim a habilidade do escrevente de responder positivamente a uma expectativa cronotópica daquele(s) que avaliará (ão) e sentenciará (rão) sua subjetividade pela via textual.

Diante dessa possibilidade de observação, caberia questionar: de que maneiras o gênero discursivo, como elemento que é inter cruzado pelo cronotopo, se transforma em uma relação avaliativa com a produção textual? Cogitar uma resposta parece-nos tão complexo quanto a própria formulação da pergunta. Entretanto, o que é possível inferir é que, ao compreender o

gênero discursivo como construído não só linguística, mas *cronotopicamente*, podemos chegar à percepção de que seu conteúdo acompanhará as decisões tidas pelo autor frente ao cronotopo que lhe for imposto. Logo, havendo uma proposição cronotópica que se constitui de um engajamento com o desejo monológico inerente da avaliação, não necessariamente alinhada ao que ocorre na realidade, o gênero discursivo e o texto nele enunciado serão resultados de uma realidade fragmentada.

Com vistas a entender de maneira concreta a problematização dos parágrafos precedentes, traremos para a próxima seção uma análise da edição de aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio em 2015, tendo seu cronotopo confrontado com a realidade social brasileira.

Avaliação textual: um outro tempo-lugar

Nesta seção, dedicaremos atenção à análise do *corpus*, que compõe parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado. A análise se endereça ao contexto da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015. Vale destacar que, apesar de a discussão partir de textos produzidos dentro de um sistema de avaliação, a discussão se concentrará em questões concernentes aos cronotopos dentro e fora do contexto avaliativo, a fim de responder à pergunta lançada anteriormente.

O principal interesse de se trazer esta edição do exame se deu pela temática da prova, que foi a “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. O tema, que é muito instigante ao contexto brasileiro, que lidera índices mundiais relacionados ao feminicídio (cf. WAISELFISZ, 2015), mostrando-se pertinente para a discussão do cronotopo na circunstância de avaliação textual, visto que os moldes da redação do Enem exigem que o texto seja dissertativo-argumentativo, no qual o candidato precisa desenvolver um texto em prosa em que um ponto de vista seja defendido e uma proposta de intervenção seja lançada.

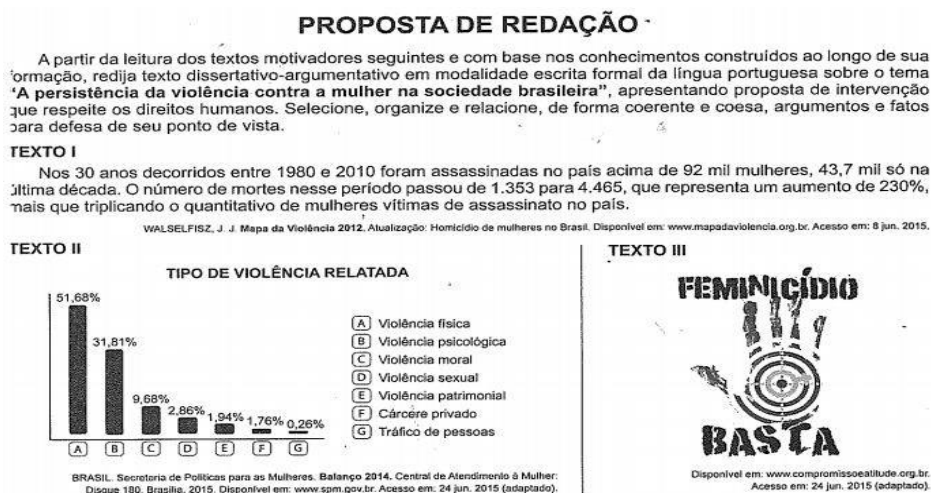
Lidando com a circunstância e exigência do Enem acerca da produção textual avaliada, levantamos o seguinte questionamento que percorrerá toda a análise: que cronotopos inter cruzam o tema “violência contra a mulher” dentro e fora do contexto de avaliação textual?

De acordo com o que as próprias diretrizes da prova do Enem regulamentavam no referido ano, não esperamos encontrar posicionamentos discursivos nos textos nota 1000 contrários a respeito da urgência em se discutir a persistência da violência contra a mulher no

Brasil. Tal constatação é obtida, principalmente, por causa da regra de desqualificação de textos que contrariem os direitos humanos ou que incitem o ódio.

Um primeiro dado interessante que obtemos na edição de 2015 está nos textos motivadores, constituintes do Outro institucional. Há, para a coletânea de 2015, um trecho de texto com informações estatísticas sobre os números da violência contra a mulher no país (texto I), um gráfico com os tipos de violência mais sofridas, contendo informações verbais e visuais (texto II), um cartaz de uma campanha publicitária contra a violência à mulher, majoritariamente visual (texto III), e um texto composto de imagens ilustrativas a respeito do quantitativo de processos e julgamentos de crime de violência contra a mulher após a instauração da Lei Maria da Penha, nº 11.340 (texto IV).

Figura 1: Textos I, II e III da coletânea de 2015



Fonte: Inep, 2016.

Figura 2: Texto IV da coletânea de 2015.



Fonte: Inep, 2016.

A variedade de informações, gêneros discursivos e elementos visuais na coletânea de 2015 é aqui visualizada como algo muito positivo ao processo da escrita, além de serem determinantes, tanto para o candidato quanto para a nossa análise, na identificação de um cronotopo político-ideológico da avaliação. Sendo os textos da coletânea de uso sugerido aos candidatos, é possível detectar que todas as delimitações temporais, espaciais e ideológicas serão obtidas a partir da coletânea para que aquela produção textual tenha êxito, como já percebido em outras análises de outras edições (cf. BRAMBILA, 2017).

Em suma, percebe-se que é demarcado pela coletânea um tempo-espaço no Brasil contemporâneo, construído com bases estatísticas e legislativas, no qual há um levante contra a carga histórica de maus tratos às mulheres e que visa ao estabelecimento de uma posição problematizadora ao feminicídio, revelando a necessidade do combate a essa mazela social.

A presença de verbo-visualidade é um fator colaborador ao processo de produção de texto e para a construção do cronotopo da avaliação, além de crucial para uma compreensão discursiva e dialógica ampla. A respeito da verbo-visualidade, Brait (2013, p. 51) nos esclarece que é possível entender esse fenômeno como:

[...] o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada [...].

A análise dos textos nota 1000 de 2015, inclusive, revelou que esse casamento entre o imagético e o verbal ocasionou um efeito mais enriquecedor aos textos nota 1000. Percebemos um pouco mais de horizontalidade na interação dos textos nota 1000 com o Outro Institucional, representado pela coletânea.

Interessa-nos pontuar, também, que o cronotopo institucional constrói e dá formas aos textos nota 1000, transparecendo suas demarcações ideológicas no posicionamento do candidato e influenciando a composição do gênero discursivo. A título de exemplificação, vemos nesses trechos a utilização explícita da coletânea como demarcador argumentativo de textos nota 1000.

Figura 3: trecho da redação de 2015

Mesmo com a vigência da Lei Maria da Penha, com a criminalização do feminicídio na última década, o aumento percentual do número de mulheres vítimas de homicídio no Brasil persiste. Tipificada pela violência física, moral, psicológica ou sexual, a violação dos direitos femininos tem suas raízes em construções sociais e culturais, incorporadas como legítimas, que precisam ser desfeitas, pois, do contrário, o ideal de indistinção no gozo dos direitos fundamentais do cidadão não se consolidará.

Fonte: Inep, 2016.

Figura 4: trecho da redação de 2015

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o Balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

Fonte: Inep, 2016.

Ainda sobre os debates de cunho social presentes nos textos nota 1000 de 2015, encontramos um dado muito interessante e que parece não ter ocorrido nas edições anteriores. Em três dos cinco textos, que compõem a coletânea de textos nota 1000, aparece uma referência a Simone de Beauvoir, com citação direta a uma de suas frases mais famosas: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Abaixo, dois trechos de aparição, para fins de exemplificação.

Figura 5: trechos de redações com citações a Simone de Beauvoir

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em

A crença na subalternidade feminina é construída socialmente. A filósofa Simone de Beauvoir corrobora isso ao afirmar que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Os dizeres de Beauvoir

Fonte: Inep, 2016.

Tal fato, em primeira leitura, mostra-se intrigante, já que a escritora e filósofa não aparece na coletânea, mas encontramos o devido esclarecimento ao pesquisar as questões objetivas do exame e encontrar uma, na seção de Ciências Humanas e suas tecnologias, em que o trecho é abordado. O aparecimento da temática em outra parte da prova foi, em nossa leitura, uma decisão acertada do exame, que demonstra uma tentativa de não fragmentar tanto as seções

discursiva e objetiva, fornecendo ao candidato cronotopos diversos, mesmo que convergentes, para que ele realize suas decisões na interface de sua produção.

Além disso, essa recorrência se apresenta como algo que se agrega ao entendimento de cronotopo avaliativo, podendo se ampliar às demais dimensões do exame, como no conteúdo das questões objetivas. Ainda assim, nota-se que o exame continua a ser o limite tempo-espaial da produção textual dos candidatos, que aparentemente não se atrevem a ultrapassá-lo por uma consciência dos riscos e consequências de não se produzir um texto competente às expectativas do Enem.

A principal problematização que pode ser elencada da edição de 2015 foi a reação popular fora do exame, aqui compreendida como pertencente a um cronotopo Outro em relação à esfera avaliativa. Apesar da presença de redações que reforçavam a urgência e a pertinência de se refletir sobre a violência contra a mulher e a favor do discurso feminista, a reação dos brasileiros, inclusive de candidatos, frente ao tema da prova nos mostra que o assunto é enunciado de maneiras diversas conforme o cronotopo em que é recepcionado.

Um exemplo que pode ser citado é que, conforme documenta a BBC Brasil, veiculada pelo Uol Educação, após o aparecimento da questão que cita Simone de Beauvoir e da redação que tinha como tema a violência contra a mulher no Brasil, a página sobre a pensadora francesa, no site de enciclopédia aberta Wikipédia, sofreu uma onda de vandalismo, com a inclusão de informações falsas e piadas sobre suas reflexões acerca do feminismo.

Nos dias seguintes à prova, o verbete sobre Beauvoir na Wikipedia não só teve um salto no número de visitas, passando das 250 que tinha em média por dia para 35 mil na última segunda-feira, como sofreu diversas alterações. Foram 46 edições em quatro dias. Em todo o ano de 2015, o texto havia sido alterado apenas dez vezes antes do Enem. O trecho que fazia piada com o suposto desconhecimento de Beauvoir sobre biologia foi só um dos primeiros. Logo, vieram outros - e a página teve suas edições restringidas por "vandalismo excessivo", de acordo com a Wikipédia. [...] Um usuário mudou o verbete para dizer que ela havia escrito um "livro de estupro". Outro informou que Beauvoir era uma "antifeminista". Um terceiro disse ainda que ela era "muito conhecida por seu comodismo e pela luta na justiça por uma lei que proibia o trabalho das mulheres fora de casa" (BARIFOUSE, 2015, s/p).

Tal dado, apesar de não estar presente nas redações nota 1000 do Enem se faz pertinente aos nossos estudos, pois notamos que o vandalismo ocorrido na página de Simone de Beauvoir na Wikipédia mostra muito bem que a enunciação frente ao signo não se dá unicamente na superfície da palavra, mas ocorre na interação com o lugar histórico e social em que tal processo ocorre.

O posicionamento de tais opiniões dadas nas edições do texto da Wikipédia dentro da redação do Enem, certamente, causaria punições aos candidatos, seja pela exposição de informações falsas ou por incitação ao ódio. Entretanto, fora dos entornos avaliativos do exame essas colocações ganham certo alibi para acontecerem, já que não haverá um cronotopo institucional que promoverá uma punição a esses textos.

Considerações finais

As principais considerações que podem ser trazidas, a partir das reflexões das páginas anteriores, podem ser concentradas em dois campos distintos, porém complementares: um relacionado às releituras da perspectiva bakhtinianas e outro relacionado ao cronotopo na circunstância de avaliação textual.

Acerca das releituras realizadas dos conceitos, é possível destacar que a teoria bakhtiniana, concebida de maneira plural dentro da filosofia da linguagem, muito tem a contribuir com os estudos linguísticos contemporâneos. Na possibilidade de metaforizarmos e refletirmos para além dos horizontes já ampliados pela perspectiva do Círculo vemos, na prática, que os pressupostos dos estudos bakhtinianos se apresentam na contemporaneidade como constituintes essenciais para a investigação da interação humana na e pela linguagem.

Entretanto, cabe pontuar que essa aparente plasticidade não pode ser encarada sem que noções constitutivas da filosofia bakhtiniana sejam levadas em conta, como o caráter dialógico e ideológico do signo, evitando que análises feitas sob esta luz percam sua materialidade e consistência na realidade das interações.

Munidos dessa possibilidade de se (re) pensar a perspectiva bakhtiniana na contemporaneidade que realizamos a transposição do conceito de cronotopo para a análise de avaliação de textos não literários em um gênero discursivo específico. Por meio de tal tarefa, foi possível identificar que os estudos bakhtinianos mostram-se pertinentes para as pesquisas em avaliação textual, como esta, pois auxiliam na evocação de questões de cunho histórico e social para dentro da análise linguística, o que se mostra como um ganho para se lidar com problemáticas próprias das relações humanas e/ou institucionais na contemporaneidade via linguagem.

Referências

- ALVES, M. P. C. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. In: *Signótica*, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição, 2011, p. 261-270.
- _____. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª edição, 2011, p. 225-260.
- BARIFOUSE, R. Enem: Simone de Beauvoir ganha acusações de nazista e pedófila na Wikipédia. *BBC Brasil/Uol Educação*. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2015/10/29/enem-simone-de-beauvoir-ganha-acusacoes-de-nazista-e-pedofila-na-wikipedia.htm>. Último acesso em 19/08/2017.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. In: *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 8, p. 43-66, 2013.
- BRAMBILA, G. *A produção de textos na “Era Enem”*: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. Dissertação de Mestrado (PPGEL – UFES), Vitória, 2017.
- BRASIL. *Redação do Enem 2016*: manual do candidato. Ministério da Educação, 1ªed., 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Último acesso em: 01/04/2018.
- CLARK, K.; HOULQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FILHO, U. C.; TORGA, V. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: *Anais do I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos*, Vitória-Es, 2011.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1o sem. 2010.
- WASELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2015*: homicídio de mulheres no Brasil. 1ª ed., Brasília – DF: FLACSO Brasil, 2015.

RESSIGNIFICANDO O ENSINO (DESCONTEXTUALIZADO) DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: LETRAMENTOS, ENGAJAMENTO E SUBJETIFICAÇÃO

Lívia Fortes¹

RESUMO: Este artigo busca debater o ensino de língua inglesa na escola pública pelo viés dos estudos de letramentos na atualidade diante da urgente demanda por ressignificações acerca de sua prática para além das tradicionalmente reconhecidas abordagens estrutural e instrumental. Nesse sentido, advoga-se por um ensino contextualizado e, portanto, mais engajador, pelo uso de recursos didáticos e textos que sejam mais representativos das práticas de linguagem empreendidas pelos aprendizes em suas interações cotidianas. Defende-se, portanto, que essa aproximação possa auxiliar alunos na percepção de si mesmos e de suas realidades incitando-os a problematizar e transforma-las por meio das leituras de mundo, pela expansão de seus reportórios, pelo exercício de cidadania ativa e pelo desenvolvimento de sua capacidade de agência, o que tenho defendido em termos de uma educação subjetificadora. Os dados aqui apresentados apontam para um ensino descontextualizado com foco em estruturas que pouco remetem a práticas sociais de uso de linguagem e que pouco contribuem para a expansão interpretativa dos sujeitos aprendizes do contexto investigado, sujeitos esses que, em maioria, se mostravam apáticos, desinteressados e bastante indisciplinados durante suas aulas de inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos. Engajamento. Língua Inglesa. Subjetificação.

ABSTRACT: This article seeks to discuss English language teaching in the public school based on recent literacy studies in the face of the urgent demand for re-signifying its practice beyond the traditionally recognized structural and instrumental approaches. In this sense, we advocate for contextualized and, therefore, more engaging practices through the use of resources and texts that are more representative of the language practices undertaken by learners in their everyday interactions. It is argued, hence, that this approach can help students in their perception of themselves and their realities by encouraging them to problematize and transform them by reading the world, by expanding their repertoires, by exercising active citizenship and the development of agency, which I have defended as subjectification practices. The data presented here points to decontextualized teaching practices focusing on structures that do not necessarily refer to the social practices performed by contemporary learners and which contribute little to the interpretative expansion of those subjects, who, in their turn, were mostly apathetic, disinterested and quite undisciplined during their English classes.

KEY WORDS: Literacies. Engajement. English. Subjectification.

¹ Professora adjunta no curso de Letras-Ingês do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lifortes2011@hotmail.com.

Introdução

O ensino de língua inglesa na escola pública (EP) brasileira tem sido foco de diversos trabalhos acadêmicos que, na tentativa de compreender seu funcionamento e reafirmar sua relevância social, buscam desconstruir o que se tem compreendido como o “Discurso do Fracasso” do ensino de inglês (LIMA, 2011; FORTES, 2017; SIQUEIRA; DOS ANJOS, 2012; ASSIS-PETERSON; COX, 2007) bem como sugerir novos caminhos pautados em práticas que ultrapassem seu foco estrutural, por vezes instrumental, e sua ainda incompreendida função educacional. Partindo, portanto, do pressuposto de que é preciso repensar, desconstruir, ressignificar práticas de ensino de línguas baseadas prioritariamente na aquisição de habilidades e conteúdos supostamente neutros, ou na ideia do ensino de língua inglesa para fins essencialmente integrativos, instrumentais ou comunicativos, penso que pedagogias de Letramentos podem se constituir em um desses caminhos rumo a uma educação mais crítica, a qual tenho chamado de subjetificadora (FORTES, 2017). Entendo que o mundo hoje, mais do que nunca (!), precisa de cidadãos críticos e agentes que questionem a realidade à sua volta, se preocupem com ela e desejem transforma-la. Acredito também que esse processo pode/deve se originar na escola, pela leitura e interpretação crítica de textos, pela valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos e pelo debate acerca das ideologias que estão a permear os discursos que circulam dentro e fora da sala de aula. Mais ainda, acredito que tudo isso possa acontecer na aula de língua inglesa.

Buscando tais ressignificações, no final dos anos 90 o New London Group (2000) reuniu pesquisadores e acadêmicos interessados no estudo e na compreensão das novas práticas de linguagem que se originavam à época, bem como em ‘novas’ propostas pedagógicas que dessem conta dos avanços tecnológicos e da crescente interação entre culturas e práticas sociais locais e globais. Decorrente do exercício subjetivo de engajamento com tais formas de comunicação e aquisição de conhecimento e do desenvolvimento de postura crítica e cidadã para o mundo globalizado, a educação defendida por eles e pautada em “novas” práticas de letramento assume papel primordial no consequente desenvolvimento de novas formas de cidadania, diferentes daquelas tradicionalmente relacionadas a valores cívicos, patriotas, comumente acríticos e pouco problematizadores. Isso, para o New London Group e seus acadêmicos, é o que define e o que deve pautar os estudos sobre Letramentos na atualidade bem como a educação para os ‘novos’ tempos e para o exercício de cidadania protagonista e ativa, culminando então, num processo de aceitação e convívio com as diferenças e valorização de

subjetividades. Menezes de Souza (2011a, p. 290), bem como outros acadêmicos inscritos nessa ‘nova’ tradição de estudos de Letramentos, também enfatiza a dimensão da agência² ao afirmar que “ele [o aprendiz] não é somente aquele ser que recebe – os nossos aprendizes são agentes, fazedores”.

O presente artigo tratará do ensino de inglês em uma escola pública da rede estadual do estado do Espírito Santo tendo como base uma pesquisa-ação crítico colaborativa³ (PIMENTA, 2005) fundamentada nos pressupostos dos Letramentos como já introduzido acima. A referida pesquisa analisou práticas de sala de aula de uma turma de ensino médio com foco no engajamento de seus aprendizes em um contexto onde o desinteresse e a indisciplina eram bastante visíveis e sintomáticos do pouco engajamento por parte daqueles alunos. Tratarei aqui de uma questão que, ao meu ver, tem contribuído para esse cenário não somente no contexto pesquisado, mas que também venho observando por meio de experiências mais recentes com o PIBID-UFES Letras-Inglês, muito embora essas últimas ainda sejam incipientes e não tenham sido sistematizadas em forma de novos estudos. Assim, o debate aqui empreendido argumentará em favor de um ensino mais contextualizado e engajador, que, segundo as pedagogias de Letramentos aqui defendidas, busque fazer uso dos conhecimentos e dos cotidianos dos aprendizes da escola no intuito de ajuda-los a se perceberem na coletividade por meio dos Discursos que circulam ainda mais fora do que dentro da escola, fazendo-os reconstruir suas visões de mundo e de si mesmos por meio de práticas de ensino menos abstratas, estruturalistas e instrumentais. Os dados que serão apresentados e debatidos mais adiante foram gerados no ano de 2015 a partir de observações de aula, notas de campo e conversas com os alunos da Turma 12.

Os letramentos e a nova aprendizagem

Na introdução da obra *‘Multiliteracies – Literacy Design and the Design of Social Futures’*, organizada por Cope e Kalantzis (2000), uma compilação de textos e argumentos defendidos pelo *New London Group* sustenta o argumento em favor do ensino de inglês como

² O conceito de agência que subjaz as pedagogias de letramentos alinhadas a esse trabalho reflete a visão de Monte Mór (2013) que sugere que ao despertar para a percepção social e para diferentes formas de se construir conhecimento por meio de habilidades críticas, o sujeito deve se engajar na produção de novos sentidos, que, por sua vez, contribuirão para o exercício de cidadania ativa, para a expansão de seus horizontes sociais e, consequentemente, para a ampliação de sua capacidade de agir no mundo.

³ Esse trabalho apresenta um recorte de minha pesquisa de Doutorado intitulada “Ser ou não Ser: Questões de Subjetividade e o Ensino de Inglês na Escola Pública”, defendida em Outubro de 2017, tendo sido orientada pela Profa. Walkyria Monte Mór, da Universidade de São Paulo (USP) e fomentada pela Capes (Bolsa DS).

prática de letramentos múltiplos, ou melhor, multiletramentos, fundamentados na multiplicidade e na integração de várias formas de produção de sentido provenientes do contato e do uso que se faz das diversas formas de tecnologia de informação e de comunicação (internet, canais de televisão, e-mail, chats, redes sociais, etc.) em suas mais diversas mídias (hipertextos, textos escritos em papel, em editores de texto, textos orais, imagens, filmes, etc.). Um segundo argumento em favor de uma formação linguística pautada nos multiletramentos é relacionado à enorme diversidade cultural e conectividade global às quais estamos expostos e com as quais já convivemos de maneira cívica, profissional e pessoal, ao mesmo tempo em que precisamos cada vez mais exercitar o respeito e a compreensão do outro em sua origem. A exemplo disso, a língua inglesa, por sua natureza e pelo status que adquiriu com o passar dos anos, especialmente em decorrência da globalização, nos permite ter contato com novas e diversas culturas ao mesmo tempo em que a aprendemos e usamos, sendo esse um exercício de constante aceitação e convívio com diferenças, subjetividades e modos de vida que não os nossos, mas, que em muito podem nos influenciar. Visto dessa forma, o ensino e a aprendizagem de inglês assumem função primordial na formação acadêmica, profissional e, até mesmo emocional de aprendizes do ensino regular, especialmente quando os temas levados e discutidos em sala são explorados nesse sentido. Tais temas podem trazer os aprendizes para a reflexão, bem como para a consciência das múltiplas identidades com as quais estão em constante negociação por meio da tecnologia, ou, simplesmente, pela interação cotidiana com textos e conhecimentos que por eles circulam, bem como pela interação com seus colegas, suas comunidades, seus familiares, e, por que não, consigo mesmos.

Abordagens e práticas de letramentos não são, no entanto, um tema recente em debates educacionais. No Brasil, por exemplo, estudos sobre alfabetização e leitura já fazem uso do termo e de noções de Letramento desde os anos 80, quando as ideias de Paulo Freire ressurgem no país, tendo essas ideias também influenciado noções de letramentos sociais defendidos pelos teóricos dos Novos/Multiletramentos. Segundo o *New London Group* (2000), as principais noções de Letramento tradicionalmente se baseavam em dois modelos: o tradicional e o moderno. No primeiro os estudos enfocam concepções de linguagem formais, monolíticas e essencialmente baseadas em regras e padrões legitimados por gramáticos e pela leitura de textos canônicos. Já no segundo modelo existe a preocupação com a sociedade cultural, linguisticamente diversificada e globalizada que se inter-relaciona por meio dos textos plurais e híbridos que hoje circulam pelos mundos real e virtual. Outras possibilidades de interpretação desses modelos fazem uso de termos como letramento “fraco” e “forte”, “individual” e “social”,

(SOARES, 2010) ou letramento “autônomo” e “ideológico” (STREET 1984, apud SOARES, 2010).

Entretanto, é possível expandir essa dualidade ao identificar os estudos sobre letramentos em três momentos mais marcantes. De acordo com Monte Mor (2014), na primeira geração de estudos intencionava-se compreender o processo de ensino e aprendizagem de códigos escritos e das tecnologias que serviriam primeiramente para registrar a fala, as culturas e civilizações construídas por textos orais ou imagéticos. Numa segunda geração, a partir das noções de Paulo Freire, a leitura do mundo começa a fazer parte das preocupações de pesquisadores, linguistas e educadores, uma vez que o acesso ao código escrito não significaria a imediata compreensão do universo em volta do aprendiz ou do leitor, e, sendo assim, pouco sentido poderia se fazer de um ensino que não levasse em consideração a vida, a sociedade, a cultura e as experiências de mundo no processo de aprendizagem desse código, ou seja, da leitura, e mais ainda, da leitura do mundo.

Avançando para os dias de hoje, diante de novas demandas sociais provenientes do processo de globalização, do crescente acesso às tecnologias de comunicação e com as novas formas de escrita e leitura de hipertextos ou textos multimodais, Monte Mor (2015) identifica uma outra geração de estudos de letramento que surge com o objetivo maior de repensar a educação, o ensino de línguas e as pedagogias empregadas em processos de aquisição de linguagem, de uso de tecnologias e de construção de cidadania ativa em contextos locais e globais onde interagimos e vivemos por meio de processos de construção de sentidos mediados pelas novas tecnologias ou, por variadas formas de linguagem que não somente a escrita. Dessa forma, o que antes era visto e ensinado como leitura e interpretação de textos (essencialmente escritos) buscando-se o sentido dado pelo autor, hoje deve promover a expansão interpretativa dos sentidos (MONTE MOR, 2012), das ideias e dos conhecimentos apresentados e defendidos em textos diversos, promovendo rupturas, ampliando horizontes e possibilidades interpretativas dos sujeitos aprendizes da escola, sem que os mesmos “tenham que apagar ou deixar de lado suas subjetividades diferentes” (COPE; KALANTZIS, 2000, apud MONTE MOR, 2012).

Também para Monte Mor (2010) essas novas formas de escrita e leitura de textos multimodais possibilitam maior agência dos interlocutores pois não se limitam somente a comunicar ideias, mas a promover o engajamento dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo, o que difere bastante das concepções de leitura e escrita compartilhadas nas gerações de letramentos anteriores que previam a decodificação e o registro de textos escritos e orais no primeiro momento e, no segundo, a leitura do mundo ainda mediada pela linguagem e por textos

essencialmente escritos. Nessa mesma esteira, Knobel e Lankshear (2007) defendem o que chamam de abordagem sociocultural para os estudos e as pesquisas sobre letramentos, perspectiva esta que emprega o conceito de construção de sentidos (*meaning-making*) como crucial para a expansão interpretativa e para a atualização de noções de Letramentos uma vez que, para esses autores, a compreensão e a produção de textos devem ser sempre orientados pelas variáveis contextuais, pragmáticas e subjetivas reveladas pelos participantes de qualquer interação ou fenômeno linguístico, em suas mais variadas formas de expressão.

Portanto, se tomarmos como objetivo uma educação multicultural e, portanto, atenta à multiplicidade e à pluralidade dos sujeitos dentro e fora da escola, pautada em práticas de letramento múltiplas, críticas e agentes que demandem o uso da língua inglesa de maneira consciente e cidadã, é pertinente pensar que educadores dessa língua devem, mais do que nunca, refletir acerca de seu papel enquanto participantes e ‘regentes’ das interações, da linguagem e da comunicação na sala de aula. Ao defenderem o que chamam de “Nova Aprendizagem” para os “novos tempos” Kalantzis e Cope (2008) a definem como agendas para o futuro da educação linguística que definirão novas prioridades, novos sentidos, novas sensibilidades e razões, onde qualquer resposta ou proposta mais específica deve, primeiramente, levar em conta as contingências locais, que, por sua vez, devem demandar respostas deliberadas e propositadas. Tal proposta educacional será debatida nos parágrafos que seguem enfatizando questões de engajamento e interesse, tão essenciais para a presente discussão.

Engajamento e Interesse

Ao defender uma educação pautada no ensino e na prática de letramentos múltiplos e que, por sua vez, acolha as subjetividades, identidades, linguagens e os cotidianos dos aprendizes da escola básica, Rojo (2012) contrasta duas conhecidas abordagens de ensino baseando-se em Lemke (1994), contrapondo a abordagem tradicional/curricular à abordagem interativa/colaborativa. Percebe-se que essa segunda se alinha claramente à noção de *design* debatida acima uma vez que a abordagem interativa pode tornar o processo educativo mais próximo da realidade e aberto às subjetividades dos sujeitos nele envolvidos, aproximando-se do que Kalantzis e Cope (2008) conceituam como *lifeworld*⁴, entendido, por sua vez, como um conjunto de hábitos, comportamentos, valores e interesses implícitos no funcionamento de indivíduos, concebido e vivenciado de forma também implícita pela naturalização da origem

⁴ O termo cotidiano poderá, por vezes, substituir “*lifeworld*” em alguns trechos desse trabalho, como sinônimos.

daquilo que o compõe. Dessa forma, quando introduzidos a práticas de aprendizagem formais, os sujeitos da escola acabam se assujeitando a conteúdos e dinâmicas que deveriam exigir consciência e pensamento crítico de sua parte. E assim se impõe um dos principais desafios da educação formal, desafio esse que deve permitir que aprendizes se engajem e expandam as experiências que formam seus *'lifeworlds'*, ou seja, permitindo-os o acesso e a crítica aos discursos e práticas sociais dominantes (ou não) que moldam suas subjetividades, bem como às subjetividades que moldam tais discursos, encurtando assim a distância entre o cotidiano dos alunos e o discurso da educação formal (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 138), seguindo o argumento de Lemke abaixo

[...] as pessoas determinam o que precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores... na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam (LEMKE, 1994, apud ROJO, 2012, p. 21).

Não se trata, portanto, de ignorar conhecimentos legitimados e já praticados ou ensinados na educação formal, mas, sim, de situá-los e expandi-los a partir das vivências cotidianas dos alunos, bem como de questioná-los e ressignificá-los. Lemke (2010) entende que a educação formal deve se preocupar com a iniciação da criança em comunidades, e principalmente, em práticas de letramento genéricas e especializadas, lançando mão de novas tecnologias de informação, novas práticas comunicativas e novas redes sociais que habilitem práticas educativas, colocando em xeque pressupostos que embasavam paradigmas mais antigos ou anteriores. Ao descrever os dois 'modelos' de educação formal mencionados acima, o curricular e o interativo, o autor relaciona o primeiro a conteúdos "estáticos e altamente generalizáveis", que geralmente não são escolhidos pelos alunos ou que pouco sentido fazem para eles. O segundo, por outro lado, é mais flexível e envolvente, já que seu propósito inicial é fazer alunos se engajarem e interagirem com o conhecimento que os mesmos julgarem relevante e útil para seu aprendizado e seu desenvolvimento, fazendo com que se sintam mais autônomos e proporcionando-lhes mais oportunidades de exercício de agência. Ao defender o paradigma interativo, Lemke reforça seu desejo por uma educação crítica em que aprendizes

[...] sabem as coisas que querem saber e [...] sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e a pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções. (LEMKE, 2010, p. 470).

Dessa forma, o socioconstrucionismo de Vygotsky (1980) também se estabelece como fundamento teórico para a aprendizagem interativa ou transformadora ou para o que Kalantzis e Cope (2008 p. 206) propõem enquanto "Nova Aprendizagem". Nessa perspectiva, o mundo

social e as interações dele advindas não são ignorados uma vez que se almeja incluir e engajar os aprendizes de maneira significativa, entendendo a linguagem não somente como uma ferramenta de comunicação, mas como “um recurso conceitual para representar o mundo e a si mesmo numa dinâmica de construção de sentidos” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 206). Segundo Vygotsky (1980), a capacidade de estruturação do pensamento se fundamenta e se constrói na/pela linguagem, evoluindo de operações complexas para as conceituais, sendo as habilidades cognitivas construídas pelas disposições⁵ e potencialidades do indivíduo advindas de seu meio social e das relações que nele se dão. É preciso, portanto, que o ambiente favoreça tais pré-disposições e que a aprendizagem aconteça de forma situada em práticas sociais pois, “se a cognição é social, então as formas mais poderosas de aprendizagem não podem ser individuais” (KALANTZIS; COPE, 2008, P. 209). Dessa forma, quando a escola não está atenta para o fato de que a aprendizagem é um processo essencialmente subjetivo e sempre situado, e que esse pode ser um processo único para cada aprendiz, Vygotsky adverte que o ensino direto de conceitos que não levem em consideração as funções cognitivas do aprendiz e sua maturidade corre o risco de cair em “verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo” (VYGOTSKY, 1980, p. 104). Sobre tal afirmação, Kalantzis e Cope (2012) estressam o fato de que, sem dúvida, uma das maiores falhas do ensino tradicional é o ensino de definições e regras abstratas, dificilmente compreendidas e interiorizadas pelos aprendizes por causa da enorme distância entre suas práticas e discursos e o mundo a sua volta. Para eles a “estranheza da escola” pode justificar o insucesso e o fracasso de seus aprendizes

[...] porque o discurso da sala de aula é tão diferente do senso comum da criança, é papel do professor auxiliar os alunos a recontextualizar, a ativamente construir contextos em suas mentes. O estranho caráter do discurso da sala de aula em geral se dá em paralelo, linguística e intelectualmente, às peculiaridades dos letramentos... A representação do mundo pela escola é intrinsecamente função das pedagogias de letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 340).

Retoma-se assim o debate sobre a natureza social da linguagem e sua importância para o engajamento uma vez que sem ele (o engajamento no e pelo discurso), não se pode agir criticamente sobre o mundo e muito menos sobre indivíduos, sendo essas condições primárias para a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico e cognitivo em geral. Gee (2004) refere-se ao “buraco negro do jargão” da linguagem acadêmica que da forma como é trabalhada nas

⁵ Tradução do termo “*affordances*” usado por Kalantzis e Cope (2008, p. 206).

escolas não consegue engajar ou seduzir os aprendizes. Também enfatiza o argumento de que conhecimentos abstratos e novos podem ser introduzidos por formas de uso de linguagem mais próximas dos cotidianos dos aprendizes por meio de experiências baseadas em simulações que os façam compreendê-los ao mesmo tempo em que agem por meio das práticas simuladas em sala, ou ainda, no meio virtual.

Ao defender a ideia do sentido como algo compartilhado e construído coletivamente, no passo-a-passo da interação, como algo que nunca “repousa na mente” do falante, do especialista ou em dicionários, do interlocutor ou do signo em si, Gee (2012, p. 21) reitera a necessidade do mesmo ser negociado dentro de contextos e práticas sociais específicas nas quais a comunicação e a linguagem acontecem. Dessa forma, é natural que surjam conflitos de interesses, muitas vezes motivados por relações de poder, especialmente quando a linguagem da sala de aula exclui as subjetividades e identidades de seus aprendizes, quando a escolha por materiais e recursos é imposta pelo professor ou pela instituição, ou quando tais escolhas não representam as práticas sociais de uso de linguagem que acontecem fora dos muros da escola “Os significados estão fortemente enraizados na negociação entre práticas sociais e interesses diversos de falantes que buscam ou que compartilham entendimentos e experiências em comum” (GEE, 2012, p. 23). Ainda para o autor, é preciso que a escola faça uso dos repertórios e modelos culturais presentes nos Discursos⁶ dos alunos, não de forma exclusiva, mas, que a partir deles suas vivências e seu conhecimento de mundo sejam ampliados, de forma que os conflitos sejam bem empregados e explorados em experiências significativas de aprendizagem

É trabalho do professor permitir que os alunos se desenvolvam para além dos modelos culturais de suas famílias e lares e aqueles da escola e da cultura dominante. Portanto, práticas escolares de letramento e de linguagem também devem versar sobre como descobrir e construir o mundo de novas formas. (GEE, 2012, p. 110).

Ainda nessa perspectiva crítica de linguagem, discurso e ensino de LI, Kress (2010) teoriza que todo ato comunicativo é “social na sua origem”, e que “a comunicação está embutida em ambientes sociais, arranjos e práticas, [...] é em si mesma uma forma de ação social, [...] é sempre uma resposta de um participante a um estímulo⁷ dado pelo outro participante num evento social” (KRESS, 2010, p. 35). Ele também afirma que um conjunto ou grupo de

⁶ Gee (2012) trabalha com a acepção de Discurso (com D maiúsculo) para designar formas de viver, sentir, pensar, crer, por meio de práticas de uso de linguagem, expandido a noção do discurso (com d minúsculo) como forma de interação por meio de linguagens expressas em textos orais e escritos, mais comumente empregada pelos estudos linguísticos e dos letramentos mais tradicionais.

⁷ Tradução do termo ‘*prompt*’, referindo-se não exatamente ao estímulo psicológico, mas a algo que deve propulsionar (feito uma mola) a comunicação e, conseqüentemente, a construção de sentidos e a interpretação do que se ouve/fala/lê/vê).

estímulos (trans)forma uma mensagem, que, por sua vez, só será interpretada se houver engajamento coletivo guiado pelo interesse dos participantes, ou seja, pelo elo da subjetividade, sendo a construção de sentidos e significados (*meaning-making*) sempre determinada por interesses e processos sócio-históricos e culturais de produção de estímulos e sinais. Na comunicação contemporânea, à qual ele constantemente se refere, a produção de sentidos não ocorre somente por meio da língua, mas, por meio de diferentes formas de linguagem presentes hoje em textos orais, escritos, imagéticos, ou em suas formas híbridas. Mais ainda, a construção de sentidos também é pensada como atividade criativa, sendo o falante um criador de sentidos novos a partir do que compreende da fala e das intenções do outro somado ao conhecimento prévio que constrói seu repertório de experiências em torno da linguagem e do mundo ao seu redor, “Construir sentidos é transformar os recursos que já possuímos para construir sentido, transformar a nós mesmos e nossas culturas” (KRESS, 2003, p.11).

Portanto, a subjetificação – entendida aqui pela inserção do indivíduo em um mundo velho por meio de suas interpretações e significações únicas e, por vezes, inéditas (BIESTA, 2010), ou pela noção Arendtiana de ‘novos inícios’ – dialoga bem com as teorizações de Kress, Gee e Kalantzis e Cope, dentre outros teóricos dos Letramentos. A educação subjetificadora da qual trata Biesta (2010; 2013) e na qual tenho ancorado meus argumentos em torno de uma educação de línguas mais crítica (FORTES, 2017) pressupõe que é preciso expandir os objetivos da educação formal para além da qualificação (ensino de conteúdos curriculares, desenvolvimento de habilidades e competências) e da socialização (inserção do aprendiz em tradições, normas e funcionamentos sociais). Nesse sentido, ao permitir que aprendizes reajam de maneiras únicas, críticas, e plurais aos conteúdos e Discursos que circulam na sala de aula, estamos a praticar um ensino subjetificador, ensino esse que só será possível se a linguagem da sala de aula fizer sentido e se seus aprendizes forem encorajados a ressignificar o conhecimento nela trabalhado, e portanto, a realidade a sua volta.

Ao defender a comunicação como dimensão essencial da educação formal, Biesta (2010, 2013) reitera noções de engajamento e interesse fundamentais para uma educação mais democrática e subjetificadora uma vez que, segundo ele, qualquer entendimento só resultará da participação interessada daqueles envolvidos na ação educativa, e, portanto, comunicativa. Dessa forma, Biesta ressalta o fato de que na escola muitas vezes os significados trabalhados não são representativos de práticas sociais empreendidas pelos aprendizes, sendo, portanto, demasiadamente abstratos e pouco interessantes, dificultando a construção de sentidos por parte dos mesmos, e portanto, sua capacidade de agir no mundo; e vai além, afirmando com certa

ironia que “A ideia de que se aprende por práticas sociais empreendidas pelos aprendizes da escola pode ajudar a compreender porque o currículo oculto é tão eficiente – e normalmente muito mais eficiente do que o currículo oficial.” (BIESTA, 2013, p. 32).

Ensino descontextualizado

Durante o período de observação de aulas junto a uma turma de ensino médio de uma escola pública (EP) em um município da Grande Vitória, ES, foram presenciadas várias situações em que a língua inglesa foi trabalhada de maneira primordialmente estrutural, abstrata e descontextualizada, ressoando o que Kalantzis e Cope (2008) chamaram de “estranheza da escola”. O termo já mencionado acima denota práticas de ensino e de linguagem que fazem pouco sentido para aprendizes por se distanciarem de seus repertórios e de suas vivências cotidianas, ou, simplesmente porque alunos podem não conseguir lidar com tamanha abstração ou complexidade. Por vezes, tal abordagem se dava para revisar conteúdos de prova ou de avaliação, tendo também sido usada em uma atividade de compreensão oral (*listening*) que tinha como objetivo principal revisar formas verbais no passado simples.

A primeira situação a ser analisada refere-se a uma aula de revisão das formas verbais do Imperativo (*Do's and Dont's*) e dos Presentes Simples e Contínuo/Progressivo. Apesar de contar com uma boa apresentação de *powerpoint*, caracterizando certo cuidado e preparação por parte do professor, onde se projetava o conteúdo a ser revisado, nessa aula pouca ênfase foi dada à língua em uso e a práticas de linguagem socialmente situadas que pudessem auxiliar na compreensão daqueles conteúdos e da realidade à qual eles podem representar. As estruturas foram, portanto, revisadas com foco na forma e em suas funções comunicativas, mas não chegaram a ser exercitadas em contextos mais significativos ou como práticas sociais. Alternativamente, entendo que a estrutura gramatical do Imperativo poderia ter sido estudada e usada para trabalhar, por exemplo, a reflexão acerca de comportamentos “desejáveis” ou “apropriados” para o ambiente escolar e para aquela turma extremamente desengajada e indisciplinada, pela aceitação ou pela crítica a eles, de forma a (des)construir algumas noções ou se apropriar de outras como incita a noção de (*re*)*Design* supracitada.

Quando passou à revisão das formas no presente, o professor fez uso de verbos que, aparentemente, foram escolhidos de maneira aleatória, e que não pareciam representar a realidade ou os interesses e as subjetividades dos alunos naquele dado momento. Assim, ao invés de usar verbos como *study*, *swim*, *dance*, *work*, o professor poderia ter escolhido, talvez,

verbos que representassem algumas das ações que estavam em curso naquele dado momento como *talk, pay attention, annoy, disturb, misbehave, teach, learn, listen*, buscando aproximar, mesmo que minimamente, o conteúdo revisado ao contexto social imediato, buscando também o engajamento pelo interesse e pela subjetividade de seus alunos, tornando a experiência de sala de aula um pouco mais significativa. Nota-se ainda que, nesse dia específico, por estarem revisando conteúdos de prova, os alunos permaneceram focados, aparentemente engajados na fala do professor por mais tempo, demonstrando certo interesse pela aula provavelmente por ela anteceder a avaliação, confirmando o caráter disciplinador e regulador da mesma enquanto instrumento de coerção e punição (FOUCAULT, 2004), ou reforçando relações de poder desiguais e opressoras (NORTON, 2010) significativas na construção das identidades dos aprendizes da escola.

O cenário descrito acima, bem como as práticas que o acompanham remetem ao paradigma da curricular debatido por Lemke (2010) ou ao que Kalantzis e Cope (2008) descrevem como Educação Didática. Essa abordagem é pautada pela centralidade da fala do professor, que por sua vez, tende a ser o (único) detentor do conhecimento naquele ambiente; pela natureza dos conhecimentos linguísticos trabalhados com foco na forma, na estrutura e na abstração; pela homogeneização dos processos de construção de sentidos e da própria linguagem; e, acima de tudo, pelo caráter disciplinador e normalizador da avaliação que estava por vir, e que, por isso, muito contribuiu para a atenção por parte dos alunos.

Tal contexto também remete ao que Gee (2013) chamou de “buraco negro do jargão da escola” onde as práticas de linguagem, bem como sua aprendizagem, não representam os cotidianos de seus aprendizes, falhando em contribuir para a expansão dos sentidos já construídos e cristalizados acerca da língua inglesa e de sua aprendizagem, da sociedade e dos fenômenos que estamos a vivenciar com a globalização e com a ‘tecnologização’. Nessa dinâmica, pouco se contribui para a resignificação de experiências e, portanto, para a expansão dos habitus interpretativos dos alunos (MONTE MÓR, 2008), dificultando assim a aceitação de novas (ou outras) formas de pensamento, a problematização de discursos e a emergência de subjetividades, por sua vez essenciais aos propósitos da educação crítica e subjetificadora.

Uma outra situação também relacionada ao ensino e à prática de estruturas pouco contextualizadas aconteceu numa aula em que uma música foi utilizada para revisar o Passado Simples, assunto esse que já havia sido iniciado há cerca de três aulas. As regras de terminação com o sufixo –ED para verbos regulares foram revisadas usando os verbos: *work, like, play, study, open, stop* e a turma nesse dia parecia bem focada e engajada com o conteúdo gramatical.

A música usada foi “Paradise”, do grupo *Coldplay* e a tarefa consistia em encontrar os verbos no passado que apareciam na música, preferencialmente os regulares. A música foi tocada enquanto uma imagem fixa (não um vídeo clipe) era projetada. A letra da música também foi projetada e os alunos pareciam bem conectados, interessados e, em silêncio, realizaram a tarefa. Ainda assim, muitos alunos não tinham cadernos, livros, canetas ou lápis em suas mesas, alguns permaneceram a aula inteira com suas mochilas nas costas, da mesma forma como entraram na sala de aula. Os meninos do fundo jogavam cartas.

A música foi usada somente para expor os verbos no passado. Sua letra não foi lida, sua ‘história’ não foi contada, e nem seu vídeo clipe assistido. Uma apresentação de *powerpoint* lembrava das regras de acréscimo do sufixo –ed e listava alguns verbos para serem alterados: *call, stay, live, try, stop, open*. As regras de ortografia baseadas nas sílabas tônicas foram mencionadas e, assim, a turma continuava bem concentrada. Ninguém formou frases ou tentou usar os verbos em contextos mais comunicativos ou significativos, mesmo tendo sido a música um possível recurso contextual, que, infelizmente, não foi explorado ou interpretado. Após revisar a forma dos verbos, o professor falou das expressões de tempo geralmente usadas com o Passado Simples: *ago, last, past, yesterday, the day before, in + year*. Os slides seguintes mostravam a forma negativa *didn't* e nesses dois slides o verbo *study* foi usado junto com uma lista dos pronomes pessoais. A maioria dos alunos permaneceu atenta.

Nessa fase do estudo, era de praxe que alguns dos alunos que haviam se disponibilizado a participar da pesquisa dessem breves depoimentos acerca de suas experiências durante as aulas. Esses alunos geralmente se voluntariavam, não tendo sido apontados por mim e nem pelo professor. O objetivo desses momentos era basicamente buscar uma aproximação com os alunos de forma a conversarmos acerca dos procedimentos, temas, recursos, tarefas, etc. usados na aula, buscando também acessar suas opiniões acerca de algumas das práticas de ensinar e aprender desenvolvidas em sala. Voltando, portanto, à análise da aula descrita acima, os alunos entrevistados após ela se manifestaram positivamente com relação à mesma, acreditando terem aprendido mais do que normalmente aprendiam uma vez que a música fez com que a turma se voltasse mais para a atividade em curso e para a proposta de tarefa apresentada pelo professor. No trecho abaixo, bem como nos demais que serão apresentados mais adiante, P representa a fala da pesquisadora, enquanto que as outras iniciais representam as falas dos (das) aprendizes

P: Então, hoje a aula foi basicamente a música e o quadro... os recursos que o professor usou foram a música e o quadro que tinha o mesmo conteúdo do projetor. O que vocês acharam da aula de hoje?

D: eu gosto de aula assim!

P: você gosta de aula assim?

H: a aula hoje... parece que a aula foi... tiveram mais alunos prestando atenção na aula do que...

P: também achei. Por que vocês acham?

D: Chama mais atenção... eu acho, tipo assim, o professor X. sempre faz isso com a gente... pras turmas dele ele sempre faz igual ao que ele fez hoje... ele traz música. No primeiro trimestre ele trouxe uma música... teve uma matéria lá que a gente estudou e ele gravou lá no Youtube... eu acho melhor porque tipo... a gente consegue aprender mais porque não fica aquele trem chato dele lá explicando... Inglês, como a gente sabe que na escola ele não é tão assim... igual nas outras escolas particulares e tudo... e os próprios professores falam bem dele porque nunca viram professor igual a ele... porque a maioria ensina só o verbo to be e ele não... ele pelo menos tenta ensinar... é mais por desinteresse dos alunos mesmo... e assim, ele sempre faz esses trem (sic) diferente que eu acho melhor pra fixar na mente da gente... a gente tá cansado de ficar aqui ouvindo aquelas explicação (sic) de inglês...

H: ele interage mais com a gente...

D: ele interage mais com a gente mesmo... ele traz música, ai a gente grava, aprende... ele sempre está revisando também o que já ensinou... é bom

O aluno D se declara bastante satisfeito com a dinâmica da aula, especialmente por ela tê-lo engajado e pelo professor ter buscado uma interação maior dos alunos, saindo do âmbito do *to be* e fazendo com que a aula fosse mais divertida. Diz que o professor faz uso desse recurso mais vezes durante o ano e pensa que a música também ajuda a aprender mais. Outra aluna também fala da interação do professor com os alunos, mesmo não tendo sido visível que alguma mudança substancial na interação tenha acontecido, notando-se apenas uma maior atenção e engajamento por parte dos aprendizes. O que foi possível constatar foi que o recurso da música foi muito bem aceito, aparentemente, por ser um tipo de texto bastante presente no cotidiano dos alunos, por fazer a aula parecer mais diferente e ousada, muito embora a tarefa proposta para o seu uso tenha sido limitada em termos de linguagem e letramentos ressoando o que Jucá (2015) debate como a “lacuna dos objetivos” uma vez que a consciência do papel da linguagem e da leitura não foi enfatizada, nem tampouco lembrada. Assim, concordo com a autora quando aponta para a necessidade de certos questionamentos acerca dos propósitos do ensino de inglês na escola básica tais como “a que lugar se pretende que o aluno chegue com essa atividade, ou seja, o que se espera que ele aprenda?”; “Para que serve aprender essas coisas? Existem relações entre essa atividade e a vida/realidade/cotidiano do aluno? Quais?”; “A atividade proposta abre espaço para que o aluno faça questionamentos, para que se posicione criticamente diante da própria atividade, de si mesmo e das demais pessoas ou questões envolvidas?” (JUCÁ, 2015, p. 108).

Biesta (2015) também reforça a necessidade de pensarmos em questões normativas sobre os propósitos da educação ao defender a ideia da mesma como prática teleológica, ou seja, como um processo que se desenrola, onde é preciso “[...] julgar não somente o impacto de nossas formas de fazer – no sentido amplo da expressão – ou a sua eficiência, mas o seu

potencial educacional” (BIESTA, 2015, p. 79). Assim, enfatiza a necessidade de movermos aprendizes para lugares além dos que já ocupam, lugares imprevistos e que os levem a agir pelo equilíbrio entre as dimensões da qualificação, da socialização e da subjetificação supracitadas, pautadas em questionamentos em torno dos propósitos educacionais, compreendendo a possibilidade de ação dentro e, mais ainda, fora de discursos e padrões já estabelecidos. O autor também levanta a questão de que a educação não deve se pautar somente naquilo que se deve aprender, criticando a excessiva ênfase a conteúdos, tradições e regras ensinados na escola, compreendidos por ele pelo termo “*learnification*”. Tal termo denota a crescente busca pela aquisição de conteúdos, habilidades e saberes julgados indispensáveis para a eficiência e a competitividade de sujeitos no mundo contemporâneo. Não se trata, portanto, de aprender algo novo ou ‘necessário’, mas dos propósitos de se aprender e de onde se aprende, da relação entre o que se aprende, para quê e como, e, acima de tudo, onde os meios sejam constitutivos dos fins que se almeja

“A questão do propósito é a mais fundamental pelo simples motivo que se não soubermos o que estamos a buscar com nossos arranjos e esforços, não podemos tomar decisões sobre quais conteúdos são mais apropriados e que tipos de relações são mais propícias” (BIESTA, 2015, p. 77).

Assim, para além do engajamento afetivo, que não deixa de ser importante numa relação escolar, o uso do recurso didático-textual “música” pode ser também bastante engajador quando, ao ser explorado enquanto texto, conecta os alunos com a realidade a sua volta, especialmente quando consegue fazê-los sentirem-se sujeitos ativos e responsáveis pelo mundo que os cerca, incitando-os a questionar a realidade ao seu redor, bem como a buscar formas de vida mais democráticas e plurais. E é dentro dessa perspectiva que o trabalho de *(re-)design* proposto pelas pedagogias de multiletramentos aqui debatidas pode ser possível, pela aceitação de visões e interpretações diversas que, integradas com o conhecimento prévio trazido pelo aprendiz (seu capital simbólico), podem colocá-lo num lugar de produtor e não somente de consumidor de textos e de conhecimentos (COPE; KALANTZIS 2000; KALANTZIS; COPE 2008; ROJO, 2012), fazendo-o compreender o trabalho com linguagem desenvolvido em sala de aula como peça chave para o seu próprio desenvolvimento e de sua identidade.

Pontua-se ainda a questão do preconceito e da crença em torno do lugar ‘ideal’ de aprendizagem de língua inglesa quando D. diz que esse professor se difere dos outros pois ensina mais que o verbo *to be*, como se a realidade das práticas da escola pública se restringisse ao ensino desse verbo, ou ainda, como se esse fosse o objetivo primeiro das aulas de inglês nesse contexto, remontando ao conflito dos objetivos propostos para o ensino de inglês ao mesmo tempo em que desconstrói, de certa maneira, o Discurso do Fracasso do ensino de inglês

na EP. Retomando, portanto, a conversa sobre a aula, pergunto aos alunos entrevistados se gostariam de trabalhar a música pela leitura de seus versos, pelo conteúdo que ela tenta comunicar, extrapolando o uso quase que instrumental que o professor fez dela. Ao sugerir formas de trabalho com a leitura em sala de aula que façam uso de textos multimodais como as letras de música, episódios de séries de TV, filmes e hipertextos, os aprendizes se manifestam positivamente, confirmando que textos representativos da cultura jovem e popular são sempre bem-vindos, muito embora o seu potencial crítico não seja sempre explorado

P: e a leitura do texto da música, assim... o que a música está querendo dizer... a ideia que a música está passando... o conteúdo dela... vocês gostam de fazer exercício de leitura com música?

D: com música eu acho legal! Eu não gosto assim... já tive professor que passa textos gigantes, igual àqueles contos mesmo que a gente lê em português em inglês e a gente tem que ler... a gente vê as letras lá e vai juntando, sem entender você lê, mas de música é diferente porque você conhece a música que o professor tá passando então você vai ter mais ou menos uma noção e você vai aprender...

P: e se ele trouxesse uma música que vocês não conhecessem? Por exemplo de uma banda dos anos 80?

H: dependendo seria legal também...

P: poderia ser legal também...

D: igual música de banda country... essas eu acho legal, banda americana

P: e um outro recurso que não fosse a música pra vocês também identificarem os verbos? Um vídeo...

H: um vídeo seria legal também... o episódio de uma série...

D: ou um seriado...

P: ou uma página da internet?

H: página da internet não acho tão legal não...

D: depende do que vai ser a página, né?

Se para Kress (2010) a atenção está atrelada ao interesse pelo que se ouve, fala ou pelo que se lê, e portanto, de como o sentido é coproduzido e construído por diferentes modos de comunicação, podemos inferir que a falta de atenção ou o desinteresse pelas aulas de inglês na escola pública poderiam estar relacionados com a falta de recursos semióticos ou comunicativos representativos de seus cotidianos e interesses, ou seja, representativos de sua subjetividade? Talvez sim, muito embora a narrativa da aula de revisão apresentada acima também nos leve a pensar que o engajamento se deu naquela ocasião por aquela ter sido uma aula que antecedeu uma prova, ou seja, por mecanismos de coerção e de controle impostos pela avaliação. Concordo com o pensamento de Kress (2003) quando nos alerta para a ideia de que “o escultor precisa saber das potencialidades de seus materiais e recursos para fazer escolhas apropriadas para suas obras”, e numa perspectiva multimodal e crítica da comunicação e da construção de sentidos, perspectiva essa abarcada pela Nova Aprendizagem ou pelas Pedagogias de

Letramentos aqui debatidas, isso seria relativo à escolha de recursos e textos dos mais diversos tipos: orais, escritos, imagéticos, etc., que, acima de tudo, representem as vivências e as demandas dos jovens aprendizes da escola, como sugerido pelo autor

[...] nunca foi tão importante entender o potencial de sentidos dos recursos tão explícita e precisamente quanto podemos; distinguir e esclarecer onde podemos, a cada nível. O escultor deve saber dos potenciais de certos tipos de madeira, daquele tipo de pedra/rocha, dos metais, do silicone e da fibra de vidro. O artista deve saber que recursos se adequarão melhor às demandas de obras específicas para públicos específicos. (KRESS, 2003, p. 24).

Kress relaciona sua afirmação à leitura de textos que hoje encontramos na tela do computador, leitura essa regida pelo princípio da relevância uma vez que nesse meio é possível escolher o caminho que se pretende seguir, podendo esse ser um caminho não linear, pouco regular, estabelecido de acordo com o interesse do leitor, e não necessariamente de acordo com o desejo e os propósitos de quem produziu o texto. Nos lembra que os aprendizes da escola contemporânea podem “facilmente tratar com incompreensão e desdenho o que para eles não faz sentido” (KRESS, 2003, p. 162), especialmente porque, com suas vivências digitais e virtuais cada vez mais abrangentes e corriqueiras, aquilo que não é de seu interesse pode ser facilmente descartado ou substituído por algo mais próximo de seu desejo ou de suas expectativas.

Assim, apesar da constatação de que muitos dos alunos da Turma 12 tenham conseguido se engajar durante as duas aulas mencionadas acima, onde a língua e a linguagem foram tratadas de forma basicamente estrutural, penso que esses alunos poderiam ter tido mais oportunidades de construir sentidos próprios, possibilitando que os mesmos se incluíssem e se percebessem dentro e pelos debates e temáticas iniciados pelas leituras de textos pertencentes ao seu entorno (bem como por aqueles ainda distantes, mas, nem por isso dispensáveis) uma vez que esse é um grande objetivo que se impõe à educação formal. Nesse caminho, língua e a linguagem são entendidas para além da objetividade característica das práticas observadas e debatidas acima, fundamentando, por outro lado, práticas pedagógicas que se aproximem do que tenho defendido como educação subjetificadora.

Apontamentos finais

Conforme defendi neste artigo, pedagogias de letramentos na atualidade devem se embasar na noção de interpretação como construção e negociação de sentidos bem como na ideia de que linguagem e identidade são constituídos dialogicamente. Assim, língua e

linguagem são constituídas socialmente e, por serem influenciadas por fatores externos, não podem ser compreendidas como estruturas sólidas, estáveis e homogêneas. Se assim o são, especialmente na escola regular e em salas de aula de línguas, estamos a consagrar e legitimar valores que pouco podem contribuir para a dimensão subjetificadora da educação formal, especialmente se não buscarmos compreender e desconstruir sentidos objetificados e opressores que pouco contribuem também para a emancipação de nossos aprendizes e para que ajam criticamente no mundo. Não quero dizer que a dimensão afetiva da educação e da relação entre professores-alunos-recursos didáticos não deva ser contemplada, inclusive, entendo-a como essencial para a subjetificação uma vez que ela também pode promover o engajamento e a motivação do aprendiz pela simples atenção ao seu interesse, como aconteceu na aula descrita acima. Defendo que, para além da afetividade, os objetivos educacionais do ensino de línguas, em especial da língua inglesa, sejam também resguardados e praticados, sendo uma visão crítica e sociológica da linguagem e de seus sujeitos fundamental para qualquer proposta educacional pautada em valores de democracia, cidadania ativa, responsabilidade, ética, e aceitação das diferenças, como tenho defendido junto com Biesta (2010)

O que mais importa é a qualidade da subjetificação, por exemplo, o tipo de subjetividade, ou tipos de subjetividade, que são possíveis como resultado de arranjos educacionais e configurações específicas[...]. Qualquer educação que honre seu nome deve sempre contribuir para processos de subjetificação que permitam aos aprendizes tornarem-se mais autônomos e independentes em suas formas de pensar e agir. (BIESTA, 2010, p. 19).

Tenho defendido que os Letramentos, em especial o Letramento Crítico, podem se constituir como possibilidades epistemológicas que fundamentem uma educação subjetificadora essencialmente crítica e transformadora por meio da consciência, também crítica, de que os textos que circulam na escola (e fora dela) são representativos e constitutivos de subjetividades múltiplas e complexas que, por muito foram silenciadas ou oprimidas por verdades científicas, discursos hegemônicos e práticas escolares, por vezes, pouco significativas. Assim, finalizo esse texto resgatando, mais uma vez, o trabalho de Monte Mor (2013b) quando a mesma explora conceitos de crítica ressaltando a noção de ruptura de padrões ou raciocínios e a emergência de crises que possam interromper círculos interpretativos construídos por discursos hegemônicos ou por sentidos herdados sócio-historicamente, reconhecendo o desenvolvimento crítico como uma via de mão-dupla entre a teoria e a prática, a cidadania ativa e a agência, sendo, portanto, habilidade imprescindível a ser trabalhada pela educação, em especial, por propostas educacionais que se pretendem emancipadoras e relevantes para os tempos atuais. Acredito que a partir do momento em que buscarmos, de fato,

romper com o ensino descontextualizado e estruturalista tão característico das aulas de inglês na escola regular estaremos a promover a construção de uma sociedade mais justa e a construir identidades mais condizentes com os desafios da contemporaneidade. Estaremos também desconstruindo o Discurso do Fracasso do ensino de inglês na escola pública, ressignificando e reafirmando, assim, a sua grande relevância para a educação formal e para a formação humana.

Referências

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, I. P. *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal*. Caleidoscópio, Vol. 5, n. 1, p. 5-14. 2007.

BIESTA, G. J. J. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, CO, USA. Paradigm Publishers. 2010.

_____. *The beautiful risk of education*. Boulder, CO. USA. Paradigm Publishers. 2013.

_____. What is education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. In: *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1. 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge. 2000.

FORTES, L. *'Ser ou não ser': questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo: FFLCH, USP, 2017.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2004. (29ª impressão).

GEE, J. P. *Situated Language and Learning*. New York & London, Routledge, 2004.

_____. *Social Linguistics and Literacies: Ideologies in Discourses*. (4ª. Edição). London, UK: Routledge. 2012.

_____. *The Anti-Education Era*. USA: Palgrave MacMillan. 2013.

JUCÁ, L. Ensinando inglês na escola regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBORIERI, D. (Orgs.) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a Sala de Aula de Línguas*. Campinas SP: Pontes Editores. 2016.

KALANTZIS, M. & COPE, B. *New Learning: elements of a science of education*. (2nd Ed). NY: CUP. 2008.

_____. *Literacies*. NY: Cambridge University Press. 2012.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing. 2007.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge. 2003.

_____. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London and NY: Routledge, 2010.

LEMKE, J. *Letramento Metamidiático: transformando significados em mídias*. In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010

LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. In: *Interfaces Brasil/Canadá*. Rio Grande, 2008.

_____. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras, *Revista Letras e Letras*. Uberlândia: UFU/ILEEL. 2010. Acesso eletrônico: <http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/>

_____. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A. (org.) *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II*. Campinas: Ed Pontes. 2012.

_____. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In JUNQUEIRA, E. & BUZATO, M. (Org.). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action in and out of School*. New York: Peter Lang, 2013a.

_____. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2013b.

_____. ‘Multi’, ‘Trans’ e ‘Plural’: Discutindo Paradigmas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em Terra de Paulo Freire (Prefácio)*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2014.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M., *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge. 2000.

NORTON, B. The Practice of Theory in the Language Classroom. In: *Issues in Applied Linguistics* 18(2). University of Califórnia. 2010.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: *Educação e Pesquisa*, v. 31. São Paulo. 2005. P. 521-539.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SIQUEIRA, D. S. P.; DOS ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. In: *Muitas Vozes*. v.1, n.1, p. 127-149, Ponta Grossa, MT. 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica Editora. (4^a. edição). 2010.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes. 1980.

AS PERCEPÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS SOBRE A APRENDIZAGEM E/OU APERFEIÇOAMENTO SIMULTÂNEO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA DO INGLÊS E ESPANHOL: FACILIDADES, DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS

Eliana Back¹
Eduardo de Oliveira Dutra²

RESUMO: Neste estudo, analisamos as percepções de estudantes do curso de Letras de uma universidade pública sobre o processo de aprendizagem e/ou aperfeiçoamento simultâneo da competência linguístico-comunicativa de duas línguas adicionais, inglês e espanhol, em relação às facilidades e dificuldades existentes nesse processo e a questões relacionadas a estratégias de comunicação. A pesquisa, de caráter qualitativo, contou com a participação de dois universitários de cada semestre ímpar, a partir do terceiro semestre, totalizando seis alunos participantes. Para a obtenção dos dados, realizamos entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram as seguintes subcategorias de análise: estratégias comuns de aprendizagem, diminuição de transferência da L1, estratégias não comuns de aprendizagem, divisão do foco de atenção, paráfrase, pedido de ajuda e utilização de outras línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias. Aquisição simultânea. Percepções.

ABSTRACT: In this study, we analyzed the perceptions of students from the course of Letters of a public university in the process of learning and / or simultaneous improvement of the linguistic-communicative competence of two additional languages, English and Spanish, in relation to the facilities and difficulties in this process, as well as issues related to communication strategies. The qualitative research had the participation of two university students from each odd semester, starting from the third semester, totaling six participating students. To obtain the data, we conducted semi-structured interviews. The results indicated the following subcategories of analysis: common learning strategies, decreased L1 transfer, unusual learning strategies, focus of attention, paraphrasing, request for help and use of other languages.

KEYWORDS: Strategies. Simultaneous acquisition. Perceptions.

Introdução

Os estudos, no país, enquadrados como investigações pertencentes à área de aquisição multilíngue, tendem a centrar-se na aprendizagem de uma terceira língua (doravante ATL). Além disso, esses trabalhos focam a aquisição de estruturas linguísticas, questões de transferência, etc. Consequentemente, essas investigações não abrangem as percepções dos

¹ Licenciada em Letras - Línguas Adicionais Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: eliback@live.com.

² Professor Adjunto II da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: edualeunipampa@gmail.com.

aprendizes acerca do seu processo de ATL. Uma investigação nessa linha seria relevante pelo fato de os aprendizes de uma terceira língua já terem vivenciado a aprendizagem de uma segunda língua (AL2). Logo, o desenvolvimento de um trabalho voltado às percepções poderia permitir que se explorasse a visão do aprendiz a respeito do processo de AL2, em comparação à ATL, por exemplo, no que tange aos recursos utilizados para o gerenciamento de sua aprendizagem e de situações comunicativas e interativas.

Nesta pesquisa, analisamos as percepções de estudantes sobre a exposição simultânea a duas línguas adicionais (doravante LA), a saber: inglês (doravante ING) e espanhol (doravante ESP), em um contexto de não imersão, envolvendo aspectos relacionados a estratégias aprendizagem (doravante EA) e a estratégias de comunicação (doravante EC). A respeito disso, verificamos se essas estratégias são semelhantes ou distintas em função da tipologia linguística. Além disso, averiguamos se há dificuldades e facilidades em relação à exposição concomitante as duas LA referidas anteriormente.

Embora mencionemos, ao longo do texto, o processo de aprendizagem simultânea do ING e do ESP, é importante ressaltarmos que, no contexto de investigação do presente trabalho, alguns alunos ingressantes apresentam simultaneamente, em ING e ESP, níveis distintos de competência linguístico-comunicativa (doravante CLC). Em virtude disso, durante a graduação, esses estudantes voltam-se à aprendizagem de ambas as línguas adicionais (situação 1). Outra realidade frequente é a aprendizagem de uma LA e o aperfeiçoamento da CLC de outra (situação 2), ou o aperfeiçoamento de ambas as LA (situação 3). Para melhor organização deste estudo, apresentamos, após a introdução, a fundamentação teórica. Na seção seguinte, apresentamos a metodologia, a qual é seguida da análise e discussão dos dados. Por último, tecemos as considerações finais.

Estratégias de aprendizagem e de comunicação

O foco das EA está dirigido ao processo de aprendizagem da língua-alvo, enquanto que o aspecto mais relevante nas EC é o produto final (GARGALLO, 1999). O objetivo dessa estratégia é contribuir com o processo de comunicação, mas não obrigatoriamente com a aprendizagem da língua-alvo (COHEN, 1996). A competência estratégica tem dois objetivos principais: tornar o processo de aprendizagem mais rápido e ser capaz de corrigir quaisquer dificuldades durante a comunicação do aprendiz (GARGALLO, 1999).

As EA são mecanismos, processos, planos, procedimentos e técnicas que ajudam o aprendiz a resolver os problemas e, assim, de forma consciente, ativar os recursos de

aprendizagem para que haja funcionamento das habilidades linguísticas na realização das tarefas de comunicação (LÓPEZ, 2004). Oxford (1990 p.16 apud BOHN, 2006), dividiu as EA em diretas e indiretas. O primeiro grupo envolve manipulação da língua e ativação de processos mentais (OXFORD, 1990 p.16 apud BOHN, 2006). Conforme observaremos na sequência, ele está dividido em três subgrupos. As estratégias de memória ajudam o aluno a armazenar e recuperar a informação recebida. As atividades dessa natureza abrangem (a) criação de associações mentais, (b) associação de palavras com imagens e sons, (c) realização de revisão e (d) atuação. No primeiro caso, o aprendiz contextualiza o conteúdo e o relaciona com o que já conhece, enquanto que ele associa, em (b), a informação com desenhos, mapas semânticos, entre outros. Nos casos (c) e (d), o aluno, respectivamente, revisa o aprendido, segue ordens e dá respostas físicas (OXFORD, 1990 apud LÓPEZ, 2004).

As estratégias de cognição propiciam ao aluno a compreensão e a produção de novas mensagens. Esse tipo de estratégias envolve (e) práticas, (f) recebimento e envio de mensagem, (g) análise e (h) invenção de recursos para organização e utilização da informação recebida. Na atividade (e), o aprendiz pratica e ensaia a língua-alvo. Em comparação, em (f) e (g), respectivamente, ele obtém a ideia principal do conteúdo e contrasta as línguas em estudo, traduz, transfere e aplica regras. Por último, na atividade (h), o aluno tenta tomar notas, sublinhar, resumir e evidenciar o que já aprendeu (OXFORD, 1990 apud LÓPEZ, 2004). O último subgrupo inclui as estratégias de compensação, as quais envolvem atividades de (i) adivinhação do sentido e de (j) superação de carências. Nessa situação o aprendiz tenta solucionar algum problema na comunicação, mudando de língua ou pedindo ajuda. No caso (i), o aluno tenta adivinhar o que significa a expressão ou palavra (OXFORD, 1990 apud LÓPEZ, 2004).

As estratégias indiretas estão divididas em três subgrupos. As estratégias metacognitivas permitem que o aluno regule a sua própria aprendizagem, através do planejamento, avaliação e controle. Fazem parte desse grupo atividades que abrangem (k) foco e delimitação, (l) ordenação e planejamento e (m) avaliação da aprendizagem. No caso (k), o aprendiz tem visão do conjunto, além de poder centrar a atenção e dar prioridade à compreensão. Na situação (l), o aluno pode organizar o estudo, enquanto que, no caso (m), ele controla os próprios problemas, buscando soluções e avaliando o seu progresso na aprendizagem (OXFORD, 1990 apud LÓPEZ, 2004). As estratégias afetivas permitem que os alunos controlem suas emoções, motivações e atitudes cujas atividades incluem (n) redução da ansiedade e (o) animação (OXFORD, 1990 apud LÓPEZ, 2004). Por último, as estratégias sociais ajudam o aluno a se

relacionar com outras pessoas. As atividades desse subgrupo abrangem (p) pedido de esclarecimentos, verificações ou correções, (q) interação com outros e (r) simpatia com os demais (OXFORD, 1990 apud LÓPEZ, 2004).

As EC são recursos que facilitam a interação dos aprendizes, em situações de desconhecimento de vocabulário, ou de impossibilidade de continuidade da linha argumental da mensagem, porque há uma incompreensão de conectores discursivos que dão seguimento e forma à comunicação (GÓMEZ, 2004). Há dois tipos de estratégias de paráfrase: aproximação e descrição. Nesse caso, o aprendiz descreve, exemplifica, ilustra objeto ou a ação ao invés de utilizar a estrutura ou a palavra (TARONE, 1980). Na aproximação, ele utiliza conscientemente uma palavra ou estrutura gramatical incorreta ou inapropriada no momento, mas a utiliza por ser semanticamente próxima (TARONE, 1980).

A estratégia de acumulação lexical representa a criação de uma nova palavra pelo aprendiz, que pode ou não existir na língua-alvo, mas que ele desconhecia (GÓMEZ, 2004). Essas acumulações lexicais podem ser classificadas em relação à língua-alvo de duas formas: baseadas na língua materna ou na L2. Outro tipo de estratégia comunicativa remete ao apelo de ajuda ao interlocutor. Esse pedido de ajuda pode ser uma necessidade de informação ou de confirmação da informação que ele mesmo propôs. Esse recurso pode ser apelo direto ou indireto, ou seja, respectivamente, envolve perguntas explícitas ao interlocutor e solicitação de ajuda implícita, quando se expressa a falta de algum item na língua-alvo, seja verbal ou não verbal (DORNEY e KROMOS, 1998).

A transferência linguística é considerada uma EC ativada pelos aprendizes para compensar a carência de conhecimento da língua-alvo na interação. A influência interlinguística também pode ser compreendida como um processo cognitivo pelo qual os aprendizes de L2 fazem um uso estratégico de sua L1 e das outras L2 conhecidas, no processo de apropriação e de uso da língua-alvo, para a compreensão e produção de mensagens (OTONELLO, 2004). Porém, seu uso tem relação com a percepção da distância entre a L1 e a L2, ou seja, a maneira como o aprendiz percebe as formas marcadas em sua própria língua (OTONELLO, 2004). Esse processo cognitivo tem sido relacionado ao nível de proficiência em sua língua estrangeira. No caso de aquisição da terceira língua, é importante considerar a proficiência não apenas na língua-alvo, mas também de outras línguas conhecidas pelo falante. Outros fatores, que podem determinar a presença de influência de transferência linguística, estão relacionados com o contexto específico em que a comunicação é realizada, incluindo os interlocutores, o cenário e o tema da conversa (OTONELLO, 2004).

Metodologia

Esta investigação, de carácter qualitativo, foi realizada no curso de Letras –Línguas Adicionais – Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas, de uma universidade pública do estado do Rio Grande do Sul. Os alunos participantes (doravante APs) seleccionados tiveram que obedecer aos seguintes critérios: ser frequentes no curso e ter cursado as disciplinas de ING e ESP a partir do terceiro semestre. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis indivíduos, dos quais dois frequentavam o terceiro semestre, dois eram alunos do quinto semestre e os demais pertenciam ao sétimo semestre. Após a execução e registro das entrevistas, foi realizada a transcrição literal dos dados. Posterior a essa fase, foi efetuada uma leitura das entrevistas transcritas para que pudéssemos identificar as unidades de análise, de acordo com os objetivos propostos no presente estudo. A seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos.

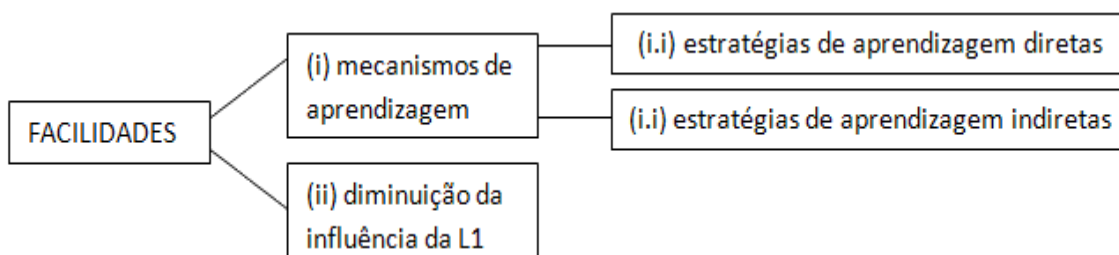
Análise e discussão dos resultados

O exame das entrevistas permitiu que se gerassem as unidades de análise, as quais foram organizadas não obedecendo à ordem das perguntas, mas de uma forma que facilitasse a discussão dos dados.

Facilidades na aprendizagem simultânea de duas línguas adicionais

A primeira unidade de análise (facilidades) está relacionada às EA que foram divididas em (i) mecanismos de aprendizagem e (ii) diminuição da influência da L1. O tópico (i) se subdividiu em (i.i) estratégias de aprendizagem diretas e (i.ii) estratégias de aprendizagem indiretas. Para fins ilustrativos, apresentamos o diagrama a seguir:

Diagrama 1: Facilidades



Fonte: Produzido pelos autores.

Os estudantes que estão expostos concomitantemente a duas LA podem apresentar facilidades nesse processo, as quais estão relacionadas a (i) mecanismos de aprendizagem. Essa primeira subcategoria remete às EA. A seguir, apresentamos os excertos referentes à subcategoria (i):

(1): Acredito que, sim, exista, existem algumas facilidades em aprender duas línguas ao mesmo tempo (...) as suas estratégias de aprendizagem conseguem, muitas vezes, ser utilizadas para ambas as línguas. Então sim, acredito que tenha algumas facilidades, nesse sentido, que você consegue desenvolver estratégias para ambas as línguas (AP1).

(2): Eu acho que o que pode te ajudar é que, às vezes, tu tens umas estratégias que tu aprende para aprender uma língua específica que tu podes acabar aplicando na outra língua (...) então, eu acho que uma facilidade seria tu aplicares as estratégias de uma língua na outra também (AP4).

De acordo com os excertos anteriores, podemos afirmar que os APs relataram que as facilidades referentes à exposição simultânea ao ING e ao ESP estão relacionadas ao uso de estratégias comuns, durante a de aprendizagem dessas LA, as quais pontualmente abrangem (i.i) e (i.ii), conforme já apontamos anteriormente. O tópico (i.i) remete a um tipo de EA que trata dos processos de aprendizagem e de como os estudantes manejam a língua em uso. Nos excertos abaixo, podemos observar as estratégias cognitivas:

(3): Eu olho séries e filmes e músicas, em Inglês, com a legenda em português por enquanto (...) Ah, em Espanhol, eu vejo muitas séries também em espanhol, mas eu costumo falar mais espanhol, do que eu falo inglês, com meus amigos, assim, em casa (AP2).

(4): Geralmente, eu assisto filmes ou séries, em inglês, mas eu não utilizo a legenda em inglês. Eu utilizo em português mesmo (AP3).

(5): Se eu baixo algum filme, que é em uma língua, e eu tenho a legenda, em inglês, daí, eu vou lá e assisto a legenda em inglês (...) (AP4).

(6): TV, qualquer outra opção que eu tenha, todas nesse idioma, todos a TV a cabo é toda em inglês, então, eu já deixo lá, sem legenda, e, em inglês, no início, uma técnica que eu usava era usar legenda, mas, pra aumentar meu nível, eu comecei tirar a legenda, e, assim, foi melhorando bastante o *listening* e o *speak* (AP6).

(7): (...) quando antes, quando eu comecei aprender o inglês, eu utilizava muito música e as legendas e pra identificar o que tava sendo dito na música e o que significava aquela palavra. E depois eu comecei aplicando isso no espanhol (...) eu vou lá e boto as séries que eu gosto em inglês...*American Horror Story* por exemplo, e, daí, eu coloco a legenda em espanhol que, daí, eu já consigo ter mais uma noção assim da escrita da língua (...) e também tem as estruturas mais complexas que tu acaba conhecendo, né? Por exemplo, os clíticos, quando eu fiz isso de assistir *American Horror Story* com a legenda em espanhol, tinha bastante *lo, la* e tal *se lo, se la*, bastante aplicado (AP4).

Nos excertos (3) e (4), podemos observar que o AP2 e o AP3 evidenciaram o uso de estratégias relacionadas às tecnologias como mediação do conhecimento na aprendizagem multilíngue, no momento em que afirmaram assistir filmes e séries na língua-alvo, por meio do uso da legenda em português. Diferentemente, o AP4 relatou que assistia filmes e escutava músicas, em ING, com a legenda nessa língua-alvo. Nesse sentido, cabe destacarmos que o AP6 revelou que, apenas no início do seu processo de aprendizagem do ING, utilizava TV a cabo com legenda, visto que, ao longo do tempo, passou a utilizar a TV a cabo, sem legenda, como recurso para melhorar suas habilidades de compreensão e de produção oral em ING.

Por último, no excerto (7), observamos que o AP4 declarou que a legenda, em ING, era utilizada para a compreensão do significado contextual de palavras das músicas que ouvia e, posteriormente, essa mesma estratégia foi utilizada na aprendizagem do ESP. Somado a isso, esse aluno participante estabelece a relação da legenda nesse idioma com o novo conhecimento que adquire de estruturas. Na sequência, apresentamos o Quadro 1 no qual resumimos a presença ou ausência de legenda, durante a utilização de filmes e músicas, na aprendizagem do ING.

Quadro 1: Utilização de filmes e músicas com ou sem legendas

Alunos participantes	Filmes e músicas, em ING, com a presença ou ausência de legendas
AP2	Legenda em PB
AP3	Legenda em PB
AP4	Legenda em ING
AP4	Legenda em ESP
AP6	Legenda em ING
AP6	Ausência de legenda

Fonte: Produzido pelos autores.

No Quadro 1, observamos que, embora os APs utilizem o mesmo mecanismo para a aprendizagem de ING, isto é, filmes e músicas, eles se diferenciam no que tange à ausência ou presença de legenda. Nesse último caso, há distinções entre os APs em relação à língua do insumo escrito (legenda) que pode ser a L1, a língua-alvo ou a outra LA a que estão expostos. Merece atenção a existência de comportamento misto entre dois APs no que se refere ao (não) uso da legenda. O AP4 afirmou que quando recorria à música ou ao filme como EA, em ING, o fazia por meio de legenda em ESP ou em ING. Em contraste, o AP6 revelou o uso tanto de legenda, na língua-alvo, para a compreensão do insumo oral, quanto a ausência desse suporte.

No início do processo de aprendizagem do ING, o AP2 e o AP3 utilizavam as legendas, em português, o que sugere que sua proficiência no ING ainda era insuficiente, para a compreensão do insumo oral a que estavam expostos. Pode ser que, com o seu progresso como aprendiz dessa LA, essa estratégia não fosse mais necessária. Diferentemente, o AP4 e o AP6

afirmaram que, no início da sua aquisição, as legendas eram utilizadas em ING. Isso nos permite supor o seguinte: seus níveis de proficiência nessa LA já eram mais avançados, em comparação ao AP2 e ao AP3, e os caminhos em direção à aprendizagem do ING parecem ser distintos, dependendo da língua em que se encontrava a legenda.

No relato do AP4, no excerto (7), há menção às tecnologias como uma ferramenta de apoio para a melhoria da compreensão de estruturas linguísticas a que é exposto em sala de aula. O emprego desses recursos pode tornar a aprendizagem do aluno mais significativa, visto que o trabalho com filmes e músicas possivelmente permita a análise de unidades importantes para o ensino de LA, tais como: diferentes linguagens, repetições, utilização das quatro habilidades linguísticas e de conteúdos relacionados a diversos temas (DOMINGUES, 2010). Além disso, a utilização da música contribui para a memorização, proporciona uma espontaneidade e um trabalho de repetição, promove a motivação e, também, oportuniza a discussão de várias temáticas que podem estar relacionadas à música (MURPHEY, 1994).

Nos excertos seguintes, podemos observar outras estratégias diretas de aprendizagem que emergiram das percepções dos aprendizes deste estudo.

(8): (...) ao mesmo tempo que tu vê coisas parecidas nas duas línguas, você vê coisas diferentes e, aí, você consegue aprender melhor, fazendo conexões entre ela(...) sendo duas línguas diferentes, as estruturas vão ser modificadas, e, aí, isso, faz com que você provavelmente guarde melhor a forma como elas vão ser usadas, por entender que isso vai ser diferente, a organização (AP2).

(9): (...) porque você consegue comparar uma língua com a outra (...) As estratégias de aprendizagem, no sentido de eu ouvir uma palavra, seja em inglês ou em espanhol e escrever ela, aplicar ela numa sentença, produzir ela oralmente ou na escrita, ou, por exemplo, escrever ela e fazer associações, (...) nem sempre, mas, muitas vezes, elas servem para ambas as línguas. Eu preciso visualizar todas as palavras, todos os vocabulários, então eu costumo escrever bastante, pra mim, só ouvir não é suficiente (AP1).

(10): (...) eu vendo a conjugação, pra mim, fica muito mais fácil de memorizar e, às vezes, eu anoto alguma coisa no caderno, ou antes, passava o semestre todo, eu fazia um resumo das coisas que estavam no meu caderno, tipo de tudo (...) tipo uma recapitulação de tudo que aprendi, mas agora eu não faço (...) tento ler livro (AP3).

No excerto anterior (8), o AP2 sugere que a percepção de estruturas convergentes e divergentes parece promover, por meio de conexões interlinguísticas, uma aprendizagem mais bem sucedida. O estabelecimento de comparação entre as LA é mecanismo também compartilhado pelo AP1 como uma das facilidades relacionadas à exposição simultânea ao ING e ao ESP. Esse aluno participante recorria a outros mecanismos como audição e visualização das palavras, produção (oral e escrita) e estabelecimento de associações. No relato do AP3, é possível notarmos que, além de fazer resumos e anotações, para fins de prática do conteúdo

ensinado, ele utilizou estratégias para lembrar o que já havia estudado anteriormente. Portanto, ao longo dos excertos (8) ao (10), os mecanismos de aprendizagem dos APs estão divididos entre os de cognição e os de memória.

Os APs destacaram que ouviam, escreviam, faziam resumos e conjugavam os verbos. Estes recursos são de grande ajuda no processo de aquisição, devido ao seu caráter prático, porque servem tanto para a compreensão de insumo quanto para a produção linguística na língua-alvo (OXFORD, 1990 apud ARAÚJO-SILVA, 2006). Por sua vez, as estratégias de memória são utilizadas para lembrarmos o que já conhecemos com mais facilidade. As estratégias desse tipo foram utilizadas pelos APs quando se referiram à realização de associações e conexões entre as LA.

Uma questão que merece destaque está atrelada ao estudo contrastivo entre as línguas envolvidas no processo de aprendizagem, uma vez que ação individual, nesse sentido, entre os APs (AP1 e AP2), vem ao encontro do que sugere Boéssio (2003) para cursos destinados à formação de professores. Segundo a autora, deve haver direcionamento de atenção à forma, através da análise contrastiva entre a L1 (PB) e a L2 (ESP). Logo, podemos observar evidências de que mecanismos indicados na aquisição de L2 parecem ser benéficos na área de aquisição multilíngue.

A última subcategoria desta unidade de análise alude às estratégias indiretas de aprendizagem. No seu processo de aprendizagem, o aluno faz uso de estratégias que facilitem o processo de aquisição de outra língua, suprimindo as necessidades que podem surgir. Logo, as estratégias indiretas, de caráter metacognitivo, podem estar relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem do aluno. A seguir, observamos o excerto referente à subcategoria (i.ii):

(11): (...) digamos, eu aprendi primeiro espanhol, digamos, ah, tu sabe o básico do espanhol, ou tu sabe um nível avançado de espanhol, tu sabe o que é necessário naquela língua pra ti se comunicar proficientemente. Então, quando tu aprende a outra língua, digamos o inglês, tu sabe no que tu tem que se dedicar mais pra conseguir uma boa comunicação, a interação que tu realmente deseja (AP6).

No excerto (11), o AP6 afirmou que a sua experiência prévia como estudante de ESP parece contribuir na aprendizagem do ING, visto que, naquele processo, ele já sabia quais estratégias eram necessárias para que a comunicação se efetuassem. Nas estratégias de aprendizagem indiretas, os alunos gerenciam seu próprio processo de aquisição, mais especificamente as estratégias metacognitivas permitem que os estudantes regulem a sua própria aprendizagem, através da organização, planejamento e avaliação (OXFORD, 1990 apud ARAÚJO-SILVA, 2006).

Em (11), há evidências de que o AP6 sabia como proceder para que a comunicação se efetuassem em ING. Ele já tinha consciência do que realmente necessitava para que a comunicação e interação, em ING, fossem bem sucedidas. Portanto, houve o aproveitamento da experiência anterior como estudante de ESP, para a aprendizagem do ING, o que, supostamente, lhe exigiu o estabelecimento de planos e metas para que os propósitos comunicacionais fossem alcançados.

Outra subcategoria de análise referente às facilidades de contato simultâneo com duas línguas adicionais remete à (ii) diminuição da influência da L1. No excerto (12), a seguir, podemos observar a indicação da redução do papel da L1 na aprendizagem da L2 e da L3.

(12): Eu acho que pelo fato de que são duas línguas adicionais, então o que eu noto é que isso me ajuda a me desprender um pouco da minha língua materna. Pelo fato de eu estudar inglês e espanhol, eu consigo me desprender mais do português e entender que, por exemplo, que a estrutura de uma língua adicional é diferente em espanhol e em inglês. Isso ajuda a me desprender da língua materna e ver melhor as particularidades das duas línguas. Sabe, então, eu acho que se eu estudasse só inglês, por exemplo, pra mim, seria mais difícil, ou se eu estudasse só espanhol, ia ser mais difícil me desprender da língua materna. O fato de ter duas línguas adicionais, acho que me ajuda a entender melhor essas questões de particularidades (AP5).

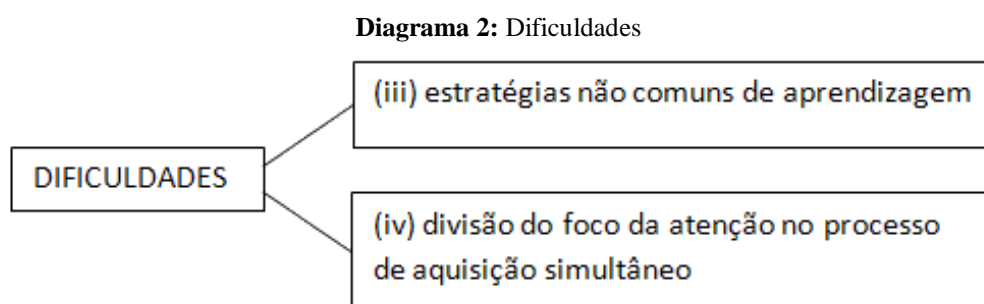
Observamos, no excerto (12), que o AP5, no seu processo de aprendizagem do ING e do ESP, percebe as especificidades dessas LA e os limites de distância e proximidade da sua L1 em relação a cada uma das línguas a que é exposto. A transferência linguística é considerada, por muitos estudiosos, como uma estratégia de compensação das deficiências no conhecimento da língua-alvo. Cabe assinalarmos que o uso desse recurso é limitado pela percepção da distância entre a L1 e a L2 (OTONELLO, 2004). A percepção do AP5, em relação a especificidades estruturais no ING e no ESP, parece que influencia a diminuição do apoio na sua L1 (PB). O contato simultâneo com duas LA faz com que o estudante aja diferentemente do caso de aquisição de uma segunda língua, momento no qual o único conhecimento prévio do aprendiz é a L1.

A partir do exposto, aventamos três hipóteses referentes a fonte de apoio linguístico. Em primeiro lugar, o AP5 se centra unicamente na LA quando necessita interagir, isto é, ele utiliza o conhecimento linguístico disponível na língua-alvo, para suprir lacunas em determinadas áreas, por meio do uso de EC. Em segundo lugar, o AP5 recorre a esse mecanismo, baseado em aspectos (extra) linguísticos, a depender da situação. Contudo, ele não prescinde totalmente do apoio da L1. Por último, além das duas possibilidades anteriores, é provável que uma LA sirva de fonte de apoio a outra, em determinados momentos e áreas da gramática. Cabe destacarmos que as hipóteses mencionadas apenas poderão ser confirmadas ou refutadas em estudo futuro,

no qual pode haver ampliação dos tipos de instrumentos de geração de dados. A seguir, indicamos a segunda unidade de análise.

Dificuldades na aprendizagem simultânea de línguas adicionais

A segunda unidade de análise foi subdividida em dois subgrupos, a saber: (iii) estratégias não comuns de aprendizagem e (iv) divisão do foco da atenção no processo de aquisição simultânea. Para fins ilustrativos, apresentamos o diagrama a seguir:



Fonte: Produzido pelos autores.

O processo de aprendizagem de línguas pode ser difícil dependendo de quais fatores o aprendiz leva em consideração (BRUN, 2003). A seguir apresentamos as dificuldades encontradas pelos APs durante a aprendizagem simultânea do ING e do ESP.

(13): Nem sempre a estratégia que você usa pra uma vá funcionar pra outra (...) e, às vezes, a sua mente se confunde você e, normalmente, você tem mais proximidade com uma língua do que com outra (...) (AP1).

(14): Sim...sempre você tem que tá se focando nas duas línguas (...) quando você tá aprendendo uma língua, só você pode se focar só naquilo, tanto pra série quanto pra filme, agora aprender inglês e espanhol, por exemplo, eu tento ver filme, em espanhol. filme, em inglês. Eu tenho que ficar trocando toda hora. Não posso dar atenção especial pra nenhuma das línguas (...) (AP3).

(15): Eu acho que sim, porque tu acaba se focando, tu tem que dividir mais a tua atenção. Nesse semestre. eu pude me focar mais no espanhol; Eu acredito que eu comecei assistir mais filmes, em espanhol, ouvir mais músicas, séries, coisas que possam me ajudar nessa língua específica. Eu foquei mais no espanhol do que no inglês (AP4).

Nos excertos anteriores de (13) ao (15), os APs relataram que foram encontradas dificuldades durante o seu processo de aquisição do ING e do ESP. De acordo com o AP1, nem sempre as EA podem ser utilizadas para ambas as línguas sob estudo, por considerar que elas são diferentes e por haver mais afinidade com uma língua adicional. O AP3 e o AP4 relataram

que outra dificuldade estava relacionada à divisão do foco da atenção no processo de exposição a ambas LA. Para o AP3, era difícil dar atenção às series e aos filmes nas duas LA, o que parece influenciar negativamente a sua aprendizagem multilíngue.

No que tange a essa questão, o AP4 decidiu dar atenção somente ao ESP no semestre em que se encontrava. Para tal propósito, passou a assistir aos filmes, aos seriados e a ouvir mais músicas nessa língua adicional. Conseqüentemente, ele não se dedicou totalmente à aprendizagem do ING. Isso posto, dois aspectos merecem destaque: a importância do insumo oral na aprendizagem de uma LA e o papel da atenção e da capacidade de gerenciamento nesse processo. Conforme já observamos anteriormente, o AP6 mencionou que acessava filmes, sem legenda, com o intuito de melhorar a sua compreensão e produção em ING. É provável que esse recurso seja uma EA benéfica no processo de aprendizagem dessa língua adicional. Entretanto, há indícios de que o seu uso simultâneo, por meio de LA diferentes, se torna uma dificuldade, pelo fato de o aprendiz ainda não ter proficiência suficiente para acompanhar determinadas séries ou filmes, o que não significa que não possa fazê-lo. Isso pode demandar um maior esforço cognitivo para a compreensão contextual de estruturas específicas.

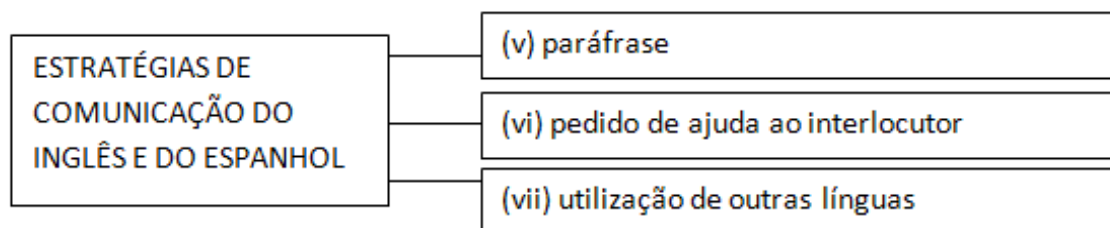
Somado a isso, parece haver dificuldades de gestão dos recursos tecnológicos, durante a aprendizagem do ING e do ESP. Para Schütz (2004), o tempo de dedicação à aprendizagem está relacionado ao grau de envolvimento efetivo com a língua que está sendo estudada. Nesse sentido, para o AP1, a utilização de EA, para ambas as línguas, pode não ser eficaz, por não conseguir dedicar-se as duas LA da mesma forma, o que parece interferir no seu processo de aquisição simultânea.

A seguir, apresentamos outra categoria de análise representada pelas EC que emergiram durante a análise das entrevistas.

Estratégias de Comunicação do Inglês e do Espanhol

A última unidade de análise foi subdividida em três subcategorias: (v) paráfrase, (vi) pedido de ajuda ao interlocutor e (vii) utilização de outras línguas. Com propósitos de ilustração, apresentamos o diagrama a seguir:

Diagrama 3: Estratégias de Comunicação



Fonte: Produzido pelos autores.

A seguir, podemos observar que as EC empregadas pelos aprendizes em seu processo de aquisição simultânea do ING e do ESP. No que diz respeito à subcategoria (v), nos excertos a seguir, podemos verificar as EC desse tipo:

(16): Ah, normalmente, se eu esqueço alguma palavra que eu gostaria de utilizar, mas eu não tenho conhecimento, eu tento explicar essa palavra de alguma uma outra maneira, explicar as palavras com outras palavras, nesse sentido, normalmente, é isso que eu recorro (AP1).

(17): Eu ajo da mesma maneira que no espanhol. Primeiro, eu tento explicar, em inglês, o que eu quero falar, mas em geral também se eu estou com alguma palavra, que eu não lembro, em inglês, direto é porque ela tá em espanhol, na minha cabeça, e, daí, ou eu vou recorrer pro espanhol, ou eu vou recorrer pra minha língua materna (AP5).

(18): Isso acontece mais em inglês, do que espanhol, mas, geralmente, eu procuro falar com as palavras, com o que eu já entendo da língua, com o que eu já sei (...) (AP2).

(19): Não, porque meu inglês é bem avançado. Então, é bem difícil eu precisar perguntar pra alguém como se diz isso. Como meu conhecimento já é mais avançado se eu não sei a palavra em específico, eu tenho pelo menos a capacidade de explicar o que eu quero dizer, por exemplo. Um vocabulário técnico, daí, eu posso dizer, ah, não sei o que uma aquela coisa que você faz isso, que você utiliza em tal contexto, como que se dizer, e, daí, o que, de repente, eu já não aplique tanto em espanhol (AP4).

Observamos, nos excertos anteriores, que para o AP5, a EC é a mesma utilizada para ambas às línguas em estudo, ou seja, recorria à explicação na língua-alvo o que pretendia expressar. Entretanto, o AP2 destacou que essa falta de conhecimento linguístico, no nível lexical, ocorria mais no ING, do que no ESP. Em comparação, o AP4 ressaltou que conseguia manusear a língua-alvo, porque seu conhecimento de ING já era mais avançado e, em função disso, não aplicaria a mesma estratégia no ESP.

Os aprendizes utilizam as estratégias de compensação, para resolver falhas, durante a comunicação. Percebemos que, além de utilizar a paráfrase, o AP5 relatou que recorria à sua L1, ou ao ESP, visto que, possivelmente, seu conhecimento de ING não era tão avançado como

no ESP. Uma questão que merece destaque está relacionada à hipótese do AP4. Segundo ele, a utilização da paráfrase requeria maior nível de proficiência na língua-alvo.

O aprendiz tenta solucionar algum problema na comunicação, seja mudando de língua, alterando a mensagem ou ajustando o que já conhece (OXFORD, 1990 apud GÓMEZ, 2004). Quando ocorriam lacunas linguísticas, no nível lexical, os aprendizes utilizavam a paráfrase para dar continuidade ao que pretendiam expressar. Nessa estratégia, o aprendiz descreve, exemplifica, ilustra o objeto ou a ação ao invés de utilizar a estrutura ou palavra (TARONE, 1980).

No que se refere à subcategoria (vi), o apelo de ajuda ao interlocutor está relacionado ao uso de uma estratégia de controle de código linguístico, quando o aprendiz necessita de ajuda explícita, para solucionar problemas que possam surgir durante a comunicação (GÓMEZ, 2004). Nos excertos, a seguir, podemos verificar as estratégias desse tipo que foram utilizadas pelos APs.

(20): Eu pergunto como eu posso falar essa palavra, em espanhol, ou eu tento explicar como a descrição, por exemplo, da palavra (AP3).

(21): Eu pergunto pro professo como que eu posso dizer isso em português (AP4).

(22): Eu pergunto, em inglês, como é que eu posso dizer aquilo, ou pergunto pra outra pessoa, a mesma coisa do espanhol (AP2).

(23): Ah, geralmente, eu pergunto, em inglês, ah, *How can I say this?* e ele fala a palavra pro português e a pessoa me diz como que fala e eu respondo, eu respondo e eu falo de novo a frase inteira (AP3).

Podemos perceber que, a partir dos excertos (20) a (23), os APs informaram que uma maneira que encontravam para resolver as falhas na comunicação era perguntar e pedir ajuda no momento de interação com o seu interlocutor. Contudo, ressaltamos que o AP2 e o AP3 relataram que utilizavam a língua-alvo no momento em que recorriam a tal EC.

Os aprendizes perguntavam ao professor, pois estavam em contexto de sala de aula. Diferentemente, o AP2 relatou que perguntava para outras pessoas, por meio do uso alternado entre o ING e o ESP. Essa estratégia comunicativa relacionada à pergunta ou ao pedido de esclarecimentos remete ao apelo de ajuda, que pode ser considerada uma necessidade de alguma informação ou a confirmação de alguma informação já proposta pelo aprendiz (TARONE, 1990). A estratégia utilizada pelos aprendizes leva ao apelo por informação, pois eles relataram que perguntavam ao professor ou a colegas somente como poderia ser dito a palavra, ou a expressão desconhecida durante o processo interacional.

Também observamos que os aprendizes fizeram uso de apelos diretos ao recorrerem a perguntas explícitas ao interlocutor (DÖRNEY e KORMOS, 1998). O AP2 utilizava a língua-alvo para perguntar como podia falar a palavra, sem deixar dúvidas sobre o que realmente desejava saber.

A subcategoria (vii) remete à utilização de outras línguas como EC por parte dos aprendizes:

(24): Recorro ao português no caso, que é uma saída também, no caso porque a gente tá numa sala em um ambiente em que todos sabem falar português também (AP1).

(25): Mas, quando eu vejo que não to conseguindo me fazer entender, eu acabo recorrendo à língua materna (AP5).

(26): Então, quando eu necessito realmente aqui no contexto brasileiro e da universidade, eu utilizo o português mesmo. Eu quero falar isso em inglês, mas eu não lembro como é que se diz em espanhol, daí, se não consigo é o português mesmo (AP6).

Podemos perceber, nos excertos anteriores de (24) a (26), que os aprendizes também recorriam à sua L1 como um apoio para que a comunicação se efetuassem. Os APs relataram que, em função de estarem estudando, em um contexto de não imersão em que todos tinham o português como L1, eles recorriam a essa língua quando não conseguiam se expressar em ING ou em ESP. Isso sugere que sua proficiência na LA ainda não era suficiente para a manutenção da interação. Os aprendizes utilizavam a L1, para dar seguimento à interação, o que sugere homogeneidade do grupo no que diz respeito a esse aspecto. O uso da L1 pode ser considerado um recurso de compensação, em que o aprendiz alterna entre a LA e a sua L1. Essa estratégia pode ser vista como uma habilidade natural dos aprendizes, para os quais a L1 pode ser considerada a forma mais confiável de se expressar adequadamente durante a interação.

Considerações finais

Esta investigação possibilitou que examinássemos as percepções dos aprendizes do curso de Letras de uma universidade pública sobre o processo de exposição simultânea a duas línguas adicionais. Em relação às facilidades e às dificuldades encontradas pelos aprendizes, podemos observar que, de modo geral, os APs relataram que as facilidades encontradas estão relacionadas ao uso de estratégias comuns de aprendizagem como um meio facilitador nesse processo. Além disso, houve evidências de que, ao longo do processo de aprendizagem simultânea do ING e do ESP, ocorreu a redução da influência da L1.

Em relação às dificuldades, os aprendizes relataram que elas estão atreladas às estratégias não comuns de aprendizagem, para ambas as línguas em estudo, e também a divisão do foco da atenção.

No que se refere à existência do uso de EC, percebemos que os alunos apresentaram estratégias na sua aquisição, as quais estavam relacionadas à utilização da língua-alvo, ao uso da paráfrase e à utilização da L1. Observamos também que as EC foram comuns e semelhantes entre os aprendizes durante a interação em ING e em ESP. No que diz respeito ao uso de EA, verificamos que os APs as utilizavam para melhorar seu processo de aquisição. As estratégias utilizadas foram identificadas como diretas, as quais envolveram estratégias cognitivas e estratégias de memória. Também foram identificadas estratégias indiretas, mais especificamente foram apontadas estratégias metacognitivas.

No que tange às implicações pedagógicas, cabe ressaltar que, dentro da sala de aula, é relevante que o aluno seja ensinado a aprender a aprender de modo que ela tenha consciência do seu processo de aprendizagem. A partir das evidências obtidas no presente estudo, sugerimos que o professor do contexto de pesquisa leve à sala de aula atividades relacionadas a filmes e a músicas na LA. Além disso, propomos atividades que lhe permitam a percepção de pontos divergentes entre o ING e o ESP, por meio de práticas pedagógicas que mostre ao aprendiz até que ponto as LA se assemelham divergem no que tange a questões estruturais. Por último, sugerimos atividades que estimulem a prática de EC e reflexões sobre o seu papel no processo de aprendizagem de línguas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1995.

ARAÚJO-SILVA, G. B. *Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em letras*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BONATO, D. M. *A Utilização da música como método de aprendizagem de língua inglesa*. Monografia (Especialização) - Curso de Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

COHEN, A. D. Second language learning and use strategies: clarifying the issues. Artigo apresentado no *Symposium on Strategies of Language Learning and Use*. Seville, 1996.

DÖRNE, K.; KORMOS, J. 1998: Problem-solving mechanisms in L2 communication: a psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 349-85

DOMINGUES, L.; BORGES-DE-ALMEIDA, V. Motivação para aprender inglês: uma experiência com filmes e músicas. *Ensaios e Diálogos*, v. 3, p. 45-59, 2010.

GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999. 96 p.

GÓMEZ, R. P. Las Estrategias de Comunicación. In: LOBATO, J. S. *Vademecum para la Formacion de profesores*. Enseñar Español con Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE). S.A. SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, 2004. p. 435-445.

LÓPEZ, S. F. La Subcompetencia Estrategica. In: LOBATO, J. S. *Vademecum para la Formacion de profesores*. Enseñar Español con Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE). S.A. SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, 2004. p. 573-592.

MOREIRA, A. E. C. *Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental 1*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MURPHEY, T. *Music & song*. Oxford University Press, 1994.

OTTONELLO, M. B. Las Estrategias de Aprendizaje. In: LOBATO, J. S. *Vademecum para la Formacion de profesores*. Enseñar Español con Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE). S.A. SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, 2004. p. 374-377.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1990.

TARONE, E. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*. v. 30, n. 2, p. 417-431, 1980.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica 2 (dois) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise lingüística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação em conjunto com seus respectivos orientadores.

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho 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. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- **Título:** centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- **Nome do(s) autor(es):** por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
- **Filiação institucional:** em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- **Resumo:** em português e inglês (abstract) 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 máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.

- Palavras-chave e keywords: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.

- Texto do artigo: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e keywords, 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. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça referência 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, justificadas, 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.

Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (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 por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

• Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser submetido pelo site, após cadastro, em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto do segundo arquivo, deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es), constando apenas o texto do artigo propriamente.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution-NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>