



Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 11

Edição N. 28

Ano 2021

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA
2021 / 02

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. 11, n. 28 (2021)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Quadrimestral.

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 quadrimestral.

Reitoria

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice-Reitor: Roney Pignaton da Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Jr.

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Correa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Sub-chefe: Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan.

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Gesieny Laurett Neves Damasceno

Coordenador Adjunto: Lillian Yacovenco

EQUIPE EDITORIAL

Patrick Rezende (Editor-gerente)

Guilherme Brambila

Elaine Cristina Borges Souza

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

Micheline Mattedi Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

CONSELHO EDITORIAL

Ana Cristina Carmelino (UNIFESP)

Anna Olga Prudente (PUC-RIO)

Adriana Baptista (UFRJ)

Alexandre Timbane (ACIPOL)

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Bernardo Limberger (PUC- RS)

Bruno Deusdará (UERJ)

Daniel Ferraz (USP)
Davi Borges Albuquerque (UNB)
Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)
Edenize Ponzó Peres (UFES)
Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)
Elena Godoy (UFPR)
Fernanda Mussalim (UFU)
Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)
Isadora Machado (UFBA)
Janice Helena Chaves Marinho (UFMG)
José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG)
Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES)
Júlio Araújo (UFC)
Junia Mattos Zaidan (UFES)
Juscelino Pernambuco, (UNESP/UNIFRAN)
Karylleila Santos Andrade (UFT)
Kyria Finardi (UFES)
Lilian Coutinho Yacovenco (UFES)
Lillian V. F. DePaula (UFES)
Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)
Luciano Vidon (UFES)
Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)
Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP)
Maria Cristina Giorgi (CEFET- RJ)
Maria da Penha Pereira Lins (UFES)
Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN)
Maria Luiza Braga (UFRJ)
Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR)
Marina Célia Mendonça (UNESP)
Marta Scherre (UNB/UFES)
Mayara Oliveira Nogueira (PUC-RIO)

Mayelli Caldas de Castro (IFES)
Michele Freire Schiffler (UFES)
Micheline Mattedi Tomazi (UFES)
Pedro Henrique Lima Praxedes Filho (UECE)
Patrick de Rezende Ribeiro (PUC-RIO)
Roberto Perobelli Oliveira (UFES)
Renata Martins Amaral (PUC-RIO)
Rita Maria Ribeiro Bessa (UFBA/UEFS)
Rivaldo Capistrano Souza Júnior (UFES)
Sandra Mara Moraes Lima (UNIFESP)
Tatiany Pertel Sabaini Dalben (UESC)
Vanda Elias (PUC-SP)

A revista está indexada em:

LATINDEX, Diadorim, JOURNALSEEKER,
SEER, SUMÁRIOS.ORG, Journals4free, SHERPA/RoMEO, Google
Scholar, LIVRE, WorldCat.org, EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek, WZB, ERIHplus, CIRC, CCG
/ IBT - UNAM, Vésila-Biblioteca Digital, REDIB, SEER, ZDB, JURN, DOAJ, Periódicos.Capes, The
Linguist List, BASE, I2OR, Europub, MLA - Modern Language Association

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO GUILHERME BRAMBILA E PATRICK REZENDE	8
O DEPOIMENTO DE UM CUSTODIADO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO AMBITO ESCOLAR PRISIONAL MARUZA BOONE; MICHELINE MATTEDI TOMAZI ALMEIDA	9-26
A DESPLASTIFICAÇÃO DO CORPO EM ENUNCIADOS MIDIÁTICOS: DISCURSOS SOBRE MULHERES QUE FIZERAM EXPLANTES DE SILICONE CLAUDEMIR SOUSA	27-42
SIMULACRO DE ARGUMENTAÇÃO: O MEME COMO NEUTRALIZADOR DE CONFLITO NO TWITTER RUBENS DAMASCENO-MORAIS; LUIZA ÁLVARES DIAS	43-63
CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLÍNGUISTICA EDUCACIONAL PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ANDRÉ EFFGEN DE AGUIAR; SAMANTA MARTINS BARBOSA	64-87
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE REFERENTES NO TEXTO: UMA ATIVIDADE DE NATUREZA SOCIOCOGNITIVA JOSÉ ALVES FERREIRA NETO	88-108
PRÁXIS ENUNCIATIVA E PRÁTICA INTERPRETATIVA EM VIDEOGAMES MÁRIO SÉRGIO TEODORO DA SILVA JUNIOR	109- 127
A TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL CAROLINE PEREIRA DE OLIVEIRA; FERNANDA VICTÓRIA CRUZ ADEGAS	128-149
ANÁLISE DE TRÊS TRADUÇÕES DE UM BONDE CHAMADO DESEJO: O LÉXICO NA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE BLANCHE DUBOIS JÚLIA ALMEIDA; MICAELA FRAGA DE MAGALHÃES	150-163
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: REFLEXÕES E ATIVIDADES CAMILA MARTINS VELLAR; PAULA FERNANDA CARDOSO EICK	164-183
COSMOPOLITISMOS COMO DISCURSO COLONIAL E TRADUÇÃO LITERÁRIA JUNIA MATTOS ZAIDAN	184-206
POLÍTICA EDITORIAL	207-213

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que publicamos mais um volume da Revista PERcursos Linguísticos, reiterando, assim, o compromisso deste periódico com a produção acadêmica de excelência na área dos Estudos da Linguagem.

O presente número conta com pesquisas das áreas dos estudos sobre texto e discurso, dos estudos analítico-descritivos, da linguística aplicada e dos estudos da tradução, totalizando, de tal modo, 10 artigos científicos de autoria de pesquisadores de diferentes instituições de ensino e pesquisa.

Certos de que os trabalhos aqui publicados contribuem para refletir, discutir e propor soluções para as diversas questões emergidas na, da e pela linguagem, esperamos que nossos leitores aproveitem mais este volume.

Agradecemos aos pesquisadores que se propuseram a ter seus trabalhos avaliados às cegas por seus pares e a, então, divulgá-los por meio da Revista PERcursos Linguísticos, fortalecendo, assim, a produção de conhecimento científico sério e comprometido. Cabe também agradecer nosso conselho editorial, composto de doutores de diversos centros de pesquisa do Brasil e do mundo, pela generosidade em avaliar os trabalhos enviados e produzir cuidadosos pareceres.

Vitória, Espírito Santo, agosto de 2021.

Patrick Rezende

Guilherme Brambila

Editores

O DEPOIMENTO DE UM CUSTODIADO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ÂMBITO ESCOLAR PRISIONAL

THE STATEMENT OF A PERSON IN CUSTODY AND HIS SOCIAL REPRESENTATIONS IN THE PRISON SCHOOL SCOPE

Maruza Brasil Boone¹
Micheline Mattedi Tomazi²

RESUMO: O artigo coloca em evidência como é construída a representação social (RS) de um custodiado que cumpre pena por ordenamento jurídico. De forma mais específica propomos analisar o seu depoimento para verificar como ele representa a si mesmo, a sociedade e o ensino dentro da prisão. A partir do discurso desse ator social, acreditamos que podemos entender a construção de sua RS, além de refletirmos sobre os seus modelos mentais e as representações genéricas que, embora estejam na voz de um indivíduo, podem evidenciar o grupo do qual ele faz parte. Para isso, valemo-nos dos parâmetros teóricos de Análise Crítica do Discurso (ACD), de van Dijk, bem como dos aspectos metodológicos dessa teoria. O resultado da análise discursiva demonstrou que o ambiente escolar pode possibilitar ao custodiado nova perspectiva de vida, o que englobaria trabalho, família, convívio social; não obstante a consciência de segregações e preconceitos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Representação Social. Custodiado. Penitenciária.

ABSTRACT: The article puts into evidence how it is constituted the social representation (SR) from a custodian who is under a sentence for legal order. To be more clear, it proposes to analyze his testimony to verify how he represents himself, the society and the educational process in the prison system. From this social actor's statements, we believe be possible to understand the construction of the social representation, as well as to reflect on his mental models and generic representations that although picked up from the voice of an individual, they express the view of the group within he is inserted. In this regard, we use theoretical background based in sociocognitive approach of the Critical Discourse Analysis (CDA) according to Van Dijk, as well as the methodological aspects of this theory. The result of the discursive analysis allow that school environment favors indeed the custodian a new perspective of life, what includes...: jobs, family and social life, in spite of the conscience of segregations and prejudice of society.

KEYWORDS: Social Representation. Custodian. Penitentiary.

Considerações iniciais

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pelo programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: maruzabrasil2@hotmail.com.

² Professora Doutora do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: michelinetomazi@gmail.com

A linguagem é percebida como função atuante nas interações sociais, pois “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1976, p. 286). Nossos discursos não são “neutros” (VAN DIK, 2015, p.15), eles se constituem por atravessamentos de outros discursos, que, por sua vez, apontam para valores, crenças, opiniões, culturas, ou seja, mostram como determinado grupo se representa socialmente.

Quando desenvolvi atuações profissionais dentro de uma escola, em uma unidade prisional, chamou-me a atenção como o modo de falar figura na vida de custodiados³. Atuei diretamente com esse público em uma penitenciária, na função de professora no ensino de Jovens e Adultos (EJA) por três anos e, essa convivência permitiu-me algumas observações no campo da linguagem as quais impulsionaram a produção deste artigo. Interessou-me saber como essas interações podem ser percebidas em um evento discursivo em que o indivíduo se encontre privado de liberdade.

Para realizar tal propósito, foi realizada uma entrevista com um custodiado dentro da escola de um determinado centro de custódia, o qual concedeu um depoimento⁴. O artigo visa, portanto, analisar esse depoimento, com o objetivo de mostrar como é construída a representação social de custodiados, em ambiente escolar específico. O estudo se constitui, primordialmente, dentro da dimensão qualitativa com fundamentos voltados para o campo da investigação social, com seres humanos. Por isso, foi necessária uma série de anuências para realização da coleta do *corpus*. Primeiramente, foi feito o cadastro na Plataforma Brasil, que é um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal com fim de sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolva pessoas nos comitês de Ética em todo o país, o CEP. Posteriormente, em virtude de a pesquisa ter como *locus* para coleta de dados uma unidade prisional, também foi necessária a autorização da Secretaria de Justiça (SEJUS). Finalizados esses procedimentos, foi iniciada a coleta do material⁵.

³ Nesta breve apresentação do artigo utilizo o verbo na primeira pessoa do singular, porque uso o gênero discursivo relato para mostrar o que motivou este artigo; no entanto, a partir do sétimo parágrafo será usado o plural de modéstia *nós*.

⁴ Por questões éticas e de anonimato não revelamos o nome do presídio em que ocorreu a coleta do material para estudo.

⁵ Os detalhes desses procedimentos encontram-se registrados em uma pesquisa maior cujo título é “A representação social nos discursos de custodiados em depoimentos”. (Dissertação de mestrado defendida em 15/03/2018 pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)).

A escolha do *corpus*, justifica-se pelo caráter qualitativo do evento reportado quanto ao teor desse discurso de minorias. O depoimento concedido pelo custodiado foi submetido aos parâmetros teóricos, assim como pelos procedimentos de análises propostas pela Análise Crítica do Discurso (ACD). Nessa perspectiva de estudo, van Dijk (2015) verificou a reprodução de preconceitos e práticas racistas em construções discursivas disseminadas por elites simbólicas, representadas por grupos “tais como políticos, jornalistas [...] donos de impérios da mídia”. Um exemplo de práticas preconceituosas seria a associação que os governos fazem com “o aumento da imigração com o crescimento da delinquência”, no intuito de restringir a imigração, manipulando a opinião pública para que veja essas pessoas de modo negativo. Assim, fica evidente que as elites simbólicas podem desempenhar influências na opinião pública contra grupos mais fragilizados, o que esse autor chama de “abuso de poder” (VAN DIJK, 2015, p.17; 20; 23; 246).

Pesquisas como essas são relevantes, pois seus dados teóricos contribuem para nossas reflexões, visto que nossa atenção está focada no discurso de uma minoria social, indivíduos sob custódia. Com efeito, neste estudo, daremos voz a um ator social que se encontra sob custódia e, acreditamos que as suas falas, as estruturas e estratégias utilizadas nas suas construções discursivas tendam a construir uma imagem positiva de si, na tentativa de amenizar a visão negativa que a sociedade possui desse grupo⁶. Para análise, parte-se do pressuposto de que indivíduos que frequentam a escola dentro de um âmbito prisional, relacionam determinadas formas linguísticas no intuito de um gerenciamento geral da imagem do grupo ao qual pertence. Assim, a RS construída pelo custodiado legitima uma visão adquirida em virtude de frequentar a escola na prisão.

Com base nesse parâmetro, foi-nos possível gerar alguns questionamentos a serem observados no depoimento, a saber: como o custodiado se representa socialmente perante a sociedade? Como o custodiado avalia a visão da sociedade em relação a ele? E, ainda, o que o custodiado acha dos estudos dentro das unidades prisionais. Com o propósito de aproximar o depoimento às questões citadas, o artigo encontra-se dividido em três seções. Na primeira, além das considerações iniciais, abordamos nosso aparato teórico alicerçado na Análise Crítica do Discurso (ACD) como instrumento para análise

⁶ A noção de ator social proposta por van Dijk (2015, p.15), relaciona-se a grupos, ou seja, um indivíduo não pertence a apenas um ambiente “são muitos os papéis sociais e comunicativos e o pertencimento a grupos”.

da representação social no depoimento do custodiado. Na sequência, especificamos o contexto sociocognitivo do depoimento em questão. Finalmente, tecemos algumas reflexões sobre o depoimento, buscando a representação social do custodiado na perspectiva dos questionamentos supracitados.

O modelo de contexto e a abordagem sociocognitiva da análise crítica do discurso: como se constrói a representação social

Van Dijk (2012a; p.7) defende uma perspectiva de discurso em que são privilegiadas suas “condições sociais” e propõe uma abordagem sociocognitiva de contexto. Ele afirma não haver relação direta entre o discurso e a sociedade, visto que os processos que envolvem o discurso, necessariamente, passam pela interface cognitiva, ou seja, nosso intelecto.

Na abordagem teórica defendida por esse autor há uma ligação intrínseca entre “discurso, sociedade e cognição”, que formam uma tríade. Assim, esse linguista postula como discurso qualquer evento comunicativo e, é crucial levar em conta que a dimensão cognitiva interfere de modo direto entre o discurso e a sociedade, ou seja, sua tese principal “consiste no fato de que as relações entre discurso e sociedade são cognitivamente mediadas”. Nas palavras desse autor, para que haja interpretação de um discurso é fundamental que consideremos os aspectos relacionados à cognição, pois “tais representações mentais afetam os processos envolvidos na produção e interpretação do discurso, apontando que, “os usuários da língua não só agem, mas também pensam quando falam” (VAN DIJK, 2016, p. 9) e, por consequência, também projetam imagens. Sendo assim, é possível observarmos uma dinâmica em nossa mente ao se articular um discurso.

Convém notar dois âmbitos distintos, um voltado para a estrutura social e outro para o discurso, mas ambos tendo a cognição como centro dessa mediação e, é nela que se encontram as ideologias que estão ligadas às “ideias, pensamentos, crenças, apreciações e valores”, o que nos leva a crer que elas possuem dimensões que envolvem a cognição social e são compreendidas por van Dijk (2015) como “representações sociais” (VAN DIJK, 2015, p. 246; 1997, p.107).

Para van Dijk (2016, p.114), o eu-mesmo representa o participante principal de determinado evento comunicativo, uma vez que o Eu representa “o modo como o Eu represento o que é meu entorno no momento, a situação em que o Eu estou pensando, agindo, falando, escrevendo, ouvindo ou lendo neste momento” (VAN DIJK, 2012a, p. 114). Os elementos dêiticos, que são expressões “tais como eu, nós, você, aqui, hoje etc” (VAN DIJK, 2012b, p.115) podem identificar o eu-mesmo. Em nosso caso, distinguimos o custodiado como objeto discursivo de estudo e ele representa o eu-mesmo do evento comunicativo, pelo fato de ser a voz validada em nossa análise. Assim, o custodiado consiste em um participante de um grupo social e mostra suas representações sociais.

É importante esclarecer que a RS não nasce na linguística, mas esse autor retoma seu conceito e acrescenta uma noção a mais às representações sociais que é o caráter cognitivo, ou seja, o modelo mental, pois ele vê o discurso como sendo capaz de controlar essas representações compartilhadas, logo, influenciará diretamente a cognição social no que diz respeito às crenças, valores e até preconceitos⁷. Assim, as representações sociais são uma alternativa viável para se descrever e explicar fenômenos sociais, pois espelham pensamentos e comportamentos corriqueiros a um grupo de indivíduos e se vale de várias estratégias para mostrar uma identidade e papéis representados socialmente.

Ainda, para van Dijk (2012b) a ideologia possui suas bases firmadas na Psicologia e nas concepções sociocognitivas, sendo “a base das representações sociais compartilhadas por um grupo social” (VAN DIJK, 2012b, p. 17). Nesse sentido, o autor traz a ideia de que as ideologias são sociais e compartilhadas por um grupo, podendo estes reivindicar ou promover seus interesses por seus membros específicos de comunidades ideológicas. Além disso, demonstra que as ideologias representam uma das áreas da identidade social, apresentando-se com certa estabilidade, isto é, as ideologias também possuem caráter cíclico, que são responsáveis pelos modelos mentais subjetivos. Estes, por sua vez, baseiam-se nas ideologias para controlar o discurso e as práticas sociais estruturadas

⁷ A teoria da RS nasce na sociologia sob a designação de “representação coletiva” (PINHEIRO, 2004, p. 145), termo cunhado por Durkheim no século XIX. Segundo esse sociólogo, essa noção propõe o pensamento coletivo em detrimento do individual.

por um esquema social, que consiste em um número de categorias que representam cognitivamente a maior dimensão social dos grupos, tais como suas propriedades distintivas, critério de pertencimento, ações típicas, objetivos, normas e valores, grupos de referência e recursos básicos ou interesses. (VAN DIJK, 2012b, p. 19)

Nesse escopo, percebemos que uma ideologia não corresponde a um indivíduo específico, mas também às estruturas sociais das quais esse indivíduo faça parte. Cumpre frisar a esse respeito, que as ideologias “possuem uma estrutura polarizada”. Para análise de um evento comunicativo que envolvem custodiados, por exemplo, é importante entendermos como é fundamentada essa estrutura, uma vez que o discurso do custodiado já pressupõe dois ambientes: dentro e fora da cadeia. Van Dijk (2012b) nos faz notar que a polarização discursiva “pode ser retoricamente melhor quando expressa como um claro contraste, isto é, atribuindo propriedades NOSSAS e DELES que são semanticamente opostas umas das outras”. Em nosso caso, o discurso polarizado é construído pelo próprio grupo de custodiados, pois, são eles que apresentam tendência em construir relações assimétricas discursivas entre eles e a sociedade. Essa polarização discursiva também pode ser observada em virtude de um possível preconceito tácito existente na sociedade em relação a custodiados e a ex-custodiados, o que poderia privá-los de um trabalho remunerado, por exemplo, e isso pode ser notado pelas “atitudes” da sociedade “muitas vezes por não conseguir um emprego” (KARAM, 2015, p. 292; VAN DIJK, 2012b p 31 - 45; 2015, p.57)

Nesse sentido, é possível entender o porquê de van Dijk (2012b) defender a ideia de um quadrado ideológico da polarização discursiva. Assim, cada grupo vai defender suas ideias, seus interesses, em uma divisão entre *Nós* e *Eles* em uma relação de poder. No discurso do custodiado, observa-se um modelo mental sempre voltado para a ideia do nós (custodiados) e eles (o meio social). Por isso, podemos notar que há uma polarização discursiva entre esses dois grupos.

O contexto sociocognitivo do discurso do custodiado

Analisar o discurso do custodiado pressupõe conhecer suas ideologias que, para van Dijk (2012a, p17) “são a base axiomática das representações sociais de um grupo através de atitudes sociais específicas e de modelos pessoais, controlam os discursos individuais e outras práticas sociais dos membros do grupo” (VAN DIJK,

2012b, p.21). Isso implica dizer que “as escolhas lexicais e os discursos subjacentes observados nos discursos dos custodiados refletem as ideologias desse grupo (BOONE, 2018, p. 78). É nessa perspectiva que a especificidade do modelo de contexto é notada na abordagem defendida por van Dijk (2012a, p. 34), sendo elementos essenciais ao discurso, pois “representam os aspectos do ambiente comunicativo, e, por consequência, os parâmetros sociais do uso da linguagem [...] para os e pelos participantes”. Isso sugere que uma situação social não advém apenas de experiências atribuídas a um indivíduo, mas de um todo. Assim, ressaltamos que o discurso deve ser compreendido em uma dimensão social, porque “são essencialmente sociais”, ou seja, “não devem ser confundidos com opiniões pessoais”. Dessa forma, não olhamos para o discurso do custodiado de forma isolada, mas observando seu entorno, como por exemplo, o ambiente em que foi coletado o depoimento, de que lugar esse ator social se posiciona, suas interações sociais, entre outros. Para van Dijk (2016) é a interface cognitiva que consegue dar conta de observar as atitudes de um grupo, uma vez que “representam a relação entre grupos sociais e seus membros e as maneiras como [...] expressam opiniões sobre acontecimentos [...] ou grupos” (VAN DIJK, 2016, p. 12 - 15). Esse autor apresenta as categorias de contexto a serem observadas para que um discurso seja compreendido de modo efetivo.

A seguir, apresentamos um quadro com objetivo de didatizar as referidas categorias, mostrando na prática o que será observado para realizar as análises.

Quadro 1 – As categorias para análises defendidas por Van Dijk

Cenário	Tempo, lugar onde nos encontramos
Participantes	Papéis, interações sociais e institucionais
Ações e eventos comunicativos	Influencia a estratégia interacional
Cognição pessoal e social – eu mesmo	Percepção, experiência, ações, pensamentos

Fonte: Elaborado a partir da leitura de van Dijk (2012 a p. 113 - 114).

Assim, percebemos que o modelo de contexto interfere diretamente nas interações discursivas, dando conectividade conceitual à situação comunicativa na qual os atores sociais estão inseridos.

Para este artigo, o pronunciamento discursivo submetido aos dispositivos de análise da ACD foi recolhido do depoimento de um custodiado em sala de aula de uma penitenciária. Esse texto repercute a forma como um ator social sob custódia se posiciona, tendo as condições de produção dessa fala, a sala de aula da prisão, portanto, longe das tensões e possíveis conflitos nas celas. A voz que fala no depoimento se manifesta ora por si mesma, ora pelo grupo de custodiados e, sempre na tentativa de se apresentar de modo positivo. Para van Dijk (2012b), apresentar-se de modo positivo, também consiste em uma ideologia, “porque ela é baseada no esquema positivo do “eu” que define a ideologia de um grupo” (VAN DIJK, 2012b, p.46).

Também, faz-se necessário considerar o fato de que há uma relação de poder entre os custodiados e a instituição prisional, conseqüentemente, o custodiado pode estar sempre suscetível à violência simbólica, que acontece em eventos discursivos, orais e escritos, por parte dos que trabalham em instituições prisionais mas, “sobretudo, dos agentes penitenciários com quem convive diariamente durante o cumprimento da pena” (SANTANA, 2013, p. 204). Por essa razão, o custodiado pode sentir a necessidade de mostrar mudança de comportamento. Além disso, o custodiado mostra desejo de que a sociedade o veja com menos estigmas.

A representação social do custodiado: breves reflexões

A penitenciária é um local designado para que indivíduos sentenciados por ordenamento jurídico cumpram suas penas, ou seja, sua dívida social, em decorrência de terem cometido algum delito, que resultou em infração a um dos artigos do Código Penal Brasileiro. Conforme dito na introdução, o material para esta análise foi coletado em uma determinada penitenciária com um custodiado em sala de aula, o qual nos concedeu um depoimento.

Abaixo, no quadro 2, segue a declaração do custodiado transcrita fidedignamente ao que lhe foi perguntado no que tange à convivência, às expectativas trazidas em decorrência da escola na prisão, sobre direitos e deveres, bem como a linguagem do custodiado quanto ao uso de gírias.

Quadro 2 – A declaração do custodiado

O custodiado responde que está preso há “aproximadamente dois anos” e que “enfrentamos algumas dificuldades, uma delas é que o preso que estuda no horário matutino não tem o banho de sol reposto, que acontece no mesmo horário, a maneira de retirada do interno para ser encaminhado para a escola também é uma dificuldade para o aluno, mas o desenvolvimento entre alunos e professores é de muita qualidade, o que torna a rotina boa e produtiva” [sic]. “Procuró sempre conviver bem, tanto com os outros internos com os servidores públicos e com todos os profissionais que aqui trabalham. É uma grande oportunidade de crescer, como cidadão, por ser inserido no mercado de trabalho, e amadurecer em sabedoria e etc.”

Questionado sobre as expectativas trazidas pelos estudos, responde que “o estudo trouxe para nós novas expectativas, as vezes por falta de informação, pessoas não conseguem visualizar, tantas oportunidades e variações de escolhas no mercado de trabalho, hoje eu sei que se eu fizer um curso que almejo, poderei ter chance de trabalhar na área em que gostaria” [sic]. O custodiado ainda diz que está fora da escola há “uns 10 anos” e que “a sensação de está correndo atrás do tempo perdido, de não sai daqui da mesma forma que entrei” [sic].

Questionado sobre o uso das “gírias de cadeia” fora do ambiente prisional, ele diz que “não” as usa, e acrescenta dizendo “eu procuró sempre colaborar para que essa realidade possa mudar, pois fora da unidade prisional, essas gírias não são cabíveis em um outro ambiente social e acredito que o crescimento como pessoa deve começar daqui de dentro” [sic].

O custodiado fala sobre direitos e deveres e diz que os vê “de uma forma positiva, e vejo que para um bem estar de todos são essenciais”. O custodiado ainda diz que após o cumprimento da pena “o indivíduo terá uma nova chance de fazer outras escolhas de vida, ele escolherá suas rotinas, terá a oportunidade de se qualificar e entrar no mercado de trabalho e em questão familiar também não vejo dificuldades” [sic], e “a educação é uma das coisas boas que consigo enxergar aqui na prisão em meio as dificuldades enfrentadas aqui fazem a pessoa dar mais valoras oportunidades, família e ao próprio caráter, a dificuldade aproxima o interno da espiritualidade, pois ele tem que crer ou acreditar em alguma coisa, que vai até dar forças a até mesmo te ajudar a superar dificuldades e às vezes encontramos essa ajuda em Deus” [sic].

Fonte: depoimento do custodiado.

No depoimento em questão é possível reconhecer as categorias da abordagem sociocognitiva de contexto de van Dijk (2012a). Para isso, adaptamos, com base em Tomazi e Cabral (2017) um quadro, no qual foram privilegiadas as referidas categorias, levando em conta o âmbito educacional no presídio, ou seja, local onde se deu o evento comunicativo para análise.

Na sequência, mostramos com detalhes as estruturas contextuais em que ocorreram nossas observações, ou seja, o lugar, os envolvidos, a situação jurídica do entrevistado, suas ideologias, em suma, os pormenores para melhor entendimento do leitor.

Quadro 3 – As categorias da abordagem sociocognitiva da ACD e suas estruturas contextuais

CATEGORIAS DA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DE ACD (VAN DIJK 2012a)	
Estruturas contextuais	
Cenário	Uma penitenciária O espaço escolar da penitenciária onde ocorreu o depoimento.
Participantes	Entrevistador – entrevistado/custodiado Professor - pesquisador
<i>Eu-mesmo</i>	Custodiado – cumpre uma ou mais penas, participa das aulas, concedeu o depoimento
Ações e eventos comunicativos	Ação penal - recebeu a sentença condenatória em virtude de um ou mais artigos infringidos do Código Penal Brasileiro. Eventos comunicativos – aula no sistema educacional prisional e entrevista
Cognição (pessoal e social)	Conhecimento (base comum) - reconhecimento do crime, a escola traz perspectivas. Atitudes e ideologias – Procura ter boa convivência, a escola e a família são símbolos emancipatórios, a fé cristã. Sociedade – alimenta estereótipos a custodiados e aos egressos custodiados.

Fonte: Quadro elaborado por Boone (2018, p.102) adaptado a partir da leitura de Tomazi e Cabral (2017) e Van Dijk (2012a, p. 113 – 114).

A construção desse quadro é importante porque estabelece as categorias que constituem os modelos de contexto, pois, é a partir delas que os participantes (alunos-custodiados) acionam seus modelos de contexto e, assim, torna-se possível identificar quais são os fatores do evento em que ocorre a comunicação. Faz-se necessário lembrar que os modelos de contexto são construídos a partir de nossas experiências, sejam elas vividas pelo nosso corpo, pelas nossas percepções, emoções, isto é, pelo que acontece conosco no dia a dia (VAN DIJK, 2001).

Em uma primeira leitura, observamos que todo o depoimento é marcado por discursos que revelam um modelo mental do eu-mesmo alicerçado em desejos de ter uma vida diferente da que levava antes de estar sob custódia, conforme dito “não sai daqui da mesma forma que entrei” [*sic*]. Nesse momento já é perceptível que o custodiado começa a construir a sua representação social positiva apoiado na visão de que a escola faz emergir muitas “coisas boas”, isto é, oportunidade de aprendizado, chance de trabalho, crescimento como cidadão, ou seja, como fator de possível reinserção social.

No início do depoimento, o eu-mesmo já mostra situações vivenciadas no ambiente escolar. Isso nos reporta ao que van Dijk (2012a, p. 113) chama de ambiente, isto é, o local onde se dá o evento comunicativo, que, em nosso caso, é o espaço escolar de uma penitenciária. Na categoria participante, o envolvido no evento discursivo é o custodiado e este, protagoniza o discurso.

Muitas das expressões observadas no depoimento projetam progressões e estão sempre assinaladas pela presença da polarização discursiva, por meio de elementos *dêiticos* “aqui”, “daqui de dentro”, o que deixa subentendido o “lá”, isto é, o meio social externo à prisão. Essa representação é percebida por meio do léxico, uma vez ser notório que há realce em palavras que apontam aspectos positivos tanto dos custodiados quanto da sociedade e vice-versa.

Ainda no início é perceptível marcas de uma ambivalência: por um lado, o custodiado está sendo conduzido para a escola, local de ressocialização, de tentativa de formar cidadãos aptos para retorno ao convívio social; por outro, nesse mesmo procedimento, ele fala da “‘maneira’ de retirada do interno para ser encaminhado para a escola”, ficando implícito um possível procedimento não ético ou não respeitoso por parte daqueles que trabalham diretamente com custodiados, o que já pode se pressupor preconceito da sociedade refletido nas atitudes de profissionais que deveriam ser orientados pelo que postula a Lei de Execuções Penais 7 210, a LEP⁸.

⁸ **LEI 7.210 de julho de 1984. Essa Lei trata da assistência educacional aos presos nos artigos 10, 17 a 21 e no art. 41, inciso VII.** Art. 6º. Programa **individualizador** da pena privativa de liberdade. Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando **prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade**; Art. 17. A assistência **educacional** compreenderá a **instrução escolar** e a formação profissional do preso e do internado; Art. 41 - Constituem direitos do preso: VII - assistência material, à saúde, jurídica, **educacional**, social e religiosa. (Destques em negrito nossos)

Em seguida, ele se apropria da voz coletiva para relatar “enfrentamos algumas dificuldades na cadeia” e cita que “uma delas é que o preso que estuda no horário matutino não tem o banho de sol repostado, que acontece no mesmo horário”. Van Dijk (2012b) afirma que essa estratégia de reprodução discursiva também revela as ideologias que ao falar de “uma forma mais coletiva, o orador enfatiza as características positivas do seu próprio grupo”, baseando-se “no esquema positivo do ‘eu’ que define a ideologia de um grupo” (VAN DIJK, 2012b, p.45 e 46).

No excerto proferido pelo custodiado, entendemos que ele novamente apropria-se do ambiente escolar para continuar construindo uma autoapresentação positiva ao enfatizar “o preso que estuda”. Observamos o sentido restrito ao grupo pela subordinada adjetiva, reforçando assim, a construção desse sentido, embora esse processo sintático possa não ter sido redigido de modo proposital, isto é, com vistas a restringir somente ao preso que “estuda”; contudo, para fins de análise, essas observações ganham relevância, pois, mesmo não havendo a intenção de serem mostradas, por meio da sintaxe, parece-nos que era, de fato, essa a intenção comunicativa do custodiado. Posto isso, percebe-se a autoapresentação positiva sendo construída, na medida em que o custodiado vai mostrando que, apenas o grupo que frequenta a escola não tem o “privilegio” de tomar o banho de sol, pois no momento em que acontece essa “recreação”, o grupo optou por estudar, mesmo sendo o banho de sol algo importante para sua saúde física e psicológica. Além disso, percebe-se que existe a polarização discursiva entre o próprio grupo de custodiados: os que estudam e os que não estudam, para com isso, construir sua autoapresentação positiva, o custodiado procura se distinguir do próprio grupo, evidenciando atitudes que possam mostrar mudanças. Outra observação seria em relação a escolha do verbo “enfrentar”, em “enfrentamos algumas dificuldades na cadeia”, em vez de “passar”, por exemplo. Essa escolha lexical nos chama a atenção pela força semântica, dando a ideia de uma “luta” diária, isto é, além do cumprimento da pena, ainda existiriam adversidades no dia a dia.

No fragmento “o estudo trouxe para nós novas expectativas”, o custodiado retoma, novamente, a voz grupal para mostrar a intenção de promover positivamente o grupo do qual faz parte. Com efeito, o apagamento do eu substituído pela voz coletiva tem o intuito de fortalecer e legitimar o discurso.

A polarização discursiva também é percebida quando o eu-mesmo fala sobre o uso de gírias: “[...], pois *fora* da unidade prisional, essas gírias não são cabíveis”. Mais uma vez, observamos o uso de advérbio para dizer que, no convívio social seria necessário redimensionar o discurso, desprezando o uso das gírias de cadeia. Dessa forma, a polarização discursiva é percebida pela *déixis* “fora”, ficando subentendido “dentro”. Nota-se que o custodiado revela consciência de que determinados modos de comunicação podem comprometer sua imagem social e, além disso, pode ser também mais uma estratégia de autorrepresentação positiva. Depreende-se ainda, uma velada coesão social pela linguagem, identificando a sociedade como pessoas “melhores instruídas”, com realce no linguajar, considerado “privilegiado”, o que nos remete a referida polarização discursiva. Sobre esse assunto, a atuação como profissional da docência em uma unidade prisional, conseqüentemente, testemunha ocular, oportunizou-me observações, dentre elas a forma de comunicação por meio de gírias. Foi possível constatar que algumas gírias atribuem ao custodiado qualificação ou superioridade na comunidade carcerária, como por exemplo, ser chamado de “ladrão”. Essa gíria não denota tratamento pejorativo no contexto prisional, pelo contrário, mostra certo tipo de prestígio. Essa alteração de sentido é conhecida como “*counter words*” (PRETI, 2010, p. 165), na qual se atribui à palavra um sentido contrário ao que se tem no vocabulário normal, o que vai contribuir para fortalecer o caráter confidencial da gíria de grupo.

Para reforçar a estratégia de o custodiado representar-se de modo positivo, ele mostra também uma ideologia ligada a valores cristãos, ao dizer “as dificuldades enfrentadas aqui [...] aproxima o interno da espiritualidade [...] e às vezes encontramos essa ajuda em Deus” [*sic*]. Destacamos, nesse excerto, outra observação por termos atuado no ambiente prisional: é notório entre os custodiados um discurso voltado para o campo da religião e a maioria deles se converte e passa a se denominar “evangélicos”, o que pode significar para o custodiado, também uma visão mais amena da sociedade em relação a eles. Ainda, em decorrência do trabalho docente no sistema prisional, observamos a assimilação de alguns comportamentos dos custodiados, como por exemplo, a posição das mãos para trás. Na visão de van Dijk (2016) maneiras de comportamentos estão ligadas à multimodalidade que se faz presente no discurso, pois estão “associadas com a situação comunicativa” (VAN DIJK, 2016, p. 12), nesse caso, com as normas da prisão. Isso implica dizer que uma situação comunicativa pode

mostrar um hábito ou costume e revelar uma representação social, sem que haja, propriamente, um discurso. Em virtude disso, um egresso custodiado pode ser reconhecido ou estigmatizado na sociedade pelo costume adquirido como norma. Sobre o costume referente à posição das mãos, parece-nos que tem a finalidade de indicar “humildade”, bem como respeito à unidade prisional na qual o ator social custodiado cumpre pena.

Há que se notar que existe um certo temor no discurso desses atores sociais, pois apresentam ter consciência da segregação que, provavelmente, terão no retorno ao convívio social, após o cumprimento da pena que pode ser “por não ter uma qualificação profissional ideal para a vaga ou por motivos de preconceito” (KARAM, 2015, p. 292). Isso pode resultar no retorno desse indivíduo ao cárcere, o que pode justificar recorrentes índices de reincidências criminais existentes em nosso país, conforme mostrou a pesquisa de Boone (2018), que embora tenha focado em apenas um pequeno grupo, evidenciou mais de 50% de reincidências.

As observações apontadas até aqui, como já dito, ocorreram dentro de uma escola na prisão e, é considerável afirmar o valor que a escolaridade tem em qualquer que seja o âmbito social, visto que proporciona habilidades essenciais ao ser humano: saber ler e escrever que consiste em algo simples, mas ao mesmo tempo, crucial dentro das cadeias. Acerca desse assunto Onofre (2011) corrobora como sendo fundamental, uma vez que a linguagem está relacionada diretamente com a realidade social de cada indivíduo e, para um custodiado, elas representam que eles “podem escrever e ler cartas bilhetes e acompanhar o desenrolar de seus processos criminais [...] até porque quem não sabe pede, e quem pede, deve” (ONOFRE, 2011, p. 281), o que pode acarretar em situações adversas dentro da prisão entre o próprio grupo.

Prosseguimos, apresentando um quadro elaborado por Boone (2018) para mostrar como o custodiado constrói a representação social de seu grupo, da sociedade e da escola na prisão, de acordo com o que foi percebido em nossas análises.

Quadro 4: A representação social do custodiado

DE SI MESMO	DA SOCIEDADE	DO ENSINO NA PRISÃO
<ul style="list-style-type: none"> • O custodiado se vê longe da família. • Cumpre pena por justa causa. • Vive dias bons e ruins. • É possível ter um emprego em decorrência dos estudos. • Tem consciência do preconceito a ex-custodiados. • Constrói, na maioria das vezes, uma autoapresentação positiva. • Mostra-se com forte ideologia cristã. • Deve cumprir normas e procedimentos pré-estabelecidos. • Dividindo espaços pequenos devido à superlotação. • Mora com pessoas com as quais não se tem afinidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • A sociedade possui estigma por conta da condição de ex-presidiário. • Lugar de adequação às estruturas linguísticas e sociais privilegiadas. • Falta de acesso. • Que a sociedade não é capaz de lidar com ex-presidiários. • A sociedade não se mostra consciente quanto a necessidades de políticas públicas educacionais em presídios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fuga da realidade do cárcere. • A escola na cadeia proporciona boas perspectivas como emprego e conclusão do Ensino Médio. • Enaltece a figura do professor. • Revisão de conceitos. • Autoestima para vencer obstáculos. • Convivência pacífica. • Conhecimento. • Dignidade.

Fonte: Quadro elaborado por Boone (adaptado) (2018, p.128)

No quadro, intentamos mostrar, sumariamente, as considerações observadas no discurso do custodiado. No depoimento foi revelado o modo de vida na prisão, bem como suas rotinas e procedimentos. Mostraram-se pacíficos no que diz respeito à convivência, sempre atribuindo ao ambiente escolar. As estruturas linguísticas foram sempre marcas linguístico-discursivas que revelam uma autoapresentação positiva e, acima de tudo, o discurso revelou o desejo de se escolarizar com objetivo de ter um emprego.

Considerações finais

No decorrer das análises foi possível verificar, por meio das estruturas subjacentes presentes no discurso, que este constitui um campo extenso e privilegiado para argumentar e expor pontos de vista. Ressaltamos o quanto a língua proporciona possibilidades para que um ator social expresse suas inquietações, com finalidade de mostrar ou defender seu modo de pensar. É claro que não podemos esquecer que o espaço social, do qual o indivíduo faça parte, é fator importante para a constituição do discurso. Nesse sentido, o discurso proferido pelo custodiado, em ambiente escolar, projeta suas crenças, suas opiniões que, para van Dijk (2012b, p.18) “expressam os princípios norteadores que controlam a coerência geral das representações sociais [...]”, ou seja, a forma como esse grupo deseja se mostrar, embora o depoimento analisado esteja na voz de um indivíduo

Partindo dessa perspectiva teórica, entendemos que o discurso do custodiado revela que o ensino na prisão pode trazer perspectivas em relação ao trabalho e a inserção social, após o cumprimento da pena, mas ao mesmo tempo, essa inserção também pode ter caráter segregatório, uma vez ser bastante evidente o preconceito que a sociedade tem em relação a ex-presidiários, conforme verificado em trabalhos como o de Onofre (2011) e Karan (2015), que também debruçaram o olhar para indivíduos sob custódia. O caráter multidisciplinar, o qual o estudo foi submetido, não somente enxerga a superfície textual, mas, sobretudo a prática social-discursiva que mostra os papéis desse grupo perante a sociedade e como a sociedade os vê.

Em síntese, estabelecemos os modos como se dão as representações sociais de custodiados, não apenas para mostrar como identificamos marcas linguístico-discursivas, mas também para analisarmos como esse grupo vê as relações intersubjetivas sobre si, sobre a sociedade e sobre o ensino na penitenciária, bem como as perspectivas futuras para quando sair da prisão.

Em suma, o discurso do custodiado revela expectativas e revisões de conceitos acerca dos procedimentos que o levaram sob custódia. Para construir a representação positiva de si ele interage discursivamente, apoiando-se no ambiente escolar que frequenta diariamente e, ainda, podendo ocultar fatos ou informações que possam comprometer a projeção de sua imagem. Não obstante, é notório que o sistema educacional escolar nas prisões pode consistir em uma alternativa promissora de transformação da realidade social e, conseqüentemente, contribuir para a diminuição do número de reincidências criminais em nosso país. Embora muitos dos que frequentaram a escola possam reincidir, não se pode negar o fato de que a escola consiste em um espaço social fundamental para a formação da cidadania e de respeito aos direitos humanos.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. Tradução de Maria da Glória Novak; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum, São Paulo. Ed. Nacional, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

BOONE, Maruza Brasil. *A representação social nos Discursos de Custodiados em depoimentos*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Línguas e Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. 2018.

BRASIL. *Leis, decretos, etc. Lei de Execução Penal – Nº. 7210, de 11 de julho de 1984*. SP: Saraiva, 1993.

KARAN, Bruno Jaar. *O egresso prisional em situação de rua no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores*. Jundiaí, Ed. Paco Editorial, 1ª Ed, 2014.

PINHEIRO FILHO, Fernando. *A noção de representação em Durkheim*. Lua Nova, São Paulo. N.61, p. 139 – 155, 2004.

PRETI, Dino. Inclusão e exclusão social pela linguagem: a gíria de grupo. In: BENTES, Anna Cristina; LEITE, Marli Quadros (org). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 159 – 167.

SANTANA, Jackson Francisco. Discurso e poder: uma análise de procedimentos administrativos disciplinares instaurados em unidades prisionais. *Revista Interdisciplinar* (Edição especial ABRALIN), ano VIII, v. 17, p. 201-224, 2013.

TOMAZI, Micheline Mattedi; CABRAL, Ana Lucia Tinoco. Argumentação e estratégias textual-discursivas em uma sentença absolutória: violência machista contra a mulher. *Language and Law/ Linguagem e Direito*, v. 4 (2), 2017, p. 50 – 71.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012a.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Política, Ideologia e Discurso. In Iran Ferreira de Melo. (Org.) *Introdução aos Estudos Críticos do Discurso: Teoria e Prática*. Ed. Pontes, 2012b. p.15 – 50.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e poder*. Trad. De Judith Hoffnagel e Karina Falcone (org.). São Paulo: Contexto, 2015.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. In: *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*. Porto Alegre, v.9, n. esp. (supl), p. 08-29, 2016.

**A DESPLASTIFICAÇÃO DO CORPO EM ENUNCIADOS
MIDIÁTICOS: DISCURSOS SOBRE MULHERES QUE FIZERAM
EXPLANTES DE SILICONE**

**THE DEPLASTIFICATION OF THE BODY IN MEDIA
STATEMENTS: DISCOURSE ABOUT WOMEN WHO MADE
SILICONE EXPLANTS**

Claudemir Sousa¹

Resumo: Neste artigo, analisamos enunciados nos quais a desplastificação do corpo é discursivizada como signo de felicidade, saúde e bem-estar. Para tanto, montamos um *corpus* com enunciados veiculados nas mídias digitais que tratam da realização de explantes por mulheres que tiveram complicações na saúde em decorrência da utilização de próteses de silicone nos seios. O aporte teórico-metodológico que ancora essa discussão repousa nos Estudos Discursivos Foucaultianos, assentado na proposta de análise enunciativa de Michel Foucault, a qual nos possibilita empreender uma investigação com base nos princípios de regularidade, dispersão, raridade e campo associado entre enunciados. Conclui-se que, no domínio discursivo das mídias digitais aqui analisado, a desplastificação do corpo inverte a ordem do discurso de que a remodelação do corpo é sinônimo de felicidade e impele mulheres a aceitarem o seu corpo como forma de garantir sua saúde, felicidade e bem-estar.

Palavras-Chave: Discurso. Mídia. Corpo. Governamentalidade.

Abstract: In this article, we analyze statements in which the deplastification of the body is discursivized as a sign of happiness, health and well-being. To this end, we set up a corpus with statements published in digital media that deal with the realization of explants by women who had health complications due to the use of silicone prostheses in the breasts. The theoretical-methodological support that anchors this discussion rests on Foucault's Discursive Studies, based on Michel Foucault's enunciative analysis proposal, which allows us to undertake an investigation based on the principles of regularity, dispersion, rarity and associated field between statements. We concluded that, in the discursive domain of digital media analyzed here, the deplastification of the body inverts the order of the discourse in which the remodeling of the body is synonymous of happiness and impels women to accept their body as a way of guaranteeing their health, happiness and well-being.

Keywords: Discourse. Media. Body. Governmentality.

¹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). E-mail: claudemir201089@hotmail.com.

Introdução

Retirar a prótese foi maravilhoso: nada dolorido, não tomei remédio para dor e no dia seguinte já estava caminhando.

Faz quase 3 meses que não tomo um remédio para nada e meus sintomas sumiram. A minha autoestima voltou. Hoje me olho no espelho e me sinto maravilhosa. Meu corpo está super proporcional, não sinto mais aquele peso, incômodo, dores, a minha fisionomia é outra, minha vida é outra, eu estou extremamente feliz (DJEHDIAN, 2021, *online*).

O enunciado precedente é um excerto de uma matéria publicada no portal de notícias UOL e consiste em uma fala atribuída a Amanda Djehdian, de 34 anos, identificada como uma empresária, ex-BBB (ela participou do *reality show* televisivo Big Brother Brasil) e criadora de conteúdo digital. O objeto de discurso do qual ele se ocupa é a realização de cirurgia para retirada de próteses de silicone nos seios, procedimento denominado de explante, por mulheres que alegam sentir problemas de saúde em decorrência dos efeitos colaterais dessa plastificação do corpo.

Nesse enunciado, o sujeito mulher que exerce a modalidade enunciativa (FOUCAULT, 2008) inverte a ordem do discurso (idem, 2007) em que a plastificação do corpo é associada a beleza, bem-estar e felicidade, concebendo-a como um risco à saúde. Nesse sentido, o explante preenche um espaço discursivo que é o da saúde, bem-estar, autoestima e felicidade, anteriormente atribuído ao implante.

Essa prática de retirada dos implantes de silicone nos seios passou a ser discursivizada em diversas mídias após mulheres compartilharem nas redes sociais os sintomas que estavam apresentando, alegando ser em decorrência das próteses de silicone. Com isso, foram criados perfis, como as contas da rede social *Instagram* @perigos.do.silicone e @explantedesilicone, para conectar essas mulheres e orientar sobre soluções possíveis para os sintomas comuns apresentados por elas.

Algumas alegam que, ao compartilhar com médicos que estavam sentindo determinados sintomas e que muitas mulheres sentiam os mesmos e paravam de sentir após a retirada das próteses, ouviam deles que não existem evidências científicas de que as próteses de silicone podem estar causando os danos à saúde por elas relatados.

Assim, ao enunciar da posição de representante da Associação Brasileira de Cirurgia Plástica, O cirurgião plástico Leandro Pereira, que é secretário geral dessa

associação, reafirma esse posicionamento do saber médico-estético de negar a existência de uma “doença do silicone”, como segue:

A retirada das mamas é algo que está ganhando força recentemente, mas o número ainda é pequeno e não sabemos dizer se é algo comportamental ou de indicação médica efetiva. Pensamos muito em silicone como uma cirurgia estética, mas temos que considerar reconstruções de mama, mastectomia, grandes assimetrias.

Não funciona como tirar um aplique de cabelo. Tem que ser estudada, desenhada, pensada. Analisar se precisamos tirar só a próteses, se há necessidade de mamoplastia associada, se é necessário tirar mais do que a prótese. Temos que estudar todo o problema e propor a melhor solução para resolvê-lo (PEREIRA, 2021, *online*).

Nesse enunciado, o sujeito que enuncia se posiciona no interior de uma instituição que lhe credibiliza saberes e poderes para determinar o grau de segurança dos implantes e isentá-los da ocorrência de possíveis enfermidades. Trata-se da mobilização do discurso em um jogo de esquiva (FOUCAULT, 2002). Além disso, a ordem do discurso (idem, 2007) econômico é um obstáculo para a consecução de uma possível retirada das próteses, por esse procedimento requerer uma preparação e avaliação de necessidades.

Assim, esses enunciados evidenciam uma luta discursiva polêmica e estratégica (FOUCAULT, 2002) no interior do inapreensível arquivo (idem, 2008) que trata do corpo da mulher nas sociedades ocidentais, nos quais os seios femininos são símbolos sexuais. Como os discursos estão sujeitos às leis da regularidade (FOUCAULT, 2008), que implica, entre outras coisas, transformações nos regimes de verdade (FOUCAULT, 2013a), ou seja, no que é verdadeiro em certo tempo e espaço, no domínio discursivo da estética corporal se pode perceber que os seios que são valorizados são os firmes, empinados, fartos, aos quais se agregam os sentidos de beleza e juventude.

Mas essa ordem discursiva da estética corporal parece estar sendo tencionada pela ordem do discurso (FOUCAULT, 2007) da saúde da população, na medida em que as mulheres autodenominadas “explantadas” estão pondo em discurso uma valorização dos próprios seios como eram antes: pequenos e flácidos. É na busca de segurança, saúde e bem-estar que repousa esse novo sentimento de beleza corporal.

Assim, neste artigo, trataremos dos casos de realização de explante de silicone por mulheres que alegam apresentar problemas em seu corpo em virtude das próteses. Para tanto, analisaremos enunciados das mídias digitais que veiculam discursos sobre a saúde, a felicidade e o bem-estar associados à realização desse procedimento cirúrgico.

Para analisarmos o *corpus*, buscaremos suporte na arqueogenealogia de Michel Foucault, concebida, aqui, como um aporte teórico-metodológico que ancora o campo denominado por pesquisadores brasileiros de “Estudos Discursivos Foucaultianos”. Trata-se de uma proposta de análise enunciativa do discurso que nos possibilita empreender uma investigação com base nos princípios de regularidade, dispersão, raridade e campo associado entre enunciados (FOUCAULT, 2008). Isso significa perseguir as semelhanças e diferenças entre enunciados, sua forma de agrupamento, a singularidade de sua existência e sua presença em um domínio de outros enunciados.

A abordagem que adotaremos será a transcrição de falas das mulheres presentes duas matérias jornalísticas veiculadas no portal de notícias UOL, orientando-nos pelos princípios foucaultianos anteriormente explicados. Além disso, apresentaremos uma imagem que acompanha a primeira matéria a ser analisada, por se tratar de uma celebridade, e não apresentaremos as demais, de anônimas, por questão de ética.

Assim, descreveremos a maneira como este artigo está organizado. Na seção seguinte, discutiremos o aporte teórico de Foucault e seus interlocutores para tratarmos do corpo. Em seguida, faremos uma incursão histórica pela prática de implante de silicone. Finalmente, analisaremos os enunciados que tratam da realização de explantes por mulheres e traremos as considerações finais.

O corpo como enunciado para análise discursiva: contribuições de Michel Foucault

A análise de discurso que empreendemos dialoga com o projeto arqueogenealógico de Foucault (2002, p. 9), para o qual os fatos discursivos possuem um aspecto linguístico, mas devem ser tomados “como jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta”.

Esse autor empreende uma análise do discurso “como jogo estratégico e polêmico” (idem), o que configura um princípio metodológico. Para ele, o sujeito é o alvo das relações de saber-poder nas quais são construídos os modelos de subjetividade.

Nesse sentido, Foucault (2013a) considera que o corpo é o centro dessas formas de lutas discursivas e das relações de saber-poder. Por essa razão, ele propõe que a genealogia, como tática de análise que se articula ao método arqueológico, entrelaça o corpo e a história e “deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história

arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2013b, p. 65), afinal, o corpo contemporâneo é resultado de fabricações feitas por saberes, poderes e formas de resistência dos sujeitos.

O conceito de corpo vem sendo explorado em análise do discurso (AD) no Brasil há alguns anos. As referências para conduzir essas pesquisas são buscadas nos campos da filosofia, história, antropologia, psicanálise, artes, dentre outras. A exemplo, vamos citar os estudos de três pesquisadores que se dedicaram a pensar esse tema na análise do discurso: Ferreira (2013), Courtine (2011; 2013) e Milanez (2009).

Ferreira (2013) é uma das pesquisadoras da AD no Brasil que situa suas discussões acerca do corpo como objeto discursivo no entrecruzamento das teorizações de Pêcheux com autores de diferentes abordagens teóricas, como Marcel Mauss, Freud, Lacan, Paul Schielder, Didier Anzieu e Foucault. Ao mobilizar conceitos de Pêcheux para tratar do corpo, essa autora se distancia de muitos interlocutores desse autor francês, que se debruçam majoritariamente em outras de suas noções.

Assim, as discussões de Ferreira (2013) entrelaçam concepções desenvolvidas por Pêcheux, fundador da disciplina de análise do discurso no campo da linguagem, com a antropologia, a psicanálise e a filosofia. Na concepção dessa autora, para a AD,

Mais do que objeto teórico o corpo comparece como dispositivo de visualização, como modo de ver o sujeito, suas circunstâncias, sua historicidade e a cultura que o constituem. Trata-se do corpo que olha e que se expõe ao olhar do outro. O corpo intangível e o corpo que se deixa manipular. O corpo como lugar do visível e do invisível (FERREIRA, 2013, p. 78).

O corpo discursivo de que essa autora fala é aquele investigado como um objeto material construído pelo discurso. O que se estuda, portanto, são as materialidades discursivas do corpo enquanto objeto constituído pela linguagem, atravessado pela história. A análise dessa materialidade serve para observar o sujeito.

Courtine (2011), por seu turno, se interroga sobre como o corpo se tornou um objeto de investigação histórica. Em sua concepção, o corpo enquanto objeto teórico é uma invenção do século XX, remontando às investigações de Freud, Husserl, Merleau-Ponty, Mauss e Foucault. Embasado em Foucault, Courtine (2011) investiga as mutações do olhar sobre o corpo em uma cultura visual, na qual o corpo é penetrado, observado, exposto, inclusive em seus aspectos mais íntimos e sexuais.

Já Milanez (2009) esclarece que se interessa pelo corpo como unidade discursiva não restrito às suas funções do cotidiano, mas atrelado às representações pelas quais o identificamos. Trata-se de considerar o corpo como uma prática discursiva, que possui

existência material e histórica. Corpo-enunciado, como pensado por Foucault (2008), inscrito em redes, possibilitando deslocamentos, formação de saberes e tipos de sujeitos.

Parece consenso entre Ferreira (2013) Courtine (2011) e Milanez (2009) que foi nos trabalhos de Foucault que o corpo ganhou seu título de nobreza. A contribuição de Foucault é tratar do corpo como artefato teórico e também prático, presente nas lutas de mulheres, homossexuais e doentes mentais por liberdade, e também inscrever as coerções que se exercem sobre o corpo “no horizonte de longa duração” (COURTINE, 2013, p. 17).

Nesse construto teórico, o corpo é uma realidade biopolítica e histórica, sujeito às transformações espaço-temporais. O corpo, para Foucault, está ligado a práticas de saber, de poder e de subjetivação. A título de clareza, iremos conceituar biopoder, biopolítica e governamentalidade a partir das discussões de Foucault (2005; 2013c), visto que esses conceitos estão atrelados à sua maneira de tratar o corpo e serão retomados nas análises.

Primeiramente, o conceito de biopoder é compreendido por Foucault (2005, p. 294, grifos do autor) como uma “tecnologia do poder sobre a ‘população’ enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de ‘fazer viver’”. A forma de exercício desse poder, de maneira sutil, é o que se denomina biopolítica da espécie humana, concebida por Foucault (2005, p. 289-290) como uma tecnologia de poder na qual se trata de “um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc.”, os quais, aliados às preocupações econômicas e políticas, constituem os objetos de saber e os alvos de controle dessa tecnologia de poder. Ela lança mão de medições estatísticas, observações e intervenções nos fenômenos concernentes à população.

Para tanto, introduz-se uma medicina que vai exercer um papel de higiene da população, normalização do saber e medicalização da população. Em nossa compreensão, a realização das cirurgias plásticas para implante e explante de silicone se insere nas estratégias do biopoder e da biopolítica, na medida em que atenta às informações dos saberes médicos, segue normas de higiene, para evitar adoecimento. Tais procedimentos devem ocorrer nas instituições adequadas, conforme as designações da biopolítica.

Finalmente, a noção de governamentalidade (FOUCAULT, 2013c) consiste nas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer o biopoder e a biopolítica. Foucault (2013c) compreende o governo como múltiplas formas de condução, de ação sobre alguma coisa. Com isso, pode-se falar em um exercício de formas de governo que articulam formas de conduzir a si e ao outro. Tal forma de

governo tem como alvo a população e utiliza como instrumento os dispositivos de segurança, que são os instrumentos pelos quais se garante o bem-estar da população.

É com base nesse referencial teórico que iremos analisar a relação do sujeito com o seu corpo na contemporaneidade a partir de enunciados que tratam da realização de explante por mulheres para se sentirem mais saudáveis. Antes, uma imersão histórica nas práticas de implante de silicone nos seios se faz necessária.

Arqueogenealogia do silicone para fins estéticos

O silicone é empregado para diversas finalidades, como industrial, comercial e estética. Por essa razão, ele apresenta diferentes variações em sua forma e consistência. Neste artigo, interessa-nos a sua utilização para fins estéticos. Nesse caso, o produto é a matéria prima para próteses e implantes não líquidos, constituindo-se no tipo de cirurgia plástica mais comum entre as mulheres no Brasil. Em segundo lugar está a redução dos seios (segundo Nascimento (2011), este tipo de cirurgia era mais comum até os anos de 1980) e, em seguida, vem a lipoaspiração, seguida pela rinoplastia. No caso dos homens, a rinoplastia é a principal, seguida da redução das mamas e depois a lipoaspiração.

A utilização de silicone, no Brasil, deve estar sujeita às normas sanitárias da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), que determina quem exerce o saber e o poder para manipulá-lo e sob quais condições do espaço clínico isso pode ocorrer. Além disso, as próteses que são importadas são avaliadas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO), que realiza testes de qualidade e emite um selo de aprovação.

O uso de silicone para fins estéticos teve início no hospital Jefferson Davis, em Houston, no Estado do Texas, nos Estados Unidos da América (EUA), em 1962, quando Timmie Jean Lindsey, mãe de seis filhos, realizou um implante para aumentar o tamanho dos seios, sob a ação dos cirurgiões Frank Gerow e Thomas Cronin. Na ocasião, ela foi ao hospital para retirar uma tatuagem nos seios e os médicos lhe ofereceram a possibilidade de participar do implante de silicone pioneiro.

No ano seguinte, o resultado foi apresentado à Sociedade Internacional de Cirurgias Plásticas. As condições para que a cirurgia fosse um sucesso de procura estavam já implantadas: a utilização de sutiãs com enchimento, a popularidade dos artigos

de plástico no pós-guerra, as referências estéticas das atrizes de Hollywood, os corpos femininos veiculados na revista Playboy e o ideal estético da boneca Barbie.

Os implantes de silicone se tornaram fenômeno característico das atrizes de filme pornô nos Estados Unidos e uma “norma para as atrizes de Hollywood e, posteriormente, para as donas-de-casa norte-americanas” (NASCIMENTO, 2011, p. 5).

Uma versão sobre a utilização de silicones antes da primeira cirurgia conta que prostitutas japonesas injetavam silicone roubado no porto de Yokohama nos seis para atraírem os soldados dos Estados Unidos durante a ocupação no pós-guerra, o que acarretava gangrena na área ao redor dos seios. Já no espaço clínico, com o tempo, algumas inovações foram feitas no procedimento de implante, como a diversificação nos tamanhos, modernização dos modelos e uso de imagem 3D. A mudança na consistência mais gelatinosa tornou as rupturas das próteses mais raras.

Ainda hoje, a utilização dessas próteses é atravessada de polêmicas. Para algumas mulheres, incluindo Timmie Jean Lindsey, ela traz benefícios, como consta na sua fala a seguir: “eu achei que eles tinham ficado perfeitos (...). Eu os sentia tão macios, igual a seios de verdade (...). Mas só me dei conta do resultado mesmo quando saí na rua e percebi que os homens assobiavam para mim” (BOWES & HEBBLETHWAITE, 2013, *online*).

Para outras mulheres, há um arrependimento em decorrência dos prejuízos que acreditam trazer à sua saúde, como mostraremos adiante ao analisarmos as falas das mulheres explantadas presentes em enunciados das mídias digitais.

Nos anos de 1990 os saberes médico-científicos já apontavam para riscos de o material do silicone causar danos ao sistema imune. Em 1992, a agência reguladora de alimentos e drogas nos Estados Unidos (*Food and Drug Administrations*) limitou os implantes de silicone, pois havia a realização de 400 cirurgias em mulheres por dia (NASCIMENTO, 2011). Com o tempo, o implante de silicones foi banido nos Estados Unidos e, posteriormente, retomado com padrões de segurança. Já em 2010, vários países proibiram a comercialização de próteses da empresa francesa *Poly Implant Protheses*, por conter silicone industrial, que pode causar câncer, e apresentar risco de se romper.

Atualmente, percebe-se um embate discursivo, que se apresenta como um jogo polêmico e estratégico (FOUCAULT, 2002), entre cirurgiões plásticos e mulheres que realizaram implantes de silicone, visto que muitas delas alegam apresentarem problemas de saúde em decorrência dos implantes de silicone, ao passo que o saber médico-estético refuta essa possibilidade e advoga em defesa da segurança das próteses de silicone.

Na atualidade, os seios que são valorizados nas sociedades ocidentais continuam a ser os firmes, empinados e fartos, os quais estão associados a beleza e juventude. Porém, Nascimento (2011) afirma ser possível encontrar sociedades que desviam desses padrões de beleza do ocidente, ao valorizar seios caídos e flácidos. Trata-se, portanto de um aspecto discursivo socialmente construído, mas passível de mutações, na medida em que, na atualidade, os meios de comunicação também vêm taxando os seios fartos e siliconados como deselegantes, cafonas e vulgares e alertando para riscos à saúde.

A realização de cirurgias plásticas nos seios femininos tem diferentes finalidades. Por um lado, constitui um procedimento para seguir uma moda. De acordo com Nascimento (2011, p. 2, grifos da autora):

a censura da beleza pode fazer com que qualquer mulher acredite que apenas os seus seios são flácidos, caídos, grandes ou pequenos demais, esquisitos ou decididamente errados, feios. A partir da comparação dos seus seios com os seios “ideais”, mulheres de todas as idades podem desenvolver uma fixação quanto à “firmeza” e a “boa forma” dos seios, incluindo, aí, o seu tamanho.

Nesse sentido, o implante de silicones nos seios com finalidades estéticas é um imperativo que resulta da censura ao corpo não oficial e impele mulheres a conseguirem os seios perfeitos da moda. Nesse processo de cesura do corpo, os seios perdem o sentido de maternidade e também ocupam um espaço de feminilidade e beleza que alguns enunciados que circulam sobre a mulher brasileira atribuem às nádegas como a parte representativa da sua beleza, afirmando, ou negando, como o faz a cantora Rita Lee na música “Pagu”, de sua composição, que diz: “Nem toda brasileira é bunda/ Meu peito não é de silicone”.

Por outro lado, há mulheres que fazem tal procedimento para corrigir cirurgias realizadas para retirar as mamas em virtude do câncer de mama, ou mesmo para prevenir esse acometimento, como o fez a atriz norte-americana Angelina Jolie. Para essas mulheres e para outras inconformadas em medir seus seios em centímetros, os seios com implantes de silicone adquirem o sentido de saúde e autoestima.

Entretanto, os saberes científicos que compõem a biopolítica da espécie humana (FOUCAULT, 2005) apontam que os seios femininos são uma parte do corpo propensa a doenças e as cirurgias podem interferir na amamentação e na detecção de tumores em mamografias.

A realização de cirurgias nos seios pode também estar relacionada à influência dos padrões de beleza da cultura norte-americana. Na contramão desse procedimento, há mulheres que realizam cirurgias para redução das mamas em busca de um outro padrão de beleza, o dos peitinhos, ou que realizam essas cirurgias de troca das próteses ou retirada dos silicones por questão de saúde, procedimento atualmente denominado de explante.

Dessa maneira, o explante emerge como um procedimento cirúrgico preventivo, embasado nos saberes científicos que constituem a biopolítica da população (FOUCAULT, 2005). As mulheres estão realizando esse procedimento por risco de ruptura das próteses ou por apresentarem problemas de saúde que atribuem aos implantes de silicone. Trata-se, assim, de uma prática de governo de si (idem, 2013c) manifesto no cuidado com o corpo que recorre às estratégias do biopoder, como discutiremos adiante.

A desplastificação do corpo como estratégia de governo de si em enunciados de mulheres explantadas

Em 28 de Fevereiro de 2021, uma reportagem veiculada no programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão, mostrou que um grupo de mulheres brasileiras está fazendo um processo de retirada do implante de silicone nos seios após sentirem sintomas como mal-estar e queda de cabelo.

No dia seguinte, em 01 de março de 2021, foi veiculada uma matéria no portal de notícias UOL sobre esse mesmo fato, com foco em uma ex-participante de *reality show*, cuja manchete e imagem, com respectiva legenda da matéria, reproduzimos aqui.

Figura 1 – Ex-BBB Amanda retira silicone após doença: ‘sou outra mulher, sem dor’



Fonte: UOL

Na matéria em questão, e em outra que mobilizamos para análise, há a exibição do corpo das mulheres que fizeram explantes, mas, por questão de ética, apresentamos somente essa. Corpos que se expõem ao olhar, deixam-se manipular e se constituem como o lugar do visível (FERREIRA, 2013). A circulação da imagem desses corpos em nossa cultura visual (COURTINE, 2011) e sua discursivização pela linguagem é o que os tornam objeto de análise para nós aqui, de modo a observar o sujeito mulher na atualidade.

Desse modo, nesse excerto de enunciado, o corpo de Amanda é exposto aos olhares dos internautas nas linhas de visibilidade (DELEUZE, 1996) do aparelho midiático como um corpo cicatrizado e desplastificado, fazendo emergir sentidos que tencionam a ordem do discurso (FOUCAULT, 2007) que veicula a plastificação do corpo da mulher à beleza e ao sentimento de felicidade.

O título da matéria traz também um excerto da fala de Amanda, em discurso direto, na qual ela se posiciona como um sujeito cuja corporeidade está ligada aos sentimentos em relação às transformações estéticas. Trata-se, agora de um corpo cujas dores decorreram da remodelação e são aplacadas por transformações que concorrem para a desplastificação.

Esse procedimento cirúrgico de retirada das próteses de silicone é denominado de explante, em sentido oposto ao procedimento de implante, e as mulheres lançam mão da subjetividade (ou identidade) de explantada para enunciarem a si, para posicionarem-se discursivamente acerca do seu corpo.

Em outro excerto da fala de Amanda para o programa Fantástico, da Globo, reproduzido pelo portal UOL, ela declara que “faz dois meses que não sinto dor alguma. Eu durmo, eu sou outra mulher. Meu corpo está se definindo por si só. Me sinto mais linda, mais feliz com os meus seios que voltaram a ser o tamanho que eram com meus 20 anos” (DJEHDIAN, 2021, *online*).

Além de recorrer aos sentidos de saúde, o sujeito enuncia acerca da beleza, da felicidade e da juventude, como se o que ela buscasse com a cirurgia fosse também uma espécie de regressão. Dessa forma, a desplastificação do corpo situa o sujeito que enuncia em um domínio do governo de si que concilia a estética com o fazer reviver (FOUCAULT, 2005).

O sujeito responsável por essa fala afirma ter ficado por mais de 15 anos com a prótese de silicone nos seios, movida por um imperativo estético em que os seios grandes e duros são tidos como belos na ordem do discurso (FOUCAULT, 2007) atual, mas que

decidiu sair dessa ordem discursiva diante da possibilidade de finitude da vida. Há, portanto, uma oposição entre o fazer-se viver e o não se permitir morrer.

É, portanto, o estado de adoecimento e o medo de deixar-se morrer que faz com que esse sujeito-mulher ressignifique a plastificação do corpo por meio de um processo de explante. A felicidade, antes associada à transformação do corpo, passa a ser buscada na aceitação da sua imagem corporal anterior à cirurgia plástica e na saúde daí decorrente.

No dia 30 de março de 2021, outra matéria sobre esse objeto de discurso foi publicada pelo portal UOL, da qual retiramos o excerto que serve de epígrafe para esse texto. Nele, além do depoimento de Amanda, há as falas de outras mulheres com as quais o seu enunciado apresenta regularidades (FOUCAULT, 2008). Nesse conjunto de enunciados é possível perceber um jogo de repetições e transformações na relação da desplastificação do corpo com a saúde, conforme mostramos adiante.

Iniciamos pela fala de Evelyn Sotam, de 29 anos, que trabalha como arte educadora e bailarina. Ela declara o que segue:

Decidi colocar a saúde em primeiro lugar, mas tirar a prótese é algo que mexe muito com a autoestima. Como eu ia me livrar de algo que coloquei para me sentir bem? Hoje consigo ver beleza em seios pequenos, mas era apaixonada pelos grandes. Precisei cuidar de mim (SOTAM, 2021, *online*).

Aqui, o sujeito mulher se enuncia como alguém que exerce um governo de si (FOUCAULT, 2013c) pela condução da sua vida no aspecto biológico em uma dualidade entre um procedimento estético para buscar autoestima e beleza e a reversão desse mesmo procedimento em busca de saúde. Para tanto, ela lança mão da elaboração de um novo regime de verdade (idem, 2013a) acerca do que seja bem-estar e beleza em um tipo de seios que antes era concebido como feio. É no interior do discurso, como espaço de polêmica e estratégia (idem, 2002) que ocorre essa tensão entre padrões estéticos e de saúde. É a linguagem que revela essa luta para elaborar formas de conduzir a própria vida com base nos princípios que regem a sociedade atual, como o bem-estar e a autoestima.

O governo de si emerge como o novo imperativo para esse sujeito mulher, que se insere na ordem do discurso (FOUCAULT, 2007) da biopolítica, o qual determina uma certa proibição de adoecer e de morrer, já que nas sociedades de normalização cada um exerce um biopoder (idem, 2005) sobre si mesmo. Esse poder ecoa no enunciado anterior como aquilo que impele o sujeito mulher que enuncia a aliar ao seu novo corpo os sentidos de beleza, autoestima, bem-estar e saúde para conduzir sua vida de forma bem governada.

Esse enunciado possui regularidades com outro que a matéria traz, que é uma fala de Renata Zi Colconi, de 32 anos, a qual trabalha como design de joias. Ela fala sobre o seu pós-operatório e afirma o que segue:

Tive melhoras assustadoras muito rapidamente. A primeira delas foi minha energia, que retornou. Eu desinchei, meu rosto mudou, minhas unhas cresceram, meu cabelo parou de cair, meu olho começou a ter brilho e minha visão embaçada melhorou.

A melhor parte foi que a minha sensibilidade voltou. Ela não está 100%, mas depois de uns dois anos voltei a sentir estímulos na região. Ter meu corpo 'normal' de novo foi ótimo, uma sensação de liberdade que eu não imaginava que precisava (COLCONI, 2021, *online*, grifo do autor).

Nesse enunciado, as modalidades enunciativas (FOUCAULT, 2008) que emergem são de um sujeito que governa a si ao voltar a se reconhecer como biologicamente normal e livre. A retirada das próteses de silicone pelo processo de explante insere o corpo em uma norma concebida como estar saudável, com as características corporais anteriores, independente do sentimento de beleza. Há, pois, uma perseguição de outra norma, que não é a da estética, e sim a da saúde.

Aqui, a regularidade (FOUCAULT, 2008) se dá por uma transformação em relação aos enunciados anteriores, visto que o sujeito mulher não enuncia a partir de uma ordem da estética, lançando mão dos imperativos do governo de si, da condução de uma vida saudável, sem referência à beleza como resultado das transformações no corpo.

Ao mesmo tempo, o corpo é enunciado pelo próprio sujeito como um corpo arruinado de história (FOUCAULT, 2013b): atravessado por uma história de antes e depois da plastificação para implante de silicone. Um corpo que foi remodelado sob a égide do saber-poder médico-estético e precisou elaborar formas de resistência a esse mesmo domínio do saber-poder, visto que os discursos das mulheres explantadas não são acolhidos como verdadeiros nesse domínio, que se apresenta como científico e oficial.

Esse modo de enunciar o próprio corpo é semelhante ao que emerge no último enunciado que a matéria apresenta, uma fala de Diane Neubüser, identificada como jornalista, de 33 anos, a qual diz o que segue:

Eu já me senti melhor quando eu acordei da cirurgia. Eu estava descansada quando voltei da anestesia, como não me sentia há sete anos. Minhas olheiras tinham sumido, a cor da minha pele tinha voltado. Como se o problema tivesse sido tirado com a mão. Fiz a retirada em outubro de 2019 e desde então nunca mais tive nenhum sintoma (NEUBÜSER, 2021, *online*).

De forma semelhante ao que ocorre no enunciado anterior, aqui, o sujeito mulher que enuncia também se inscreve na ordem do biopoder (FOUCAULT, 2005), ou seja, de um exercício de poder sobre a sua saúde, focando no aspecto biológico, sem fazer referências ao estético como fator principal para fazer a retirada das próteses de silicone.

Ela enuncia-se como um sujeito cujo corpo recupera as suas funções e aparências de um momento anterior no passado, deixando de apresentar os índices que apontam para uma possível enfermidade atribuída às próteses de silicone. É o próprio sujeito que elabora os cálculos e medições estatísticas acerca do seu corpo para compor a biopolítica da população, visto que seus discursos não são acolhidos como verdadeiros no domínio científico da cirurgia plástica.

Todos esses enunciados estabelecem um jogo polêmico e estratégico (FOUCAULT, 2002) com os enunciados do discurso médico-estético oficial, como apresentamos na introdução a partir da fala do cirurgião plástico Leandro Pereira, que afirma não existir comprovação de que os sintomas que essas mulheres apresentam e relatam sejam em decorrência dos implantes de silicone nos seios.

Ao não terem seus discursos acolhidos e legitimados como verdadeiros pela ordem do discurso (FOUCAULT, 2007) médico-estético, essas mulheres travam uma luta discursiva com o saber tido como oficial. Elas elaboram formas de se interconectarem em redes sociais para buscar uma vida saudável e ao mesmo tempo feliz e bela. Essas mídias servem como campo de batalha para corpos e discursos e é a linguagem que possibilita visualizar essas relações polêmicas e estratégicas entre saber, poder e subjetividade.

Considerações finais

Este artigo analisou os discursos sobre a desplastificação do corpo como sinônimo de felicidade, saúde e bem-estar presentes em enunciados das mídias digitais que apresentam falas de mulheres que realizaram um procedimento cirúrgico denominado de “explante” de silicone, sob a alegação de que estavam apresentando sintomas de uma doença ainda não reconhecida pela comunidade científica de cirurgiões plásticos.

Os enunciados nos possibilitaram concluir que as mulheres explantadas travam uma luta discursiva com o saber-poder médico-estético e as redes sociais foram utilizadas como o campo de batalha para que elas pudessem elaborar um novo regime de verdade sobre os implantes de silicone e sobre o seu corpo.

Nesse jogo polêmico e estratégico, o corpo é o centro da luta, visto que o saber-poder dos cirurgiões plásticos é confrontado pela exposição dos corpos cicatrizados e desplastificados das mulheres explantadas, as quais são inseridas em uma nova ordem discursiva, instando a si mesmas a aceitarem seus corpos como maneira de garantir saúde, felicidade e bem-estar.

Referências

ANGELINA Jolie anuncia ter retirado seios para evitar câncer. *BBC NEWS*, 14 de maio de 2013. Brasil. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/05/130514_angelina_jolie_retirada_seios_rw#:~:text=A%20atriz%20Angelina%20Jolie%20anunciou,americano%20The%20New%20York%20Times. Último acesso em: 31 mar. 2021.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: COBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). *História do Corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 7-13.

_____. Corpo, discurso, imagens – Entrevistas. In: COURTINE, Jean-Jacques. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-46.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa, PT: Ed. Vega/passagens, 1996.

Ex-BBB Amanda retira silicone após doença: ‘sou outra mulher, sem dor’. *UOL*, 01 de março de 2021. Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2021/03/01/ex-bbb-amanda-protese-silicone.htm>. Último acesso em: 31 mar. 2021.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O corpo como materialidade discursiva. *REDISCO*, v. 2, n. 1, p. 77-82, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moais. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. Aula de 17 de maio de 1976. In: FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 285-315.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013a, p. 35-54.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013b, p. 55-86.

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013c, p. 407-431.

MILANEZ, Nilton. Corpo cheiroso, corpo gostoso: unidades corporais do sujeito no discurso. *Acta Scientiarum Language and Culture*, v. 31, n. 2, p. 215-222, 2009.

NASCIMENTO, Josilene Barbosa do. Quando os seios não pertencem às mulheres: a moda das mulheres siliconadas e sua previsão de desconstrução. *III Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: Olhares diversos sobre a diferença*. João Pessoa: 2011, p. 1-11.

POLO, Rafaela. De peito aberto. *UOL*, 31 de março de 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/reportagens-especiais/explante-de-silicone/#page3>. Último acesso em: 31 mar. 2021.

RODRIGUES, Fenando. As 8 cirurgias estéticas mais populares em homens e mulheres 2016. *Dr Fernando Rodrigues Cirurgião Plástico*, 28 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://drfernandorodrigues.com.br/8-cirurgias-esteticas-mais-populares/#:~:text=Algumas%20cirurgias%20s%C3%A3o%20indiferentes%20de,atr%C3%A1s%20de%20aumento%20de%20seios>. Último acesso em: 31 mar. 2021.

SIMULACRO DE ARGUMENTAÇÃO: O MEME COMO NEUTRALIZADOR DE CONFLITO NO TWITTER

ARGUMENT SIMULACRUM: MEME AS A CONFLICT NEUTRALIZER IN TWITTER

Luíza Álvares Dias¹
Rubens Damasceno-Morais²

RESUMO: Em 2018, a polarização fez com que as redes sociais se tornassem palco de discussões/dissensões a respeito da política do país. Apesar disso, o mundo virtual possibilita a troca e exposição de opiniões. Em alguns conflitos, observou-se o uso do humor para amenizar ou inflar o desacordo. Neste artigo, extraímos um diálogo da rede social *Twitter* em que o humor está materializado em um *meme*, material imagético ou audiovisual que possui conteúdo humorístico e se caracteriza por se tornar “viral”, compartilhado rapidamente pelo maior número de pessoas na *internet*. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa qualitativa foi analisar a função do *meme* neste episódio. Para isso, utilizamos o modelo dialogal de Plantin (2016), em que a interação é primordial para a existência de um conflito/*estase*. Com isso, verificamos a presença da *estase*, cuja progressão foi balizada pelo conteúdo do *meme*. Apoiados em Bergson (1983), percebemos que o humor pode ser um eficiente recurso retórico em contexto político, neste caso, para intimidar o interlocutor (SANTOS JUNIOR, 2017). A utilização do *meme* como forma de impedir a progressão da argumentação nos faz pensar que, em vez de espaço para (des)construir ideias, as redes sociais estão se tornando ringues de luta virtuais.

PALAVRAS-CHAVE: Modelo dialogal. Meme. Conflito. Redes sociais. Estase.

ABSTRACT: In 2018, political polarization made social networks a stage for discussions/dissensions regarding Brazil’s politics. Despite this, the virtual world allows the exchange and exposure of opinions. In some conflicts, we observed the use of humor to alleviate or inflate disagreement. In this article, we extract a dialogue from the social network *Twitter* in which the humor was materialized in a *meme*, imagery or audiovisual material that has humorous content and is characterized by becoming “viral”, quickly shared by the largest number of people on the *internet*. Thus, the objective of this qualitative research was to analyze the function of the *meme* in this episode. For that, we used the dialogical model of Plantin (2016), in which the interaction is essential for the existence of a conflict/stasis. With that, we verified the presence of stasis, but the *meme* content blocked the argumentation progress. Supported by Bergson (1983), we realized that humor could be an efficient rhetorical resource in a political context, in this case, to intimidate (SANTOS JUNIOR, 2017). The use of the *meme* as a way to prevent the

¹ Graduanda em Letras: Português na Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: luiza.dias@discente.ufg.br

² Professor doutor na Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenador do grupo de estudos Teorias da Argumentação e Retórica/TEAR (CNPq). E-mail: damasceno.morais@ufg.br

argument progression makes us think that, instead of space to (de)construct ideas, social networks are becoming virtual fighting rings.

KEYWORDS: Dialogical model. Meme. Conflict. Argumentation. Social media. Stasis.

Introdução

No contexto das eleições de 2018, a polarização política marcou decisivamente o Brasil, já que na eleição para a presidência naquele ano afloraram intensas discordâncias entre polos ideologicamente antagônicos. Enquanto a esquerda era representada pelo candidato Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), a direita foi representada pelo candidato Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL). E, à medida que cada candidato tentava angariar eleitores, as redes sociais se tornaram palco de violentos ataques acerca do panorama político.

As redes sociais, nesse sentido, mobilizaram não apenas discussões verbais, mas o uso exagerado de imagens, com a utilização, principalmente, de *memes*. Considerando a importância da *internet* para a exposição e compartilhamento de ideias e destacando o uso do gênero *meme*, visto de forma recorrente nas interações virtuais de âmbito político, este artigo se incumbiu de problematizar a utilização de *memes* nas interações em redes sociais.

Para estudar os meios virtuais, torna-se imprescindível compreender suas características singulares. As respostas podem não ser imediatas como em conversas face-a-face; no entanto, os usuários podem utilizar elementos externos, como sites de pesquisa, *links*, imagens, vídeos, áudios e *GIFs*. E como são, muitas vezes, encobertas pelo anonimato e distância de seus interlocutores, as pessoas utilizam tal fato ao seu favor para propagar notícias falsas, criar perfis falsos e, até mesmo, ridicularizar outras pessoas (GONÇALVES, 2019; FERREIRA, VASCONCELOS, 2019).

Consequentemente, a *internet* é palco para polêmicas, não no sentido negativo da palavra, mas na perspectiva de Amossy (2017), que vê a polêmica em sua função social, de confronto público de ideias à constituição de comunidades de protesto para agir em prol de algo. Porém, nem sempre a internet concentra pessoas dispostas a discutir de maneira respeitosa pelas razões propostas acima e, além disso, endossam ainda mais as discussões com piadas e brincadeiras, tal como acontece na utilização dos *memes*, um dos recursos utilizados cada vez com mais frequência nesse meio.

Pensando nisso, o objetivo deste artigo foi analisar o papel do *meme* na interação argumentativa, a partir do modelo dialogal da argumentação. Sendo assim, analisamos, em específico, um “episódio argumentativo” – situação interativa em que se pode verificar um conflito entre posicionamentos (PLANTIN, 2016) – em uma rede social, isto é, uma situação interativa em que se pode perceber um conflito entre posicionamentos de diferentes atores. Para verificar a construção da argumentação a partir do *meme*, foi analisada a existência (ou inexistência) da *estase*, do conflito, termo caro ao modelo dialogal, que embasou nossa análise.

A importância deste artigo, portanto, advém do fato de que a argumentação nas redes sociais está se deslocando para segundo, até terceiro plano, visto que as pessoas, inseridas em um contexto em que visões de mundo aparentemente opostas estão em constante conflito, estão mais voltadas para atacarem umas às outras, sem se preocuparem em (contra)argumentar. Nesse universo, lacrar é o que gera *likes*, e ponto final. Assim, as redes sociais, em vez de se tornarem palco para que pessoas tenham acesso a opiniões diferentes e possam sobre elas refletir e as aceitar ou refutar, estão se tornando um ringue virtual³. Com isso, esperamos contribuir para os estudos argumentativos em redes sociais, revisando e ampliando a bibliografia especializada acerca de estudos da argumentação e retórica ao trabalharmos com o modelo dialogal da argumentação, inédito em pesquisas no Brasil.

Memes: o humor na internet

Os *memes* possuem formas variadas, podendo apresentar-se como fotos, vídeos, imagens diversas ou uma mera frase, em que a única condição específica é “viralizar”, isto é, ser compartilhado pelo maior número de pessoas e ter grande repercussão nas redes sociais. O termo foi utilizado inicialmente por Richard Dawkins, em 1976, para designar outra unidade capaz de replicação além dos genes, nossos conhecidos amigos do universo da Biologia. Segundo esse autor os *memes* são replicadores culturais da humanidade, uma unidade de transmissão cultural, de imitação (DAWKINS, 2017). Não se sabe exatamente

³ Pensamos aqui no caso da estudante Mayara Petruso, a qual, após uma série de comentários desrespeitosos dirigidos a nordestinos, devido à eleição de Dilma Rousseff em 2010, ela recebeu mensagens violentas e ameaças em sua *timeline*. A repercussão levou a jovem a perder o emprego e a se mudar de cidade e de faculdade. Apesar de ter sido condenada judicialmente por seus comentários – o que achamos justo – ela foi linchada virtualmente – o que achamos perigoso. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/justica-condena-estudante-mayara-petruso-por-preconceito-contra-nordestinos/>. Acesso em: 6 maio 2020.

quando o termo migrou para o meio digital, contudo o nome é pertinente, pois os *memes* são, de certa forma, transmissores culturais. O material que se torna viral está ligado ao que determinada sociedade considera divertido ou interessante. No Brasil, é muito comum a repercussão de vídeos considerados engraçados nas redes, tal como o vídeo do cão Chico, gravado por sua dona que, ao chegar em casa, depara-se com o seu colchão totalmente destruído pelo animal de estimação⁴. Após ser compartilhado por milhares de pessoas, a dona ganhou um novo colchão, assim como o Chico.

Os *memes*, assim, costumam cumprir uma função social de engajamento, algumas vezes resultando em consequências – negativas ou positivas – caso a imagem de uma pessoa ou até mesmo a de um *pet* se torne viral. A relevância do *meme* para o ambiente virtual, portanto, leva-nos a pensar nos gêneros textuais que surgiram - e os em ascensão - desde o surgimento e popularização da *internet*, como o *e-mail*, as mensagens de texto, os *chats*, os fóruns e, mais recentemente, os próprios *memes*. Marcuschi (2008) destaca que a noção de gênero não é exclusiva da literatura, podendo ser considerada qualquer categoria de discurso, oral ou escrita, independentemente de ter ou não pretensão literária. O que determina um gênero é a função, não a forma, uma vez que “[...] cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). Contudo é importante que não os concebamos como estruturas rígidas, já que inseridos na interação social e, conseqüentemente, entremeados pela linguagem, possuem formas fluidas, que se modificam de acordo com a intencionalidade do interlocutor.

Dessa forma, evidencia-se o *meme* como gênero textual, pertencente às redes sociais. Frequentemente os *memes* são utilizados em interações virtuais, tendo sido observado seu uso de forma recorrente nas discussões a respeito das eleições à presidência em 2018. Observando essa utilização pelos usuários, pensamos na possibilidade de considerar o *meme*, além de um gênero textual, como um recurso argumentativo, como tentaremos demonstrar na análise que segue, a partir do modelo dialogal da argumentação.

As significações e problemáticas do cômico

⁴ Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/interessa/bizarrices/voce-conhece-o-chico-cachorro-destrui-cama-e-video-viraliza-veja-1.2211442>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

A comicidade⁵ não é uma propriedade exclusivamente retórica e argumentativa. Com efeito, segundo Bergson, “não há comicidade fora do que é propriamente *humano*”, já que o homem é definido como o único “animal que ri” (1983, p. 7). O filósofo aponta características para algo ser considerado humorístico, entre elas, o aspecto de coletividade. O riso necessita de eco porque, segundo ele, é necessário que outras pessoas também riam. Bergson (1983) também aponta a função social do cômico: a humilhação. O riso, assim, serviria para humilhar quem é atingido por uma troça e não deixa de ser uma punição social, pois, mesmo se for leve, é temida, embora, muitas vezes, no universo da “lacrção”, as pessoas não se importem muito em serem “humilhadas” desde que sejam lembradas, mesmo que de forma ridícula, a partir de um *meme* ou afim. Mas essa já é uma outra questão que não cabe discutir neste artigo.

Além disso, o riso não é sempre justo e nem sempre bom. Além de humilhar, ele intimida e pode ser utilizado como um recurso político. Por exemplo, fazer com que o opositor seja motivo de riso, atraindo pessoas com a mesma opinião, fazer caricaturas, charges ou até mesmo sintetizar ideias complexas em algo humorístico. É possível conhecer uma pessoa a partir do que ela ri – ou até mesmo com quem. Reconhecemos o fato de que a sensibilidade não gera o riso, e sim a insensibilidade, por isso “o riso seria, no fundo, uma questão de perspectiva, demonstrando o quão sensível ou insensível somos, ou estamos, em relação ao objeto que motivou a risada.” (SANTOS JUNIOR, 2017, p. 220).

Quanto às posições que ocupam os algozes e os humilhados, Santos Junior (2017), a partir dos ensinamentos de retórica de Cícero e Quintiliano, elucida o aspecto sempre hierárquico no qual as partes envolvidas em uma argumentação se encontram no momento em que o humor é trazido à tona. Há os superiores (aqueles que humilham) e os inferiores (de quem se ri). Portanto, o humor não se apresenta com a ingenuidade que talvez o senso comum lhe parece impor. Na realidade, está inserido em um sistema de poder, com mecanismos particulares.

Enquanto Bergson (1983) e Santos Junior (2017) enxergam os aspectos sociológicos e filosóficos do humor, Luiz Carlos Travaglia (1990) analisa o tema por

⁵ Tendo em vista que para Bergson o cômico e o riso emergem a partir do convívio social, é justamente por isso que sua efetividade depende do contexto que delimita do que se pode ou não rir, o que é e o que não é engraçado, assim como ocorre com os *memes*. Tratamos nessa pesquisa termos como *cômico* e *humor* como equivalentes, baseando-nos, *grosso modo*, na perspectiva de tal teórico. Dado o exíguo espaço deste artigo, não temos como problematizar tais matizes conceituais.

meio da Linguística. Nesse sentido, as duas áreas no bojo dos estudos linguísticos que podem contribuir bastante para o estudo do humor são a semântica e a pragmática, “lidando com conceitos tais como pressuposições, implicações e implicaturas, atos de fala, inferências, estratégias conversacionais, mundos possíveis, etc.” (TRAVAGLIA, 1990, p. 61).

Segundo Raskin (1987 apud TRAVAGLIA, 1990), o pesquisador deve observar o humor verbal como um texto para, assim, descobrir um conjunto de características linguísticas intrínsecas ao texto humorístico. Já para Travaglia (1990), textos humorísticos podem ter características particulares, mas é importante que um pesquisador se atenha ao fato de que há características exteriores ao texto, como o contexto sócio-histórico e cultural, que também o permeiam. De acordo com o linguista, “[...] cada povo, cada conjunto sociocultural tem características só suas e, como o humor depende da situação como um todo, o seu conteúdo difere de sociedade para sociedade e de um período histórico para outro.” (1990, p. 70-71). E, para que haja compreensão do receptor do conteúdo humorístico, humorista e audiência devem estar em consonância, para que o humor seja recebido como humor, e não como pena ou revolta.

Por conta disso, o humor, notadamente o humor político, pode ser mal interpretado, considerando-se que sem o conhecimento do contexto no qual a questão humorística se sustenta, o auditório para quem o discurso é dirigido (GRÁCIO, 2013) pode não o entender. Isso pode acontecer em qualquer contexto, no entanto, no âmbito político as consequências de um desentendimento podem ser mais graves, ainda mais para quem realiza a piada.

Dessa forma, o humor político possui tanto um lado sério quanto propriamente humorístico. Enquanto o sério está relacionado à informação prévia que uma pessoa precisa para entender a comicidade, o humor é o elemento necessário para que a “piada” não seja levada totalmente a sério, ancorada firmemente à realidade (TSAKONA; POPA, 2011), já que:

No plano linguístico (*logos*), podemos dizer que humor ocupa uma faceta do lado patológico da linguagem verbal, tendo em vista que quebra as barreiras do que é considerado ‘normal’ ou ‘sério’, ou seja, por meio do humor, é possível dizer certas coisas que fora dele seriam impraticáveis. (CARMELINO, 2012, p.48).

Tendo em vista esse aspecto dual, de seriedade e comicidade, o humor ainda possui a faceta de denunciar, manter o equilíbrio social e psicológico, demonstrar outras

possibilidades de visão de mundo e valores, desmontando uma realidade aparentemente sólida (TRAVAGLIA, 1990). Por conta disso, pode ser utilizado como arma de dominação, apontando estereótipos de determinado grupo, por exemplo, e taxando-os como “engraçado”. Por outro lado, quando se trata de reagir a uma opressão, esse grupo pode inverter a situação, ridicularizando o opressor (TRAVAGLIA, 1990). Dessa forma, além dos aspectos de informar, gerar reflexões, ser utilizado como recurso de dominação, o humor – mais especificamente, o humor político – é uma forma de resistência a opressões políticas e injustiças sociais (TSAKONA; POPA, 2011).

O modelo dialogal e a *estase*

A argumentação, como área de pesquisa, é vasta e teorizada desde a Antiguidade. Cada vertente possui suas definições para os termos *argumentação* e *argumento*. O modelo dialogal, teorizado por Plantin (2016), entende a argumentação como interação problematizante orientada por uma questão. Além disso, um argumento leva, necessariamente, a uma conclusão. O modelo dialogal conversa abertamente com a retórica e com a dialética. Esta é a arte do “bem dialogar” e implica a descoberta de contradições na fala para desenvolver o conhecimento; aquela, isto é, a retórica, a arte do “bem falar”, que possui a intenção de persuadir. Com isso, o modelo dialogal se nutriu de algumas ideias dessas duas abordagens para se desenvolver.

A Retórica ofereceu as noções de orador, interlocutor e contraditor. Respectivamente, “aquele que deve persuadir” → “aquele que deve ser persuadido” → “o que deverá ser contestado.” (DAMASCENO-MORAIS, 2020, p. 150). A partir disso, o modelo dialogal (PLANTIN, 2016) formula os papéis de atuação: Proponente, Oponente e Terceiro. O *Proponente* incita a argumentação, o *Oponente* se opõe ao argumento e ao *Terceiro* cabe a dúvida, pois é ele quem estimula o conflito, denominado *estase* nessa perspectiva teórica.

A dialética também possui as noções de proponente e oponente, em que um é o indagador (proponente) e o outro responde às questões (opponente). No entanto, a perspectiva dialogal se distancia da dialética clássica e se aproxima da dialética conversacional ao focar no diálogo, pois, nesta abordagem, a argumentação atua como espaço de negociação, sendo assim, são os interlocutores que irão moderar a interação, não havendo regras pré-definidas (DAMASCENO-MORAIS, 2019). Dessa forma, sem o caráter normativo, a lógica dialogal possui um campo maior para análise, visto que

examina o peso dos argumentos nas interações. Observa-se, ainda, o dialogismo (interdiscursivo) e as diferentes visões, pontos de vista, entre aqueles que constituem a interação, via papéis de atuação.

O modelo dialogal, no entanto, não focaliza o dialogismo em si, tampouco o raciocínio empregado na argumentação. O pressuposto é o surgimento de uma *questão*. Ao surgir uma dúvida, surge, conseqüentemente, uma *questão argumentativa* – oposição de dois pontos de vista, ligados a diferentes *doxai* (valores). Em seguida, surge a *estase*, o conflito destes posicionamentos contrários.

Grácio (2013, p. 122) define *estase* como “um choque de discursos e o problema ou as questões que levanta estarão na base da especificação das exigências segundo as quais se poderão tematizar e desenvolver os argumentos apropriados”, ou melhor, a partir do conflito, da divergência de ideias entre as partes, serão construídos determinados argumentos para solvê-lo ou não. A perspectiva dialogal, diferentemente da erística, normalmente não implica a ideia de um ganhador ou perdedor, pois, para Plantin (2016), é necessário haver cooperação ao argumentar.

Outro ponto importante a ser ressaltado é a diferença entre *questão argumentativa* e *estase*. Plantin (2016) define a questão argumentativa como a corporificação do discurso dissonante a partir da divergência entre pontos de vista. Dessa forma, utilizando uma analogia, a questão argumentativa seria a pequena chama que daria origem ao incêndio – a *estase* propriamente dita. Assim, a *estase* – o momento do conflito entre pontos de vista opostos – só surge a partir da questão, embora ambos termos indiquem dissenso.

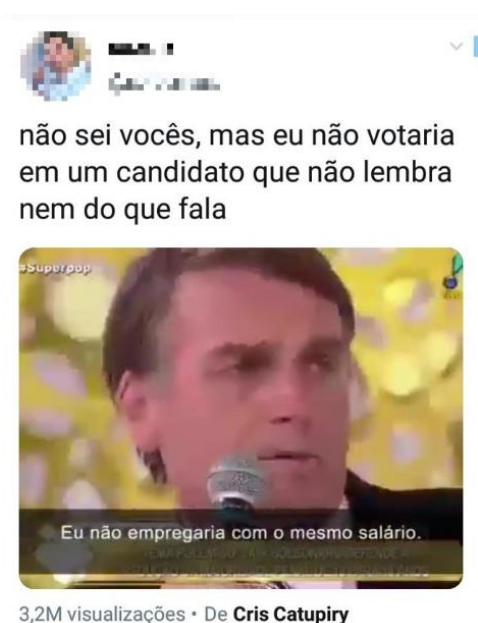
Constituição da teia interacional no ambiente virtual *Twitter*

Com o intuito de mostrar como ocorre a repercussão e o diálogo no Twitter, é fundamental explicar e esquematizar a relação dialogal entre internautas para melhor entendimento da análise que propomos à frente. Nesta rede social, a interação por comentários é sequencial, ou seja, uma resposta sucede a outra, como se fossem turnos de fala. A repercussão de uma publicação, chamada de *tweet* no Twitter, é medida pelo número de *likes* (o ato de “favoritar” uma postagem) e pelo número de *retweets*, número

de perfis que compartilharam a publicação. Na postagem que gerou a discussão que aqui escolhemos para análise, o número de *likes* e de *retweets* foi alto⁶.

Na primeira captura de tela (imagem 1), temos uma compilação de vídeos do candidato Jair Bolsonaro (PSL), proferindo falas polêmicas em diversas entrevistas e vídeos. Em contrapartida, o vídeo apresenta uma entrevista feita para a TV Record, à época das eleições, em que ele diz não se lembrar dos discursos polêmicos que enunciou no passado, além de pedir provas de que os proferiu. Na legenda, o usuário escreve: “*não sei vocês, mas eu não votaria em um candidato que não lembra nem do que fala*”.

Imagem 1: excerto de uma publicação no Twitter



Fonte: *printscreen* da rede social *Twitter*

A publicação teve muitas interações (como dito, não foi possível capturar essa informação no *printscreen*) e, entre os comentários, foram selecionadas algumas respostas (imagens 2 e 3). Nota-se que, a seguir, os usuários, os participantes da interação, serão chamados de *interactantes*⁷.

⁶ Infelizmente, pela captura de tela feita, não é possível visualizar esses dados – a captura, devido ao tamanho da tela do celular, cortou esses dados da primeira publicação (imagem 1). Além disso, a interação também pôde ser averiguada a partir do número de comentários, infelizmente também ausente na captura de tela.

⁷ Mesmo sendo uma rede social pública com dados de domínio público, esta pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética, visto que seria impossível pedir autorização de divulgação a cada autor/a de cada comentário, visto que muitos perfis são *fakes* ou meramente baseados em pseudônimos e, por isso, de

Imagem 2: primeira resposta à publicação



Fonte: *printscreen* da rede social *Twitter*

No comentário, o usuário (interactante 2) afirma que os vídeos nos quais o político aparece foram manipulados para que as pessoas contra o candidato à presidência de Jair Bolsonaro pudessem ter argumentos contra ele. Em seguida, o usuário da primeira postagem (interactante 1), que contém o vídeo, replica (imagem 3):

Imagem 3: primeira utilização do *Bingonario*



Fonte: *printscreen* da rede social *Twitter*.

A imagem 3 representa o *meme* a partir do qual proporemos a análise pormenorizada na próxima seção. A condição primeira para um material se tornar *meme*

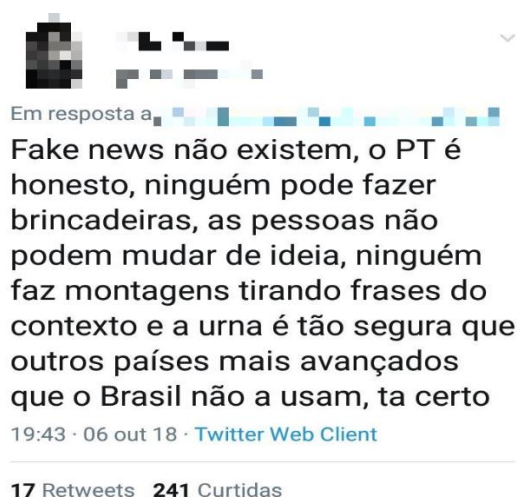
autoria real pouco autenticável. Por conta disso, utilizamos um efeito de desfoque de imagem que não permite identificação nem de nomes nem de fotos de perfis. De qualquer modo, tudo foi publicado em rede social e disponível a quem quiser ler os comentários, em domínio público.

é a “viralização”, isto é, se tornar compartilhado por um grande número de pessoas. Além disso, possui, em geral, teor humorístico. Feito em redes sociais, esse compartilhamento é rápido. No recorte de material que aqui nos propomos a analisar, não é possível saber quem criou o *meme* em questão (imagem 3), já que não há identificação visível na imagem. No entanto, o material foi compartilhado de forma a ser utilizado como “arma” contra os apoiadores de Jair Bolsonaro, visto que, sarcasticamente e de forma caricatural, reúne vários argumentos (ou melhor, contra-argumentos) a que os apoiadores do candidato Bolsonaro recorrem, tais como “não foi bem o que ele quis dizer”, “mas e o PT?” (referindo-se ao Partido dos Trabalhadores), “ele estava brincando”, “foi editado”, “esse vídeo aí é antigo”, “esse [insira qualquer jornal aqui] é esquerdista”, “é fake news”, “tiraram essa frase do contexto original” e “a urna é manipulada”. Os argumentos, dessa maneira, são organizados no formato do bingo.

O bingo tradicionalmente é um jogo em que cada participante recebe uma cartela com números e, a cada número sorteado, os jogadores precisam conferir se o número dito consta em suas cartelas. Se constar, o participante marca o número. O jogo é ganho pelo jogador que primeiro completar toda a cartela, ou uma fileira na diagonal, vertical ou horizontal a depender das regras estabelecidas pelos participantes.

No primeiro uso do *meme* que apresentamos (imagem 3), uma casa do bingo é marcada: “foi editado”, referente à alegação do interactante 2 de que houve manipulação dos vídeos para que o candidato fosse desfavorecido na opinião pública. Na sequência (imagem 4), outro usuário (interactante 3) responde ao *meme*:

Imagem 4: resposta ao *Bingonario*



Fonte: *printscreen* da rede social *Twitter*.

Esse interactante replica com uma série de afirmações, claramente fazendo alusão ao *Bingonario*, embora os argumentos sejam irônicos. Entre eles, estão: “*fake news* não existem”, “o PT é honesto”, “ninguém pode fazer brincadeiras”, “as pessoas não podem mudar de ideia”, “ninguém faz montagens tirando frases do contexto” e “a urna é tão segura que outros países mais avançados que o Brasil não a usam”. A ironia pode ser verificada a partir do marcador conversacional “ta certo [sic]”.

A isso, o interactante 1 contra-argumenta (imagem 5):

Imagem 5: segunda utilização do *Bingonario*

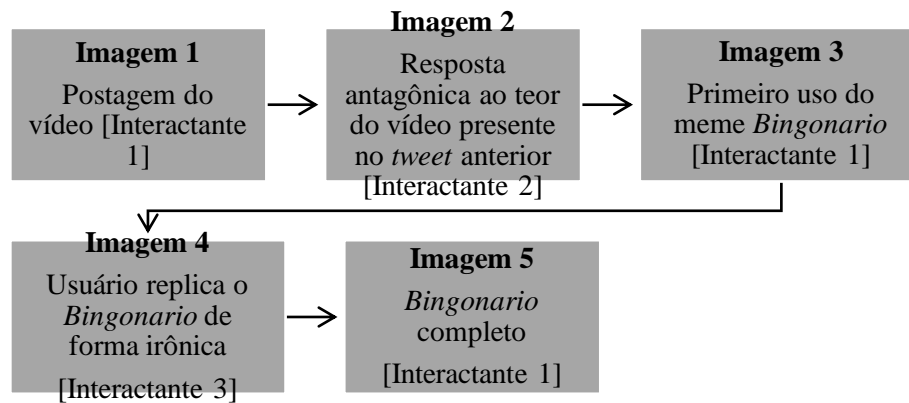


Fonte: *printscreen* da rede social *Twitter*

“Zerar” se aplica ao sentido de completar toda a cartela, a partir da junção dos argumentos do interactante 3 (imagem 4) e do interactante 2 (imagem 2). Com isso, vemos todos os quadrados marcados, indicando que o jogo foi “ganho”.

Esquematizando a interação realizada na costura de troca de *tweets* (esquema 1), portanto, temos um protótipo da dinâmica da interação naquela teia virtual:

Esquema 1: constituição da teia interacional



Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da descrição da forma de interação entre os usuários do Twitter, em relação ao meme (imagem 3), propomos, na seção seguinte, analisar o papel do *meme* neste episódio argumentativo, o *Bingonario*, levando em consideração seu aspecto humorístico. Inserindo a pesquisa sob a ótica do modelo dialogal, será necessário, ainda, verificar a presença (ou não) da *estase* argumentativa, para cumprirmos o objetivo da análise aqui proposta.

A formação da *estase* e o simulacro de argumentação

As eleições à presidência de 2018 desencadearam discussões de âmbito político nas redes sociais. A polarização entre seguidores dos presidencialistas marcou as eleições daquele ano. Os principais nomes da arena política tinham posicionamentos claros, assim como um arsenal de argumentos para utilizar contra os oponentes, e o humor foi, muitas vezes, utilizado como arma naquele contexto repleto de dissensões de viés político, muitas delas surgidas nas redes sociais. Neste sentido, o ser humano está permeado por situações humorísticas e na *internet* não poderia ser diferente. Devido à facilidade de circulação de materiais e ao acesso cada vez mais facilitado, é comum que as pessoas utilizem esse meio para veicular conteúdos humorísticos.

Como dissemos na apresentação deste artigo, a interação exposta anteriormente será analisada sob a ótica do modelo dialogal. Nesse sentido, procuraremos observar qual é o papel do *meme* naquela interação, a partir da análise acerca da presença ou ausência da *estase*, do conflito.

O diálogo se inicia com a publicação do vídeo (imagem 1), que desencadeia uma série de comentários – tanto contra quanto a favor do candidato, como vimos. Para esta análise, levando em conta a interação, primordial para a análise na teoria dialogal, foram escolhidos os comentários que possuíam ambas posições para examinar o que parece ser um conflito de opiniões.

É importante ressaltar o meio em que essa interação se encontra e suas nuances. A *internet* está longe de ser uma “terra sem leis”, já que crimes cibernéticos possuem, muitas vezes, punições rigorosas⁸. No entanto, possui leis próprias, moldadas por milhões de internautas ao redor do mundo. Uma de suas características é a informalidade. É possível escrever por abreviações e *emoticons* e até cometer escorregões em relação à gramática normativa sem que haja um estranhamento por isso. As redes representam variantes de uma língua com vida e personalidade próprias, o que é normal, à ótica da evolução linguística. Por conta disso, Crystal (2001) afirma que a *internet* foi mais uma revolução dos modos sociais e linguísticos do que propriamente uma revolução tecnológica.

Por ser uma revolução dos modos sociais e linguísticos, é interessante analisar as teias argumentativas que se desenvolvem no ambiente virtual. Nesta pesquisa, utilizamos o modelo dialogal (PLANTIN, 2016) para destacar a interação e o embate de opiniões opostas, denominado *estase*. Assim, para investigar a função do *meme* no episódio argumentativo apresentado anteriormente, será necessário, em primeiro lugar, verificar a presença da *estase*.

A *estase* se forma gradativamente em uma interação. Primeiramente, surge a dúvida, a primeira centelha que pode ou não gerar uma questão argumentativa, isto é, o ponto de discordância entre os interactantes (PLANTIN, 2016; GRÁCIO, 2013). Forma-se, assim, um conflito, a *estase* argumentativa.

Podemos ver isso se repetir duas vezes no *corpus* apresentado anteriormente. Na primeira situação, o interactante 1 (imagem 1) assegura a má postura do candidato por meio de um vídeo. Em seguida, o interactante 2 (imagem 2) contra-argumenta com a ideia de que a mídia seria manipulada para que opositores pudessem descredibilizá-la. A partir

⁸ Vide Lei dos Crimes Cibernéticos, ou Lei Carolina Dieckmann, que criminaliza a invasão de computadores para a divulgação de dados pessoais. A pena consiste em pagamento de multa e três meses a um ano de prisão.

dessa questão argumentativa, em que um interactante discorda dos dizeres do outro, forma-se a primeira *estase* do *corpus* selecionado.

Na perspectiva dialogal, a argumentação é uma interação problematizante orientada por uma questão (GRÁCIO, 2013). No episódio argumentativo, há uma interação a partir de determinado problema (imagem 1) e a questão até então está explícita (a acusação de que o vídeo seria editado), configurando, ali, o início da *estase* argumentativa. Porém, a *estase* é ceifada a partir do surgimento do *Bingonario* (imagem 3) que, aparentemente, constrange o adversário (interactante 2) a ponto de ele não refutar o conteúdo do *meme*. Assim, o conflito, que denominamos *estase*, não se estabelece definitivamente, conforme a interação cessa.

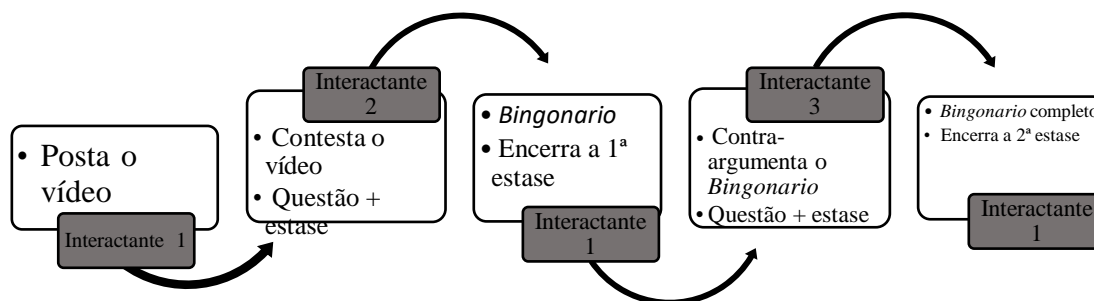
No entanto, em seguida, um novo oponente surge (imagem 4/interactante 3), ironizando o *meme*. A definição mais comum de ironia é a de que o que o falante diz é diferente do que ele quer significar, ou seja, ele diz o contrário do que quer dizer. Conforme Orlandi (2012), a ironia se constitui a partir do locutor, do ouvinte e do texto. Essa é a tríade da composição da ironia e, sendo assim, depende da relação dos três. Logo, podemos dizer que a fala do interactante 3 é irônica, dado que ele retoma os lugares-comuns do *Bingonario*, contra-argumentando ao dizer o contrário do que ele quer expressar. Tomando como exemplo algumas transcrições do *Bingonario* (“*é fake news*”, “*mas e o PT?*” e “*Ele estava brincando...*”), podemos visualizar o teor irônico da intervenção do interactante 3 ao afirmar que “*fake news não existem*”, “*o PT é honesto*” e “*ninguém pode fazer brincadeiras*”. Ao final, ele utiliza o marcador conversacional “*ta certo [sic]*”, demonstrando a sua posição política contrária à do interactante 1 e, mais do que isso, comprovando a veracidade dos lugares-comuns presentes no *meme*, já que ele utilizou – de forma inversa, como ironia – todos os contra-argumentos comumente ditos pelos apoiadores do então candidato à presidência Jair Bolsonaro.

Logo, como consequência do primeiro uso do *Bingonario* (imagem 3), uma nova questão argumentativa (PLANTIN, 2016) é colocada em jogo e a *estase* é novamente delineada, já que o interactante 3 apresenta um posicionamento contrário ao do interactante 1. Porém, em vez de a interação argumentativa prosseguir com, talvez, uma réplica do interactante 1 utilizando outros argumentos, há uma última utilização do *meme* (imagem 5), demarcando o encerramento da interação – não há, naquele momento, contra-

argumentação tampouco dos interactantes 2 e 3 como de quaisquer outros interactantes que pudessem integrar a discussão.

Desse modo, em esquema, temos:

Esquema 2: A *estase* na interação na rede social *Twitter*



Fonte: elaborado pelos autores

À vista disso, é possível apresentarmos algumas respostas à problemática desta pesquisa que se questionou se na interação que ora apresentamos haveria ou não *estase*. Como dissemos, a *estase* é entendida como o conflito de posicionamentos contrários. Esses posicionamentos são ligados a diferentes *doxai* (valores), pontos de vista moldados de acordo com a vivência de cada participante da interação (GRÁCIO, 2013). Assim, vemos que o interactante 1 é contra o candidato do PSL, Jair Bolsonaro, e os interactantes 2 e 3 seriam possíveis eleitores do candidato, pois o defendem.

Além disso, conforme o modelo dialogal, o argumento seria o produto da argumentação em interações surgidas a partir de uma problemática (questão argumentativa), opondo visões contrárias. Somente a partir daí surgiria a *estase*. Nesse sentido, tal modelo teórico não analisa o argumento de forma a lhe garantir um peso, um valor, mas seu objetivo é precipuamente visualizar como um argumento é construído ao longo de uma interação (PLANTIN, 2016). No texto que apresentamos acima, a *estase* ocorre, já que há uma visível oposição de pontos de vista e eles se materializam por meio de argumentos. Portanto, enquanto o interactante 1 condena o posicionamento do candidato, os interactantes 2 e 3 o defendem e, nesse confronto de pontos de vista

antagônicos, vem à tona a *estase*, como mostramos em detalhes, sobretudo no Esquema 2.

Porém, conforme a progressão interativa ocorre, de repente algo ceifa a continuidade da argumentação: o *meme*! Como mostramos, a partir da utilização do *meme*, pudemos observar a suspensão da argumentação, apesar de ali termos constatado o surgimento da *estase*. Desse momento em diante (interposição do *meme* por um internauta) podem-se notar argumentos inconclusos neutralizados, via *meme*, por um conteúdo humorístico, que serve, claro, para fazer rir (dependendo da *doxa* na qual se insere o interlocutor) e, mais do que isso, para ridicularizar o oponente.

Pode-se dizer que os gêneros textuais sofreram e sofrem profundas alterações no ambiente virtual (MARCUSCHI, 2008). Nesse bojo, há criação de outros gêneros, tais como o *meme*, que, como já destacado, é um conteúdo de humor, veiculado, normalmente, pela *internet*, de forma rápida por meio de compartilhamento pelo maior número de usuários. O *Bingonario* (presente nas imagens 3 e 5) é um *meme* por ser um conteúdo “viral”, compartilhável rapidamente pela *internet*. É nesse sentido, pois, que o *meme* é uma imbricação de recortes de informação com humor.

Imagem 6: *Bingonario*



Fonte: rede social *Twitter*.

O formato, primeiramente, faz com que o leitor do texto se recorde do jogo bingo. E esse formato incomum talvez seja um fator cômico, dependendo do posicionamento de quem lê – eleitor ou não eleitor do então candidato Jair Bolsonaro. Para o não eleitor, o

conteúdo é cômico. Deve-se frisar, contudo, que a interpretação do texto ocorrerá se o leitor estiver atento às notícias políticas do momento e se estiver acompanhando o debate dos candidatos e eleitores dos dois posicionamentos. Se estiver, saberá o assunto tratado e, assim, conhecerá os argumentos usualmente utilizados pelos apoiadores do candidato, que estão inseridos no *Bingonario*.

Os argumentos “prontos”, utilizados independentemente de um contexto específico, são chamados de *lugares-comuns* ou *clichês*, frases prontas que não trazem um conteúdo novo. Geralmente, os lugares-comuns possuem conotação negativa (GRÁCIO, 2013). Dessa forma, os argumentos destacados no *meme* são clichês, muito repetidos, de forma que não apenas caracterizam os defensores de Jair Bolsonaro como os “caricaturizam”, ou seja, torna-os caricatos, o que gera a comicidade dos argumentos dos eleitores daquele candidato.

O humor, antes de o compreendermos como um recurso argumentativo, é um recurso político. Segundo Bergson (1983), a comicidade é um instrumento punitivo, para que o alvo se sinta intimidado, humilhado. De acordo com Santos Junior (2017), há uma posição hierárquica em situações humorísticas envolvendo lados opostos: os superiores, quem humilha; e os inferiores, de quem se ri. O *Bingonario* seria, conseqüentemente, uma forma de humilhar os apoiadores do candidato Jair Bolsonaro. Dessa forma, podemos pensar no *Bingonario* como uma forma de o interactante 1 ridicularizar quem dele discorde, neutralizando, via *meme*, a continuidade da argumentação, visto que os interactantes 2 e 3 não contra-argumentam após a utilização do *meme* pelo interactante 1.

Santos Junior (2017) aponta para a utilização do humor em uma argumentação. De acordo com os filósofos, o humor deveria ser utilizado para atingir determinado fim, e não em todos os momentos nem na conclusão. O cômico, assim, deveria ser “dosado”, e não resumir toda a interação argumentativa. O *meme*, no episódio argumentativo analisado, resumiu, assim, toda a interação em comicidade. Não há, ali, a intenção de argumentar consonante ao ato de interação. Há, ao contrário, um recurso de ridicularização do oponente. Seria um caso de lacração? A ver.

Desse modo, podemos pensar, à vista do modelo dialogal, que interações virtuais como essa não são argumentações de fato, isto é, espaços de negociação, de interação, em que uma argumentação é tecida por meio de argumentos bem fundamentados. Na ótica dialogal, é necessário haver cooperação entre as partes para que a argumentação progrida,

fato que não é perceptível nessa interação em especial, visto que o *meme* é utilizado para ridicularizar o oponente ou, tão-somente, interromper o fluxo da conversa e fim de papo.

Podemos ainda observar que, após o uso do *meme* na interação, não há resposta dos interactantes 2 e 3. Assim, interações como a apresentada poderiam ser vistas como *simulacros de argumentação*, isto é, aparentam ser interações argumentativas, moldadas com a aparição de problemáticas e respostas sequenciais, mas a argumentação não progride, é ceifada, e a *estase* é neutralizada, fazendo com que o fio da argumentação se torne inconcluso. Sendo assim, repetimos, o *meme* se apresenta como uma obstrução da *estase* e serve, principalmente, para “desarmar”, para ridicularizar o oponente. O *simulacro de argumentação* seria, então, uma argumentação falaciosa, no sentido primeiro de falácia, ou seja, algo que aparenta ser e não é. No caso desta análise, aparenta ser uma argumentação, mas, verdadeiramente, não é, embora apresente *estase*, como mostramos em detalhes.

Considerações finais

Concluída a análise, pudemos atingir o objetivo deste artigo, o qual diz respeito à função do *meme* no episódio argumentativo analisado. Com esta pesquisa, pretendemos, por meio da análise da costura argumentativa na interação na rede social Twitter, verificar o papel desempenhado pelo *meme* em uma discussão política.

Como foi mencionado, as eleições à presidência de 2018 foram polarizadas, gerando, assim, inúmeras manifestações a favor e contra os candidatos e seus apoiadores. As redes sociais foram o principal palco dessas manifestações. Por possuir potencial de análise rico para a pesquisa na área argumentativa, a escolha do *corpus* se orientou nesse sentido. Além de estar em consonância com o modelo dialogal de Christian Plantin, que destaca a importância da interação em episódios argumentativos, como mostramos detalhadamente.

Para analisar o uso do *meme* no *corpus* apresentado, foi necessário, em um primeiro momento, verificar a existência ou inexistência da *estase*, do conflito. A *estase* é a materialização da questão argumentativa, das ideias opostas. Desse modo, havendo a demonstração de opiniões contrárias, por consequência, há *estase*. Com isso, pudemos averiguar a presença da *estase*, embora, na interação, sua presença fosse subitamente ceifada pelo *meme* apresentado. Apoiados em Bergson, consideramos o humor mais do

que um simples conteúdo para provocar riso. O humor é uma arma e, em argumentações, pode ser utilizado como um recurso político, determinando uma posição hierárquica – quem ridiculariza e a quem se ridiculariza.

O *meme* serviu, assim, como um neutralizador da argumentação e, conseqüentemente, da *estase* argumentativa. Na íntegra, o episódio argumentativo pode ser denominado um *simulacro de argumentação*, uma simulação da interação argumentativa. A interrupção da *estase* demarca, assim, o término da interação. *Doxai* opostas não mais se enfrentam. O marcador disso é o *meme*, o qual, aparentemente, ridiculariza a ponto de os demais interactantes desistirem do debate. Com os simulacros argumentativos, a *internet* se torna um ringue, em que, para seus usuários, o importante é “sair por cima”, vencer os oponentes, mesmo que para isso se utilizem do humor como munição.

Referências

- ALVES, Lara. *Você conhece o Chico? Cachorro destrói cama e vídeo viraliza; veja*. 2019. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/interessa/bizarrices/voce-conhece-o-chico-cachorro-destroi-cama-e-video-viraliza-veja-1.2211442>>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- AMOSSY, Ruth. *Apologia da polêmica*. Trad. Rosalice Botelho Wakin Souza Pinto [et al]. São Paulo: Contexto, 2017.
- BERGSON, Henri. *Ensaio sobre a significação do cômico*. 2. ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1983.
- CARMELINO, Ana Cristina. Humor: uma abordagem retórica e argumentativa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v. 8. n. 2. p. 40-56. jul./dez. 2012.
- CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DAMASCENO-MORAIS, Rubens. Dialogando com a perspectiva dialogal da argumentação. In: PIRIS, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (Org.). *Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos*. Natal, RN: EDUFRN, 2020. E-book. p. 143-169.
- DAMASCENO-MORAIS, Rubens. *PALESTRA (3): Rubens Damasceno-Morais – Modelo dialogal 1*. 2019. (22m15s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aT0arBEI06c&t=704s>>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- DAWKINS, R. Memes: os novos replicadores. In: DAWKINS, R. *O gene egoísta*. Trad. Rejane Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 193-205.

FERREIRA, Dina Maria Martins; VASCONCELOS, Marco Antônio. Discurso de *memes*: (Des)memetizando ideologia antifeminista. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-61, abril/junho 2019.

GONÇALVES, Joanicy Maria Brito. Humor, política e redes sociais na internet: uma mistura que deu certo. *e-Com*, Belo Horizonte, v. 12, 2019.

GRÁCIO, R. *Vocabulário Crítico de Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ORLANDI, E. Destruição e Construção do Sentido: Um Estudo da Ironia. *Revista WEBdiscursividade*, Edição 09, jan.-mai. 2012. Disponível em: <<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/eniorlandi.pdf>>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

PLANTIN, Christian. *Dictionary of Argumentation: An Introduction to Argumentation Studies*. Lyon: ENS Éditions, 2016.

SANTOS JUNIOR, Jaime Fernando dos. O cômico como estratégia retórica no debate político. *Faces da História*, Assis-SP, v.4, nº 2, p. 218-233, jun.-dez., 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística*. DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

TSAKONA, Villy; POPA, Diana Elena. Humour in politics and the politics of humour: an introduction. In: TSAKONA, Villy; POPA, Diana Elena (Org.). *Studies in political humour: in between political critique and public entertainment*. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2011. p. 1-32.

**CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLÍNGUÍSTICA EDUCACIONAL
PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E
AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DE ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO**

**LAS CONSTRUBUICIONES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA
EDUCATIVA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE Y AMPLIACIÓN DE COMPETENCIA
COMUNICATIVA DE LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA
SECUNDÁRIA**

André Effgen de Aguiar¹
Samanta Martins Barbosa²

RESUMO: Este artigo foi desenvolvido a partir de dois questionamentos que rondam o ensino de língua materna: por que os alunos se sentem estrangeiros à própria língua? E por que os diferentes falares são ignorados na escola? Com o propósito de enfrentar os problemas educacionais em torno dessas indagações, nos fundamentamos na Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) a fim de apresentar uma proposta pedagógica mais sensível, promovendo uma reflexão sobre a atuação e postura dos professores e elencando a importância de uma consciência sobre as variedades linguísticas. Para isso, buscamos aporte teórico-metodológico nas reflexões de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2013) e Bagno (1999) e, no intuito de propor atividades educacionais que poderão ser utilizadas em sala de aula para tratar reflexiva e criticamente o tema variação linguística, ampliando a competência comunicativa de alunos do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística Educacional. Variação Linguística. Preconceito Linguístico. Ensino.

RESUMEN: Este artículo fue desarrollado a partir de dos cuestiones que merodean la enseñanza de lengua materna: ¿por qué los alumnos se sienten extranjeros a la propia lengua? ¿por qué las distintas maneras de hablar son ignoradas en la escuela? Con el propósito de enfrentar los problemas educacionales alrededor de estas cuestiones, nos basamos en la Sociolingüística Educativa (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) con el intuito de enseñar una propuesta pedagógica más sensible, promocionando una reflexión sobre la actuación y postura de los profesores y enfatizando la importancia de una conciencia sobre las variedades lingüísticas. Para eso, utilizamos como aporte teórico-metodológico las reflexiones de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2013) e Bagno (1999), pensando en proponer actividades educacionales que podrán ser utilizadas en el aula para tratar reflexiva y críticamente el tema variación lingüística, ampliando la competencia

¹ Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP; Professor do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória (ES). E-mail: aeffgen@gmail.com.

² Graduada em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: samanta0603@gmail.com

comunicativa de los alumnos de la enseñanza secundaria. **PALABRAS CLAVE:** Sociolingüística Educativa. Variación Lingüística. Prejuicio Lingüístico. Enseñanza.

Introdução

As escolas e os docentes se deparam todos os dias com diferentes alunos que trazem consigo diferentes formas de falar, de diferentes culturas, bairros, cidades e até estados. Isso gera desafios, pois a aproximação do professor ao mundo do aluno se torna algo difícil e pode complicar a interação e construção do conhecimento de ambos. Gadotti (2003) afirma que o processo de aprendizagem de todo ser vivo se dá na interação, nas suas relações sociais. Assim, “para que o educador ensine com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o contexto” (GADOTTI, 2003, p. 48), ou seja, ele precisa conhecer o mundo em que o aluno está inserido e por meio disso provocar situações em que a construção de conhecimento seja constante, acontece no permanente devir entre os pares, participantes da situação de aula.

Todo aluno traz consigo um conhecimento prévio sobre uso da língua(gem), exemplo disso é o uso da linguagem e a estruturação da fala que mesmo crianças, não tendo nenhuma ideia do que isso seja, são capazes de formular frases de uma tal forma que é como se conhecessem a norma padrão. Aqui entra o papel da escola e do professor: organizar o que o aluno já sabe, assimilar e desenvolver esse saber alicerçado ao meio em que ele vive e capacitá-lo para se adequar linguisticamente a qualquer contexto em que esteja inserido.

Muitos professores planejam suas aulas como se estivessem baseados no antigo conceito aristotélico de que o aluno seria uma tábula rasa, ainda que, na atualidade, tal pensamento seja considerado antiquado e obsoleto. Não entendemos o porquê de uma parte dos docentes continuarem encarando a educação no século XXI dessa forma, o que nos leva a pensar que ou não conseguiram acompanhar a evolução do ensino, ou, por comodismo, se estacionaram no behaviorismo clássico, trabalhando com uma noção de estímulo-resposta, ao acreditar que ao controlar o estímulo, controlará também o comportamento do aluno, ou, ainda, permanecem baseados em um ensino mecanicista e bancário (FREIRE, 2000), o qual considera o aluno como totalmente passivo, como se o estudante fosse um receptáculo onde o professor (o único detentor de saberes) deverá depositar todo o seu conhecimento.

Possenti (1996, p. 61) assevera que o “objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Entretanto, pensamos que o objetivo é bem maior do que apenas ensinar a variante padrão, é preciso incentivar o aluno a refletir sobre o uso da linguagem, ser crítico acerca das incontáveis possibilidades de uso dela, não assumindo uma postura preconceituosa e pré-concebida sobre as variáveis encontradas.

Em razão disso, o presente artigo busca encontrar na Sociolinguística Educacional, teoria defendida por Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Bagno (1999), um caminho para conduzir os alunos a pensarem a linguagem que usam pelo viés da diversidade linguística, apresentando aos alunos discursos variados, no intuito de que percebam tais possibilidades de uso, sejam elas regionais, sociais ou situacionais, tornando-os, assim, capazes de se adequarem linguisticamente a qualquer situação ou meio, ampliando a competência comunicativa por meio de reflexões continuadas sobre a própria língua. Nessa esteira, Bagno (1999) afirma que assim como um instrutor instrui seus alunos para formar bons motoristas, e não competidores da Fórmula 1; os professores devem ensinar seus alunos a fim de que se tornem bons usuários da língua escrita e falada, e não prováveis candidatos ao Prêmio Nobel de literatura.

Dessa maneira, este artigo originou-se a partir do questionamento de haver entre alunos discursos que manifestam um sentimento de inferioridade com relação à própria língua materna, com o velho estigma de que “não sabem falar direito” ou de que “não sabem falar o português”. Mariani (2008) afirma que comentários como “não sei falar português direito”, “mal sei falar a minha língua”, “português é muito difícil” fundem um absurdo e uma evidência: “trata-se de um absurdo porque podemos perguntar como é possível alguém dizer que não sabe falar a língua materna. E como é possível que isso se mostre para o sujeito como uma verdade, uma evidência sobre si mesmo?” (MARIANI, 2008, p. 28). Como, o porquê, e de onde veio esse sentimento de que a própria língua materna está em um nível acima das suas capacidades, algo inalcançável? Tais questionamentos nos levaram a buscar um porquê para tamanha incoerência, e nos motivaram a discutir uma forma para mudar isso.

Assim, para o desenvolvimento deste artigo foi feita uma pesquisa bibliográfica para pôr em diálogo as teorias abordadas e provocar reflexões a partir desse aparato teórico. Desse modo, além de refletirmos sobre como a Sociolinguística Educacional pode contribuir para o ensino de língua materna, proporemos atividades escolares que

auxiliem essa prática e ajudem no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Concepções de linguagem e a Sociolinguística Educacional

Não é de agora que muitos autores discutem sobre a importância da concepção de linguagem e a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Com isso, três diferentes modos de se conceber a linguagem foram difundidos na história da língua: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma ou processo de interação (cf. FUZA *et al*, 2011).

Na primeira concepção, preconiza-se que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. Aludindo que a linguagem era tida como a tradução do pensamento e provinha de uma gramática normativa fechada que distinguiu o “certo e errado”, valorizava o ensino prescritivo da língua, desconsiderava as variações existentes na língua e privilegiava algumas formas linguísticas em detrimento de outras. Então, se o indivíduo não consegue pensar, logo, não será um bom escritor. Essa tendência é ultrapassada, uma vez que a mesma reduz o fenômeno linguístico a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1997, p. 21).

Na segunda concepção é abordada a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, é o código pelo qual todos os indivíduos se comunicam, possibilitando ao emissor transmitir uma determinada mensagem ao seu receptor. Entende-se que, se os falantes não estiverem sob um mesmo código, a comunicação não ocorreria. Porém, essa visão deixaria a linguagem presa a um sistema de código obrigatório no qual o sistema desprivilegia o conteúdo, a significação e os elementos extralinguísticos que constituem a língua. Ferdinand de Saussure (fundador do Estruturalismo) e Noam Chomsky (criador do conceito de Gramática Transformacional) ancoraram seus estudos sob essa concepção.

Saussure foi o fundador da ciência linguística com sua obra *Curso de Linguística Geral* (1916) e a partir de sua obra fundante definiu a língua como objeto de estudo. Sua perspectiva sobre a língua era a de um sistema homogêneo e abstrato, partilhado por uma comunidade de falantes, que ganha realidade concreta na *fala*. Limitava-se ao estudo sincrônico, pois abordava somente um estado da língua. Ou seja, o modo como a língua se modificava não lhe interessava. Seu objetivo era saber como era o seu funcionamento,

num recorte de tempo, como meio de comunicação de seus falantes, com base na análise de sua estrutura e configuração normal.

Já Chomsky ia de encontro ao estruturalismo saussuriano, por este não se relacionar com a criatividade da linguagem. Com sua linha de estudo, o linguista norte-americano formulou que com um número finito de categorias e regras (competência), o locutor-ouvinte de uma língua possa gerar e interpretar um número finito de frases da língua (desempenho ou performance). Do mesmo modo, como no conceito de língua de Saussure, a competência tem caráter abstrato, enquanto o desempenho, como a fala, tem caráter concreto. De acordo com o pensamento de Chomsky,

[...] a *competência* consiste no conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que são *bem formadas*, de acordo com o sistema de regras da língua. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 71- grifos da autora)

Quanto a expressão “bem formadas”, é importante salientar que todas as sentenças proferidas por falantes de uma mesma língua são bem formadas, mesmo que algumas não pertençam a variante de prestígio. Então, desde que a sentença seja produzida por um falante nativo da língua que possua o conhecimento das regras básicas das variedades e estilos dessa língua, será considerada “bem formada”. Assim,

[...] todo falante nativo do português, independentemente de sua posição no contínuo de urbanização e independentemente também do seu grau de monitoração estilística na produção de uma tarefa comunicativa, produz sentenças bem formadas, que estão de acordo com as regras do sistema da língua que esse falante internalizou. [...] Não se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de “erro” que as nossas gramáticas normativas defendem. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 72)

Ficam, então, definidos os conceitos de *competência linguística* que Chomsky contrapôs ao conceito de *desempenho*. O primeiro é abstrato e consiste no conhecimento internalizado que o falante tem das regras para constituir uma sentença; já o *desempenho*, por outro lado, consiste no uso efetivo da língua pelo falante.

Em resposta a essa dicotomia criada por Chomsky, muitos linguistas tomaram-na como objeto de estudo e inúmeras críticas e reconsiderações foram realizadas a partir disso. Uma das reformulações que se destacou foi a de Dell Hymes. O sociolinguista, em 1966, notou que o conceito de *competência linguística* não compreendia o tópico da variação linguística. Assim, propôs um novo conceito o qual abarcava não somente as regras gramaticais presas à língua, mas também os preceitos culturais e sociais que definem a adequação da fala: a **competência comunicativa**.

Para Hymes (1997 *apud* Bortoni-Ricardo, 2004), a competência comunicativa de um falante lhe confere a oportunidade de saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer contextos. O que Hymes trouxe de inédito em sua pesquisa foi a noção de adequação no campo da competência. Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), refletindo sobre a competência comunicativa, assevera que, quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo.

Essa noção de competência comunicativa é fundamental quando pensamos a linguagem em seu papel interacional. Segundo Travaglia (1997, p. 23), nessa concepção de linguagem, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Diferentemente das outras concepções de linguagem, essa concepção entende a linguagem como um lugar de interação humana, o lugar de constituição de relações sociais.

Contudo, o que vemos nas salas de aulas são atividades que nos parecem ainda focadas em concepções estruturalistas de língua, que tentam ensinar linguagem por meio de atividades mecânicas e sem conexão com o mundo real. Várias pesquisas versam sobre o cotidiano escolar (cf. ALONSO, 2003; GADOTTI, 1994; LUCKESI, 1996; MORIN, 2000; PATTO, 1999; SAVIANI, 1991) e evidenciam o fracasso no ensino da LP, pois, ainda, podemos afirmar que o ensino dessa disciplina, em muitas escolas, segue restrito ao ensino apenas da gramática normativa, que desconsidera o processo comunicativo, dialógico e operatório da linguagem. Desse modo, pensamos que uma análise da própria prática docente se faz necessária, pois a concepção de linguagem de que cada professor se apropria é relevante para o ensino em que ele pretende oferecer, porque é a partir dela que ele estruturará o seu fazer docente.

Embora mudanças no ensino da LP tenham ocorrido, é possível afirmar que a escola ainda não reconhece por completo a realidade heterogênea da língua, enxergando-a como um sistema único, fechado e homogêneo, cultivando a propagação da tradição gramatical que exclui as demais variantes, rotulando-as como erros ou desvios. Pela ausência de consciência e falta de reconhecimento linguístico sobre sua própria língua, dissemina-se, então, uma visão deformada e preconceituosa do que é certo e errado quanto à gramática de nossa língua.

Por meio de pesquisas de descrição linguística, a Sociolinguística Educacional vem trabalhando junto à Educação, a fim de modificar conceitos tradicionais (e.g., ensino de metalinguagem, falar certo x falar errado, dicotomia oral x escrito, dentre outros) ligados à norma padrão da língua. Dessa forma, a fim de buscar respostas para questões educacionais dentro do mundo da escola, usaremos, neste artigo, essa teoria na intenção de auxiliar os professores a saírem do seu lugar de conforto e se arriscarem mais quanto a sua forma de ensino, pensando em sua prática docente, analisando não somente a micro realidade de sala de aula, mas considerando temas mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo.

A seguir, abordaremos os pensamentos da Sociolinguística Educacional e suas possíveis conexões com a prática de sala de aula.

O que é e o que estuda a Sociolinguística Educacional? (breve panorama)

Em meados da década de 60, um ato revolucionário surge para confrontar as limitações dos estudos da linguagem predecessoras que não consideravam a influência do meio social e do contexto na linguagem e percebiam a língua apenas como uma estrutura, dissociada de seu existir concreto nas sociedades. Desse modo, a Sociolinguística surge para investigar os fenômenos linguísticos em seu contexto social e cultural em situações reais de uso dentro de uma comunidade linguística, conectando a língua à história social dos falantes, consolidando uma concepção de linguagem essencialmente social e considerando como ponto inicial de análise a diversidade própria de uma comunidade linguística.

Para Labov ([1972] 2008), o propósito da Sociolinguística se firma na evidência de que há entre a estrutura linguística e a estrutura social uma sistemática covariação. Hymes (1997 *apud* Bortoni-Ricardo, 2004) apoia uma linguística mais social e constituída, perspectiva na qual não distingue os conceitos de língua e sociedade um do outro. Já Fishman (1974) opta falar em Sociologia da linguagem, pois, para ele, são importantes também questões como atitudes, crenças, estereótipos, e valores simbólicos que são adquiridos pelas variedades linguísticas para seus usuários.

O precursor da Sociolinguística Variacionista ou Quantitativa foi William Labov e seu estudo foi firmado nos EUA. A mudança linguística foi a motivação dos estudos de Labov e foi estudando tal tema que esse linguista e outros inferiram que a variação é a condição para que a mudança linguística ocorra. Foi em 1963 que Labov publicou seu ilustre trabalho sobre a comunidade da ilha de Martha's Vineyard³, no litoral de Massachussets, que abriu caminhos para a importância dos fatores sociais na explicação da variação e da mudança linguística. Esse estudo foi marcado como a ruptura com a definição de língua advinda de Saussure. Labov relaciona em sua pesquisa fatores como sexo, idade, profissão, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico dos vineyardenses, analisando a língua por um viés heterogêneo, correlacionado à heterogeneidade social. Desse modo, o objeto de estudo da sociolinguística é, justamente, a diversidade linguística, passível de ser observada, descrita e analisada em seu contexto social.

O que propõe a Sociolinguística Educacional?

E é com base nessa visão de língua viva, prática, efetivada no dia a dia pelos falantes, advinda dos princípios da sociolinguística, que este trabalho é embasado. Tomando consciência também de que, essa língua real não é homogênea, como exposto e proposto pelas gramáticas normativas; mas de maneira oposta, ela varia de acordo com os fatores sociais, como a intenção do falante, nível de escolaridade, idade, sexo, nível social, região, profissão, e muitos outros. Passando assim a reconhecer a língua não somente como reflexo da sociedade, mas parte dela. Esse é o contexto que esperamos que os professores reconheçam e trabalhem em sala de aula.

³ Labov em 1960 deixou sua carreira como engenheiro e, ao se interessar pela linguística, passou a investigar o dialeto da ilha de Martha's Vineyard, gravando muitas conversas com os habitantes. Analisando as gravações, descobriu que cada falante manifestava uma extensa gama de pronúncias. É interessante apontar que muitos linguistas realizaram pesquisas semelhantes e chegaram aos mesmos resultados e decidiram que não havia valor no que fora descoberto. Foi então que Labov empregou uma técnica estatística simples aos dados coletados que hoje é conhecido como *abordagem quantitativa*. Com isso, chegou ao *índice de centralização (I.C)* e conseguiu mostrar que os indivíduos da ilha se diferiam substancialmente entre si no grau de centralização. Labov não se limitou apenas ao resultado da pesquisa inicial e foi além investigando o impacto social e histórico causado na comunidade nativa e os reflexos que tais mudanças tiveram sobre os moradores. Concluiu-se que há três temas centrais de Labov em Martha's Vineyard: (1) A abordagem quantitativa (estatística) de variação pode revelar diferenças sistemáticas entre os indivíduos e os grupos que não seriam evidentes. (2) Uma variável linguística pode exibir estratificação social em que membros de grupos sociais distintos atribuem valores diferentes ao mesmo variável. (3) Uma mudança que está em curso se revela na forma da presença de variação.

Com o intuito de propor uma outra forma de ensinar a Língua Portuguesa, trataremos de uma das subáreas da Sociolinguística denominada Sociolinguística Educacional. Esse âmbito de estudo inclina-se para a variação linguística que ocorre na LP e, por atuar sobre a realidade linguística daqueles que usam a língua considerando não somente os fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica), mas também os fatores externos à língua (sexo, etnia, faixa etária, nível de escolaridade, classe social, região de origem, etc), percebemos que o conhecimento e estudo proveniente dessa corrente pode colaborar com a melhoria da qualidade do ensino da LP, uma vez que a função da Sociolinguística é identificar, reconhecer, analisar e aceitar as variações e mudanças como um fenômeno natural linguístico e, embora busque compreender os valores socio-simbólicos de cada variante, não dita os usos como “certo” ou “errado”, e sim mostra que tais fenômenos existem e também devem ser considerados no contexto escolar.

Os estudos da Sociolinguística Educacional mostram que é possível nos aproximarmos daqueles nossos alunos que não dominam a variante de prestígio⁴ ao desenvolver práticas de linguagem em uso que produzam mais sentido, fazendo-os não mais se sentirem estrangeiros à própria língua e dando-lhes acesso para apoderarem-se das regras linguísticas que gozam de prestígio, enriquecendo seu repertório linguístico, permitindo que aprendam a se comportarem linguisticamente em diversos cenários comunicativos e linguísticos sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 9).

A variação linguística (VL) sempre existiu, portanto, quando falamos sobre a LP, entendemos que ela se constitui de muitas variedades. À medida que a necessidade de se compreender a língua como um sistema heterogêneo foi crescendo, documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 1997) e atualmente a *Base Nacional Comum*

⁴ Aqui, mais do que afirmar que a variante padrão é a que possui prestígio em nossa sociedade, precisamos problematizar esse prestígio. Essa noção de prestígio é atribuída socialmente, por isso é importante destacar a noção de estratificação social que, segundo Labov ([1972] 2008), é o produto da diferenciação social e da avaliação social. Isso implica dizer que, no entender desse autor, “os mecanismos usuais da sociedade produziram diferenças sistemáticas entre certas instituições ou pessoas, e que essas formas diferenciadas foram hierarquizadas em status ou prestígio por acordo geral” (LABOV, 2008, p. 65). Logo, sujeitos de determinada estratificação social podem usar a mesma variedade da língua. Os usos das variedades linguísticas, assim, acompanham as estratificações da sociedade. Com isso, percebemos a relação inseparável entre língua e fatores socioculturais. Coadunando com essa visão, Milroy (2011) comenta que, de fato, as variedades linguísticas não têm prestígio em si mesmas, mas o adquirem quando seus falantes têm prestígio elevado, porque “o prestígio é atribuído pelos seres humanos a determinados grupos sociais e a objetos inanimados ou abstratos” (MILROY, 2011, p. 53).

Curricular (BNCC, 2017) de Língua Portuguesa revisam a visão de língua, apontando sua heterogeneidade e passam a dar orientações e suporte para o trabalho da VL em sala de aula. Os PCNs (1997) orientavam os docentes sobre a importância de trabalhar a diversidade linguística e assumiram que a língua é um sistema heterogêneo e variável que sofre inúmeras influências de fatores externos, afirmando que

no ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. *A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.* (BRASIL, 1997, p.31 – grifos nossos).

Da mesma forma a BNCC (2017) reconhece a variação linguística enquanto fenômeno inerente à língua. Na área de Linguagens, especificamente no componente curricular Língua Portuguesa, o trabalho com a variação linguística é ressaltado como um dos seis objetivos gerais da Educação Básica. Nessa esteira, a BNCC assevera que:

compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, *reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem* e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções. (BRASIL, 2017, p.98 – grifos nossos).

A BNCC também ressalta as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, isto é, a adequação linguística de acordo com o contexto interacional. É válido destacar que o documento afirma que as relações de poder e as formas de dominação e preconceito se fazem na e pela linguagem, ou seja, conceitos caros para a variação linguística, especificamente no que se refere ao preconceito linguístico, uma vez que os atos discursivos instauram estas relações de poder entre os interlocutores, como também as formas de discriminação em razão das escolhas linguísticas. Partindo dessas considerações, o documento assegura o trabalho desse fenômeno como um dos objetivos da Educação Básica, a qual engloba desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Apresentada a base teórica de nosso estudo, nosso objetivo com a próxima seção é estabelecer a interconexão entre a teoria e prática de sala de aula, articulando nossa proposta de trabalho à noção de práxis (VYGOTSKY, 2007), tentando demonstrar como teoria e prática devem funcionar em um continuum ininterrupto no fazer docente.

Sociolinguística Educacional e sala de aula

Para trabalhar, então, a Sociolinguística Educacional em sala de aula é necessário que o professor introduza, ao mesmo tempo, o respeito e aceitação pelas variedades linguísticas dos falantes e, por outro lado, uma prática de ensino cujo objeto de estudo seja a própria linguagem do aluno (verbal e não verbal). O que também não significa ignorar o português padrão, uma vez que este é, ainda, a variante de prestígio de nossa sociedade.

Ensinar sem desprezar produções textuais, verbais e não verbais, que contenham variação, não significa que é assim e deve ser assim, mas sim que estamos atuando sem preconceito linguístico e agindo de forma reflexiva, com sensibilidade e consciência para com o nosso aluno.

Dessa maneira, buscamos apoio em Bortoni-Ricardo (2005, p. 130) que propõe seis *Princípios Fundamentais para a Implementação da Sociolinguística Educacional*. Vejamos, então, os princípios propostos para a implementação da Sociolinguística Educacional:

Quadro 1: Princípios da Sociolinguística Educacional

PRINCÍPIOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL	
1	a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência. Assim, a Sociolinguística tem como objetivo oferecer ao aluno conhecimento e habilidade nas variedades orais e escritas de prestígio, para que ele tenha acesso a diferentes práticas da cultura letrada.
2	o objetivo da escola estudar as variações associadas à avaliação negativa pela sociedade não é inferiorizar o aluno que tem mais variantes em seus vernáculos, mas, sim, fazê-lo ter consciência dos valores sociossimbólicos de tais variantes.
3	inserção da variação sociolinguística na matriz social. O ensino das variedades de prestígio na escola não é necessariamente fonte de conflito, embora possa ser fonte de discriminação das crianças falantes de variedades populares. Para superar essa barreira, propõe-se que os professores desenvolvam uma pedagogia culturalmente sensível.
4	os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Em lugar da dicotomia entre “português culto” e “português ruim”, institui-se na escola a dicotomia entre letramento e oralidade (Bortoni-Ricardo, 1995);
5	a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação por si, mas sim

	a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.
6	o processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete. Nesse processo, é necessário que o professor não se limite a transmitir informações técnicas, que são produto da pesquisa acadêmica, mas que se estabeleça um efetivo diálogo com o professor por meio de pesquisa, que o enriqueça e o torne apto a promover uma autorreflexão e uma análise crítica de suas ações.

Fonte: Bortoni-Ricardo (2005)

Pensamos que para trabalhar nessa perspectiva educacional e atender a esses princípios em sala de aula, o professor precisa atuar em coautoria⁵ com seus alunos, em uma relação menos hierarquizada e com interações claras e negociadas e, por essa razão, é imprescindível que ele explique com cuidado ao aluno as diferentes formas de uso da linguagem, ouça, entenda e analise as diferentes manifestações de linguagens trazidas pelos alunos, mostrando a importância da variante de prestígio, não como algo incontestável, mas para provar que a língua é viva e, com o tempo, ela muda, se transforma. O desafio é grande, porém não é impossível.

E não basta somente o professor colocar em prática pressupostos da Sociolinguística Educacional, é fundamental uma nova postura, uma mudança na forma de ensino da LP como língua materna na sala de aula. E isso não deve ser visto como um novo conteúdo de livro didático que fará parte de um plano de aula para um dia específico; significa quebrar um paradigma, não somente sobre ensinar a LP, mas de por que ensinar, como ensinar, para que e para quem ensinar a LP.

Seguimos o artigo, apresentando as questões metodológicas que embasaram e nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

Questões metodológicas

O artigo em questão trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo que visa refletir sobre a Sociolinguística Educacional e conectá-la com a prática de sala

⁵ Kleiman (2006) afirma que pensar na posição do professor como mediador é hierarquizante, pois, dessa forma, ele atuaria como aquele que arbitra, colocando-se num papel intermediário entre dois (ou mais) interessados, o que não colaboraria para a construção conjunta de conhecimentos. Nesse mesmo trabalho, ela nos apresenta a figura do professor como coautor, que julgamos ser uma proposta que se encaixa muito bem na perspectiva de trabalho com a Sociolinguística Educacional. A autora coloca o professor e aluno na posição de agente de letramento, de um agente social, e afirma que “os agentes sociais são ativos, não passivos” (p.86), por isso, quando os indivíduos se engajam em ações sociais para a transformação, eles participam do processo no sentido mais completo e, colaborativamente, atuam como coautores das experiências compartilhadas e do conhecimento produzido.

de aula. Nesse intuito formulamos atividades que pretendem ir além de questionários a serem aplicados em sala de aula, pois possuem a intenção de fazer com que professores e alunos reflitam criticamente sobre o tema e sua relevância social.

Os textos escolhidos para as atividades são contemporâneos, extraídos de páginas de internet e representam a materialidade de algum tipo de polêmica social que, de alguma forma, envolveu o tema Variação Linguística e acabou demonstrando a interpretação da sociedade em relação ao tema, sempre baseada no senso comum: de que a língua é homogênea, de que devemos utilizar o português padrão e que existe certo e errado no uso da língua.

As atividades propostas vão na contramão do senso comum, nosso intuito é causar uma ruptura nesse pensamento estereotipado sobre língua(gem) entranhado em nossa sociedade. Dessa maneira, a abordagem dos textos é feita por meio de questões que incitam a reflexão sobre a heterogeneidade da língua, bem como sobre os fatores sócio-históricos e culturais que devem ser levados em consideração, permitindo compreender a variação e a concorrência de formas linguístico-discursivas em um contexto sociocultural não estagnado.

Devido à linguagem e termos utilizados na construção dos enunciados dos exercícios, recomendamos que as atividades aqui propostas sejam utilizadas em turmas do Ensino Médio. Nossa intenção não é tratar o tema Variação Linguística como uma unidade curricular ou como uma mera temática do currículo, pelo contrário, propomos que tal temática seja tratada de forma dispersa ao longo das séries do ensino médio, não sendo abordada de forma metalinguística, em que o ensino se dará focado somente nos fatores linguístico-textuais, mas para além disso, vinculando o tema variações linguísticas a questões/problemas sociais de notável relevância que possam ser discutidos e refletidos de forma crítica em sala de aula.

Para organizar o material, iniciamos as atividades com um quadro-síntese que visa orientar os professores antes da sua utilização, informando sobre os objetivos das atividades, quais assuntos serão abordados a partir dos textos e estabelecendo a conexão das atividades propostas com os Princípios da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), apresentados na seção 4 deste artigo. Também vale frisar aqui que, seguindo a perspectiva socio-histórico e cultural (VYGOTSKY, [1934] 2007) utilizada na construção e abordagem do tema aqui proposto, a cada atividade, pensando o texto como prática social, propomos a produção de textos a partir de gêneros textuais que se

conectam com a temática que está sendo explorada, como anúncio publicitário, editorial e podcast.

A seguir, discutimos nossa proposta de forma mais detalhada e apresentamos as propostas de atividades construídas.

Mãos à obra: propostas de atividades

Diante às teorias e reflexões expostas, seguiremos com algumas sugestões de atividades. Cabe frisar aqui que não pretendemos propor um modelo a ser seguido à risca pelos professores. Nossa intenção, entendendo a educação como um processo sócio-histórico e situado (SIGNORINI, 2006), é apresentar um caminho para a reflexão docente sobre a inclusão do ensino da variação linguística no cotidiano da sala de aula e de demonstrar a importância de se trabalhar com os mais variados gêneros possíveis, pensando o texto como prática social e representante das mais diversas linguagens utilizadas por nossa sociedade.

Para trabalhar na perspectiva da Sociolinguística Educacional, é necessário partir do pressuposto de que a língua é viva e mutável, podendo assim variar de acordo com a idade, grau de escolarização, o meio em que o falante está inserido ou situação. Assim se estabelece a importância de tomar a variação linguística como princípio do desenvolvimento dessas atividades, a fim de que nelas se percebam a preocupação em orientar o aluno a refletir, identificar, conscientizar, respeitar as diferentes formas em que a língua se realiza, considerando, desse modo, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), as três possibilidades de uso da linguagem: *regional, social e situacional*.

Na primeira possibilidade de uso, as variações sofrem influência do local onde os falantes vivem. Isso ocorre porque as regiões detêm diferentes culturas e hábitos. Podemos representá-la com os falares rurais, por exemplo, como comunidades bem mais interioranas ou aquelas que sofreram influência pelo meio urbano ou pela mídia. A segunda possibilidade de uso, denominada social, realiza-se por meio de hábitos e cultura de diferentes grupos sociais. Nesse caso, a variação acontece porque a forma como esses grupos atuam e seus conhecimentos se diferem dos outros são bem característicos. As gírias são um exemplo ou até mesmo os jargões de um determinado grupo profissional. A terceira possibilidade abrange os mais espontâneos usos da língua até os mais rebuscados e que demandam um maior monitoramento do falante, determinando, assim, usos menos monitorados (mais informais) até os mais formais (mais monitorados).

É dever da escola, então, munir os alunos de atividades linguísticas que os conscientizem a se adequarem linguisticamente às diferentes situações de comunicação, garantindo-lhes autonomia social e cidadania plena. Para isso, precisamos de

uma escola consciente de seu papel na luta contra as desigualdades sociais e econômicas e, que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 2001, p. 73)

Pensando em auxiliar na construção dessa escola que preza pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, com fins de inclusão social e de diminuição de desigualdades, propomos as seguintes atividades apresentadas abaixo, no intuito de refletir, discutir e sistematizar em sala de aula temas referentes ao ensino da Variação Linguística. Mencionamos que tais atividades não possuem caráter linear, não estão dispostas em forma de sequência, ou seja, uma não é pré-requisito da outra, podendo o professor trabalhá-las na íntegra, utilizar uma e não outra, além de ter toda a liberdade para fazer adaptações nas atividades e nos textos escolhidos.

Antes de aplicar as atividades propostas aqui, os professores precisam trabalhar à exaustão os assuntos referentes ao tema Variação Linguística, como: preconceito linguístico e o seu combate; adequação linguística; desmistificar a ideia de que existe um falar certo e um errado; português padrão e não-padrão, a importância e os usos; discurso formal e informal; noção de contextos discursivos; tipos de variações linguísticas e suas implicações sociais e problematizar, por meio da reflexão sobre a língua, o porquê de ainda nos ambientes escolares e nas aulas de Língua Portuguesa ser recorrente a associação de que saber a língua materna é saber e dominar a variante de prestígio.

Registramos ainda que, intencionalmente, todas as atividades, ao seu final, propõem a produção de um gênero textual. Pedimos aos professores que não encarem a proposta de produção de texto apresentada como uma proposta mecânica, pois acreditamos no uso do texto em sala de aula como *prática social* (AGUIAR, 2020; KLEIMAN, 2006), fazendo com que

a produção de textos na escola esteja de acordo com nossa representação do real, vinculada ao contexto social, atendendo, assim, aos diversos objetivos a serem alcançados por meio da interação escrita. Trabalhando a produção de textos na escola nessa perspectiva de prática social, o ato de escrever textos se transforma em uma atividade social que não se reduz à elaboração de um texto oral ou escrito (produto privilegiado pela escola), já que amplia a noção de escrita, contextualizando-a, dando razões reais ao aluno para produzir, o que difere muito da simples razão escolar de aprender o gênero. (AGUIAR, 2020, p. 153)

Dessa maneira, é importante que o professor faça associações entre a temática do conteúdo estudado com o gênero a ser produzido, no intuito de mostrar aos alunos sua estrutura, sua função comunicativa, bem como sua relevância social, prevendo atividades de produção que vão além da mera escrita de textos e contemplem outras etapas como correção, reescrita e circulação dos textos produzidos, trabalhando, assim, a produção de textos na escola como um processo (AGUIAR, 2020).

Feitas as devidas considerações, vamos às atividades propostas:

ATIVIDADE 1

Esta atividade versa sobre o tema variação linguística, dando ênfase ao entendimento do preconceito linguístico e o porquê de muitos falantes ainda se considerarem estrangeiros a própria língua. A ideia é que o conteúdo seja aproveitado para alunos do ensino fundamental ao ensino médio, uma vez que muitas crenças preconceituosas são propagadas desde a infância. Nesta atividade, é importante evidenciar a importância do ensino da variante padrão, porém, enfatizando que não há um falar “certo” ou “errado”, e sim a existência de variedades linguísticas e que, na sociedade, alguns falares são mais valorizados e outros não.

Ao final do trabalho, propomos a construção de um movimento social na escola: uma campanha contra o preconceito linguístico. Para isso, após discutir o tema com os alunos, a partir da produção de anúncios publicitários, sugerimos engajar os alunos na luta contra a estigmatização por meio da língua.

Após a inserção do aluno no contexto das diferentes formas de linguagem (variações), vamos trabalhar o uso regional e social da linguagem e os princípios 2, 3 e 5 apresentados por Bortoni-Ricardo (2005).

1. Leia a notícia⁶: “Médico debocha de paciente na internet: 'Não existe pelemunia'⁷”

⁶ Para ler os textos utilizados nas atividades, basta clicar nos links disponíveis nas notas de rodapé ou apontar a câmera do seu celular para o QR Code disponibilizado ao lado da imagem.

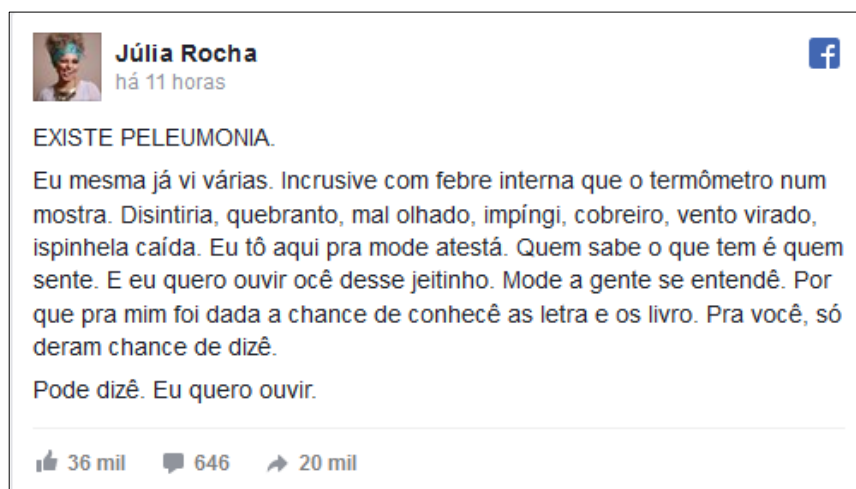
⁷ Texto disponível em <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/07/medico-debocha-de-paciente-na-internet-nao-existe-pelemunia.html>



2. O médico em questão escreve duas palavras que causaram polêmica em um receituário: **pelemunia e raôxis**. Quem utilizou essas palavras e em que contexto?
3. Tudo se passou em um contexto de consulta médica. Pensando nos termos de adequação e competência comunicativa (assuntos já debatidos em aula) como “deveria” ser o discurso utilizado nesse contexto?
4. Refletindo socialmente, nesse caso que estamos analisando, o que levaria uma pessoa a não monitorar sua fala em determinado contexto (consulta médica) e utilizar tais termos?
5. As variedades linguísticas evidenciadas trazem marcas sociais e de regionalismo. Essas variações causariam prejuízo na compreensão entre médico e paciente? Por quê?
6. Como você julga a atitude do médico? Depois de nossa aula de variação linguística, qual conselho você daria para ele?
7. Falamos hoje de preconceito linguístico. O caso analisado na aula é um típico caso de preconceito. Rir, debochar da maneira de falar de uma pessoa pode causar transtornos e polêmicas, como vimos no caso do médico e do mecânico. Pensando no seu cotidiano, dê outros exemplos de situações em que ocorre preconceito linguístico.
8. Na reportagem lida, encontramos o trecho: *“o médico havia atendido o mecânico José Mauro de Oliveira Lima, 42 anos, que estudou até o segundo ano do ensino fundamental e não sabe como falar corretamente algumas palavras”*. Resgatando os

conhecimentos construídos na aula, podemos perceber que há um problema no trecho evidenciado. Encontre-o e comente.

9. Após toda polêmica vir a público, a também médica Júlia Rocha, postou em suas redes sociais o texto abaixo⁸, fazendo clara referência à atitude do médico do interior de SP.



- a) O que você tem a dizer sobre a linguagem utilizada por Júlia em sua postagem?
- b) Com qual intenção ela faz uso de tal discurso?
- c) O que o uso dessa linguagem revela sobre a médica Júlia?
- d) Comparando a atitude dos dois profissionais por meio da intenção e da linguagem utilizada, o que podemos dizer sobre eles?
10. Após ler a reportagem e participar das discussões em sala de aula, podemos perceber como o preconceito linguístico pode machucar uma pessoa e ser prejudicial para a sociedade. Vamos agora começar em nossa escola uma campanha contra o preconceito linguístico. Sua missão é: produza um *anúncio publicitário* (vídeo, panfleto, outdoor) conscientizando a comunidade escolar sobre os malefícios desse tipo de preconceito e incentivando a não praticá-lo.

ATIVIDADE 2

Discutiremos o uso social e situacional e abordaremos os princípios 2, 3 e 6 de Bortoni-Ricardo. A forma como falamos pode variar de acordo com o meio ao qual estamos inseridos ou a situação de comunicação, podendo variar do uso mais formal ao informal. Vamos falar nesta atividade um pouco sobre dialeto e contextos de uso.

⁸ Texto extraído de https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/07/30/interna_gerais,789264/peleumonia-medica-mineira-resposta.shtml

Realizar a leitura da reportagem “‘Acuenda o pajubá⁹’: Conheça o ‘dialeto secreto’ utilizado por gays e travestis”.

Nesta proposta, trabalharemos com a noção de dialeto, problematizando-o a partir de sua vinculação com preconceito sofrido pela população LGBTQI+. Conectando o tema estudado à sociedade em que vivemos, propomos, no final da atividade, a produção de um editorial jornalístico, para que os alunos possam posicionar-se perante o tema e para que esse seja alvo de debates em sala de aula.

The image shows a screenshot of a news article from the website Midiamax. The article is titled "‘Acuenda o pajubá’: Conheça o ‘dialeto secreto’ utilizado por gays e travestis". Below the title, there is a sub-headline: "Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade". The author is identified as "Guilherme Cavalcante" and the date is "Em 17h57 - 07/06/2017". The main image features a person with dark, curly hair and heavy makeup, wearing a dark top. Overlaid on the image are five yellow boxes with black text containing the words: "PICUMÃ", "ELZA", "BOFE", "ACUENDA", and "CHUCA". To the right of the image is a large QR code. Below the image, there is a caption: "Você conhece o pajubá, o dialeto de 'gays e travestis'? (Foto - Reprodução)".

1. Historicamente, qual é a origem do Pajubá¹⁰?
2. Que grupo social faz uso desse dialeto e por que ele começou a ser utilizado?
3. O texto traz uma explicação social e histórica sobre a origem do Pajubá (que você já sintetizou na questão 1). Quais relações podemos estabelecer entre o dialeto Pajubá, o grupo social que o utiliza e a sua origem histórica?

⁹ Texto disponível em <https://www.midiamax.com.br/midiamais/comportamento/2017/acuenda-o-pajuba-conheca-o-dialeto-secreto-utilizado-por-gays-e-travestis#:~:text=Com%20origem%20no%20iorub%C3%A1%2C%20linguagem,travestis%20e%20ganhou%20a%20comunidade&text=%E2%80%9CNha%C3%AD%2C%20amap%C3%B4!&text=Se%20sim%2C%20C3%A9%20porque%20voc%C3%AA,das%20palavras%2C%20principalmente%20pela%20internet>

¹⁰ É importante registrar aqui que o texto escolhido para esta aula, em seu formato original, apresenta 3 vídeos que abordam o tema do dialeto Pajubá. Optamos em fazer uma adaptação do texto, não utilizando os vídeos, pois os dois primeiros vídeos, a nosso ver, apresentam uma linguagem imprópria, de cunho sexual, não sendo adequado para discussão sobretudo com séries do ensino fundamental e o terceiro vídeo apresenta uma estereotipação da comunidade gay, representando-a como caricatura e apresentando um discurso repleto de preconceitos linguísticos, os quais queremos combater com essas atividades.

4. O nosso jeito de falar pode revelar de onde somos ou se pertencemos a um determinado grupo social. Comente a afirmação com base no texto lido.
5. Na reportagem, o advogado tributarista Márcio Batista diz ser adepto do uso das expressões do Pajubá. Ele afirma que: *“É claro que não vou falar durante uma audiência ou numa reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de ‘acué’ o tempo inteiro”*, brinca. *“A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário...”*

QUESTÃO 31

“Acuenda o Pajubá”: conheça o “dialeto secreto” utilizado por gays e travestis

Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade

“Nhaí, amapô! Não faça a loka e pague meu acué, deixe de equê se não eu puxo teu picumã!” Entendeu as palavras dessa frase? Se sim, é porque você manja alguma coisa de pajubá, o “dialeto secreto” dos gays e travestis.

Adepto do uso das expressões, mesmo nos ambientes mais formais, um advogado afirma: “É claro que eu não vou falar durante uma audiência ou numa reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de ‘acué’ o tempo inteiro”, brinca. “A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário...”, comenta.

O dicionário a que ele se refere é o *Aurélia, a dicionária da língua afiada*, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi. Na obra, há mais de 1 300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá.

Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.

Disponível em: www.midiamax.com.br. Acesso em: 4 abr. 2017 (adaptado).

Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha *status* de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por

A ter mais de mil palavras conhecidas.

B ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.

C ser consolidado por objetos formais de registro.

D ser utilizado por advogados em situações formais.

E ser comum em conversas no ambiente de trabalho.

a) “É claro que não vou falar durante uma audiência ou numa reunião”. Em relação ao tema variação linguística, comente a afirmação do advogado.

b) Dentre os conceitos que estamos estudando em relação à adequação de discursos, o que nos revela a atitude do advogado?

6. *“Tá na internet, tem até dicionário...”, comenta. [...] O dicionário a que Marcio se refere é o ‘Aurélia, o dicionário da língua afiada’, lançado no início dos anos 2000.”* O que o fato de ser, de certa forma, dicionarizado nos mostra sobre o dialeto Pajubá?

7. Em 2018, a matéria lida para esta atividade foi adaptada e transformou-se em uma questão do ENEM.

- a) Resolva a questão proposta pelo ENEM.
- b) Na época da realização da prova, a inserção dessa questão em um exame nacional causou muita polêmica na sociedade brasileira. Pesquise e responda: que polêmica foi essa?
- c) Em relação ao dialeto, o que o surgimento de tal polêmica nos mostra?
- d) Usando o estudo de variação linguística, entendendo a língua como viva e sabendo da importância dos dialetos, produza um *editorial* para um jornal da cidade que abarque a polêmica causada pela questão e que deixe claro seu

posicionamento em relação à atitude dos brasileiros que se manifestaram contra ou ficaram espantados com o uso do texto na prova.

ATIVIDADE 3

Nesta atividade, analisaremos a reportagem televisiva “*Homem e adolescente ficam feridos após tiroteio em Vila Velha, ES*”¹¹. É importante direcionar os alunos a se atentarem nas interações que acontecem durante a reportagem e para a adequação da fala da entrevistada ao narrar os fatos. Por saber que está sendo gravada, ela inicia a história com a fala mais monitorada, formal, e, ao falar do irmão, se desestabiliza e a marca da informalidade aparece.

Os princípios 1, 5 e 6, de Bortoni-Ricardo, serão abordados aqui, uma vez que a autora enseja a necessidade de verificarmos as variações por meio das falas monitoradas, oferecendo ao aluno meios de flutuar entre o formal e informal; o processo interacional deverá ser analisado e o professor, de forma crítica e reflexiva, trará à tona a desigualdade social observada na entrevista, conduzindo também os seus alunos à autorreflexão e a participarem da análise. O objetivo desta atividade é levar os alunos a observarem que, de acordo com a situação que o falante se encontra, o índice de monitoramento da fala dele dependerá da situação/meio em que ele estará inserido, gerando usos mais monitorados ou menos monitorados da língua.

Na intenção de aprofundar ainda mais a questão das desigualdades sociais e suas implicações no uso da língua, propomos ao final desta unidade a produção de podcasts em que os alunos discutirão: “que língua(s) falamos?”, dando-nos a alternativa de ampliar o debate para além das paredes da sala de aula, através da oportunidade de divulgação dos textos produzidos em redes sociais (da escola e/ou dos alunos).



1. Observando a entrevista, qual é a diferença entre o discurso da repórter e o discurso da irmã do jovem baleado? Explique.
2. Por que você acha que existe essa diferença discursiva? Quais seriam os motivos?

¹¹ Texto disponível em <http://g1.globo.com/espírito-santo/estv-1edicao/videos/v/homem-e-adolescente-ficam-feridos-apos-tiroteio-em-vila-velha-es/2552746/>

3. Levando em consideração que o contexto enunciativo em questão é uma entrevista televisiva, qual dessas duas pessoas tem o discurso mais adequado à ocasião? Explique.
4. Em qual momento a fala deixa de ser monitorada pela entrevistada? Por que você acha que isso acontece?
5. Encontre no discurso da entrevistada, marcas linguísticas de variação social e discurso informal.
6. Durante a entrevista, os participantes se referem a um mesmo grupo (moradores da localidade) utilizando termos diferentes: repórter → os moradores; entrevistada → us pessoal; policial → o popular. Reflita e comente: por que esse fenômeno acontece?
7. Pense na linguagem/discurso que você utiliza em seu dia a dia, com amigos, com a família, etc. O que tem em comum o seu discurso com o discurso da entrevistada? Por que você acredita que ocorrem essas semelhanças ou diferenças nos discursos de falantes de uma mesma língua?
8. Depois de todo o conteúdo estudado, façam trios e produzam e gravem um *podcast* que aborde a seguinte discussão: “Falamos a mesma língua? O Português é uma língua única e homogênea?” Vocês podem fazer a gravação em formato de entrevista, de debate ou de bate papo entre especialistas. Utilizem os conhecimentos construídos durante as aulas e sejam criativos.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos apresentar uma proposta de trabalho com base na Sociolinguística Educacional, a fim de que a escola e os professores reconheçam o seu papel de agentes de mudança para combater o preconceito linguístico, esperando que os alunos não mais se sintam estrangeiros à própria língua, evidenciando os usos linguísticos e a importância de que eles aprendam a se adequar linguisticamente às situações em que estiverem inseridos, ampliando, assim, sua competência comunicativa.

O tema e as atividades produzidas para este artigo visam contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas dos alunos. Dessa maneira, a Sociolinguística Educacional consolida a visão de que a variante de prestígio em sala de aula deve e precisa ser ensinada, entretanto, é fulcral que o professor saiba conviver, identificar, analisar e valorizar as diferentes interações linguísticas, fazendo com que o

aluno reflita e assimile que a língua não será aprendida por meio de um ensino fechado e engendrado de regras, pois ela é viva, plural, mutável, heterogênea.

Destarte, esperamos, com as atividades desenvolvidas, ter discutido apropriadamente o tema variações linguísticas, seus usos e a sua importância para a elevação da autoestima dos alunos, demonstrando-lhes que todos nós podemos ser, sim, usuários competentes da nossa língua materna.

Referências

AGUIAR, A. E. Produção de texto na escola – modo(s) de fazer. In: ARAÚJO, F; COSTA, I; MOREIRA, T. *Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

ALONSO, M. (Org.) *O trabalho docente - teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 2003.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6. Ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. e MACHADO, V. R. (Orgs). *Os doze trabalhos de Hércules – do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FISHMAN, J. A sociologia da Linguagem. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, Moema F. (orgs). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FUZA, A. F., et al. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M. *Histórias das ideias pedagógicas*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábolas, [1972] 2008.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. *Cadernos de letras da UFF*: preconceito linguístico e cânone literário, Niterói, v. 36, 2008.
- MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-87.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- POSSENTI, S. *Porque (Não) ensinar gramática na escola?* Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara onze teses sobre educação e política*. 24 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.169-190
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE REFERENTES NO TEXTO: UMA ATIVIDADE DE NATUREZA SOCIOCOGNITIVA

THE PROCESS OF REFERENTS CONSTRUCTION IN THE TEXT: A SOCIO-COGNITIVE NATURE ACTIVITY

José Alves Ferreira Neto¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a natureza sociocognitiva da construção dos referentes nos textos. Para a realização deste trabalho, seguimos o pressuposto de que a ação de referir se constitui como uma atividade em que a realidade é reconstruída mediante o processo de interação, com base nas atividades sociocognitivas empreendidas pelos interlocutores. Estabelecemos como questão principal de nosso estudo analisar como as expressões referenciais e as demais pistas linguísticas que auxiliam na construção dos processos referenciais evidenciam a natureza sociocognitiva do fenômeno da referenciação. Em nossa análise, examinamos a natureza eminentemente sociocognitiva do fenômeno da referenciação em três textos pertencentes ao gênero piada. Concluímos, com a análise dos textos, que o processo referencial é essencialmente sociocognitivo, uma vez que os aspectos sociais e o aparato cognitivo se entrelaçam na compreensão dos textos, o que demarca o caráter essencialmente dinâmico do processo. Para a realização deste estudo, adotamos como pressupostos teóricos os postulados da referenciação, conforme, sobretudo, Mondada e Dubois (2003), Cavalcante (2012), Custódio Filho (2011) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

PALAVRAS-CHAVE: Construção de referentes. Natureza sociocognitiva. Processos referenciais.

ABSTRACT: This article aims to analyze the sociocognitive nature of the construction of referents in the texts. To carry out this work, we follow the assumption that the action of referring is constituted as an activity in which reality is reconstructed through the process of interaction, based on the socio-cognitive activities undertaken by the interlocutors. We established as the main question of our study to analyze how the referential expressions and the other linguistic clues that help in the construction of the referential processes show the sociocognitive nature of the referencing phenomenon. In our analysis, we examined the eminently sociocognitive nature of the referencing phenomenon in three texts belonging to the joke genre. We conclude, with the analysis of the texts, that the referential process is essentially socio-cognitive, since the social and cognitive aspects are intertwined, in the understanding of the texts, which demarcates the essentially dynamic character of the process. To carry out this study, we adopted as theoretical assumptions the referential postulates, as, mainly, Mondada and Dubois (2003), Cavalcante (2012), Custódio Filho (2011) and Cavalcante, Custódio Filho and Brito (2014).

¹ Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e da Secretaria da Educação do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: jfnetoce@gmail.com.

KEYWORDS: Construction of referents. Sociocognitive nature. Referential processes.

Introdução

O fenômeno da referenciação é um assunto muito importante nos estudos linguístico-discursivos. Mondada e Dubois (2003), que lançaram os pressupostos basilares dessa proposta teórica no âmbito da Linguística Textual, explanam que a referência é um ato de reelaboração criativa e situada da realidade, que envolve experiências e percepções no funcionamento da língua como atividade sócio-histórica, discursiva e cognitiva.

A partir desse enfoque, a ação de referir se constitui como um fenômeno em que a realidade é reconstruída no/pelo discurso, com base nas atividades sociocognitivas empreendidas pelos interlocutores. Dessa forma, a construção e reconstrução de referentes é de suma importância para a produção e compreensão dos textos (CAVALCANTE, 2012). Enfatizamos, portanto, a importância de estudos sobre essa temática, uma vez que as estratégias de referenciação desempenham um papel vital na concretização do projeto de dizer do enunciador, durante a interlocução.

Neste artigo, analisamos a natureza eminentemente sociocognitiva do fenômeno da referenciação em três textos pertencentes ao gênero piada. Assim, compreendemos que, no ato de referir, estão fortemente imbricados os processos de conhecer, aspecto da cognição, e as experiências culturais, aspecto do social. Respaldamo-nos, sobretudo, em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2012) e Custódio Filho (2011), que argumentam que o aparato de conhecimentos armazenados e de mecanismos de processamento textual provém das experiências socioculturais dos indivíduos, de modo que os aspectos sociais e cognitivos estão sempre entrelaçados na construção da referência.

Frente a essas questões, intentamos, com o presente estudo, colaborar para a compreensão de como os elementos sociais e o aparato cognitivo se imbricam na construção dos sentidos textuais, por meio da mobilização dos processos referenciais. Dessa forma, enfatizamos a relevância da análise proposta nos estudos da Linguística Textual, a fim de destacar a natureza sociocognitiva dos objetos textualmente acionados, que é um dos pressupostos epistemológicos que embasam essa área de estudo da linguagem. Além disso, pretendemos demonstrar que as análises sobre o fenômeno da referenciação não podem se limitar a verificar o papel das expressões referenciais

homologadas no contexto, uma vez que há outras pistas linguísticas importantes na transformação dos referentes.

O artigo se organiza em três seções: na primeira, falamos sobre a proposta teórica do Sociocognitismo, demonstrando como os seus postulados são fundamentais na compreensão do fenômeno da referenciação; na segunda, apresentamos e discutimos os tipos de processos referenciais; na terceira, demonstramos nosso percurso metodológico e nossa análise, além de discutirmos os resultados obtidos.

Sociocognitismo e referenciação

Um dos assuntos mais debatidos na tradição científica se refere ao estudo do processamento mental. As ciências cognitivas têm como objeto de estudo, além dos aspectos estruturais e processuais da cognição humana, o conhecimento. Dessa forma, compreender como nós, seres humanos, aprendemos algo, que mecanismos mentais utilizamos para promover raciocínios e como desenvolvemos a linguagem são temas costumeiros nos postulados cognitivos.

Nesse sentido, assumimos o pressuposto que estabelece o Sociocognitismo como uma proposta que trata sobre o estudo da cognição de maneira inovadora, uma vez que parte de uma relação constitutiva entre conhecimento e práticas sociais, na tentativa de proporcionar novos caminhos para a análise do processamento mental. Assim, os pressupostos sociocognitivistas são fundamentais para se compreender como se dá a construção de referentes no texto/discurso.

A fim de compreendermos as particularidades do Sociocognitismo, apresentamos alguns princípios básicos que caracterizam a corrente teórica que ficou conhecida como Cognitismo clássico, de maneira a ficarem evidentes as diferenças entre essas duas propostas teóricas de conceber o processo do conhecimento e sua relação com as práticas sociais.

O Sociocognitismo é uma corrente teórica muito importante que propõe negações cruciais à perspectiva da Cognição clássica. Os postulados sociocognitivistas apresentam novas propostas ao estudo das interações comunicativas sobre as quais os postulados cognitivistas não se debruçam, sobretudo no tocante à construção do conhecimento a partir das práticas sociais.

Segundo Custódio Filho (2011), o Cognitismo clássico postula como eixo central de sua proposta a ideia de que a mente humana não seria vinculada às questões

corpóreas, como se a mente fosse superior ao corpo e operasse através de modelos precisos e modelares. Ou seja, a mente não se relacionaria à natureza multifragmentada da realidade, uma vez que esta seria uma característica dos indivíduos e da sociedade. Nessa perspectiva, a mente só poderia organizar o conhecimento se operasse num plano diferente do corpo, o que demarca o caráter abstrato e simbólico da proposta teórica. Koch (2017, p. 41) sintetiza essa proposta da seguinte forma:

As ciências cognitivas clássicas vêm trabalhando com uma diferença bem nítida e estanque entre os processos cognitivos que acontecem dentro da mente dos indivíduos e os processos que acontecem fora dela. Para o cognitivismo interessa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente. O ambiente seria, assim, apenas um meio a ser analisado e representado internamente, ou seja, uma fonte de informações para a mente individual.

Vemos, então, que, para essa abordagem teórica, o ambiente, o qual engloba a cultura e a vida social, é apenas representado na mente dos indivíduos, de forma que há uma total desvinculação entre os aspectos mentais e os elementos socioculturais, os quais são um fenômeno demasiadamente passivo, para a construção do conhecimento. Koch (2017) explica que, para esse ponto de vista, a cultura é somente uma soma de dados e procedimentos a serem assimilados e armazenados na mente de cada indivíduo. Ou seja, na ótica do Cognitivismo clássico, a cultura é totalmente secundária em relação ao conjunto de mentes que a constituem.

Koch e Cunha-Linha (2005), refletindo sobre as características do Cognitivismo clássico, esclarecem que essa proposta teórica tem como princípios norteadores os seguintes: a total separação entre mente e corpo, ou seja, entre os processos internos e os externos do ser humano; a separação entre atividades cognitivas e aspectos sociais, com total primazia daquelas sobre estes; o pressuposto de mente como sistema de representação simbólica da realidade e da linguagem.

Entretanto, esses princípios têm sofrido críticas contundentes por teóricos ligados a outras perspectivas que tratam do processamento do conhecimento, haja vista considerarem que se voltar unicamente para dentro da mente na busca da explicação para os comportamentos inteligentes e para as estratégias de construção do conhecimento pode acarretar sérios equívocos (KOCH, 2017).

Nesse contexto, Custódio Filho (2011, p. 24) demonstra que as críticas ao Cognitivismo clássico podem ser resumidas em três negações gerais: “1) mente e corpo

não estão separados; 2) o funcionamento da mente não ocorre isolado do meio; e 3) a realidade a ser conhecida não é objetiva ou homogênea”.

O Cognitivismo clássico apresenta, portanto, várias limitações que não dão conta da construção do conhecimento e, conseqüentemente, das interações para a construção de sentidos, uma vez que, nessa corrente teórica, a língua é tratada artificialmente, desvinculada da realidade. Sobre essa questão, Mondada e Dubois (2003, p. 19) explicam que

Os problemas reencontrados pelo tratamento artificial das línguas naturais (quer seja em tradução automática, a propósito do diálogo homem-máquina, ou em robótica) revelam a dimensão problemática de um modelo baseado em um “mapeamento” das palavras sobre as coisas, que avalia as performances discursivas medindo seu grau de correspondência com o mundo exterior. Este ponto de vista pressupõe que um mundo autônomo já discretizado em objetos ou “entidades” existe independentemente de qualquer sujeito que se refira a ele, e que as representações linguísticas são instruções que devem se ajustar adequadamente a este mundo (grifos das autoras).

Conforme observamos, não devemos conceber o pressuposto de que as palavras servem, unicamente, para designar as coisas, e que os indivíduos agem passivamente na construção dos textos. Pelo contrário, os sujeitos constroem seus textos/discursos a partir de seus conhecimentos, construídos sociocognitivamente, e de estratégias enunciativas, que dependem das situações de interação.

A fim de explicar cada uma das negações feitas aos princípios epistemológicos do Cognitivismo clássico, Custódio Filho (2011), apoiando-se em outros estudiosos que tratam do assunto, apresenta pressupostos que os substituam, assentados na proposta sociocognitivista:

- 1) mente e corpo atuam num *continuum*, de modo que “os aspectos motores e perceptuais bem como as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2005, p. 275);
- 2) as atividades cognitivas ocorrem em forte interação com o meio, já que “nada ocorre em um ser vivo se não se dá com ele uma história de interações na qual este se realize em uma epigênese² particular” (MATURANA & GARCÍA, 1998, p. 53);
- 3) a realidade é constitutivamente instável, “fabricada”, no dizer de Blikstein (2003), para quem “a nossa percepção não é ‘ingênua’ ou ‘pura’, mas está condicionada a um sistema de crenças e estratégias perceptuais” (p. 50-51) (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 24).

² Maturana (*apud* CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 42) explica que “a epigênese de um organismo é um processo de contínua mudança estrutural que segue um curso em contínua congruência com as mudanças estruturais do meio [...] isto ocorre de maneira que as mudanças condutuais do organismo surgem como resultado de sua história de interações associadas a tal mudança estrutural”.

As reflexões realizadas pelo autor enfatizam que, para o enfoque sociocognitivista, há uma relação intrínseca entre o aparato cognitivo e os aspectos sociointeracionais. Percebe-se, com isso, que a corrente do Sociocognitivismo postula a construção do conhecimento a partir da relação entre o processamento cognitivo e as práticas socioculturais. Sendo assim, “muito da cognição acontece fora das mentes, e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno *situado*. Ou seja, não é simples traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe é uma inter-relação complexa” (KOCH, 2017, p. 42, grifo da autora).

Ressalta-se, portanto, que nossa atividade cognitiva é tributária das nossas ações sociais, ou seja, muitos aspectos cognitivos não são exclusivos dos indivíduos, mas se originam das relações sociais que eles empreendem. O Sociocognitivismo se apresenta, assim, como uma corrente de suma importância para dar conta da explicação da relação entre os fenômenos cognitivos e os socioculturais. Esses pressupostos ratificam o pensamento de Azevedo (2008), a qual explana que a visão sociocognitivista assume o compromisso de integrar aspectos sociais e culturais à compreensão que se tem sobre o processamento cognitivo, defendendo que existem muitos processos cognitivos que ocorrem na sociedade, e não somente nos indivíduos.

Torna-se evidente, por conseguinte, a significativa colaboração que essa corrente teórica propiciou aos estudos que se debruçam sobre a natureza do conhecimento e da sua relação com os usos da linguagem. O ser humano aprende a partir das interações que estabelece em suas práticas sociais, e os sentidos não são dados *a priori*, pelo contrário, são construídos nas interações discursivas. Nessa vertente teórica, Custódio Filho e Hissa (2018, p. 21) explicam que

A compreensão e a transformação dos processos, pelos indivíduos, permitem concluir que, se a interação pressupõe ação dos sujeitos (e não apenas submissão), então, a percepção dos objetos e dos eventos do mundo se efetiva mediante reelaborações, dependentes dos interactantes e do contexto em que se encontram. Então, falar em sociocognição demanda uma reflexão importante sobre a relação entre o conhecimento, a linguagem e a “realidade” (grifo dos autores).

Partindo dessa explicação, temos, então, que, durante o percurso de interação, os sujeitos agem, efetivamente, para a construção dos conhecimentos, de modo a reelaborar a “realidade”, uma vez que o Sociocognitivismo não só preconiza que o processo cognitivo tem um papel determinante na construção das “coisas” do mundo, como também ressalta a natureza essencialmente instável do designado “mundo real”. Nesse âmbito de considerações, Custódio Filho e Hissa (2018) evidenciam que a linguagem é o aspecto

cognitivo mais profícuo para tratar da relação entre conhecimento e aspectos socioculturais.

Feitas essas considerações, compreendemos que o Sociocognitivismo enfatiza que o processamento do conhecimento e as práticas sociointerativas, que competem para a configuração dos sentidos do/no discurso, estão fortemente imbricados, de modo que a “realidade” a ser engendrada é instável, dinâmica. Dada essa compreensão, a sociocognição pode ser definida como uma “perspectiva de compreensão da teoria sobre a produção, armazenamento e utilização do conhecimento que investe na inter-relação constitutiva dos processos mentais com os aspectos socioculturais” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO; BRITO, p. 153).

Dessa forma, pretendemos evidenciar que a linguagem é de natureza eminente sociocognitiva. Com isso, as investigações realizadas, atualmente, pelos pesquisadores que se embasam nos pressupostos teóricos da Linguística Textual têm enfatizado a constitutiva relação entre os aspectos socioculturais e o aparato cognitivo, os quais são elementos basilares para a proposta teórica do Sociocognitivismo, na tentativa de explicar questões atinentes às complexas relações entre a linguagem, o conhecimento e a realidade.

Diante dessas considerações, pode-se constatar que tanto o conhecimento desempenha um papel preponderante nas práticas sociais permeadas pela linguagem quanto o papel destas é fundamental na transformação do conhecimento. E a “realidade” a ser concebida advém de todas essas constitutivas relações. Ao adotar tais fundamentos epistemológicos, a Linguística Textual vem contribuindo para “a solidificação de uma proposta, de alcance multidisciplinar, que advoga em favor da intrínseca relação entre pensamento, linguagem, cultura, situação de comunicação e discurso” (CUSTÓDIO FILHO; HISSA, 2018, p. 25).

Assim, o fenômeno da referenciação, esquadrihado nesse arcabouço epistemológico, é conceituado como uma estratégia textual-discursiva e cognitiva, construída nas/pelas práticas sociais, ou seja, os pressupostos teóricos da referenciação se afinam com os pressupostos do Sociocognitivismo. Essa compreensão do processo de referenciação como uma atividade sociocognitiva pode ser ilustrada com as palavras de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 153) ao constatarem que, na configuração do fenômeno,

tem-se, por um lado, que a elaboração de objetos de discurso é um procedimento discursivo-social, pois não se dá alheia à situação de comunicação e ao contexto sócio-histórico mais amplo; por outro lado, a

atividade é também cognitiva, visto que a interação linguística só ocorre porque os sujeitos são capazes de processar intelectivamente os textos que produzem e compreendem. Trata-se, portanto, de um fenômeno inerentemente sociocognitivo.

De acordo com essa ótica, o fenômeno da referenciação deve ser analisado no quadro teórico do Sociocognitivismo. Depreende-se, pela reflexão suscitada pelos autores, que, na configuração dos objetos de discurso, são mobilizados elementos discursivos, sociais e cognitivos, o que salienta a referenciação como uma estratégia sociocognitiva, por meio da qual os interactantes intentam a concretização de seu projeto de dizer.

Explicando a natureza sociocognitiva da referência, Mondada e Dubois (2003) preconizam que a visão dinâmica da referenciação leva em consideração, sobretudo, um sujeito sociocognitivo, em vez de um sujeito simplesmente “encarnado”. Esse sujeito constrói o conhecimento ao curso do cumprimento das interações sociais que estabelece, dando sentido à língua, ao mundo e às próprias práticas comunicativas. A natureza sociocognitiva da referência é entendida, por conseguinte, como intersubjetiva, a qual é construída histórica e socialmente.

Cavalcante (2012) explica que falar em atividade cognitiva dentro da referenciação no escopo da Linguística Textual não significa falar unicamente nos processos mentais, mas, sobretudo, nas formas de raciocínio que são mobilizadas para a produção e compreensão de textos. Dentro desse arcabouço epistemológico, os aspectos cognitivos não podem ser dissociados dos aspectos sociais. Dessa forma, o aparato de conhecimentos armazenados e de mecanismos de processamento textual provém das experiências socioculturais dos indivíduos. Esses conhecimentos estão suscetíveis a variações e adaptações à medida que essas experiências vão ocorrendo. Assim sendo, pode-se afirmar que a construção da referência é de caráter sociocognitivo. A Linguística Textual analisa, portanto, os processos referenciais com base na constatação de que os referentes são construídos na atividade sociocognitiva dos interlocutores.

Também refletindo sobre como a referenciação deve ser analisada sob o enfoque epistemológico do Sociocognitivismo, Custódio Filho (2011, p 261) assevera que

Um dos princípios sociocognitivos é o de que os sujeitos participam ativamente da interação, de modo que sua participação no mundo (com o seu corpo) também gera conhecimentos. No caso da referenciação, isso implica que o desenvolvimento dos referentes só é possível porque o interlocutor participa ativamente da produção dos sentidos, associando o aparato material do texto aos seus conhecimentos.

A partir dessa assertiva, verifica-se que os interlocutores agem sociocognitivamente para a produção dos sentidos dos textos. A construção referencial só se dá quando o interlocutor mobiliza os seus conhecimentos para a compreensão dos textos com os quais interage. Nessa perspectiva, a natureza sociocognitiva na construção dos objetos de discurso se destaca tanto, que Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) chegam a sugerir que o fenômeno textual-discursivo que mais evidencia essa relação entre os aspectos sociais e os elementos cognitivos seja o processo de referenciação.

Portanto, é “no âmbito de uma abordagem sociocognitiva que se propõe a noção de referenciação como atividade discursiva que os sujeitos operam para dizer o que dizem, numa construção conjunta de uma ‘realidade’” (MENESES, 2016, p. 85). Isso acarreta que a “realidade” é criada ou recriada na dinâmica da interação entre os sujeitos sociais, rejeitando, por conseguinte, a concepção de que, no discurso, é representada objetivamente uma realidade concreta.

Realizados esses esclarecimentos, tratamos, na próxima seção, dos tipos de processos referenciais, a partir da perspectiva sociocognitivista, adotada no momento atual pelos pesquisadores que se vinculam aos estudos epistemológicos da Linguística Textual.

Os processos referenciais

Mondada e Dubois (2003), adotando a perspectiva sociocognitivista, preconizam que o ato de referir põe em destaque o caráter constitutivamente instável da realidade, ou seja, no processo de construção da referência, os enunciadores propõem versões do real, a partir das suas experiências sociais e dos seus objetivos comunicativos. Vemos, portanto, que as autoras descartam a concepção segundo a qual a língua representaria objetivamente as entidades do mundo real. A partir desse redimensionamento, não se pode mais considerar

nem que a palavra ou a categoria adequada é decidida *a priori* no ‘mundo’, anteriormente a sua enunciação, nem que o locutor é um locutor ideal que está simplesmente tentando buscar a palavra ou a categoria adequada dentro de um estoque lexical. Ao contrário, o processo de produção das sequências de descritores em tempo real ajusta constantemente as seleções lexicais a um mundo contínuo, que não preexiste como tal, mas cujos objetos emergem enquanto entidades discretas ao longo do tempo de enunciação em que fazem a referência. O ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 33-34, grifo das autoras).

Depreendemos, da explicação das autoras, que o processo de referenciação leva em consideração que os sentidos são construídos durante o processo de interação entre os interlocutores. Assim sendo, ressaltamos que o ato de referir se constitui como uma atividade dinâmica, intersubjetiva, situada sócio-historicamente, o que inclui os conhecimentos compartilhados pelos sujeitos.

Nesse tocante, frisamos que as escolhas linguísticas dos enunciadores são realizadas conforme o seu projeto de dizer, que depende de fatores sociocognitivos, históricos e discursivos. Dessa forma, é durante o ato de enunciação, que é sociocognitivo, que emergem os referentes, ou seja, objetos construídos no e pelo discurso³:

os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo [...], nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos (KOCH; ELIAS, 2018, p. 123)

Assim sendo, é fundamental perceber que os referentes, ou objetos de discurso, são entidades cognitivo-discursivas, construídas durante a interlocução. Dessa forma, os objetos de discurso não correspondem às estruturas linguísticas que os materializam na tessitura textual. Essas estruturas linguísticas são chamadas de expressões referenciais, que podem ser constituídas de sintagmas nominais, de sintagmas pronominais ou de sintagmas adverbiais⁴. Com isso, enfatizamos que referente e expressão referencial são conceitos relacionados, entretanto diferentes (LIMA, 2015).

Nesse sentido, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) explicam que existem três tipos de processos referenciais: a introdução referencial, que corresponde à apresentação dos referentes pela primeira vez no texto, sem que estejam relacionados a nenhum elemento mencionado anteriormente a eles; as anáforas, que correspondem à continuidade de um referente no texto, consistindo, portanto, nas retomadas referenciais; e a dêixis, que tem a característica de promover um elo entre cotexto e situação comunicativa⁵.

Vejamos, no texto a seguir, exemplos de introdução referencial e anáfora.

³ Diante disso, utilizamos, nesta pesquisa, os termos referente e objeto de discurso como sinônimos, uma vez que corroboramos a concepção segundo a qual os referentes são entidades construídas discursivamente.

⁴ No texto em que analisaremos os processos referenciais, mostraremos a ocorrência dos objetos de discurso e das expressões referenciais.

⁵ Neste artigo, abordaremos os dois primeiros processos.

(1)⁶

Camus ou Cami

Me lembro do meu pai treinando seu francês para o discurso que faria em saudação ao Albert Camus, que estava no Brasil e visitaria Porto Alegre. Era “Camus” com final “mus” como em “músculo” ou “Cami”? Eu só sabia que era um francês importante. Depois ele falou mal da sua visita. Nunca ficou claro o que o desagradara tanto no Brasil. Seu desgosto foi com todo o País, não só com Porto Alegre. O que pelo menos livrou a pronúncia do meu pai.

Antes de ler qualquer coisa do Camus, eu já sabia da vida dele, instigado por aquela sua visita à minha cidade quando eu tinha 13 anos. Sua infância na Argélia, sua atuação na resistência durante a ocupação nazista da França e – o que mais me interessava – o fato de ele ter sido goleiro na juventude. Mais tarde, quando comecei a ler sua obra, me interessei pelo mito inteiro. Sua definição do absurdo da existência na figura de Sísifo, sua posição ambígua diante da guerra de independência da Argélia, seus desentendimentos com Sartre, seu prêmio Nobel (que Sartre também ganhou mas se recusou a receber) e sua crescente reputação entre os intelectuais da época como alternativa para o engajamento radical do Sartre, e entre as leitoras da época como a personificação do escritor enquanto galã.

Este ano comemora-se o centenário do nascimento de Camus, cujo nome e cuja influência, acho eu, duraram mais do que as do Sartre. O dele ainda é um modelo de engajamento a ser seguido. Numa entrevista publicada na Les Nouvelles Littéraires, em 1951, ele qualifica a conclusão, representada no mito de Sísifo e o eterno retorno da sua pedra, de que a condição humana é um absurdo inescapável. Diz Camus: “Nada realmente tem sentido? Nunca acreditei nisso. Enquanto escrevia O Mito de Sísifo, eu já pensava no ensaio sobre a revolta que escreveria em seguida”. O ensaio citado pelo autor é o livro O Homem Revoltado, uma receita para que a vida faça sentido, na revolta contra a injustiça.

Neste exemplo, destacamos o referente de “Alberto Camus”, que foi introduzido no texto por meio da expressão referencial que corresponde ao seu nome próprio. A partir daí, todas as expressões que o retomam são anáforas. Então, todas as expressões sublinhadas (exceto a primeira, que diz respeito à introdução referencial) se constituem como retomadas anafóricas. Vemos, portanto, que as retomadas ocorreram por meio de sintagmas nominais, como “um francês importante”, “a personificação do escritor enquanto galã” e “o autor”, e de pronomes, como “ele”, “que” e “seu”.

É fundamental perceber que, durante as retomadas, os referentes passam por modificações que alteram seu estatuto inicial. Dessa forma, as alterações pelas quais o objeto de discurso passa consiste na estratégia de recategorização referencial, a qual é fundamental na efetivação do projeto de dizer do enunciador e, conseqüentemente, na construção da coerência textual. Assim sendo, frisamos que “a recategorização compõe a

⁶ Texto de Luis Fernando Veríssimo. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/camus-ou-cami-artigo-de-luis-fernando-verissimo/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

dinâmica natural de retomada anafórica, pela qual os referentes, ao mesmo tempo que se mantêm no texto por algum tipo de associação, também evoluem em diferentes proporções, em proveito da progressão temática” (CAVALCANTE; BRITO, 2016, p. 119).

Como pode se perceber, no exemplo que analisamos, o foco recai sobre o papel das expressões referenciais na (re)construção dos objetos de discurso. Este é o tipo de abordagem tradicional sobre o fenômeno da referenciação: verificar a relação que se dá entre as expressões referenciais materializadas na tessitura textual para desvelar os tipos de processos referenciais.

No entanto, os estudos mais recentes sobre o processo de referenciação estão considerando a conjunção de todos os aspectos do texto, não se fixando, portanto, nas expressões referenciais explícitas no cotexto, conforme ocorria nas análises tradicionais. Nesse tocante, Cavalcante (2011) e Custódio filho (2014) explicam que a (re)construção dos referentes se dá abstratamente, a partir do trabalho cognitivo dos interlocutores, podendo ou não ser explicitada no texto por meio de expressões referenciais. Dessa forma, há um conjunto de pistas contextuais que colaboram na construção dos traços referenciais.

Assim sendo, o processo de recategorização passa também por um redimensionamento, uma vez que não é obrigatória a homologação de uma expressão referencial para que os referentes passem por transformações. Nesse sentido, Lima (2009, p. 57) destaca a concepção cognitivo-discursiva do fenômeno ao salientar que

i) a recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; ii) em se admitindo (i), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re)construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processos inferenciais.

Como vemos, segundo a concepção cognitivo-discursiva da recategorização, a transformação dos referentes não precisa necessariamente da homologação das expressões referenciais na materialidade textual, uma vez que outras pistas linguísticas podem auxiliar nessa construção. Nesse sentido, Custódio Filho (2014) ressalta que, além das expressões referenciais, as predicções e os sintagmas adjetivais são pistas fundamentais na construção dos objetos de discurso.

Vejamos, então, um exemplo analisado por Custódio Filho (2014), que demonstra como as pistas linguísticas diferentes da expressão referencial auxiliam no processo de recategorização.

(2)⁷



Neste exemplo, Custódio Filho chama a atenção para o homem descrito pela personagem Radical Chic. Há apenas duas expressões referenciais que (re)constroem esse referente: o pronome “ele” (repetido várias vezes) e o sintagma nominal “o homem da minha vida”. Entretanto, há várias outras pistas que colaboram na transformação dele, auxiliando, portanto, na sua recategorização. Assim, os sintagmas adjetivais “totalmente diferente de mim” e “fumante” e as diversas predicções “Ele gostava de música”, “Ele gostava de ir logo para os finalmentes” etc. desempenham um papel fundamental na construção desse objeto de discurso.

Salientamos, assim, que essa proposta de abordagem intenta dar conta da natureza eminentemente sociocognitiva e complexa do processo de referenciação. Assim sendo, os referentes vão continuamente se transformando durante o percurso textual a partir da conjunção de vários elementos linguísticos, associados aos aspectos sociais, cognitivos e discursivos que influenciam o processo interativo.

⁷ Texto de Miguel Paiva. Disponível em: <http://www.radicalmentechic.blogspot.com.br/Radical%20Chic%2021.jpg>. Acesso em: 7 maio 2010.

Feitas essas explicações, apresentamos, na próxima seção, a metodologia e a análise da nossa pesquisa.

Metodologia e análise dos dados

A pesquisa desenvolvida neste artigo se insere no âmbito da Linguística Textual, em interface com os pressupostos do Sociocognitismo. Realizamos, neste estudo, uma abordagem qualitativa dos dados analisados. Reiteramos que o nosso propósito é analisar a natureza sociocognitiva dos referentes, levando em consideração não só as expressões referencias, mas também as outras pistas linguísticas que colaboram na construção do processo de referenciação.

O *corpus* analisado é constituído de três piadas. Estabelecemos como critério de escolha do *corpus* que os textos a serem analisados deveriam ser piadas que estigmatizam grupos sociais, visto que textos com esta particularidade, normalmente, valem-se de estereótipos, que são uma forma de representação sociocognitiva, o que evidencia, portanto, a imbricação dos aspectos cognitivos e sociais.

O *corpus* foi coletado nos *sites piadas.com, não acredito e piadasnet*, os quais foram escolhidos por terem como foco a publicação de piadas que tratam sobre diferentes temáticas. Além dos textos selecionados nesta pesquisa, temos um *corpus* maior de piadas que podem ser analisadas em futuras investigações.

Para a análise dos textos, adotamos, basicamente, os seguintes passos: inicialmente, verificamos como os referentes analisados foram introduzidos; em seguida, verificamos que expressões referencias e outras pistas linguísticas promovem as recategorizações dos referentes analisados; por fim, verificamos e discutimos como a construção referencial demonstra a natureza sociocognitiva do fenômeno da referenciação. Passemos, então, à análise do primeiro texto.

(3)⁸

O namorado que não acredita em inferno

A garota chega para mãe, reclamando do ceticismo do namorado.

– Mãe, o Pedro diz que não acredita em inferno!

A mãe responde:

– Case-se com ele, minha filha, e deixe o resto comigo!

⁸ Disponível em: < <https://www.piadas.com.br/piadas/sogras>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

É essencial, para o humor desta piada, que o leitor perceba que o referente de “a mãe da garota”, que é introduzido por meio da expressão referencial “mãe”, passa por uma recategorização que não está explícita na tessitura textual. Assim, verifica-se que a mãe, ao dizer que a filha pode se casar com o namorado, pois ela resolverá o resto (ela fará o namorado da filha acreditar em inferno), passa por uma transformação: ela será uma sogra malvada, detestável, que transformará a vida do rapaz em um verdadeiro inferno.

Assim sendo, a recategorização do objeto de discurso de “a mãe da garota” como uma sogra detestável não está homologada no texto por meio de uma expressão lexical, uma vez que só há, de fato, duas expressões referenciais que atuam na (re)construção desse objeto de discurso: “mãe” e “comigo”. Entretanto esta recategorização pode ser percebida, visto que trabalhamos cognitivamente para compreendermos os textos, com base nas pistas contextuais. Dessa forma, a relação que se estabelece entre as predicções “– Mãe, o Pedro diz que não acredita em inferno” e “– Case-se com ele, minha filha, e deixe o resto comigo” nos permite perceber que o referente de a “mãe da garota” se recategoriza como uma sogra insuportável.

Vê-se, portanto, que agimos intelectivamente, utilizando nossos conhecimentos prévios, para completar os sentidos dos textos, de modo a estabelecer as relações textuais explícitas e implícitas. Com isso, frisamos que a atividade referencial é cognitiva, pois a interação linguística só ocorre porque os sujeitos são capazes de processar os textos que produzem e compreendem (CAVALCANTE, 2012).

Além disso, é preciso destacar o aspecto social envolvido na construção da referência. Sobre isso, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) salientam que a bagagem cognitiva de um indivíduo é de natureza sociocultural, uma vez que os conhecimentos que adquirimos e os mecanismos de processamento textual provêm das experiências do sujeito no mundo, ou seja, das suas experiências sociais.

No exemplo em tela, verificamos que o conhecimento sobre os aspectos sociais desempenha um papel importante na compreensão do objeto de discurso de “a mãe da garota”. Nesse sentido, a piada reproduz uma ideologia⁹ machista, ao utilizar o estereótipo, ou seja, a representação negativa socialmente compartilhada de sogras como

⁹ Segundo van Dijk (2015), as ideologias são uma forma básica de cognição social partilhada pelos participantes de um grupo, representando identidade de grupo. Tais ideologias representam interesses do grupo e são desenvolvidas no intuito de organizar e controlar seu discurso e outras práticas sociais, que podem consistir em dominar ou resistir a outros grupos.

mulheres que infernizam a vida dos genros, para criar o humor do texto¹⁰. Podemos concluir, com base na participação dos aspectos sociais e do aparato cognitivo para a compreensão dessa piada, que o fenômeno da referenciação é um processo sociocognitivo de construção de sentidos.

Vejam, a seguir, o segundo texto analisado.

(4)¹¹

Um funcionário público está limpando sua mesa depois de anos quando se depara com uma caneta dourada. Ao esfregá-la, uma linda mulher aparece e diz:

– Obrigada por me libertar. Por isso, você tem direito a três desejos.

O homem pensa e logo diz:

– Primeiramente, eu quero que este cubículo horroroso desapareça e no lugar apareça uma praia maravilhosa, com areia branca e coqueiros.

Em um passe de mágica, ele aparece em uma rede em uma praia no Caribe.

– E qual é o seu segundo desejo? – Pergunta a mulher.

– Está muito bom aqui – diz o funcionário público, olhando ao redor – mas um pouco solitário. Eu quero uma mulher linda de biquíni que faça tudo o que eu quiser.

Magicamente, uma bela mulher de biquíni aparece ao lado do homem.

– E seu terceiro desejo? – Pergunta a mulher.

O funcionário, já muito satisfeito, diz:

– Eu quero uma vida sem estresse, fácil e sem trabalho.

Então, num piscar de olhos, ele se vê de volta no escritório.

Neste texto, o objeto de discurso introduzido por meio da expressão referencial “um funcionário público” passa por uma recategorização referencial implícita: ele é um funcionário preguiçoso, descuidado com suas responsabilidades profissionais. Assim, já na predicação “Um funcionário público está limpando sua mesa depois de anos quando se depara com uma caneta dourada”, que inicia o texto, demonstra o quanto esse funcionário é displicente, uma vez que passou vários anos sem ter coragem sequer de limpar sua mesa de trabalho, onde encontra uma caneta dourada, da qual sai uma mulher que lhe concede três desejos.

Com a leitura do texto, confirma-se essa recategorização do referente de “o funcionário público”. Dessa forma, o primeiro pedido que ele faz à mulher, constituído pelas predicações “– Primeiramente, eu quero que este cubículo horroroso desapareça e no lugar apareça uma praia maravilhosa, com areia branca e coqueiros” demonstra a

¹⁰ Defendemos que o leitor deve contestar discursos que se valem de representações sociais negativas estereotipadas, uma vez que tais discursos intentam legitimar relações assimétricas de poder. Dessa forma, refutamos, tanto nesse exemplo quanto nos próximos dois que analisaremos, os estereótipos utilizados pelos enunciadores.

¹¹ Disponível em: <https://www.naoacredito.com/piada-funcionario-publico/>. Acesso em: 01 mar. 2020.

maneira repulsiva como ele vê o seu local de trabalho, querendo, de toda forma, estar em outro lugar. E o seu terceiro pedido, constituído pela predicação “– Eu quero uma vida sem estresse, fácil e sem trabalho”, acompanhado da sua realização, constituída da predicação “Então, num piscar de olhos, ele se vê de volta no escritório”, revela como o homem não produz nada em seu emprego, uma vez que o seu escritório representa uma vida fácil e sem trabalho.

Como vemos, a recategorização de o referente de “o funcionário público” como um homem preguiçoso, que não cumpre suas atribuições profissionais, não está explícita no texto por meio de uma expressão referencial, visto que a expressão que o introduz no texto, “um funcionário público”, e as expressões que o retomam, “você”, “o homem”, “eu”, “o funcionário público”, “o funcionário”, não são as que promovem, efetivamente, essa transformação, mas, sim, as pistas linguísticas formadas pelas predicações. Enfatizamos, assim, que essa recategorização só é possível porque trabalhamos mentalmente para interpretar os textos e, conseqüentemente, construir a referência.

Destacamos também, neste texto, a presença dos aspectos sociais, uma vez que o enunciador se vale da imagem estereotipada de funcionário público como uma pessoa que não gosta de trabalhar nem de cumprir suas obrigações, a fim de provocar o humor na piada. Dessa forma, vemos que ter o conhecimento dessa representação negativa socialmente compartilhada a respeito dos funcionários públicos é de fundamental importância para a compreensão do texto.

Veamos, a seguir, o terceiro e último texto analisado.

(5)¹²

A loira não conseguia passar no teste para nenhum emprego. Resolveu tomar uma atitude extrema para ganhar dinheiro: – Vou sequestrar uma criança! – Pensou! Com o dinheiro do resgate eu resolvo a minha vida...

Ela encaminhou-se para um *playground*, num bairro de luxo, viu um menino muito bem vestido, puxou-o para trás da moita e foi logo escrevendo o bilhete: “Querida mãe, isto é um sequestro. Estou com seu filho. Favor deixar o resgate de R\$10.000,00, amanhã, ao meio-dia, atrás da árvore do parquinho. Ass.: Loira sequestradora”.

Então ela pegou o bilhete, dobrou-o e colocou no bolso da jaqueta do menino, dizendo: – Agora vai lá e entrega esse bilhete para a sua mãe.

No dia seguinte, a loira vai até o local combinado. Encontra uma bolsa. Ela abre, encontra R\$10.000,00 em dinheiro e um bilhete junto, dizendo: “Está aí o resgate que você pediu. Só não me conformo como uma loira pôde fazer isso com outra”.

¹² Disponível em: <https://www.piadasnet.com/piada993loiras.htm>. Acesso em: 01 mar. 2020.

Nesse texto, destacamos dois referentes – o da “loira sequestradora” e o da “loira mãe”. Assim sendo, percebemos que esses dois objetos de discurso passam por uma recategorização que não está homologada no texto por meio de uma expressão referencial: elas são ignorantes, têm pouca capacidade intelectual.

Dessa forma, o referente de “a loira sequestradora”, que é introduzido por meio da expressão referencial “a loira”, sofre uma recategorização na predicação em que ela aparece pela primeira vez no texto: “A loira não conseguia passar no teste para nenhum emprego”. Vemos, por meio dessa informação, que a “loira sequestradora” era tão inepta, que não conseguia ser aprovada em nenhuma entrevista de emprego, por isso resolve sequestrar uma criança, a fim de obter dinheiro.

Então, em sua tentativa de sequestrar uma criança, é confirmada a recategorização da “loira sequestradora” como uma pessoa de pouca capacidade intelectual, uma vez que ela manda o próprio menino que ela estava tentando sequestrar levar o bilhete por meio do qual exigia o dinheiro do resgate para a mãe. Vemos que não é nenhuma expressão referencial que constrói essa imagem do referente, mas o conjunto de informações das predicções.

Da mesma forma como o referente de “a loira sequestradora”, o referente de “a loira mãe” é recategorizado como uma pessoa com pouca capacidade intelectual por meio das predicções, e não por meio da homologação de uma expressão referencial. Vemos que, mesmo ela já estando com seu filho, uma vez que a sequestradora o havia mandado entregar o bilhete, ela faz o pagamento do resgate. Dessa forma, as predicções ““Está aí o resgate que você pediu. Só não me conformo como uma loira pôde fazer isso com outra”” demonstram como a mãe do garoto é ignorante.

Como nos dois outros exemplos analisados, esse texto se vale de uma imagem estereotípica: a da loira como uma “mulher burra”, ou seja, o enunciador utiliza uma visão deturpada e estigmatizada socialmente compartilhada que deprecia um grupo social, a qual é embasada em uma ideologia machista, a fim de tentar provocar o humor na piada.

Ressaltamos que somente pudemos perceber as recategorizações pelas quais os referentes analisados passaram nos três textos porque verificamos outras pistas linguísticas, além das expressões referenciais, que foram as predicções. Salientamos, nesse contexto, a relevância de se analisar a participação das pistas linguísticas diferentes das expressões referenciais, uma vez que elas podem também acrescentar traços de sentidos aos objetos de discurso. Comprovamos, com os três textos analisados, que as predicções podem colaborar na estratégia de recategorização.

Com a análise que empreendemos, verificamos que há, de fato, uma relação fundamental entre o processo de conhecer, aspecto da cognição, e as experiências culturais, aspecto do social, de modo que esses dois planos – o cognitivo e o social – não são apartados um do outro (CAVLACANTE, 2012). Nesse tocante, enfatizamos a reflexão realizada por Custódio Filho (2011, p. 119):

Falar que a referenciação resulta de um trabalho sociocognitivo implica dizer que a construção dos objetos do texto, necessária à produção de sentidos, passa por alguma forma de processamento mental, considerando-se que tal trabalho se efetiva a partir de parâmetros sociodiscursivos previamente apreendidos e atualizáveis em cada situação de interação.

Esses pressupostos ressaltam que a mobilização de conhecimentos prévios é parte essencial para a compreensão dos processos referenciais. Os sujeitos constroem e reconstroem seus discursos a partir de processos sociocognitivos, que atualizam, continuamente, as informações necessárias para a interlocução. Feitas essas considerações, ressaltamos que não podemos pensar na atividade social desvinculada dos aspectos cognitivos, uma vez que “o aparato de conhecimentos armazenados e de mecanismos de processamento textual é originado, enfim, das experiências sociais dos indivíduos” (CAVALCANTE, 2012, p. 112).

Ressaltamos, com a análise realizada, que o processo referencial é essencialmente sociocognitivo. Os aspectos sociais e cognitivos estão sempre entrelaçados, e esse processo é altamente dinâmico, visto que parte do princípio de que os enunciadores, a partir de uma atividade sociocognitiva, reelaboram as suas experiências de mundo.

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos demonstrar que o processo de referenciação é marcado pela natureza sociocognitiva dos referentes. Nesse tocante, enfatizamos, nos três textos analisados, que os aspectos sociais se relacionam com o aparato cognitivo para a construção dos objetos de discurso. Dessa forma, tanto o enunciador, durante o processo de produção, quanto o coenunciador, durante o processo de interpretação, empreendem um trabalho sociocognitivo para a efetivação da interação discursiva.

Além disso, pudemos constatar que é fundamental, para uma análise que prime pelos pressupostos sociocognitivistas, considerar todos os elementos que participam na construção da referência. Desse modo, a investigação sobre a estratégia de recategorização não pode se limitar a verificar o papel das expressões referenciais

homologadas na tessitura textual, uma vez que há outras pistas linguísticas importantes na transformação dos referentes. Como vimos, as predicções promovem acréscimos fundamentais para a construção dos traços de sentidos dos objetos de discurso.

Nesse sentido, pretendemos, com esta pesquisa, colaborar para o avanço nos estudos sobre o fenômeno da referenciação, ao demonstrar que é a conjunção dos vários elementos linguísticos, os quais não se limitam às expressões referenciais, associados ao aparato cognitivo e aos componentes socioculturais, os responsáveis pela reelaboração referencial. Dessa forma, salientamos que há um imbricamento dos aspectos sociais e cognitivos na configuração dos sentidos textuais, mediante o acionamento dos processos referenciais.

Concluimos, finalmente, que o fenômeno da referenciação é uma atividade sociocognitiva na qual há o engajamento dos interlocutores para a construção dos referentes nos textos/discursos. Assim sendo, os sujeitos, durante a interlocução, não representam, simplesmente, os objetos do mundo, pelo contrário, eles propõem versões do real, com vistas à concretização do seu projeto de dizer, com base em fatores sociocognitivos, históricos e discursivos.

Referências

AZEVEDO, K. F. de. *(Des)legitimação: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social*. 2008. 276 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7227/1/arquivo3567_1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. In: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Orgs.). *Estudos do discurso: caminhos e tendências*. São Paulo: Paulistana, 2016, p. 119-133.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CUSTÓDIO FILHO, V.; HISSA, D. L. A. Linguística Textual e Sociocognição: interação e conhecimentos voltados para a construção dos sentidos. *Organon*. RS, v. 33, n. 64, p. 17-33, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/81576>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CUSTÓDIO FILHO, V. Análise da referenciação por meio de traços de significação. In: FIGUEIREDO, M. F. *et al* (Orgs.). *Textos: sentidos, leituras e circulação*. Franca, SP: Unifran, 2014, p. 199-224.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8896/1/2011_tese_vcfilho.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística*. v. 3: fundamentos epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 251-300.

LIMA, S. M. C. A construção de referentes em textos verbo-visuais: uma abordagem sociocognitiva. *Intersecções*, Jundiaí, SP, v. 9, n. 1, p. 61-80, fev. 2016. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1251/1134>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LIMA, S. M. C. *Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo de processos de recategorização*. 204p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8878/1/2009_tese_smclima.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

MENESES. Referenciação, uso do léxico e letramento. *Intersecções*, Jundiaí, SP, v. 9, n. 1, p. 81-92, fev. 2016. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1255>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. A construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

VAN DIJK, T. A. Ideologia. Tradução de Pedro Theobald. *Letras de Hoje*, v. 50, n. esp., p. 53-61, dez. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/23139/14070>. Acesso em: 30 abr. 2020.

PRÁXIS ENUNCIATIVA E PRÁTICA INTERPRETATIVA EM VIDEOGAMES

ENUNCIATIVE PRAXIS AND INTERPRETATIVE PRACTICES IN VIDEOGAMES

Mário Sérgio Teodoro da Silva Junior¹

RESUMO: No presente artigo, nos propomos a apresentar uma abordagem analítica de videogames contemporâneos que leve em conta sua dimensão prática, compreendendo-os como objetos de linguagem posta em uso enquanto práxis enunciativa. Por ser uma mídia interativa, o videogame implica a atitude responsiva do jogador, instaurando ainda uma práxis interpretativa, localizada em uma estrutura prática complexa, que parte da enunciação e da destinação de tarefas a serem cumpridas, o seu cumprimento e a avaliação da performance, de maneira recursiva e indefinida, tendo em vista o percurso de treinamento do jogador e a oferta de segundas chances. Para apresentar essa estrutura, recorreremos à semiótica discursiva nos desdobramentos propostos por Jacques Fontanille, autor expoente da área que trata das interfaces da teoria com a antropologia, a sociologia e a fenomenologia a fim de contribuir para uma semiótica da cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Videogames. Semiótica. Práxis. Enunciação.

ABSTRACT: We address an analytical approach of video games in order to take into account its practical dimension, considering them as language objects put in action as an enunciative praxis. Given that video game are an interactive media, we must infer the response of a player, therefore establishing yet an interpretative praxis that composes a complex structure for the major practice. The practice starts with an enunciation that address the player with tasks to complete, then houses the development of those tasks and the performance evaluation. To demonstrate such structure, we recur to Jacques Fontanille's proposes relating to Semiotics of Culture, as a notable author in Discursive Semiotics' field and his interfaces with Anthropology, Sociology and Phenomenology.

KEYWORDS: Video games. Semiotics. Praxis. Enunciation.

Introdução: a análise das práticas e os níveis de pertinência da experiência semiótica

A fim de analisar videogames à luz da teoria semiótica discursiva, observada em seus desdobramentos contemporâneos, desde o gesto fundador de Greimas, lançamos mão de conceitos e posicionamentos metodológicos para descrever a prática de jogar como um objeto de linguagem, isto é, grandeza constituída por uma estrutura discursiva, que engloba a sintagmatização, um paradigma pertinente operatório atualizado por um

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Linguística e Língua Portuguesa. Membro do GPS - Grupo de Pesquisa em Semiótica da UNESP. Contato: mario.teodoro@unesp.br

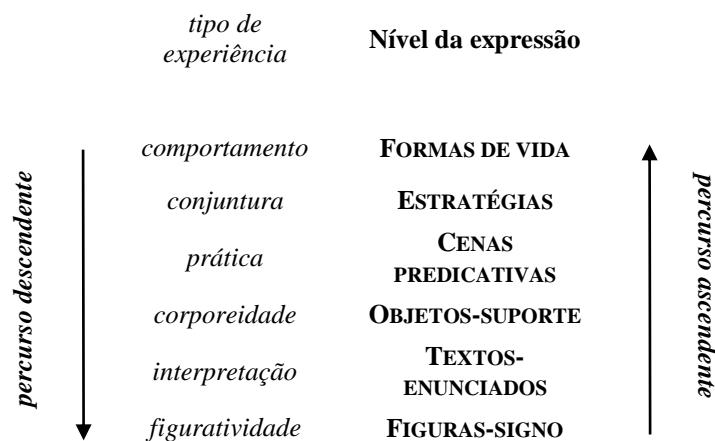
jogador e um horizonte sociohistórico capaz de reger e prever os diversos usos possíveis de um jogo.

Para tanto, devemos discriminar o conjunto significante que analisamos aqui: um processo interativo que textualiza vídeo na tela, operando por meio de aparatos táteis sobre um fundo ideológico e uma profundidade cultural própria aos videogames. Essas dimensões são distintas, pois suscitam substancialidades diferentes: som, luz, espaço tridimensional, canais perceptivos, cognição, tempo, ideias, identidade, etc. Tais instâncias podem ser interpretadas a partir de Jacques Fontanille (2008a, 2008b, 2010), que as aloca naquilo já chamado de percurso gerativo da expressão.

Não se trata de um percurso gerativo do plano da expressão tal como se configura o percurso gerativo do plano do conteúdo, consagrado na base greimasiana da semiótica, correspondente ao texto enquanto globalidade material. É, na realidade, um percurso das expressões distintas de uma mesma experiência, não se restringindo ao texto verbal, visual, sonoro, etc., mas ao conjunto de grandezas significantes.

No caso dos videogames, o seu texto, sua grandeza material audiovisual, não navega em abstração, mas é resultado de uma cadeia complexa, localizada no tecido da sociedade e da História, mobilizada por sujeitos igualmente sociohistóricos e responsável por uma práxis enunciativa e outra práxis interpretativa que culminam em um processo de textualização. O trabalho de Fontanille reserva a cada substancialidade específica um nível pertinente, segundo o modelo (ver **Figura 1**)

Figura 1: percurso gerativo da expressão da experiência semiótica.



Fonte: formulado a partir de Fontanille (2008b, p.20).

No caso dos videogames, a extensão das expressões da experiência recobre elementos imbricados na seguinte cadeia:

1. a expressão audiovisual do texto-enunciado, em uma tela de televisão, de computador ou de celular;
2. os aparatos físicos palpáveis que garantem tanto a reprodução desse jogo (a tela), como objeto-suporte, quanto a interação do sujeito por meio de controles (o *joystick*, o mouse, o teclado), como instrumento de textualização;
3. a operação das ações e atos interpretativos, que compõem uma cena de predicados práticos;
4. o porquê jogar, a estratégia do jogador, que se explica no tecido sociohistórico e psicossocial;
5. e, por fim, os comportamentos estratégicos desse jogador enquanto configurações de uma maneira de ser, um *ethos* ou forma de vida.

O texto é o nível referido, na metalinguagem de Fontanille, como texto-enunciado, responsável pela experiência de interpretação, conduzida por um sujeito “leitor”. Concebê-lo como texto já enunciado localiza a enunciação de maneira transversal a outras experiências. Não obstante, lidamos com a prática da enunciação em videogames, ligada à interpretação-interação do jogador, como um contínuo cujo fim é ocupado por um texto-enunciado. A prática, por sua vez, ocupa o nível das cenas predicativas, em que tomam lugar as operações, sejam as de enunciação, as de interpretação, as de manuseio, etc., cuja experiência é pragmática. Entre texto e prática há uma mediação realizada pela superfície na qual um texto encontra-se inscrito, o objeto-suporte, manipulado pelos actantes de uma cena predicativa e instaurador de coerções materiais para a existência da expressão linguística, plástica, musical, etc. A experiência que tais suportes fornecem aos sujeitos da cena é a de corporeidade, de materialidade.

As cenas predicativas possuem uma finalidade que, frente a uma globalidade de outras práticas, demonstram uma estratégia de conjunto. A estratégia é o nível que permite a experiência de conjuntura ao sujeito. A conjuntura alimentada por essa estratégia, por sua vez, culmina em uma experiência de comportamento, responsável pela criação de identidades localizáveis na cultura, denominadas formas de vida. Por fim, como partimos do nível dos textos-enunciados, deixamos de apontar o nível inferior, em que as figuras de um texto, na medida em que possuem alguma autonomia, configuram símbolos nutridos de significação suficiente para denominar o nível das figuras-signo, cuja experiência é a própria figuratividade.

Tendo em vista esse panorama da pesquisa em semiótica atual, analisamos, no presente artigo, o momento em que um sujeito se converte em operador, responde às instruções e reage às avaliações dos comandos que ele imprime sobre um controle.

Falamos, aqui, de videogames contemporâneos jogáveis em consoles como o PlayStation e o Xbox, desdobramentos históricos do *design* de *games* desenvolvidos desde os anos 1980 e 1990 como, por exemplo, o Super Nintendo e o popular *Super Mario World* (1990). Nesses tipos de jogos, o jogador da cena predicativa controla uma personagem, em um mundo fictício e tem seu desempenho sob constante avaliação.

Práxis enunciativa

Essas avaliações já estão comprimidas na forma de possibilidades figurativas na mídia do jogo. A atitude que comprime essas possibilidades figurativas na mídia do jogo é uma enunciação equivalente à produção, regida, portanto, por uma práxis enunciativa, pela colocação da linguagem em um texto, mas que não é integral, e sim partitivo, porque se destina à complementação mediante as atitudes operativas do jogador, que configuram outra práxis, posta na estrutura recursiva da interação.

Como essas atitudes provêm de uma interpretação, é possível alocar simetricamente uma práxis interpretativa. Assim como a práxis enunciativa mobiliza da gramática de uma linguagem aquelas combinações que corroboram um projeto enunciativo, a práxis interpretativa mobiliza combinações da gramática do jogo, isto é, do conjunto de regras e possibilidades operatórias e sua distensão sobre um eixo temporal. O resultado da mobilização também é um produto de linguagem, um enunciado interpretativo.

Dessa maneira, a prática de videogames mostra-se como esse emaranhamento de práxis. Práxis é um conceito que se solidariza à “concepção materialista e realista de linguagem, quer no domínio da sociolinguística (Bourdieu, por exemplo), quer na lingüística guillaumiana, conhecida como ‘praxemática’” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p.171). A práxis implica a inserção da atividade languageira (verbal ou não-verbal) no conjunto das atividades humanas, na extensão do que a semiótica discursiva concebe como mundo natural, isto é, o mundo mesmo da cultura (Cf. GREIMAS; COURTÉS, 2013, p.324)

Uma das hipóteses subjacentes à noção de “práxis” aplicada ao domínio lingüístico, e de que partiremos aqui, é que tendo a língua – e, de maneira geral, a competência dos sujeitos enunciantes – o estatuto de simulacro e de um sistema virtual, a enunciação é uma mediação entre o atualizado (em discurso) e o realizado (no mundo natural). Em suma, a enunciação é uma práxis na exata medida em que dá certo estatuto de realidade – a ser definido – aos produtos de linguagem: a língua se destaca por definição do “mundo natural”, mas a práxis enunciativa a reincorpora nele, sem o que os “atos de linguagem” não teriam qualquer eficácia nesse mundo. Existem de fato dois tipos de atividades

semióticas, as atividades verbais e as não-verbais, mas ambas estão ligadas a uma só “práxis”. (p.172).

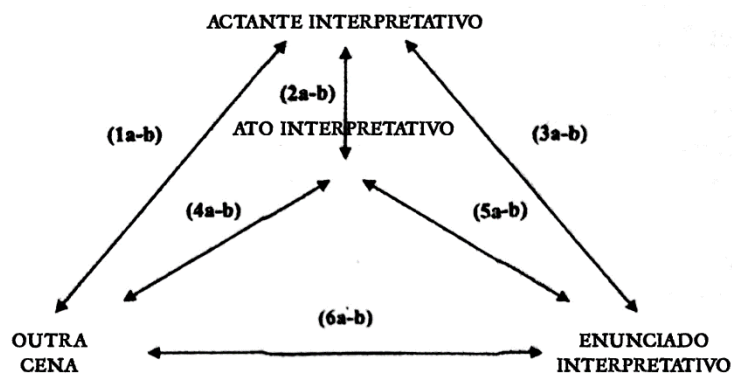
Cada um dos predicados da cena prática, isto é, cada segmento coerente em que ações tomam lugar no tempo, configura uma práxis, verbal ou não-verbal, produzindo enunciados audiovisuais imediatamente renderizados na tela ou enunciados táteis, gestuais ou motores, que interpretam, por meio do corpo do jogador, os processos audiovisuais instrutivos, avaliativos, etc.

A instrução é uma práxis enunciativa, porque, como visto, nasce no discurso de produção do videogame, mas não é integral porque ainda carece da interação de um jogador. Tal práxis enunciativa age como destinadora de um enunciado de habilitação, com discurso de manipulação do operador, coagindo como este deve proceder no controle da personagem. O operador, por sua vez, conduz uma práxis operativa, porque atualiza a instrução anteriormente dada a situações em ocorrência, gerando um enunciado interpretativo. Há aí um discurso ao qual o jogador fornece uma resposta operatória, mas a interatividade *per se*, a disposição desses sujeitos práticos em certo "pé de igualdade", ocorre quando a práxis enunciativa dá a réplica, na forma de enunciados avaliativos, que correspondem a sanções no percurso narrativo do operador, que, em tréplica, é levado a reinterpretar suas próprias ações. Em outras palavras, o jogador deve reinterpretar o mesmo enunciado interpretativo que ele produziu na forma de comandos operatórios. Trata-se de uma segunda práxis interpretativa, recursiva à primeira. Assim, a dinâmica da interação das práxis continua, conforme o andamento temporal do jogo, em sucessivas camadas de interpretação, uma atitude metainterpretativa.

A prática interpretativa

Fontanille (2008b, p.96) propõe um modelo para a práxis interpretativa tornada cena prática (ver **Figura 2**), em que quatro instâncias se interdefinem: um actante interpretativo posto em ato toma outra cena predicativa de horizonte referencial para operar uma tradução intersemiótica dessa cena em um novo enunciado, de caráter interpretativo.

Figura 2: modelo triangular da cena interpretativa.



Fonte: traduzido de Fontanille (2008b, p.97)

Sobre o elo estrutural discreto formado entre cada uma das instâncias, o autor aponta:

1 a / O intérprete visa a outra cena, dando-lhe uma representação transponível: ele identifica as variáveis e as tensões instáveis, das quais transporta as inflexões.

1 b / A outra cena oferece oportunidades de identificação e confrontação para o intérprete.

2 a / A presença do intérprete, como ator, é necessária para a execução do ato. Sendo esta condição modalizável e seu efeito avaliável, o intérprete assume (ou não) seus atos interpretativos, manifestando assim diferentes graus de responsabilidade.

2 b / O ato interpretativo é atribuível ao intérprete, e esta imputação está ela própria sujeita à modalização existencial do predicado (virtualizado, atualizado, potencializado, realizado), da qual resultam as modalidades da identidade do actante.

3 a / O intérprete se expressa por intermédio do enunciado interpretativo, manifestando sua identidade modal e semântica.

3 b / Por outro lado, o enunciado interpretativo tematiza o intérprete, dando a ele uma identidade temática provisória.

4 a / O ato interpretativo transforma a outra cena, modifica suas condições iniciais e seus equilíbrios internos, seja para transpô-la para outro gênero, seja para transformá-la em outra semiótica-objeto; também executando os ajustamentos espaço-temporais, rítmicos e aspectuais entre a cena da qual ele é centro predicativo e a outra cena.

4 b / A outra cena oferece ao ato interpretativo uma diversidade de componentes entre os quais ele pode operar seleções, focalizações, manipulações mereológicas, até transferências metonímicas (ou, para falar do sonho em Freud, condensações e deslocamentos).

5 a / O ato interpretativo produz o enunciado interpretativo (que pode ser unimodal ou multimodal), mas, em contrapartida, este último é a condição e o critério para a realização do ato, como actante-objeto.

5 b / Por outro lado, o enunciado manifesta o ato, não só como resultado, mas também como lugar onde seus traços se inscrevem. A relação é, portanto, aqui a remanência do ato em seu enunciado.

6 a / A outra cena é o horizonte referencial a ser transformado; pode incluir um texto-enunciado, com o qual o enunciado interpretativo manterá relações "intertextuais", relações de tradução e reformulação estratégica; também oferece vários outros elementos, especialmente actantes, que podem ser objeto de uma encenação discursiva no enunciado interpretativo. A relação aqui é, portanto, de transposição-apresentação.

6 b / O enunciado interpretativo adota várias posições estratégicas em relação à outra cena: metasemiótica, conotativa, ficcional, didática, etc..² (FONTANILLE, 2008b, p.97-98, tradução nossa)

A capacidade metainterpretativa do operador de videogames deve-se, portanto, a declinação do enunciado interpretativo em um predicado posto no horizonte referencial. O passado do jogador no jogo passa a ser objeto de interpretação, retomado nos mesmos parâmetros relacionais que estabelece a “outra cena” com todas as instâncias da prática interpretativa: identificação, confrontação, transposição, ajustamentos espaço-temporais, rítmicos e aspectuais, focalização, transposição, etc. Referindo-se àquilo já posto em ato anteriormente, esse sujeito pode aperfeiçoar seus movimentos operatórios. Logo, o jogo é mais recursivo à medida que o jogador volta seu olhar para seu ato, adaptando-se a ele. Ainda mais adiante, retornamos a essa dinâmica recursiva e autoadaptativa e seu contrário.

A esquematização da cultura

Entretanto, há uma primeira “outra cena” posta em jogo antes que seja possível a recursividade interpretativa, que suscita uma autoavaliação. Esse primeiro horizonte referencial do ato de estreia do jogador é cultural, e demonstra a integração do nível máximo da cultura no nível das práticas via um processo de esquematização.

² 1 a / L'interprète vise l'autre scène pour en donner une représentation transposable: il en identifie les variables et les tensions instables, sur lesquelles faire porter les inflexions. 1 b / L'autre scène offre des opportunités d'identification et de confrontation à l'interprète. 2 a / La présence de l'interprète, en tant qu'actant, est requise pour la réalisation de l'acte. Cette condition étant modalisable, et son effet, évaluable, l'interprète assume (ou pas) ses actes interprétatifs, et manifeste ainsi différents degrés de responsabilité. 2 b / L'acte interprétatif est imputable à l'interprète, et cette imputation est elle-même soumise à la modalisation existentielle du prédicat (virtualisé, actualisé, potentialisé, réalisé), dont il découle les modalisations factitives de l'identité de l'actant. 3 a / L'interprète s'exprime par l'intermédiaire de l'énoncé interprétatif (il manifeste son identité modale et sémantique). 3 b / Inversement, l'énoncé interprétatif thématise l'interprète (al lui procure une identité thématique provisoire). 4 a / L'acte interprétatif transforme l'autre scène, en modifie les conditions initiales et les équilibres internes, soit pour la transposer dans un autre genre, soit pour en faire une autre sémiotique-objet il procède également aux ajustements spatiotemporels, rythmiques et aspectuels entre la scène dont il est le centre prédictif et cette autre scène. 4 b / L'autre scène offre à l'acte interprétatif une diversité de composants parmi lesquels il peut opérer des sélections, des focalisations, des manipulations mérologiques, voire des transferts métonymiques (où, pour parler comme Freud à propos du rêve, des condensations et les déplacements). 5 a / L'acte interprétatif produit l'énoncé interprétatif (qui peut être lui-même un énoncé unimodal ou multimodal), mais en retour, ce dernier est la condition et le critère de réalisation de l'acte, en tant qu'actant-objet. 5 b / Inversement, l'énoncé manifeste l'acte, non seulement comme son résultat, mais aussi comme le lieu d'inscription de ses traces. La relation est donc ici la rémanence de l'acte dans son énoncé. 6 a / L'autre scène est l'horizon référentiel à transformer; il peut comprendre un texte énoncé, avec lequel l'énoncé interprétatif entretiendra des relations «intertextuelles», des relations de traduction et de reformulation stratégique; elle offre aussi plusieurs autres éléments, notamment des actants, qui peuvent faire l'objet d'une mise en scène discursive dans l'énoncé interprétatif. La relation est donc ici celle de transposition-présentation. 6 b / L'énoncé interprétatif adopte à l'égard de l'autre scène des positions stratégiques diverses: méta-sémiotiques, connotatives, fictionnelles, didactiques, etc.

Fontanille propõe uma sintaxe genérica de acomodação a toda prática, que consiste na resolução “de uma situação inicial de ‘falta de sentido’ [...] e essa sequência terá a seguinte forma canônica: < falta de sentido – esquematização – regulação – adaptação >” (FONTANILLE, 2008b, p.53). A falta de sentido de uma situação em ocorrência é, no processo de acomodação, confrontada a uma situação-tipo, cujo desenvolvimento sintagmático é socialmente reconhecido, esquematizado na cultura e passível de ser aplicado à situação-ocorrência por semelhança. A regulação corresponde à aplicação dessa forma sintagmática eficiente e a adaptação (no original em francês, *accommodation*³) designa o conjunto da práxica, englobando tanto seu resultado formal, como a forma correlatada encontrada via esquematização e sua inserção na prática em curso via resolução (FONTANILLE, 2010, p.18). Em outras palavras, o devir de uma prática é o campo configurado pela tensão entre um esquema práxico virtual, esquemático, e uma situação atualizada, a qual a resolução dá uma forma sintagmática eficiente a uma estratégia.

A “falta de sentido” consiste na abertura axiológica máxima, tendo em vista que a prática se encontra em um aspecto incoativo, ainda tomando seu lugar na progressão temporal (FONTANILLE, 2010, p.16), possuindo meramente modo de existência virtual, ainda não atualizado. É a ausência de uma sintaxe intraprática eficiente, que se deve vislumbrar no horizonte cultural, de práticas possíveis, de onde os praxemas operatórios serão postos em uso pelo operador.

É possível apontar a integração desses praxemas ao nível dos objetos. Tanto no controle do Super Nintendo, de 1990, como no controle do Xbox One, de 2013, por exemplo, há pelo menos um botão direcional (ver **Figura 3**), cujas projeções para cima, para baixo, para a esquerda e para a direita criam coerções do movimento operatório, configurando um praxema direcional que se textualiza no movimento da personagem para a mesma direção⁴.

³ Optamos por traduzir *accommodation* por acomodação e não por adaptação, conforme apresentado na obra traduzida de Fontanille (2008b). Entendemos que o ponto-chave da argumentação do autor é que a prática é um processo de sucessivas acomodações da forma eficiente do esquema à situação-ocorrência, com vistas a um horizonte estratégico. Trata-se de uma adaptação, conforme o sentido em português do termo, mas, quando essa acomodação deixa de visar a um horizonte alhures, das práticas afins identificadas na cultura, a adaptação não é mais um processo de subjugação da ocorrência ao esquema, mas, ao contrário, um ajustamento contínuo da ocorrência a seu próprio curso, com a consequente atomização da estratégia social e individualização do ato. Os videogames fornecem justamente um tipo de experiência individual, em que a ocorrência e o esquema encontram-se em certo pé de igualdade; o esquema é acomodado, não mais alvo da adaptação.

⁴ No caso do Xbox One, há três botões direcionais, dos quais aquele em formato de cruz é obsoleto em diversos jogos atuais, que contam com dois, em formato de haste manipulável para as direções em 360°; o

Figura 3: controles do Super Nintendo e do Xbox One, respectivamente.



Esses são apenas indícios da esquematização da prática de jogar, que pouco respondem às inquietações da pesquisa. Seria de caráter meramente especulativo colocarmos questões basais a respeito de como um sujeito humano consegue operar videogames. Essas colocações teóricas não poderiam se satisfazer com explicações referentes à experiência física humana pontual, do tipo “direita/esquerda”, ou referente aos cinco sentidos isolados, enquanto canais perceptivos, mas, ao contrário, devem buscar estruturação na função simbólica humana, representável, por exemplo, em dois blocos sensoriais e sensório-motores, como os da mão-ferramenta e da face-linguagem, que permitem a manipulação do mundo tátil e sua exploração e a produção de linguagem verbal e gestual a percepção gustativa (LEROI-GOURHAN *apud* FONTANILLE, 2016, p.76). Entretanto, considerar o conjunto mão-ferramenta como processo físico autônomo para a operação prática dos videogames não basta. O uso da mão-ferramenta é culturalmente comprometido, e não uma qualidade autônoma *per se*: “a percepção não é, portanto, uma simples inspeção das coisas: é uma antecipação exercida pelo corpo” (MERLEAU-PONTY, 2016, p.100). A qualidade não está nem no corpo de quem percebe, nem no objeto percebido, mas no tecido mesmo da cultura que sedia toda atividade sensível.

Assim, “falta de sentido” e “esquematização” devem ser compreendidos como camadas da atividade perceptiva que condicionam o surgimento do percurso propriamente dito, cuja forma é a da acomodação dos valores e narrativas cristalizadas na cultura ao ato. Essa práxica de acomodação só pode tomar lugar quando as diretrizes

mais à esquerda responsável pelo movimento da personagem e o mais à direita, pelo campo de visão do jogador.

operatórias a serem adotadas por um jogador já foram presentificadas na atividade cognitiva desse sujeito.

Trata-se de uma condição à prática: a assunção do papel de jogador, papel proveniente da cultura, sob a forma de vida reconhecível. Lidamos, aqui, com um processo de integração descendente: a prática faz-se integrante do texto, a forma de vida faz-se integrante da prática.

A forma de vida, na perspectiva do projeto greimasiano, constitui-se em um nível de descrição das gestões dos valores culturais identitários próprios um do outro. Portanto, a forma de vida não é jamais natural, mas uma construção cultural individual e coletiva que se encarrega do sentido da vida [...]. (NASCIMENTO, 2014, p.42)

Assim, essa assunção dos conhecimentos culturais que possui um jogador, habilitação anterior à prática do jogo, mas também presentificada nos objetos-suportes em coerções que direcionam a interpretação a situações-tipo específicas, revelam a ligação de um sujeito cognoscente à cultura que o constitui, pautando-se na congruência desses valores; quando não congruentes, é que a autoadaptação pode tomar lugar.

A teoria da semiosfera proposta do I. Lotman poderia acolher tal observação. O centro da semiosfera seria, nesse sentido, definido como o *topos* cultural em que se concentra a maioria das taxionomias superponíveis: seria constituído, então, de microssemióticas homologadas e altamente correlacionadas. A periferia da semiosfera – lugar de trocas com as culturas vizinhas no espaço, ou próximas no tempo, lugar de instabilidade e fonte dos remanejamentos da semiosfera – seria constituída por taxionomias de frágil correspondência. Ali onde a cultura como um todo – o sujeito da enunciação coletivo – não promove a congruência dos recortes culturais, a iniciativa dos sujeitos individuais e as influências periféricas podem ocorrer livremente. (ZILBERBERG; FONTANILLE, 2001, p.192).

Portanto, o operador de videogames só pode ser tomado na análise enquanto interface prática do jogador, do sujeito competente na cultura, devidamente motivado a jogar e que não precisa, portanto, alinhar sua prática à estratégia *a posteriori* de sua colocação em cena, pois sua ligação ao esquema práxico já é efetiva.

Sobre essa profundidade cultural, vale citar as tentativas de compreensão do videogame que desenvolvem justamente essa vocação antropológica de catalogação dos jogos na História humana, propondo consequentes estruturas para a leitura analítica desse objeto. Nomes como o de Roger Callois (1961), por exemplo, exploram uma tipologia dos jogos — aqueles destinados à competição, aqueles regidos pelo acaso, os que contam com objetivos lúdicos ou aqueles cuja finalidade é o inebriamento do jogador —, e ainda como o de Jasper Juul (2005), que se vale da articulação entre real e ficcional como parâmetros de análise da interatividade em *games*.

Optamos por centrar-nos na abordagem discursiva, pois vemos que o que Callois aponta é apresentado também por Landowski, na exploração de regimes de interação, não restritos ao universo dos jogos, aplicáveis à profundidade do sentido gerativo do comportamento humano, articuláveis entre si “segundo uma lógica que não deve nada à psicologia, mas procede de uma organização estrutural e imanente” (LANDOWSKI, 2014, p.66-67). Já Juul refere-se àquilo já discutido aqui sob a forma de níveis de pertinência e processos de integração. Na realidade, essa problemática interdisciplinar, já trazida à luz do diálogo com a semiótica discursiva por Ângelo (2015) e Ernica (2019), e apenas sublinhada por nós, é relativa ao choque de perspectivas mais atidas à lógica e aos processos subjetivos de significação, centrados no Eu do sujeito, no campo de presença e na imanência, e outras, atidas à universalização, centradas no objeto exterior à percepção e em suas qualidades. Não obstante, Ernica aponta:

uma insuficiência reconhecida nas diversas epistemologias vigentes em ludologia no que diz respeito à análise de um problema que se torna cada vez mais explícito no mundo dos jogos digitais: o fato de que a variedade observada na comunidade de jogadores gera conflitos com consequências sérias que extrapolam os limites do que se considera jogo – estruturalmente falando – e demonstra que a apropriação livre do lúdico – como definida pela teoria do jogar – não funciona de modo universal. **Essa insuficiência deriva justamente do caráter universalizante dessas teorizações**, cujas bases datam de séculos antes e de conceitos de Universalidade hoje em dia questionáveis. (ERNICA, 2019, p.146, grifo nosso).

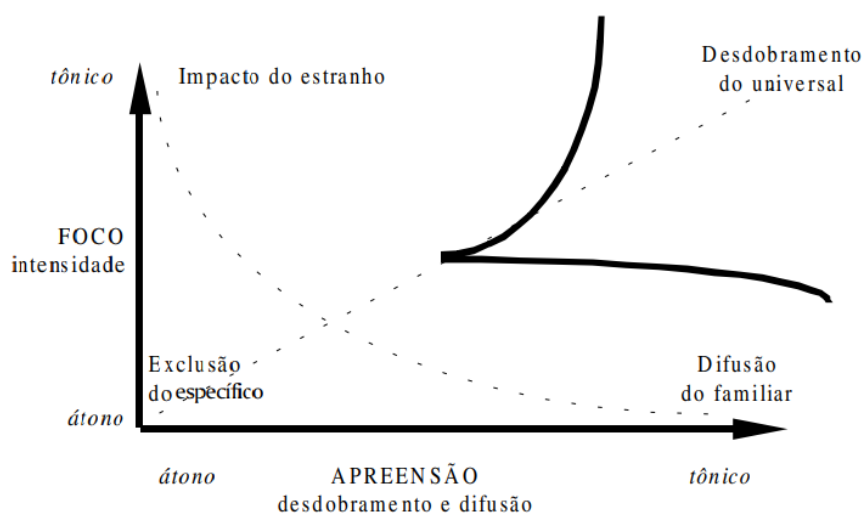
Portanto, a cultura não é um nível descartado na análise da prática, mas configurado pela integração descendente, em que a estratégia está integrada à cena predicativa. Ao mesmo tempo, não basta a compreensão cultural para discriminar o andamento interno de uma cena, segundo seus componentes sintáticos e semânticos; ler a prática pela visão da cultura, de maneira ascendente, desdobrando-a, é negar-lhe sua pertinência e tomá-la como figura sintética, devidamente acomodada.

Semanticamente, essa estratégia de jogar videogames é constitutiva dos percursos de vida dos sujeitos inseridos em sociedades marcadas por aparatos digitais, podendo satisfazer tanto a estratégia da competição de habilidades físicas e mentais ou de êxtase, conforme posto por Callois, ou desenvolver uma experiência de entretenimento, mediante a ênfase dada à ficção, em detrimento da competição. Podemos desdobrar essas estratégias com mais propriedade ao falar da textualização dessa prática, pois no enunciado audiovisual encontramos os contrastes de focalização sobre, por exemplo, a exploração de um universo ficcional ou sobre o teste de habilidades da personagem controlada.

Práxis e inovação

Esses valores culturais, sincretizados a formas operatórias, localizam-se estabilizados em um horizonte nitidamente e intensamente reconhecido pelos diversos jogadores sujeitos às práticas de jogo, já que se trata da maneira validada e certificada por uma série de outros sujeitos sociais ao longo da História. São praxemas de alta extensão, porque difusos, e de alta intensidade, porque reconhecidos, a tal ponto que o estatuto universal adquirido descarta as próprias práxis mais remotas que os fundaram, isolando-os em uma zona prática descolada (ver **Figura 4**) (Cf. FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p.196).

Figura 4: o esquema da práxis.



Fonte: extraído de Fontanille e Zilberberg (2001, p.196).

Assim, um jogo só pode se indicar a partir dessa zona universal, e, ao longo de seu desenvolvimento, negá-la, irrompendo novas formas operatórias, sejam destinadas ao jogador ou forjadas pelo próprio operador em atos inovadores. O quão mais um instrutor for mais atido a tais praxemas esquematizados, mais rápido o jogador aplica a resolução, atualizando esses conhecimentos que pouco dizem respeito a um jogo específico. Por outro lado, o quão mais inovador for o instrutor na atualização dos praxemas, mais inovador também deverá ser o jogador.

Na retórica de Juul (2005), nome de relevo nos estudos de videogame, fala-se da ficcionalidade implicada, naquilo que o autor concebe como a semiótica-objeto do jogo, por uma realidade do uso, feito presente na coerção de um conjunto de regras. Ficção e realidade estariam colocadas na estrutura na semiótica-objeto concebida pelo autor, que

retificamos aqui como uma distinção contemplada pela descrição pertinente de um nível do texto-enunciado, em que a figuratividade estabelece, em embreagens enuncivas, a ficcionalidade, e de um nível da cena predicativa, em que a constante debreagem operativa lida com a conversão do conjunto de regras esquematizadas em regras atualizadas pelo discurso instrutivo e, finalmente, em regras atualizadas pela operação. Do ponto de vista do real, o conjunto de regras é apresentado seguindo princípios de emergência (um conjunto básico de controles instruído) e de progressão (a complexificação por extensidade ou intensidade da operação dos controles básicos). Do ponto de vista do ficcional, o conjunto de regras é engajado em dinâmicas do mundo ficcional e, por isso, negociável em um uso “original” que o jogador possa fazer dele.

A oposição entre o uso implicativo das regras ou o uso original já está traduzido, de alguma maneira, para a semiótica discursiva aqui: é implicativa a adoção e assunção imediata de praxemas operativos pelo narrador-instrutor e pelo operador, a partir da observação de um horizonte social, presentificado nos objetos, que, ao sinalizarem esquerda e direita, implicam o controle da personagem para a esquerda e para a direita; por sua vez, equivale a um uso original, que chamaremos concessivo, aquele que suspende a esquematização pela adoção de uma outra prática, externa e virtual.

Nesse caso, a adoção de um esquema dá lugar, na atenuação de uma perspectiva heteroadaptativa, a uma perspectiva autoadaptativa, da prática que se esquematiza a si própria em um movimento prospectivo, projetando para si um esquema capaz de produzir a acomodação eficiente. Assim, “o curso das práticas se descola entre uma pressão reguladora externa (a programação) e uma pressão reguladora interna (o ajustamento), entre a regulação *a priori* e a regulação em tempo real, vista *a posteriori*.” (FONTANILLE, 2010, p.17, tradução nossa)⁵.

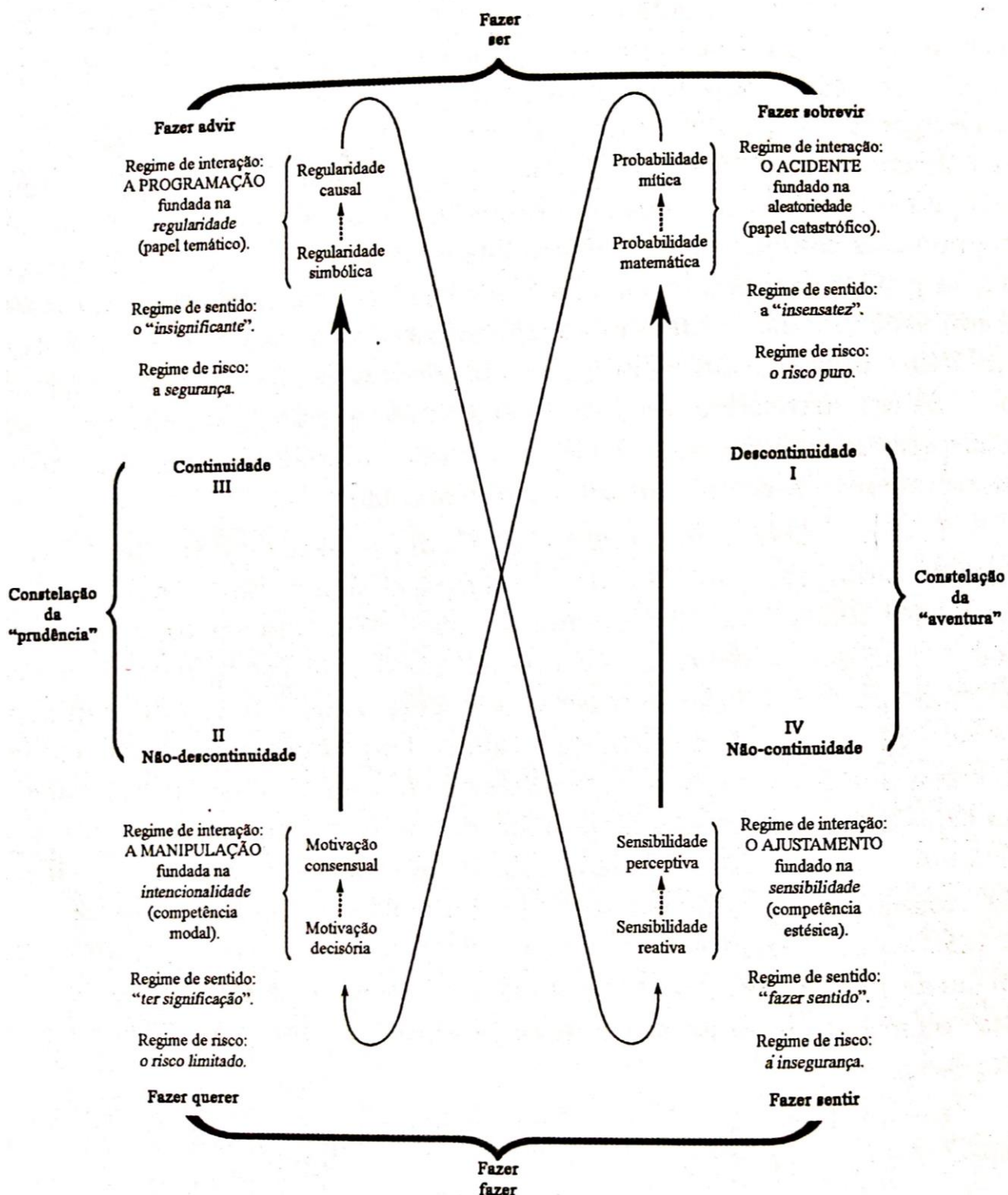
Programação e ajustamento advêm da metalinguagem de Eric Landowski (2014), ao propor uma disposição complementar para diferentes regimes de interação, como aprofundamento da semiótica narrativa greimasiana, criticada pelo autor pela atenção majoritária dada a percursos narrativos do tipo da “programação”, em que o actante-sujeito desenvolve suas ações regulando-as com base em valores implicativos, *a priori* do ato, programando sua performance sobre a certeza das consequências futuras. Mas também é mérito da semiótica do período greimasiano o trânsito à semiótica das paixões,

5 Le cours des pratiques se déploie entre une pression régulatrice externe (la programmation) et une pression régulatrice interne (l’ajustement), entre le réglage *a priori* et le réglage en temps réel, voire *a posteriori*.

que explora não ações programáveis, mas ações dependentes da subjetividade flutuante do actante visado, de sua afetividade e de seus valores pessoais. Assim, a “manipulação” complementa a “programação”, ambos instituindo o liame desses dois regimes interativos, o do sujeito sobre o mundo programável, objetivo, e o do sujeito sobre o outro, subjetivo, constituindo aquilo que compreendemos, particularmente, como uma dêixis do sujeito tonificado em sua ação unilateral, da centralidade do “Eu”.

Por outro lado, se a ação não é unilateral, ela não pode se firmar sobre uma axiologia da subjetividade ou da objetividade, senão sobre um devir axiológico construído no contato sensível entre dois sujeitos sencientes, cuja análise da performance só pode ser obtida *a posteriori* do ato. O sujeito atenua-se frente à centralidade do contato no regime do “ajustamento”. Por fim, nessa nova dêixis da centralidade daquilo que é “não-Eu”, é possível que o sujeito sofra a ação não de outros, com os quais uma estratégia ainda poderia ser forjada, mas do próprio azar, esvaziado de estratégia e de sentido, no regime do “acidente” (ver **Figura 5**). Logo, o uso “original” e a implicação do universo real de Juul são, na verdade, uma tensão, não entre a cena predicativa e o enunciado do texto audiovisual, mas constitutiva da relação do sujeito e o horizonte social, que, na proposta hjelmsleviana, é uma tensão entre o uso e o esquema, que recupera a dicotomia saussuriana entre fala e língua (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p.). Trata-se, na essência, de um problema de linguagem genérico e, portanto, de textualização; retornamos ao ato de linguagem, à práxis.

Figura 5: regimes de interação, regimes de sentido e regimes de risco.



Fonte: extraído de Landowski (2014, p.80)

Cabe observar que a congruência da forma de vida do jogador já pressupõe a passagem à autoadaptação; o uso "original", o "jogo de cintura" do operador, situações-

ocorrência de difícil resolução por uma simples transposição da situação-tipo, etc., são eventos esperados, também universalizados na zona difusa e intensa do gráfico do esquema da práxis. A emergência da operação autoadaptativa é cara à experiência dos videogames, de tal maneira que um jogo implicativo poderia ser avaliado como ineficaz enquanto jogo, pois não faria seu operador se destacar por uma atitude autônoma.

É esperado que o operador recorra a interpretações e resoluções menos óbvias dos percalços que lhe são apresentados na tela, que ele reconheça um novo esquema nas soluções dadas aos desafios, deixando de proceder apenas com uma práxis interpretativa programada pela instrução que lhe é fornecida no início ou do horizonte cultural, mas instaurando ainda outra práxis interpretativa, que prestigia os próprios enunciados interpretativos que ele produziu e que, por falharem, cobram a autoadaptatividade, o ajustamento somático. É essa interpretação em segundo grau, a metainterpretação, que não limita o videogame a uma simples tradução instantânea de instrução em movimentos, mas uma prática interativa complexa.

Considerações finais

Pudemos observar como enunciação garante, por ser uma práxis esquematizada socialmente, a apresentação de uma narratividade prática canônica, cuja eficácia pode ser revogada, por exemplo, pela suspensão da doação de competências pragmáticas e/ou cognitivas. Essas competências devem ser doadas *a priori* à ação do jogador, na forma de poderes da personagem e instruções sobre os procedimentos a tomar. Suspendidas, o jogador passa a autoadaptatividade e à observação e ajustamento do ato. Operado o ajustamento, o jogador devolve ao projeto enunciativo uma sequência prática textualizada, potencializada a partir de então na memória do jogo específico, passível também de ser confrontada novamente pelo jogador como solução satisfatória a novos estágios narrativos ou precária, lançando-o mais uma vez a uma prática autoadaptativa. O condicionamento corporal obtido a partir da autoadaptatividade retorna ao horizonte de operações esquematizadas como um conjunto de competências, mas conquistadas *a posteriori* ao ato.

A partir daquilo que discutimos até aqui, o que resta é descrever o sincretismo actancial que ocorre entre o operador da prática e as personagens que existem no universo fictício discursivizado pelo texto audiovisual. Tal situação já foi descrita, vale citar, em trabalhos de Souza Junior (Cf. SOUZA JUNIOR, 2009, 2015, SOUZA JUNIOR; MANCINI, 2015). Esse sincretismo parece ser o liame entre a sintaxe prática e o tecido

ideológico da cultura, porque as personagens e seus percursos próprios figurativizam, encarnam, valores; é o enunciado que dá corpo a uma axiologia selecionada enunciativamente.

Assim, é no contato da prática de jogar com o texto formado nos processos enunciativos e interpretativos que está a contiguidade entre a cena predicativa em que o jogador opera o game e o texto que o televisor exhibe, simultaneamente. Essas duas dimensões, aquela carnal e viva no tecido social, e esta última eletrônica e expressa por luz e som, compõem um mesmo conjunto significativo porque os sujeitos narrativos que existem em cada uma confundem-se em um mesmo percurso. Essa é uma maneira simples de abordar o sincretismo actancial. A enunciação, como práxis, é o liame entre o enunciado ficcional e a prática, porque dá ao operador a posição de enunciatário, responsivo ao videogame com seu próprio fazer interpretativo, e dá a esse enunciatário materialidade, como receptor das instruções e das sanções vistas na tela.

Por fim, para poder dar melhor acabamento à discussão que trouxemos, além de descrever sincretismo, seria necessário considerar a comunhão narrativa desses sujeitos sob a condição de uma simultaneidade do andamento, da progressão temporal e do ritmo dessa progressão. Esse andamento se traduz em aspecto, em duração, velocidade e prospecção, que, na cena predicativa, diz respeito à memória do operador, à passagem da programação da ação, baseada na heteroadaptatividade à instrução e ao horizonte de expectativas culturais, ao ajustamento autoadaptativo, também interpretado no horizonte cultural, esquemático, mas sentido no momento presente e tomado reflexivamente. No texto-enunciado, enquanto possibilidades audiovisuais que textualizam esse andamento prático, produzidas em uma práxis enunciativa que recobre a instrução e a sanção do operador, o andamento está regido pelo projeto enunciativo, sobretudo nas combinações feitas no percurso do jogador e da personagem.

Referências

ANGELO, José Romero Cardozo. *Análise semiótica de videogames: uma aposta na interdisciplinaridade*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (UFF), 2015.

CAILLOIS, Roger. *Man, play and games*. Urbana; Champaign: University of Illinois Press, 1961.

- ERNICA, Renato Razzino. *Uma perspectiva intercultural sobre o jogar*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP), 2019.
- FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tensão e significação*. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas /FFLCH/USP, 2001.
- FONTANILLE, Jacques. *Pratiques sémiotiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008a.
- FONTANILLE, Jacques. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. In: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (orgs.) *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: UNESP/FAAC, 2008b, p.15-74.
- FONTANILLE, Jacques. “L’analyse des pratiques : le cours du sens”. *Protée*, v. 38, n. 2, 2010, p. 9–19. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/044947ar>, acesso em 20/03/2021.
- FONTANILLE, Jacques. *Corpo e sentido*. Londrina: Eduel, 2016.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Josph. *Dicionário de semiótica*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- JUUL, Jasper. *Half-Real: videogame between real rules and fictional worlds*. Cambridge: MIT Press Books, 2005.
- LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *A união da alma e do corpo em Malebranche, Biran e Bergson*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- NASCIMENTO, Edna Maria Fernandes dos Santos. Formas de vida, acontecimento e semiótica das culturas: de Greimas a Zilberberg. In: NASCIMENTO, Edna Maria Fernandes dos Santos; ABRIATA, Vera Lúcia Rodella. *Formas de vida: rotina e acontecimento*. Ribeirão Preto: Coruja, 2014. p.35-54.
- SOUZA JÚNIOR, Paulo Cesar. de. A interatividade no jogo eletrônico: Shadow of the Colossus. *Estudos semióticos*, v. 5, n. 2, 2009, p. 52–59. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49247/53329>, acesso em: 01/08/2017.
- SOUZA JÚNIOR, Paulo Cesar. *Entre jogador e leitor: análise semiótica da adaptação de Assassin’s Creed para romance*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (UFF), 2015.
- SOUZA JUNIOR, Paulo Cesar de; MANCINI, Renata. O que a análise semiótica de um jogo do Mario tem a dizer sobre a interatividade nos videogames. *Artefactum – revista de estudos em linguagem e tecnologia*, v.7, n. 1, 2015. Disponível em:

<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/644>, acesso em:
18/07/2018.

SUPER Mario world. Desenvolvimento de Nintendo Entertainment. Publicação de Nintendo. [1 console Super NES Classic], 1990.

A TEORIA ENUNCIATIVA DE BENVENISTE E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

THE ENVIRONMENTAL THEORY OF BENVENISTS AND THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE: A POSSIBLE DIALOGUE

Fernanda Victória Cruz Adegas¹

Caroline Pereira de Oliveira²

RESUMO: O presente trabalho busca discutir as contribuições acerca da Teoria da Enunciação, proposta por Émile Benveniste, para o ensino da Língua Portuguesa, segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de forma a analisar as proposições de Benveniste em contraponto ao método de tratamento da língua pelas instituições de ensino básico. Desse modo, Benveniste postula que é por meio da linguagem que o homem se insere na sociedade, de maneira que é, também, pela interação cultural que os rudimentos de uma língua são aprendidos. Logo, nota-se que, majoritariamente, os PCN priorizam o ensino da Língua Portuguesa em sua norma-padrão, excluindo variantes da língua coloquial, as quais são absorvidas no falar cotidiano de um determinado grupo. Para tanto, são utilizadas obras de autores como Marcos Bagno, Roxane Rojo entre outros, a fim de verificar o tratamento do ensino das normas da Língua Portuguesa, em detrimento às particularidades de cada indivíduo, o que pode ser observado no diálogo com recortes da teoria de Benveniste. Destarte, a pesquisa possui caráter bibliográfico e analítico, à medida que são estudados excertos de textos dos autores supracitados, com o fito de estabelecer uma análise aos PCN, junto à teoria linguística de Benveniste.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Enunciação de Benveniste. Ensino da Língua Portuguesa. Parâmetros Curriculares Nacionais.

ABSTRACT: The present paper seeks to discuss the contributions about the Theory of Enunciation, proposed by Émile Benveniste for the teaching of the Portuguese Language, according to the guidelines of the National Curriculum Parameters - PCN, in order to analyze Benveniste's propositions as a counterpoint to the language treatment method basic education institutions. Thus, Benveniste postulates that it is through language that man inserts himself into society, so that it is also through cultural interaction that the rudiments of a language are learned. Therefore, it is noted that, for the most part, the PCN

¹ Graduanda em Letras Português-Inglês na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana/CPAQ. Email: fernanda.adegas@ufms.br

² Professora Adjunta no Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana/CPAQ. Email: olivcaroline@gmail.com

prioritize the teaching of the Portuguese in its standard norm, excluding variants of the colloquial language, which are absorbed in the daily speech of a certain group. Thus, works by authors such as Marcos Bagno, Roxane Rojo and others are used in order to verify the treatment of the teaching of Portuguese standards, in detriment to the particularities of each individual, which can be observed in the dialogue with clippings from the theory of Benveniste. Then, the research has a bibliographic and analytical character, as excerpts from texts by the aforementioned authors are studied, in order to establish an analysis of the PCN, along with Benveniste's theory.

KEYWORDS: Benveniste's enunciation theory. Portuguese Language Teaching. National Curriculum Parameters.

Introdução

Os estudos do linguista Émile Benveniste apresentam uma grande amplitude em sua obra, fato para o qual Flores (2013) afirma que é mister a realização de uma precisão teórica em uma área específica, na qual uma pesquisa pode ser desenvolvida. Nesse sentido, é relevante mencionar o fato de que, no Brasil, Benveniste é estudado, mormente, em análises enunciativas, discursivas e textuais, contudo sua teoria abrange outras linhas de pensamento, também. Com isso, frisa-se que nesta pesquisa serão utilizados os recortes teóricos de Benveniste em pontos a respeito da relação da linguagem e cultura, assim como do domínio semiótico e semântico e o conceito de semantismo social, visto que, segundo o autor, “à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 222). Portanto, é por meio da linguagem que o homem se constitui no ambiente social, logo, deve-se levar em consideração o aporte linguístico que todo ser humano falante de uma determinada língua possui, considerando, assim, toda forma de manifestação linguística.

Dada a assertiva acima, é fulcral mencionar o fato de que a contribuição de Benveniste oferece subsídios para a análise de como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tratam o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista que a forma tida como a mais “correta” é a norma-padrão e, conseqüentemente, é a mais ensinada na escola. Desse modo, quando Benveniste postula acerca dos domínios semiótico e semântico, abrem-se questionamentos, visto que para o autor “há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 229). Nessa perspectiva, acerca dessas maneiras, Benveniste pontua que as duas categorias essenciais da função linguística ocorrem no domínio semiótico, em que o signo precisa ser reconhecido, e no domínio semântico, no qual a unidade é o discurso, o qual necessita ser compreendido.

Por conseguinte, frisa-se que a presença das formas linguísticas possibilita uma compreensão acerca de que o ato da enunciação contém valores culturais, os quais são sempre únicos, haja vista que a enunciação é “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970b/2006, p. 82), o que dá existência ao discurso. Nessa instância, instaura-se o que Benveniste chama de *semantismo social*, que é um conceito relativo à ação de enunciar uma língua a partir de seu uso semântico, isto é, por meio dos signos compreendidos no uso da língua, ou seja, no discurso. Nesse contexto, é pertinente dizer que a distância instaurada entre a língua-padrão e o seu emprego cotidiano (coloquialismo) ocasiona imbróglis no que diz respeito ao aprendizado na educação básica, uma vez que uma língua ensinada apenas em seu modo gramatical não consegue oferecer o aprendizado de toda esfera de comunicação para situações específicas, para o que Bagno (1999, p. 58) afirma:

A prática tradicional de ensino da língua portuguesa no Brasil deixa transparecer, além da crença no mito da ‘unidade da língua portuguesa’, a ideologia da necessidade de ‘dar’ ao aluno aquilo que ele ‘não tem’, ou seja, uma ‘língua’. Essa pedagogia paternalista e autoritária faz tabula rasa da bagagem linguística da criança, e trata-a como se seu primeiro dia de aula fosse também seu primeiro dia de vida. Trata-se de querer ‘ensinar’ ao invés de ‘educar’. (BAGNO, 1999, p. 58).

Nesse primórdio, pode-se concluir que os métodos de ensino da língua portuguesa excluem a bagagem linguística do aluno, ou seja, há a preferência pelo domínio semiótico, em detrimento do semântico, como se o último fosse “errado”. Porém, é notório que, na prática, embora, os PCN preconizam uma educação linguística pautada na gramática tradicional, em sua constituição teórica há excertos que afirmam ser um documento que elege um ensino de língua pautado nas diferentes formas de utilização para atingir objetivos específicos. Logo, pode-se afirmar que o documento possui a consciência de que o ensino de línguas deve ser realizado a fim de preparar o aluno para se comunicar em diferentes ambientes e situações, contudo sabe-se que essa realidade não é presente, hodiernamente, em instituições de ensino. Para tanto, observa-se abaixo um fragmento do PCN (BRASIL, 1999, p. 07):

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1997, p. 07).

Destarte, partindo desta análise à teoria de Benveniste, com relação ao caráter social da língua, pretende-se, nesta pesquisa, oferecer um olhar linguístico, dentro das postulações que Benveniste escreveu em sua obra, com o fito de colaborar com o ensino da língua portuguesa, no âmbito de trazer reflexões sobre práticas de ensino, as quais não valorizam o aluno em sua bagagem linguística. Para tanto, como supracitado, estudar Benveniste requer precisões teóricas, visto que sua obra é densa e, portanto, deve-se delimitar os pontos de uma pesquisa específica. Ademais, Benveniste ainda não é um autor estudado, em demasia, por pesquisadores brasileiros, o que confere maior investigação em sua teoria. Em suma, a pesquisa também se baseia em autores como Marcos Bagno, Roxane Rojo, Ataliba Castilho entre outros, visto que eles oferecem respaldo teórico para análises do ensino da língua portuguesa e suas variações, juntamente aos PCN e à teoria de Benveniste.

A relação linguagem e cultura

Benveniste (1963/2005, p. 27) assinala que “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar”, portanto, para o autor, a linguagem representa uma capacidade de representação simbólica que se manifesta nos primórdios da vida humana, além de ser basilar para funções conceptuais. Dessa forma, frisa-se que essa representação simbólica é, segundo o autor, constitutiva do ser humano, a qual é construída e externada por meio de um sistema linguístico organizado, ou seja, Benveniste (1963) afirma que todo ser humano nasce com a faculdade de simbolizar, a qual é organizada e trabalhada por uma língua.

Por conseguinte, é importante destacar que o sistema simbólico é realizado por uma língua, contudo é, também, imerso na sociedade, de modo imanente, fato que Benveniste postula que “é dentro da, e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, 1995, p. 27). Assim, a linguagem torna-se a responsável pela inserção do homem na sociedade, bem como é por meio dela que a sociedade é concebida. Portanto, é indubitável dizer que os valores culturais de uma sociedade são aprendidos e intermediados pela linguagem, de maneira que um ser humano absorve a cultura por meio dos rudimentos de que uma determinada língua, a qual se manifesta na linguagem e, portanto, na interação *indivíduo-sociedade*.

Dada a assertiva acima, é mister referir a questão da faculdade simbólica, a qual, nas ideias de Benveniste, introduz a formação de um conceito como divergente do seu

objeto concreto, haja vista que se realiza por meio de dois planos: primeiro, o físico, moderado por um aparelho vocal e um auditivo; segundo, uma estrutura imaterial que externa experiências e situações. Sendo assim, pode-se afirmar que o símbolo funciona como um mediador, visto que organiza o pensamento e realiza-se na linguagem, além de ser repetido em diversos momentos. Para tanto, a respeito da relevância do signo, Benveniste (1963/2005, p. 31) explica:

O fato de existir semelhante sistema de símbolos revela-nos um dos dados essenciais, talvez o mais profundo da condição humana: o de que não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. É preciso haver um intermediário, esse aparato simbólico, que tornou possíveis o pensamento e a linguagem. (BENVENISTE, 1963/2005, p. 31).

Portanto, para Benveniste, não é possível criar lacuna entre a linguagem e homem, visto que é ela que realiza as relações entre sujeito e sociedade. Nesse sentido, Benveniste ainda considera que a linguagem está inerente ao homem desde seus primeiros anos de vida e, com isso, afirma que é um equívoco denominá-la como “instrumento de comunicação”, uma vez que um “instrumento” é algo construído, ao contrário da linguagem, a qual, para o autor, é constitutiva do ser humano, como um aparato natural. Nisso, Benveniste (1958/2005, p. 285) diz que “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 1958/2005, p. 285), o que elucida a questão de que o homem está sempre em contato com a linguagem. Destarte, a linguagem é o modo como o homem se relaciona e se introduz num ambiente social e, assim, a sociedade só pode ser solidificada por meio da linguagem entre os seres humanos, ou seja, é um relacionamento mútuo. Quanto a isso, Benveniste (1968/2006, p. 24) assinala que “nenhuma língua é separável de uma função cultural” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 24), propositura que esclarece acerca da interdependência entre língua, sociedade e cultura, e sobre a consideração de que a língua deve ser estudada e ensinada sob suas diferentes formas de explanação, visto que ela é um bem social e cultural.

Diante do exposto, cabe mencionar que para Benveniste a língua funciona como um interpretante social, visto que “é impossível descrever a sociedade e descrever a cultura, fora de suas expressões linguísticas” (BENVENISTE, 1970a/2006, p. 98). Nesse contexto, percebe-se que a cultura, para Benveniste, é resultado de um sistema de valores, os quais são constitutivos da vida social em um conjunto de divergências, caracterizadas

pela construção de sentidos. Logo, é por meio do sistema de valores que Benveniste pontua que a língua é um interpretante social, trazendo o conceito de *semantismo social*.

Domínio semiótico e semântico na língua

Benveniste, ao analisar os níveis de uso da linguagem, os quais recobrem o discurso, traz dois universos de reflexão: o signo e o discurso, propriamente dito. Nessa perspectiva, para o autor, “há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 229), as quais são primordiais para a função linguística. Nisso, Benveniste aponta que para o domínio semiótico é necessário que o signo seja reconhecido, enquanto no semântico precisa ser compreendido, uma vez que o objeto linguístico, neste caso, é o discurso, o qual é sempre singular e original. Nessa instância, pode-se fazer uma relação com o ensino de língua portuguesa nas escolas, uma vez que há formas de manifestação, explanadas pelos falantes, as quais são tidas como “erradas” e “não pertencentes à língua”, entretanto é no discurso que a língua é viva e toma forma no universo semântico, logo, desconsiderá-lo seria, no mínimo, um equívoco por parte dos educadores. Em vista disso, serão consideradas, a seguir, ideias de Benveniste acerca do domínio semiótico e semântico da língua.

Em primeiro plano, cabe afirmar que o domínio semiótico trata da língua enquanto relações de signos, ou seja, no seu interior. Sendo assim, para que uma forma se consolide como signo é necessário que seja reconhecida por aqueles que a utilizam para fins comunicativos, de modo que seja possível aos falantes estabelecer uma comunicação mútua. Quanto a isso, Benveniste diz que “tudo que é de domínio semiótico tem por critério necessário e suficiente que se possa identificá-lo no interior e no uso da língua” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 227). Ademais, Benveniste, em seu texto *Os níveis de análise linguística*, pontua que para o falante a língua é um sistema orgânico de signos, visto que só é compreendida por meio da integração, ou seja, não é uma estrutura pronta, mas de natureza articulada nos sentidos. Logo, Benveniste (1962/2005, p. 130) explana que o sentido “é a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter um *status* linguístico” (BENVENISTE, 1962/2005, p. 130).

Por conseguinte, é importante destacar que Benveniste faz estudos acerca do domínio semiótico, como já visto, e do semântico. Com isso, para o autor, o domínio semântico é o uso real da língua, por meio do discurso, o qual é sempre atualizável e

único. Nesse sentido, é relevante mencionar um ponto crucial a respeito da teoria de Benveniste, a qual estabelece um diálogo com o ensino da língua portuguesa: para o autor, há uma diferença em compreender o sentido individual de cada palavra em contexto específico, por isso, observa que “ainda que se compreenda o sentido individual das palavras, pode-se muito bem, fora da circunstância, não compreender o sentido que resulta da junção das palavras” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 231). Logo, é notório o fato de que o reconhecimento de um signo, somente, não é o suficiente, mas, sim, a compreensão do seu emprego em situação real da enunciação, haja vista que “antes de qualquer coisa, a linguagem significa” (BENVENISTE, 1989).

Dado o exposto sobre o domínio semântico, é fundamental mencionar que é por meio dele que a frase toma sentido, com o fito de organizar uma comunicação entre homem e mundo, de uma maneira integrada. Para tanto, afirma-se que, enquanto no semiótico o signo possui valor, devido a integrar-se a um nível superior, no semântico, isso não ocorre, pois a frase no discurso não é uma constituinte de uma classe de unidades distintivas, visto que ela “é a própria vida da linguagem em ação” (BENVENISTE, 1964/2005, p. 139), ou seja, não pode existir em finitude e em precisão de emprego.

Postuladas as ideias acima, é preciso ainda pontuar que o signo é a unidade do domínio semiótico, e a frase/discurso é a do domínio semântico, como supracitado. Assim, nota-se que o sentido de uma palavra é o seu emprego no discurso, e o da frase é uma ideia global, isto é, a junção de todas as palavras forma algo de caráter particular. Nesse cenário, Benveniste postula que “o sentido da frase é de fato a ideia que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento das palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (BENVENISTE, 1967/2006, p. 230). Infere-se, portanto, que a forma no domínio semântico é a junção das palavras para a formação de um sentido majoritário.

A passagem da língua para o discurso: processo da enunciação

Em virtude dos fatos mencionados, convém observar que a relação de comunicação entre *homem-homem* e *homem-mundo* é intermediada por meio da linguagem, visto que, conforme postula Benveniste, não existe uma relação direta, sem que haja um intermediador. Sendo assim, o aparato simbólico *linguagem* é manifestado por meio de uma língua, a qual está interiorizada em um contexto social, no qual há a presença de cultura. Logo, se a linguagem se realiza na língua, a qual é um produto social

que carrega evidências culturais, então, para Flores e Silva (2015) “é através da língua em emprego que o homem manifesta o simbolismo cultural” (SILVA; FLORES, 2015, p. 143).

Levando em consideração os aspectos descritos, é necessário adentrar sobre a enunciação, a qual Benveniste (1970b/2006, p. 82) diz que é o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970b/2006, p. 82). Desse modo, para que ocorra a enunciação, é necessário que haja a presença de um locutor e de um alocutário, a que Benveniste chama de relação *eu-tu*, sendo *eu* o locutor, e *tu*, alocutário, ou seja, o locutor é o indivíduo responsável por enunciar-se na língua, colocando-a em ação, por meio da construção discursiva com o alocutário, que, por sua vez, corrobora para a permanência do discurso. Nesse âmbito, ressalta-se que o processo da enunciação pode ser analisado em aspectos: vocal, semântico e pelo quadro figurativo da enunciação.

Dada a assertiva acima, postula-se que a realização da enunciação pelo trato vocal é o ato de colocar a língua em funcionamento por meio de sons pertencentes a um idioma específico. Sendo assim, é relevante acentuar que essa ação descrita possui caráter sempre singular e único, dado que nunca um som será emitido da mesma maneira, embora seja a mesma palavra e o mesmo locutor, uma vez que os objetivos e as situações alteram-se, de acordo com a necessidade linguística do locutor em determinado momento. Portanto, Benveniste sugere que a transformação da língua em discurso é uma passagem individual, pontuando o significado de semantização linguística. Logo, o autor defende que:

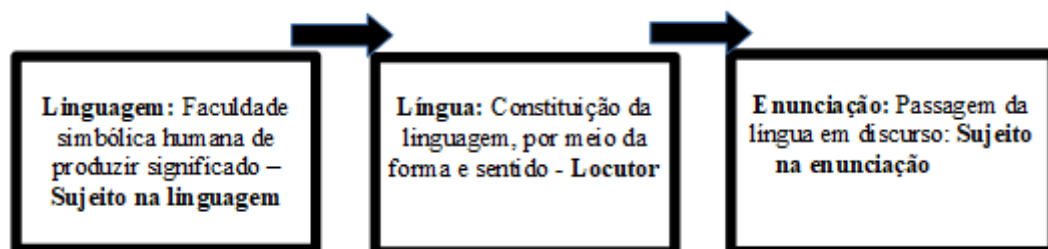
O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão a possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 1970b/2006, p. 83 – 84).

Por conseguinte, é perceptível a questão de que, para Benveniste, deve-se levar em pauta a enunciação, o ato enunciativo, as circunstâncias de sua realização e os instrumentos disponibilizados pela língua para que seja posta em funcionamento. Nesse contexto, nota-se que Benveniste aponta a enunciação como sendo um processo apropriativo, dado que um locutor se apropria da língua para enunciar um discurso específico e, conseqüentemente, requer um alocutário, pela razão da troca de mensagens

num código linguístico. Nisso, o autor diz que “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação” (BENVENISTE, 1989, p. 84). Destarte, salienta-se que a posse da língua pelo locutor evidencia uma relação entre *língua-mundo*, visto que ao locutor cabe a necessidade de se referir por meio do discurso, enquanto para o alocutário de co-referir. Logo, a língua é colocada em uso, enfatizando, com isso, a relevância do âmbito social nos estudos linguísticos.

Acerca das postulações elencadas, é notória a questão de que Benveniste, então, considera que “o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p. 87), ou seja, para que ocorra a interação com a língua, é mister que essa seja concebida como um ato discursivo e de posse de seus falantes, isto é, como uma relação de proximidade. Com isso, tem-se o conceito do *quadro figurativo da enunciação*, o qual é uma representação didática da estrutura do discurso, o qual é concebido pela atitude de enunciação entre os sujeitos. Nesse cenário, há a presença da postulação de Benveniste, com relação à faculdade de simbolizar, a qual consiste na faculdade que propicia o relacionamento do homem com o mundo, a partir da linguagem, ou seja, é o aparato que possibilita a comunicação e o estabelecimento do homem na sociedade. Infere-se, portanto, que a linguagem, para Benveniste, é realizada numa determinada língua, a qual é enunciada por um homem, o que permite a comunicação e a troca de rudimentos culturais, os quais são de posse de um grupo social.

Figura 1: Representação da constituição de língua, linguagem e enunciação.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Partindo dos pontos apresentados e fazendo um diálogo com o ensino da Língua Portuguesa nas instituições de ensino e com base nos PCN, é perceptível que a linguagem, presente numa língua específica, é aprendida por um falante por meio do seu contato e apropriação dos códigos linguísticos para enunciar-se em situações particulares. Nesse sentido, afirma-se, também, que os valores culturais de uma sociedade são introduzidos pela língua atualizada em discurso. Nesse sentido, Benveniste (1968/2006, p. 22) destaca que “toda criança aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura” (BENVENISTE, 1968/2006, p. 22). Sendo assim, considerando que a língua é a manifestação da linguagem, conclui-se que oferecer um ensino de uma língua próximo à vivência dos estudantes é o método mais adequado, tendo em vista que um sujeito enuncia aquilo que aprendeu em seu contexto social e, portanto, o ato de enunciação carrega sentido para o locutor que utiliza mecanismos linguísticos para atingir finalidades pessoais. Logo, é uma tarefa dos docentes de Língua Portuguesa oferecer subsídios que propiciem ao estudante o aprendizado de uma língua próxima de sua bagagem cultural, sem determinar que as variantes são “erradas”, pois, com isso, o ensino fará muito mais sentido. A seguir, será um exposto um panorama sobre as variações da Língua Portuguesa, o ensino nas escolas e nos PCN e discussões.

As variações da língua portuguesa: padrão e coloquial

Ostrower (1983, p. 22) pontua que “as línguas são experiências coletivas, no sentido de que nelas a experiência e a criatividade individual tornam-se anônimas” (OSTROWER, 1983, p. 22). Nesse sentido, como visto anteriormente em Benveniste, a língua é constituída no social, sendo fruto de troca mútua de discursos, os quais são intermediados pela enunciação, além de carregar rudimentos culturais de uma dada sociedade. Assim sendo, embora a capacidade de simbolizar seja inata a todo ser humano, o ato de enunciar-se em discurso é um aprendizado de ordem cultural e social, haja vista que o potencial linguístico de cada ser humano se realiza por meio da cultura.

Partindo da explanação acima, observa-se a língua portuguesa que, segundo Perini (2003), apresenta uma gama de variações como, por exemplo, a diferença de um falante gaúcho, para um nordestino, ou mesmo de um falante brasileiro e um português, ou seja, mesmo sendo a mesma língua, as variações estão presentes e, portanto, devem ser consideradas. Em relação a esta questão, Bagno (1999) afirma que no Brasil existem cerca de 200 falares, os quais são advindos de povos antigos que fizeram parte do processo de

colonização do Brasil. Assim, há, também, em menor escala, diferenças de povos residentes em regiões distintas como, por exemplo, o falar sulista, carioca, caipira *etc*, e a isso chama-se *variedades geográficas*.

Por conseguinte, Bagno (1999) também faz uma consideração de que além das variedades geográficas, existem variações socioeconômicas, urbanas, de grau de instrução, rurais *etc*, ou seja, quando a fala é realizada por uma pessoa alfabetizada há diferença se comparada a de uma pessoa não alfabetizada e, assim, sucessivamente. Dessa maneira, percebe-se que as variedades linguísticas são utilizadas em momentos específicos, visto que um falante modifica a língua, de acordo com os seus propósitos e local em que está inserido num determinado período. Nesse cenário, Bagno (1999) afirma que quando uma língua estabelece uma variedade padrão, essa passa a ser considerada como a de maior prestígio social, fazendo com que as demais sejam “erradas”, “feias”, “impróprias”, “pobres”, “rasas” *etc*. Quanto a isso, Perini (2003) pondera que a variedade padrão, embora considerada como a “mais adequada”, não é suficiente para atender a todas as demandas de situações específicas

de comunicação, fato que exhibe o quanto a língua altera em espaço geográfico (variação diatópica) e num período de tempo (variação diacrônica), como já pontuava Saussure (1974).

Em relação à norma-padrão, eleita como a “mais correta”, Bagno (1999, p. 23) afirma que “é uma variedade que tem Exército, Marinha e Aeronáutica [...], é uma variedade falada pelas pessoas que estão no poder”. O autor também explica que todas as variedades da língua possuem artefatos e qualidades que as tornam meio de comunicação e interação para os indivíduos, os quais as utilizam para efetuar discurso entre si. No entanto, por razões, por vezes históricas, apenas uma variedade ganha o mérito de ser a mais adequada e correta.

Dada a assertiva acima, afirma-se que o processo de colonização do Brasil iniciou no Nordeste, onde estão as primeiras cidades do país. Dessa forma, em virtude do ouro descoberto em Minas Gerais, houve a transferência da capital de Salvador para o Rio de Janeiro, o que acentuou uma relevante importância econômica, cultural e política nessa região compreendida como o “Triângulo Mineiro”, isto é, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo. Nesse contexto, por conta do grande poder exercido pelas cidades do Triângulo Mineiro, a forma de falar o português desses locais passou a ser vista como a “padrão” e, conseqüentemente, a reproduzida por grande parte da população (BAGNO,

1999). Destarte, afirma-se que o português padrão nada mais é do que uma variedade culta, sendo utilizada em meios jornalísticos, judiciário, acadêmico e em algumas literaturas. Acerca disso, Bagno (1999, p. 26) afirma que:

O português não padrão é a língua da grande maioria pobre e dos analfabetos do nosso povo. É também, conseqüentemente, a língua das crianças pobres e carentes que frequentam as escolas públicas. Por ser utilizada por pessoas de classes sociais desprestigiadas, marginalizadas, oprimidas pela terrível injustiça social que impera no Brasil, o português não padrão é vítima dos mesmos preconceitos que pesam sobre essas pessoas. Ele é considerado 'feio', 'deficiente', 'pobre', 'errado', 'rude', 'tosco', 'estropiado'. (BAGNO, 1999, p. 26).

Diante dos pontos elencados, é importante ressaltar que o ambiente linguístico, no qual um indivíduo convive, influencia, consideravelmente, no desenvolvimento de suas competências linguísticas. Nessa instância, é cabível mencionar a situação de uma pessoa imersa num ambiente, onde privilegia-se o português não padrão, sendo que na escola é exigido o uso da norma culta. Nesse sentido, é indubitável que preconceitos e sentimentos de ausência de identidade linguística farão parte do cotidiano dessa pessoa, fato para o qual Benveniste chamava atenção, uma vez que a língua, primeiro, deve significar e ser elemento de identidade de quem a utiliza. Ademais, pontua-se que esse quadro ocasiona, também, problemas ao docente, uma vez que há a sensação de estar ensinando algo distante da realidade dos alunos, ou seja, são ditames dos PCN que precisam ser revistos, uma vez que o número de analfabetos funcionais, no Brasil, tem crescido exponencialmente.

Acerca do uso da norma-padrão nas escolas, Bagno (1999), em seu livro *A língua de Eulália*, afirma que não se deve deixar de ensinar essa variedade em maior escala, contudo adverte que ela seja ensinada como uma variedade, assim como as demais, propiciando, desse modo, um enriquecimento de bagagem linguística aos estudantes, a fim de que sejam capazes de utilizar cada variedade em momentos específicos. Nisso, Bagno (1999) ainda destaca que a existência da norma-padrão é necessária, pois é uma forma de uniformizar a expressão culta dos sujeitos de determinada língua. Por fim, Silva (1995, p. 13) pontua que todo linguista que considere a língua um produto de ordem social e cultural tem conhecimento sobre as diferentes variedades e, portanto, oferece subsídios para os falantes utilizarem ambas, em casos singulares. Observa-se, abaixo, um quadro de Bagno (1999, p. 34) a respeito das modalidades da Língua Portuguesa:

Quadro 01 - Características do português não padrão e padrão.

Português não padrão		Português padrão	
Natural	Sua lógica de funcionamento segue as tendências naturais da língua, que criam regras que são automaticamente respeitadas pelo falante.	Artificial	Sofre as limitações impostas pela sua padronização, que dita regras para serem memorizadas e que exigem treinamento para serem obedecidas.
Transmitido	É transmitido de geração para geração, é um patrimônio linguístico que é compartilhado no convívio com a família e com as pessoas da mesma classe social.	Adquirido	É adquirido na escola por meio, principalmente, da forma escrita da língua.
Apreendido	As regras são aprendidas naturalmente pelo falante.	Aprendido	As regras precisam ser aprendidas, decoradas, memorizadas, exigindo um treinamento linguístico especial da parte do falante.
Funcional	Elimina todas as regras desnecessárias e supérfluas, que se repetem e se sobrepõem.	Redundante	Faz uso de muitas regras para dar conta de um único fenômeno.
Inovador	Se deixa levar pelas forças vivas de mudança que estão sempre ativas na língua.	Conservador	Tem o objetivo de se manter inalterado o máximo de tempo possível. Demora tempo para aceitar algum tipo de novidade.
Tradição oral	É uma língua familiar, natural, aprendida.	Tradição escrita	É privilégio dos que frequentam a escola, isto é, das classes dominantes, que adquirem a variedade padrão.
Estigmatizado Marginal Tendências livres Falado pelas classes dominadas		Prestigiado Oficial Tendências refreadas Falado pelas classes dominantes	

Fonte: Bagno, 1999, p. 34.

Em análise ao quadro 01, pode-se mencionar que o ato de conhecer os atributos destacados corrobora no aprendizado da língua portuguesa, em sua forma culta e coloquial, além de educar a percepção do “certo” e “errado”. Nesse âmbito, frisa-se que as instituições de ensino básico, por meio do ensino privilegiado da gramática normativa e dos livros didáticos, consideram o estudante como um sujeito sem conhecimento acerca de sua língua, privando-o de externar aquilo que é de seu saber. Logo, atitudes desse cenário implicam no desinteresse pelos estudos da língua portuguesa, o que, conseqüentemente, resulta em fracasso escolar e em evasão em massa. Por fim, Bagno (1999) sugere que os professores de língua portuguesa tratem a norma culta e a norma

coloquial de forma a mostrar que ambas apresentam estruturas lógicas e organizadas, ou seja, uma não sobressai à outra, apenas são utilizadas para finalidades particulares.

O ensino da língua portuguesa nos PCN

É inegável o fato de que o Brasil é uma nação plural em ordem cultural, regional e política e, com isso, os PCN devem dispor de diretrizes, as quais busquem estabelecer padrões para o ensino e a reflexão nos currículos estaduais e municipais. Nesse sentido, Rojo (2000, p. 28) explana que:

a construção dos currículos para o Ensino Fundamental, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, deverá ser feita pelos órgãos educacionais de estados e municípios e pelas próprias escolas, com base na reflexão fomentada por estes referenciais, pautados essencialmente no processo de construção da cidadania. (ROJO, 2000, p. 28).

Dada a assertiva acima, é importante destacar que os PCN de língua portuguesa possuem a finalidade de elaborar propostas que visem a oferecer condições de uso de uma língua eficaz em sua modalidade escrita e oral. Logo, por meio dessa apropriação, é esperado que o número de evasão escolar diminua, bem como o insucesso escolar, além de que seja uma oportunidade de exercício pleno de cidadania. Infere-se, portanto, que esses atributos dos PCN requerem um grau elevado de reflexão didática, com o fito de as ideais serem efetivadas em sala de aula. Outrossim, frisa-se que esse esforço abrange questões de currículos plurais, assim como a elaboração de materiais didáticos que propiciem a execução prática dos preâmbulos ditados nos PCN.

Por conseguinte, é mister ressaltar que o ensino da língua portuguesa, no Ensino Fundamental, é tratado, pelos PCN, como uma ferramenta que possibilite aos estudantes a aquisição progressiva de competências linguísticas, as quais tragam subsídios para o acesso à cultura, comunicação cotidiana e vida plena numa sociedade letrada. Dessa maneira, os PCN para língua portuguesa no Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 03) expõe habilidades e competências, as quais devem ser aprimoradas nos alunos para que esses sejam capazes de:

- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos tanto orais como escritos coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-la às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos; identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas *etc*;
- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.

Dentro dessa perspectiva, os PCN de língua portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 145) preconizam que os estudantes desenvolvam habilidades por meio de:

1) Representação e comunicação:

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;

- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

2) *Investigação e compreensão:*

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis);
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial;

3) *Contextualização sociocultural:*

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Em suma, é notório o fato de que os conteúdos de língua portuguesa nos PCN encontram-se em duas divisões: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 1999, p. 35). Sendo assim, Freitas (2000) aponta que os PCN de língua portuguesa possuem a característica de priorizar o ensino de uma língua formal, isto é, centrada no ambiente escolar. Entretanto, é fulcral que as instituições de ensino passem a oferecer um ensino que propicie o conhecimento acerca das diversidades culturais e textuais, as quais sejam próximas das vivências dos estudantes.

Acerca do ensino da língua portuguesa, previsto nos PCN, é perceptível que há uma preferência pelo trabalho com textos em aspectos voltados à escola, além da construção de competência discursiva no estudante. Nesse âmbito, salienta-se que, com relação ao texto literário, os PCN levam o aluno a compreender o texto do ponto de vista estético, ou seja, excluem possibilidades para o estudo de sentidos, cultura e gramática. Destarte, os PCN afirmam que, para que ocorra uma formação sólida do escritor e do leitor, é necessário que o docente apresente os conteúdos de forma cotidiana, ou seja,

exibindo que as disciplinas transcendem tópicos escolares, apenas. Por fim, observa-se a concepção dos PCN acerca do que vem a ser língua, linguagem, texto e produção textual:

uma ação individual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto em uma conversa informal, entre amigos, ou na relação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1997, p. 20).

Assim, a noção de linguagem é trabalhada como algo que tem por objetivo atender às inúmeras situações de uso da língua. Nisso, os PCN (BRASIL, 1997, p. 7) trazem que:

produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes - mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1997, p. 7).

Com isso, pode-se afirmar que os PCN entendem por linguagem os resultados a partir de sua aplicação em esfera discursiva, fazendo, assim, com que o falante seja capaz de se integrar na sociedade. Nesse âmbito, é notório o diálogo com a teoria linguística de Benveniste, à medida que o autor expõe que a linguagem é o canal de interação do homem com o mundo e, portanto, deve ser vista e compreendida como um fenômeno de constituição de ser humano, de modo próximo aos seus falantes, pois a língua, para o autor, antes de mais nada, significa. Com relação à língua, destaca-se que, mormente, nas escolas, é ensinada apenas uma variante, a qual é julgada como a mais correta, no entanto, deve-se deixar em pauta que aprender uma língua não é apenas o processo de combinar palavras, mas, sim, de ser capaz de aplicá-la em contexto pragmático, realizando, portanto, interações sociais, como diz Benveniste (1967/2006), no domínio semântico em detrimento ao semiótico.

Acerca das ideias postuladas, é importante frisar que os PCN tratam o texto e a produção textual como uma prática social e fundamentada na interação verbal, isto é, por meio do diálogo entre locutor e interlocutor, assim como pelo posicionamento construído entre ambos. Dessa maneira, o trabalho com textos, proposto pelos PCN, considera caminhos que vão desde a análise de uma situação de enunciação até tomadas de decisão, relativas a estratégias de organização, seleção de informações e leitura crítica, a qual tem o papel de orientar revisões do texto escrito. Portanto, é evidente a relevância do uso da

língua enquanto organismo vivo e de interações, haja vista que, tanto Benveniste, quanto os pressupostos dos PCN trazem proposições de um ensino voltado à reflexão linguística em suas várias formas de manifestações, evitando, inclusive, práticas ligadas ao preconceito linguístico.

Sobre o preconceito linguístico, os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997, p. 26) explanam a consideração de que o professor deve ser o principal agente de combate a essa prática em sala de aula. Assim, é preciso que os docentes revejam questões, as quais foram disseminadas como “verdadeiras” como, por exemplo, o ponto de que existe apenas uma forma correta de falar e que a escrita é mais importante que a oralidade. Nisso, os PCN apontam que a língua portuguesa possui muitas variações dialetais e, portanto, deve-se trabalhar o ensino de línguas de forma a valorizar o conhecimento linguístico que o aluno possui, em vez de tratá-lo como incapaz ou como um falante ineficiente de sua língua.

Destarte, os PCN afirmam que a escola deve ensinar aos discentes as diversas formas de uso da língua, com o intuito de utilizar cada modalidade em situações específicas. Para tanto, sugere-se que os docentes pensem em metodologias pedagógicas que tratem de atividades didáticas que façam sentido ao aluno, ou seja, que a aprendizagem seja realizada de maneira cotidiana, uma vez que a língua é um organismo vivo e social, conforme evidenciado na base linguística de Benveniste. Em suma, é esperado que o aluno utilize a língua como um instrumento de integração na sociedade, assim como para posicionar-se e, acima de tudo, comunicar-se em diversos momentos de uso.

Metodologia

A presente pesquisa é fruto de um projeto de Iniciação Científica, o qual tem a duração de um ano, do curso de Letras – Português / Inglês. Desse modo, a pesquisa possui caráter bibliográfico, uma vez que foram escolhidos textos de autores diversos, com o fito de realizar um recorte preciso dos fragmentos e partes mais relevantes ao projeto. Com isso, ressalta-se que o objetivo da pesquisa em pauta é estudar a teoria de Émile Benveniste, mais precisamente, em seus pontos de ordem da enunciação, subjetividade, cultura e semantismo social da língua. Assim, por meio do diálogo possível com a teoria de Benveniste e o ensino da língua portuguesa, buscou-se realizar uma

análise crítica dos PCN, com o propósito de verificação de como o ensino de língua pátria é tratado nesse documento.

Em primeiro plano, foram escolhidos os livros *Introdução à Teoria da Enunciação* (FLORES, 2013), *Problemas de Linguística Geral I* (BENVENISTE, 1964), *Problemas de Linguística Geral II* (1967), sendo realizados recortes de alguns dos textos. Por conseguinte, foram escolhidos os autores Rojo (2000), Bagno (1999) e Castilho (1980), por tratarem de temas relacionados ao ensino de língua portuguesa nas escolas, relações de preconceito linguístico e variação linguística. Ademais, foram analisados documentos dos PCN, especificamente de língua portuguesa (BRASIL, 1997) e (BRASIL, 1999), com a finalidade de estabelecer pontos em comum entre as teorias linguísticas e os documentos oficiais, de modo analítico e crítico.

Em suma, a pesquisa foi dividida em três momentos: revisão bibliográfica da obra de Benveniste; estudos das obras dos autores Rojo, Bagno e Castilho e análise dos documentos oficiais dos PCN. Nesse sentido, em um quarto momento, foi realizada a integração dos conteúdos das três áreas com o intuito de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos. Sendo assim, para Gil (1999), a pesquisa de levantamento bibliográfico possui o diferencial de permitir ao pesquisador um amplo conhecimento de assuntos, os quais, posteriormente, são submetidos ao processo de triagem, a fim de atender às demandas da pesquisa em questão.

Discussões

Tendo em vista os tópicos elencados anteriormente, faz-se necessária a realização de uma discussão acerca dos conhecimentos expostos. Nesse sentido, primeiramente, afirma-se que os docentes de língua portuguesa, no Brasil, possuem o desafio diário do ensino da língua pátria, no contexto de ensinar a língua padrão como a formal, embora reconheçam o predomínio da língua oral e o avanço da linguagem informal na sociedade. Desse modo, Castilho (1980) corrobora dizendo que os professores precisam revisar os métodos de ensino, enfatizando o que é ensinar, como ensinar, para que ensinar e, por fim, para quem ensinar, permitindo, com isso, uma gama de comunicações, já que a linguagem é dinâmica.

Analisando o que foi exposto sobre os PCN, cabe afirmar que o documento prevê um perfil social da linguagem, à medida que alerta sobre a fulcralidade do ensino de uma língua, a qual ofereça competências e conhecimentos para que os estudantes façam a

modulação de acordo com os seus propósitos particulares. Nessa perspectiva, salienta-se que a linguagem é um produto colaborativo, logo, como visto em Benveniste, a sua construção é intermediada pelo discurso entre o locutor e o alocutário, isto é, por meio de interações sociais. Assim, uma criança aprende uma língua por estar inserida numa sociedade, a qual possui valores culturais e linguísticos.

Faraco e Tezza (1992) frisam que a atividade de “escrever” só terá significados se os professores de língua portuguesa trabalharem estratégias que sejam parte da vivência dos alunos. Nisso, propõe-se que os docentes realizem uma extensão do mundo externo dentro da sala de aula, assim como preparem os alunos para as atividades comunicativas exteriores. Outrossim, a partir dessa visão da língua como um produto social, conforme dizia Benveniste, é mister a reflexão de que quanto maior for o domínio da língua, maior será a consciência linguística, quanto ao momento adequado de utilização de determinada variante. Para tanto, os PCN trazem o pressuposto de que a fala e a escrita devem ser trabalhadas visando a aplicação no meio social, haja vista que a ação de compreender uma língua é saber tomar posições coerentes e éticas com o ato interlocutivo, ou seja, a atualização de uma fala/escrita requer ética por quem ensina e por quem aprende (BRASIL, 1997).

Por conseguinte, reitera-se que a escola possui a responsabilidade de analisar os diferentes graus de letramentos dos alunos, pois quanto menor, mais atenção é requerida. Dessa maneira, as instituições de ensino precisam promover o processo de letramento de forma progressiva, tornando os estudantes capazes de criar e interpretar textos nas mais variadas esferas sociais. Nesse âmbito, os PCN (BRASIL, 1997, p. 27) afirmam que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido ‘treinar’ o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1997, p. 27).

Em suma, é de conhecimento das escolas que os alunos realizam formas distintas de usos da linguagem oral, de acordo com condições e instituições sociais às quais pertencem. Logo, é esperado que a escola se responsabilize por lapidar e adequar a bagagem linguística dos alunos para situações diversas de suas realizações. Nisso, sugere-

se o estudo de Bagno (1999), o qual traz, de forma didática, opções de como trabalhar as variações orais no contexto escolar.

Conclusão

Após a realização desta pesquisa bibliográfica, conclui-se que a Teoria da Enunciação, de Benveniste, oferece respaldo teórico para a análise de uma língua, enquanto fenômeno social e cultural. Dessa forma, considera-se que o autor possui potencial para ser trabalhado e estudado em questões de propostas de ensino, como foi visto no decorrer deste trabalho. Nesse sentido, é necessário afirmar que a linguagem deve ser utilizada como um artefato cultural e de pertencimento de quem a utiliza, isto é, são os usuários de uma língua que a tornam viva e, portanto, considerar suas variantes no ensino é um ponto fundamental.

Por conseguinte, conclui-se que os PCN, embora reconheçam as práticas sociais da linguagem, ainda necessitam de maior respaldo técnico e teórico, no que tange a propostas práticas de trabalho para aplicação dos docentes. Nesse cenário, os PCN entendem que a escola é o agente responsável pela formação dos alunos, no contexto de instruí-los quanto à inserção na sociedade, por meio da comunicação. Outrossim, conclui-se que esse documento também abrange questões relativas ao preconceito linguístico, de modo que a variante padrão é estudada assim como as demais, ou seja, cada uma com suas particularidades.

Dessa maneira, percebe-se, com a realização desta pesquisa, que o ponto central dessas análises não é sobre o ato de falar certo ou errado, mas, sim, de adequar as variações para determinados momentos enunciativos, fato que deve ser trabalhado em sala de aula. Acerca disso, é pertinente dizer que os docentes de língua portuguesa deveriam ter a oportunidade de realizar mais formações continuadas, com a finalidade de estudar pontos linguísticos de autores como Bagno, Benveniste, Rojo entre outros, pois, com isso, o aporte teórico será consideravelmente maior e a aplicação em sala de aula ocorrerá de forma satisfatória.

Referências

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri; revisão técnica do Prof. Isaac Nicolau Salum. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CASTILHO, Ataliba. A constituição da norma pedagógica do português. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo: Unicamp, v. 22, p.9-18, 1980.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FLORES, Valdir Nascimento. *Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Descobrimos novas formas de leitura e escrita*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- ROJO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SILVA, Rosa Virgínia Matos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala e a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 1995.

ANÁLISE DE TRÊS TRADUÇÕES DE *UM BONDE CHAMADO DESEJO*: O LÉXICO NA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE BLANCHE DUBOIS

ANALYSIS OF THREE TRANSLATIONS OF STREETCAR NAMED DESIRE: THE LEXICON IN THE DISCURSIVE CONSTRUCTION OF BLANCHE DUBOIS

Micaela Rodrigues de Souza Fraga de Magalhães¹
Júlia Almeida²

RESUMO: O presente artigo busca contrastar as três traduções brasileiras da peça *A Streetcar Named Desire*, de Tennessee Williams, publicadas sob o título de *Um Bonde Chamado Desejo*. O estudo tem como foco os discursos relacionados à protagonista da peça, Blanche DuBois, uma mulher desajustada que não encontra uma posição social confortável após o suicídio do marido. Stanley Kowalski, seu cunhado, a estupra, e o desfecho da personagem culmina, por fim, em um hospício. Utilizamos a Análise Crítica do Discurso e os Estudos da Tradução como principal aporte para o cotejo do *corpus* de três excertos extraídos de cada uma das traduções, em que escolhas lexicais distintas indicam diferentes enquadres ideológicos sobre a personagem. Ao final, foi possível perceber a carga ideológica vinculada aos discursos de/sobre DuBois em cada tradução e as impressões como leitor que os tradutores registraram ao reconstruírem as enunciações da protagonista em língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: *Um bonde chamado desejo*. Estudos da Tradução. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT: This article seeks to compare the three Brazilian translations of the play *A Streetcar Named Desire*, by Tennessee Williams, published under the title of *Um bonde chamado desejo* in Brazil. The study focuses on the lines related to the protagonist of the play, Blanche DuBois, an unfit woman who does not find a comfortable social position after the suicide of her husband. Stanley Kowalski her brother-in-law, rapes her, and the character culminates in a hospice. We used the Critical Discourse Analysis and the Translation Studies as the main theoretical contributions for the comparison of a corpus of three excerpts extracted from each of the three translations. Distinct lexical choices provide different ideological frameworks about the character. It is also possible to perceive that the ideological implications linked to the discourses of/about DuBois in each work was different, so that each translator registered, even without an explicit intention, his/her impressions as a reader when reconstructing the enunciations of the protagonist in the Portuguese language.

¹Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo e Professora de Língua Portuguesa da EEEM Dr. Silva Melo (SEDU). E-mail: micaela@telejato.com.br.

²Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: almeidajuliamc@gmail.com.

KEYWORDS: *A Streetcar named desire*. Translation Studies. Critical Discourse Analysis.

Introdução

A Streetcar Named Desire foi encenada pela primeira vez em 1947, na Broadway. A obra, considerada um cânone da dramaturgia norte-americana, possui dois originais: um texto-base utilizado durante as primeiras encenações da peça e outro, publicado em 1974, produzido após a adaptação fílmica de Elia Kazan atingir grande popularidade, produção em que o próprio autor, Tennessee Williams, atuou como roteirista.

No Brasil, o filme foi lançado como *Uma Rua Chamada Pecado*. A peça, por sua vez, recebeu o título de *Um Bonde Chamado Desejo* e foi traduzida por Brutus Pedreira (1976), Vadim Nikitin (2004) e Beatriz Viégas-Faria (2008), publicados pela Abril Cultural, Peixoto Neto e L&PM, respectivamente. Dessas publicações, apenas a de Nikitin optou pela utilização do primeiro original de Williams como texto-base para tradução, por considerar essa versão mais completa, tendo os demais tradutores escolhido a segunda versão³.

O presente artigo⁴ pretende comparar os diferentes efeitos de sentido que essas traduções produziram na construção discursiva da protagonista da peça, a partir de uma abordagem que investiga as escolhas lexicais utilizadas por cada tradutor, fundamentada na Análise Crítica do Discurso e nos Estudos da Tradução. A personagem, que já no início da peça encontra-se desamparada, vai morar com a irmã na periferia de Nova Orleans e tem um desfecho trágico ao ser estuprada pelo cunhado. Esse embate, por sua vez, é estabelecido desde o início da trama por um confronto marcado pelas diferenças de gênero e classe social, entre um homem que “avalia as mulheres à primeira vista, classificando-as em categorias sexuais, com imagens toscas e grosseiras povoando-lhe a mente e

³ As diferenças entre essas versões dizem respeito, principalmente, a alguns cortes realizados na segunda versão. Entre eles, o mais marcante é realizado na primeira cena da peça. Na primeira publicação, o texto apresenta algumas falas que servem como ambientação aos Campos Elísios, como um vendedor que anuncia a venda de *red hot* e um marinheiro que procura o bar *Four Deuces*.

⁴ Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada *Gênero, Discurso e Poder em Três Traduções de um Bonde Chamado Desejo* (MAGALHÃES, 2017).

determinando o modo como ele vai sorrir para cada uma”⁵ e uma mulher que afirma não dizer a verdade, mas o que “*deveria* ser a verdade” (WILLIAMS, 2008, p. 128)⁶; entre um representante do novo proletariado que surge no sul dos Estados Unidos e uma ex-professora que pertence à antiga aristocracia agrária, já decadente.

De A *Streetcar* aos bondes: a tradução do texto teatral

No texto teatral, as linguagens verbal e não verbal correlacionam-se, especialmente quando transpostas ao palco pela encenação. No palco, nenhuma dessas linguagens é hegemônica em relação a outra (O’SHEA, 2004, p. 145), de forma que o tradutor de um texto teatral precisa levar em consideração essa integração ao traduzir um texto que, apesar de escrito e planejado individualmente, é concebido plenamente apenas publicamente (BIGSBY, 2000, p. 9).

Por partilhar um significado imediato com o público que assiste a uma encenação, já que durante o espetáculo não há possibilidades de pesquisas paralelas, como acontece quando lemos um livro, teóricos que investigam as especificidades da tradução teatral, como Pavis, atentam-se para as seguintes considerações:

1. no teatro a tradução passa pelo corpo dos atores e pelos ouvidos dos espectadores; 2. não se traduz simplesmente um texto linguístico para outro: confronta-se, e faz-se comunicar, graças ao palco, as situações de enunciação e de cultura heterogêneas, separadas pelo espaço e pelo tempo. (PAVIS, 2008, p. 124).

A partir dessas constatações, Pavis (2008) sugere que a tradução teatral funcione como uma ampulheta, em que o tradutor, ao colocar duas culturas distintas frente a frente, precisa avaliar o que será mantido da cultura-de-partida e o que não será transposto para a cultura-de-chegada. Pavis elenca, ainda, diversas etapas tradutórias inerentes à passagem de um drama de uma cultura para outra, que vão desde a tradução do texto escrito até a montagem teatral. Neste trabalho consideramos apenas a passagem de um texto dramático escrito em uma língua-fonte para uma língua-alvo – não investigamos, portanto, as etapas de montagem cênica e encenação.

⁵ No original, “*sizes women at a glance, with sexual classifications, crude images flashing into his mind and determining the way he smiles at them*” (WILLIAMS, 1977, p. 128). A tradução acima, de 2008, é de Beatriz Viégas-Faria.

⁶ “*ought to be truth.*” (WILLIAMS, 1977, p. 204, grifo no original).

Para o caso específico de *Um Bonde Chamado Desejo* é possível considerar que, por mais que a peça seja um cânone do teatro americano, o número de traduções, montagens e releituras (como *A Noite em que Blanche DuBois Chorou sobre Minha Pobre Alma*, do paulista Jarbas Capusso Filho) realizadas no Brasil fazem com que ela possa ser considerada, de certa forma, um cânone nacional:

A tradução exerce um poder enorme na construção de representações de culturas estrangeiras. A seleção de textos estrangeiros e o desenvolvimento de estratégias de tradução podem estabelecer cânones peculiarmente domésticos para literaturas estrangeiras, cânones que se amoldam a valores estéticos e domésticos, revelando assim exclusões e admissões, centros e periferias que se distanciam daqueles existentes na língua estrangeira (VENUTI, 2002, p. 130, apud ZAIDAN, 2012, p. 40).

Observamos que a análise das traduções brasileiras da obra de Williams aponta para particularidades que serão próprias da cultura brasileira de determinado tempo, mesmo tratando-se de uma peça teatral estrangeira. Afinal, para ser efetivamente compreendida pelo público, é preciso que a obra sofra alterações que não estejam apenas em sua superfície linguística. Nesse aspecto, analisaremos como cada tradutor mantém, em determinados momentos, elementos da cultura de partida e, em outros, adequa-os à cultura de chegada. Não é possível conceber, portanto, tradução sem pensar na relação existente entre a sociedade, o discurso e a cognição de cada indivíduo que realizará esta prática, elementos que serão abordados pela Análise Crítica do Discurso de Teun van Dijk (2012a, 2012b), a ser explorada no próximo tópico.

Em uma primeira leitura das traduções de *Um Bonde Chamado Desejo*, percebemos que essas distinções entre as escolhas de cada tradutor eram notadas, sobretudo, nos discursos responsáveis por criar sua protagonista. Rodrigues (2011) já fizera uma análise comparativa entre as traduções de Pedreira e Nikitin observando a construção de Stanley Kowalski⁷. Consideramos relevante, portanto, observar especificamente os discursos de/sobre Blanche DuBois que não haviam sido investigados até então. Partimos do pressuposto de que, em uma primeira leitura, encontrávamos estruturas mais desfavoráveis à personagem Blanche DuBois nas traduções de Pedreira e

⁷ Rodrigues (2011) investiga o discurso de Stanley Kowalski nas traduções de Brutus Pedreira (1976) e Vadim Nikitin (2004), a fim de identificar o tratamento dado à construção dessa personagem “especificamente no que se refere à configuração da identidade social ligada à virilidade, no contexto sociocultural do lançamento da obra – EUA, década de 1940.” (2011, p. 13).

Nikitin. Na tradução de Viégas-Faria, por sua vez, parecíamos perceber escolhas que elaboravam uma imagem mais positiva desta mesma personagem.

Discurso, léxico e gênero

A fim de sistematizar as análises que fizemos ao observar as traduções de *Um Bonde Chamado Desejo* publicadas no Brasil, utilizamos diversas categorias apontadas por van Dijk (2012a, 2012b) para fundamentar nossa análise. Essas categorias partem de uma perspectiva que observa os eventos comunicativos a partir de uma tríade composta por sociedade, cognição e discurso. Aplicamos esta abordagem neste estudo porque ela nos fornece ferramentas que possibilitam a comparação de diferentes cargas ideológicas em cada tradução, já que cada texto em língua portuguesa parte de um modelo mental distinto⁸, por partir de profissionais distintos. Assim, é possível considerar que cada indivíduo imprime, inevitavelmente, suas impressões de leitura em cada tradução, como pretendemos mostrar na análise.

Dentre as diversas categorias apontadas por van Dijk, privilegamos, no presente trabalho, a lexicalização para analisar os diversos efeitos de sentido que cada tradução implica. De acordo com van Dijk:

Por meio das palavras que usam, os falantes mostram suas identidades sociais, suas relações enquanto participantes, sua adaptação à audiência, seu estado de espírito, suas emoções, seus valores, suas opiniões e atitudes, seus propósitos, seu conhecimento e os tipos de situação (in)formais ou institucionais em que estão falando ou escrevendo. Em suma, poucas categorias contextuais não são marcadas pela escolha do léxico, em acréscimo à escolha das expressões dêiticas, das partículas de discurso e de outros tipos de palavras mencionadas na seção dedicada à sintaxe [pronomes, expressões modais, etc.]. (VAN DIJK, 2012a, p. 238).

A partir dessas considerações, pretendemos observar como os tradutores registram suas identidades sociais e modelos mentais preferidos ao traduzir o texto de outrem, já que a variação lexical está diretamente ligada aos modelos de contexto (responsáveis por regular o discurso à determinada situação comunicativa) que cada profissional apresenta. Para este fim, selecionamos trechos que apresentaram diferenças semântico-lexicais significativas.

⁸ Van Dijk (2012a, p. 94) denomina os modelos mentais como “[...] representações cognitivas de nossas experiências”.

A sociedade sofre diversas transformações, e o léxico, responsável por nomear o mundo que conhecemos, registra todas essas mudanças por meio de sua constante ampliação. Ele apresenta “traços das práticas culturais e sociais dos grupos” (GIL, 2012, p. 193), carrega marcas de uma experiência humana que se acumula com o passar do tempo e as mostra por meio de suas unidades que “atualizadas no discurso [...] revelam valores ideológicos e visões de mundo dos sujeitos da enunciação, explicitando qual é a percepção que os enunciadores do discurso têm da realidade” (GIL, 2012, p. 193).

A escolha lexical é uma das propriedades ou estruturas do discurso mais fortemente orientadas para a estrutura social e mais relevantes para o estudo dos aspectos sociais da linguagem, pois está diretamente associada a crenças, atitudes e ideologias dos interlocutores, o que significa que aponta diretamente para a realidade e para o entendimento de mundo dos enunciadores. (GIL, 2008 p. 4).

Algumas questões de gênero social devem dialogar com os pressupostos apresentados sobre tradução e discurso, na medida em que este trabalho se volta à análise de excertos de/sobre uma personagem feminina que representa uma mulher de uma antiga aristocracia falida. Interessam-nos, especialmente, as afirmações de Butler (2016, p. 56) sobre ser o gênero “*performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero; e não haver [...] identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados”. Gênero seria, assim, uma marca que está em constante construção, já que para essa autora ele é constituído a partir de performances e repetições de normas estabelecidas socialmente.

É interessante notar, ainda, como a representação de personagens femininas possui características recorrentes. Green e Le Bihan (1995) apontam que, em diversos textos canônicos da Literatura, há repetição de determinados papéis femininos baseados, muitas vezes, em estereótipos que reduzem as mulheres ao classificá-las apenas por seu comportamento sexual, como santas ou meretrizes. Nessa categorização puramente binária, mulheres que representam o estereótipo de uma “criatura passiva que é vulnerável, dependente e incapaz de violência ou desejo sexual” (GREEN; LE BIHAN, 1996 p. 234) correspondem mais adequadamente às expectativas determinadas historicamente pelas convenções sociais do que aquelas que representam seu oposto.

Assim sendo, na próxima seção analisaremos algumas escolhas lexicais de cada tradutor, acreditando que essa “mulher” fictícia, criada por Tennessee Williams, não

apresenta a mesma *performatividade* de gênero nas três traduções que serão analisadas. É por meio das diversas escolhas realizadas por cada tradutor que poderemos perceber como a tradução dessa personagem pode ser vista como um ato complexo, já que muitas vezes irá criar leituras diferenciadas para um mesmo enunciado, que determinarão a interpretação da trajetória dessa personagem pelo leitor/público. Partimos da hipótese de que possivelmente a tradução de Viégas-Faria seria mais favorável à recepção de Blanche DuBois como vítima, se comparada às outras duas traduções brasileiras, realizadas por homens.

Blanche DuBois em três traduções brasileiras

O texto teatral é permeado por traduções: do texto para o palco, de uma língua para outra, de uma montagem inicialmente direcionada a uma cultura-alvo para outra cultura-alvo. Por questões de recorte e viabilidade, este estudo comparativo utilizará como *corpus* apenas o texto escrito da peça. Como a obra possui dois originais e a tradução de Nikitin parte de um texto-fonte diferente daquele utilizado por Pedreira e Viégas-Faria, selecionamos fragmentos em que o original fosse necessariamente idêntico para essas traduções. Cabe salientar, ainda, que se deve levar em consideração também que a cultura de chegada da tradução de Pedreira é diferente daquela de Nikitin e Viégas-Faria, já que a sociedade brasileira mudou significativamente desde a metade do século XX, momento em que a primeira tradução publicada no país foi produzida, até o início do século XXI, quando foram publicadas as outras traduções.

Selecionamos, para o presente artigo, um fragmento para ser analisado de três universos discursivos recortados no *corpus*: trechos em que a didascália referia-se à Blanche DuBois; trechos de falas atribuídas a essa personagem que dizem respeito a si mesma; e, por fim, trechos em que outras personagens da peça referiam-se à protagonista.

Para análise da didascália, selecionamos abaixo um fragmento da primeira cena do original, seguido dos excertos do mesmo trecho das três traduções, para então iniciar uma análise comparativa:

Blanche comes around the corner, carrying a valise. She looks at a slip of paper, then at the building, then again at the slip and again at the building. Her expression is one of shocked disbelief. **Her appearance is incongruous to this setting.** She is daintily dressed in a white suit with a fluffy bodice, necklace and ear-ring of pearl, white gloves and hat, looking **as if she were arriving at a summer tea or cocktail party in the garden district.** She is

about five years older than Stella. Her delicate beauty must avoid a strong light. There is something about her uncertain manner, as well as her white clothes, **that suggests a moth.**(WILLIAMS, 1977, p. 117, grifo nosso).

Tradução de Pedreira:

Blanche aparece na esquina, carregando uma valise. Olha para uma tira de papel, a seguir para o edifício, novamente para o papel e em seguida de novo para o prédio. Sua expressão é de incredulidade, e ela parece chocada. **Seu aparecimento destoa do cenário.** Ela está elegantemente vestida, com um vestido branco de corpinho leve, colar e brincos de pérola, luvas e chapéu brancos, **com a aparência de quem estivesse chegando a um chá de verão ou a um coquetel no parque do distrito.** Ela tem cerca de cinco anos mais que Stella. Sua delicada beleza deve evitar a luz forte. Há qualquer coisa em relação às suas maneiras e em relação às suas roupas claras **que lembram uma mariposa.** (WILLIAMS, 1976, p. 10-11, grifo nosso).

Tradução de Nikitin:

Blanche dobra a esquina, carregando uma maleta. Olha para um pedaço de papel, em seguida para o prédio, depois de novo para o pedaço de papel e de novo para o prédio. A sua expressão é de perplexa incredulidade. **A sua aparição não combina com o cenário.** Usa um vestido branco de corpete aveludado, colar e brincos de pérola, luvas brancas e chapéu, **como se estivesse chegando a um chá beneficente ou a um coquetel na prefeitura.** Tem cerca de cinco anos a mais que Stella. A sua delicada beleza precisa esquivar-se da luz forte. Há qualquer coisa em relação às suas maneiras hesitantes, bem como à sua roupa branca, **que lembram uma mariposa.** (WILLIAMS, 2004, p. 8-39, grifo nosso).

Tradução de Viégas-Faria:

Blanche chega dobrando a esquina, carregando uma valise. Olha para um pedaço de papel, depois para o prédio, depois de novo para o pedaço de papel e daí de novo para o prédio. A expressão de seu rosto é de incredulidade; ela está atônita. **Sua aparência não combina em nada com o ambiente.** Está vestida com elegância, num *tailleur* branco, blusa macia e fofa, colar e brincos de pérola, luvas brancas e chapéu, **como quem está chegando para um chá da tarde em pleno verão, ou então para uma recepção com coquetéis no Garden District, bairro das mansões elegantes de New Orleans.** É uns cinco anos mais velha que Stella. Sua beleza delicada precisa evitar a luz forte. Há algo na hesitação de seus gestos, assim como no branco de sua roupa e adereços, **que sugere uma borboletinha.** (WILLIAMS, 2008, p. 17, grifo nosso).

O fragmento acima consiste na apresentação da protagonista da peça, Blanche DuBois. A personagem aparece como alguém que não pertence ao ambiente em que se encontra e parece espantada por estar onde está. Chegara ali com o objetivo de encontrar a casa de sua irmã, Stella, e seu comportamento sugere que ela imaginara um local completamente diferente dos Campos Elíseos.

Deste material comparativo, destacamos inicialmente, para análise, o trecho “[...] *as if she were arriving at a summer tea or cocktail party in the garden district*” (WILLIAMS, 1977, p. 117). O local imaginário descrito por Nikitin é consideravelmente menos requintado que os descritos por Pedreira e Viégas-Faria. Esta opta por manter o

nome do local em língua inglesa e acrescenta uma explicação ao público brasileiro, indicando que se refere a uma localidade onde se encontravam as mansões da cidade. Aquele, por sua vez, faz uma tradução praticamente literal do original. Por essas escolhas, podemos considerar que o ambiente retratado por Viégas-Faria nos remete a uma maior sofisticação do que aquele retratado por Pedreira.

É possível perceber, portanto, um maior desajuste de Blanche em relação ao ambiente nas traduções de Viégas-Faria e Pedreira, se comparadas à de Nikitin. Ao analisar outros trechos deste mesmo fragmento, observamos que Viégas-Faria é a tradutora que aponta essa falta de pertencimento de uma forma mais marcante, como ao traduzir “*incongruous*” como “sua aparência não combina *em nada* com o ambiente” (WILLIAMS, 2008, p. 17, grifo nosso). Os demais tradutores, por sua vez, optaram por “destoa” ou “não combina”. Ao utilizar um elemento intensificador, a tradução de Viégas-Faria ressalta a impossibilidade de a protagonista encaixar-se harmonicamente nesse ambiente. Assim, percebe-se que a lexicalização incide com uma variação de significado, modificada pelos diferentes contextos que envolvem essas traduções.

Neste trecho há, ainda, outro exemplo de como a escolha lexical provoca alterações de significado. Nas traduções de Nikitin e Pedreira observamos que o substantivo “*moth*” foi traduzido como “mariposa”. Viégas-Faria opta por “borboletinha”, palavra que carrega uma carga afetiva maior se comparada à escolha dos demais tradutores e denota fragilidade. Além disso, a escolha de Viégas-Faria provoca uma pequena dissonância na metáfora presente no original. As metáforas que, segundo van Dijk (2012a, p. 249), “oferecem uma rica fonte para a construção discursiva do mundo como uma função dos condicionamentos contextuais”, são recorrentes na obra do autor. No decorrer da trama percebemos que Blanche, assim como uma mariposa, busca a luz sem nunca a alcançar. Em direção oposta, ao comparar a protagonista a um inseto que não possui os mesmos hábitos noturnos da mariposa, a tradutora modifica o significado atribuído à metáfora presente nas traduções de Pedreira e Nikitin.

Para análise da autorrepresentação de Blanche DuBois, observaremos abaixo um fragmento retirado da nona cena do original, seguido dos excertos correspondentes das três traduções, em que a própria personagem enuncia:

I don't want realism. [...] Yes, yes, magic! I try to give that to people. **I misrepresent things to them.** I don't tell the truth. I tell what *ought* to be truth.

And if that is sinful, then **let me be damned for it!** – *Don't turn the light on!* (WILLIAMS, 1977, p. 204, grifo nosso).

Tradução de Pedreira:

Não quero realismo. [...] Sim, sim, magia. É o que eu tento dar às pessoas. **Não digo a verdade**, digo o que deveria ser verdade. E se isso é pecado, **que eu seja amaldiçoada para sempre**. Não acenda a luz! (WILLIAMS, 1976, p. 169, grifo nosso).

Tradução de Nikitin:

Eu não quero realismo [...] É sim, magia! É isso o que eu tento dar pras pessoas. **Eu transfiguro as coisas**. Eu não digo a verdade. Eu digo o que deveria ser a verdade. E, se isso é pecado, **que eu seja maldita por isso!** – *Não acenda a luz!* (WILLIAMS, 2004 p. 195, grifo nosso).

Tradução de Viégas-Faria:

Eu não quero realismo. [...] Sim, sim, magia! Tento dar isso às pessoas. **Fantasio as coisas para elas**. Eu não digo a verdade, eu digo o que *deveria* ser verdade. E, se isso é pecado, então **que eu seja condenada ao inferno por isso!**...*Não acenda a luz!* (WILLIAMS, 2008, p. 128, grifo nosso).

Blanche responde, neste momento, às denúncias de Mitch, seu novo pretendente, que não a considera limpa o suficiente para que eles se casem, após ouvir histórias de Stanley sobre o passado da cunhada e desistir dos planos que havia feito para um futuro próximo. A fim de explicar-se, ela afirma que suas ações não são baseadas necessariamente na realidade. Durante sua confissão Blanche diz “*I misrepresent things to them*”, trecho que não aparece na tradução de Pedreira. Na tradução desse trecho, Nikitin e Viégas-Faria, por sua vez, utilizam verbos com carga semântica distinta, a fim de substituir o original *misrepresent*: “transfiguro” e “fantasio”, respectivamente. Nota-se que o verbo “transfigurar”, neste contexto, possui uma carga mais negativa se comparado a “fantasiar”, já que a primeira opção aproxima-se mais de uma ideia de deturpação e a segunda, por sua vez, de criação. A segunda opção, portanto, além ser mais facilmente associada à concepção de magia, constrói uma imagem mais favorável à personagem. Observamos, por fim, que o original admite essas duas possibilidades interpretativas, mas que a escolha realizada pelos tradutores modifica a percepção da ação da personagem pelo leitor que tem contato apenas com a língua-alvo.

Destacamos, também, as traduções para “*let me bedamned for it!*”. Os tradutores utilizam sinônimos, jogando com palavras ou expressões que possuem significado similar, mas que são utilizadas em situações diferentes. Podemos considerar que “amaldiçoada” e “maldita”, escolhas de Pedreira e Nikitin, respectivamente, não são relevantes para uma abordagem comparativa, já que são utilizadas de forma semelhante.

Entretanto, “condenada ao inferno”, escolha de Viégas-Faria, parece indicar uma consequência ainda mais grave para as ações de Blanche, pensando em uma cultura cristã, pois dá ênfase a seu destino final. Resulta, assim, na aceitação de pena ainda mais grave para dizer apenas o que “deveria” ser verdade. Essa aceitação, por sua vez, pode ajudar a construir uma visão mais favorável à personagem, indicando que ela reconhece as consequências de suas próprias ações.

A seguir, analisaremos um trecho da sétima cena, em que é a irmã de Blanche, Stella, que a retrata em sua fala, para fazermos a análise comparativa da protagonista tal como é representada pelos outros:

I don't believe all of those stories and I think your supply-man was **mean and rotten** to tell them. It's possible that some of the things he said **are partly true**. There are things about my sister I don't approve of – things that **caused sorrow** at home. She was always – **flighty!** (WILLIAMS, 1977, p. 189, grifonosso).

Tradução de Pedreira:

Não acredito em nenhuma dessas histórias e acho que o seu fornecedor foi muito **reles e ordinário** em contá-las. É possível que alguma dessas coisas que ele disse **sejam, em parte, verdadeiras**. Minha irmã faz coisas que eu não aprovo... coisas que **nos preocupavam** em casa. Ela sempre foi... **avoada**. (WILLIAMS, 1976, p. 147, grifo nosso).

Tradução de Nikitin:

Não acredito em nenhuma dessas histórias, e acho que o seu fornecedor é um **canalha**. Pode ser que uma coisa ou outra do que ele disse **tenha um fundo de verdade**. Tem certas coisas da minha irmã que eu não aprovo – coisas que **causavam muito desgosto** em casa. Ela sempre foi meio – **volúvel!** (WILLIAMS, 2004, p. 171, grifo nosso).

Tradução de Viégas-Faria:

Eu não acredito em nenhuma dessas histórias, e acho que seu fornecedor foi **cruel e desprezível**, contando isso tudo. É possível que algumas coisas que ele disse **sejam parcialmente verdade**. Tem coisas sobre a minha irmã que eu não aprovo... coisas que **causaram muito sofrimento** na nossa família. Ela sempre foi... **de altos e baixos**. (WILLIAMS, 2008, p. 111, grifo nosso).

Stanley dissera, em um momento anterior dessa mesma cena, que um de seus conhecidos que trabalhava em Laurel lhe dera informações sobre o que Blanche DuBois fazia na cidade. Disseram que seu comportamento era promíscuo, inadequado para uma mulher. Stella, por sua vez, afirma que não acredita em tudo que disseram sobre a irmã e explica que a história possivelmente não era completamente verdadeira.

Entre as diferenças lexicais grifadas no trecho, destacamos, sobretudo, as causas que o comportamento de Blanche trouxe à sua família e sua descrição como “*flighty*”. A tradução de Pedreira ameniza as consequências que a família de DuBois vivera, ao afirmar que eles ficavam preocupados apenas; em contrapartida, nas outras traduções,

esse mesmo comportamento causou desgosto ou sofrimento. A tradução de “*flighty*”, por sua vez, apresenta uma carga negativa menor na tradução de Viégas-Faria, por Stella dizer apenas que a irmã é “de altos e baixos”. A palavra “volúvel” é a que possivelmente carrega a maior carga negativa entre as destacadas acima, utilizada pela tradução de Nikitin. “Avoada”, por sua vez, parece a mais próxima do sentido literal, se comparado ao original.

Considerações finais

Procuramos, aqui, trazer parte de uma análise desenvolvida na dissertação intitulada *Gênero, discurso e poder em três traduções de Um Bonde Chamado Desejo* (MAGALHÃES, 2017), em que tentamos demonstrar que o ato de traduzir sempre será realizado de forma diversa por profissionais diferentes. Diferentes traduções colocam em circulação sentidos diversos daqueles provavelmente produzidos inicialmente. No caso específico de *Um Bonde Chamado Desejo* no Brasil, notamos que esses textos, por sua vez, possuem cargas ideológicas diferenciadas, principalmente no que se refere à construção da protagonista da peça, Blanche DuBois, com relação a sua performatividade de gênero.

A hipótese que motivou a elaboração deste trabalho confirma-se quando cotejamos as traduções brasileiras: as escolhas lexicais de Nikitin e Pedreira tendem a imprimir uma carga negativa maior quanto ao comportamento da personagem, ao passo que a imagem de Blanche DuBois criada por Viégas-Faria é mais favorável às mulheres, já que se aproxima do que é esperado socialmente de um comportamento feminino, ainda assim, essa personagem expressa, nesta tradução, uma imagem de extrema fragilidade e insegurança. É possível considerar, portanto, que o fato de ser uma tradução de autoria feminina pode influenciar a tradução a tomar esse posicionamento. Apesar disso, não é possível classificar nenhuma tradução brasileira de *Um Bonde Chamado Desejo*, publicada até então, como feminista, já que não era a proposta da tradutora se inserir nas práticas discursivas que caracterizam as traduções feministas, em geral feitas a partir de textos escritos por mulheres, com uma possível maior intervenção no texto-fonte em função do posicionamento ideológico (FLOTOW, 1991).

Percebemos que o discurso literário, assim como o discurso político ou publicitário, pode ser considerado um terreno profícuo para a análise das cargas ideológicas presentes nas enunciações dos atores sociais que participam de sua produção: sejam escritores ou tradutores (e até mesmo atores e diretores, tratando-se da encenação de uma montagem teatral). A arte, assim como a tradução, não é ideologicamente neutra, e a imagem da mulher retratada nos romances e peças teatrais escritas por homens muito tem a dizer sobre a construção de estereótipos que limitam a existência feminina.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. *Sejamos todos feministas*. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BIGSBY, Christopher. *Modern American Drama: 1945-2000*. Cambridge University Press, 2000.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2016.

FLOTOW, Luise. Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories. TTR: traduction, terminologie, redaction, vol. 4, n° 2, 1991, p. 69-84. Disponível em: <<http://www.erudit.org/fr/revues/ttr/1991-v4-n2-ttr1475/037094ar.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

GREEN, Keith; LE BIHAN, Jill. *Critical Theory & Practice*. London: Routledge, 1996.

MATTOS, Thiago; FALEIROS, Álvaro. A noção de retradução nos estudos da tradução: um percurso teórico. *Revista Letras Raras*, v. 3, n. 2, p. 35-57, 2014.

O'SHEA, José Roberto. From Printed Text to Performance Text: Brazilian Translations of Shakesperean Drama. In: HOMEM, Rui; HOENSELAARS, Ton. *Translating Shakespeare for the Twenty-First Century*. Amsterdam e Nova York: Editions Rodopi, 2004.

PAVIS, Patrice. *O teatro no cruzamento de culturas*. 1ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RODRIGUES, Elisabeth. *De A Streetcar Named Desire a Um Bonde Chamado Desejo: o percurso discursivo de apresentação da personagem Stanley Kowalski em duas traduções brasileiras*. 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado em Tradução) – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2001.

WILLIAMS, Tennessee. *Sweet Bird of Youth, A Streetcar Named Desire, The Glass Menagerie*. Nova York: Penguin Books, 1977.

WILLIAMS, Tennessee. *Um Bonde Chamado Desejo*. 1ª. ed. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Ed. L&PM, 2008.

WILLIAMS, Tennessee. *Um Bonde Chamado Desejo*. 1ª. ed. Trad. Vladimir Nikitin. São Paulo: Ed. Peixoto Neto, 2004.

WILLIAMS, Tennessee. *Um Bonde Chamado Desejo*. 1ª. ed. Trad. Brutus Pedreira. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1976.

VLASOPOLOS, Anca. “Authorizing History: Victimization in A Streetcar Named Desire”. *Theatre Journal*, 1986, v. 38, n. 3. p. 322-338. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3208047>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MAGALHÃES, Micaela. *Gênero, discurso e poder em três traduções de Um Bonde Chamado Desejo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

VAN DIJK, Teun. *Discurso e Contexto*. 1ª. ed. Tradução Judith Hoffnagel et al. São Paulo: Contexto, 2012a.

VAN DIJK, Teun. Política, Ideologia e Discurso. In: MELO, I. F. de. (Org.). *Introdução aos Estudos Críticos do Discurso: Teoria e prática*. 1ª. ed. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2012b. p. 15-51.

GIL, Beatriz. A mulher no léxico da canção de consumo: um discurso polarizado. In: MELO, I. F. de. (Org.). *Introdução aos Estudos Críticos do Discurso: Teoria e prática*. 1ª. ed. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2012. p.189-202.

GIL, Beatriz. Aspectos ideológicos nas escolhas lexicais de Bezerra da Silva. In: II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso, 2008, São Paulo, SP. Anais (online). Disponível em: <<https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S4201.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

ZAIDAN, Junia. Sobre vozes, ecoes e sua irrupção no texto traduzido. In: *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, nº 25, Ano 2012. p. 33-52. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/18134267-Sobre-vozes-ecoes-e-sua-irrupcao-no-texto-traduzido.html>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: REFLEXÕES E ATIVIDADES

TEACHING PORTUGUESE AS A MOTHER LANGUAGE: REFLECTIONS AND ACTIVITIES

Paula Fernanda Eick Cardoso¹

Camila Martins Vellar²

RESUMO: Nas aulas de Língua Portuguesa, ainda é comum a ênfase em nomenclaturas e classificações, baseadas na Gramática Tradicional. No entanto, ao trabalhar atividades de leitura, interpretação e produção textual, percebemos que o conhecimento gramatical por si só não é suficiente para o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos. Desse modo, no presente artigo, apresentaremos a nossa compreensão sobre o ensino de língua materna, tomando por base estudos realizados por importantes linguistas brasileiros. Posteriormente, apresentaremos uma proposta de atividades que foi aplicada a alunos do ensino médio, seguida de uma breve análise sobre os elementos presentes nela. A atividade baseia-se na crônica do Luís Fernando Veríssimo intitulada “Exigências da Vida Moderna” e foi proposta para a modalidade presencial, anteriormente à pandemia. Ao final da aplicação, constatamos uma boa recepção da turma em relação à atividade realizada, visto que a participação dos alunos foi bastante significativa. Tomamos por base autores como Sírio Possenti, Irlandé Antunes, Ferrarezzi Júnior e Carvalho e Juanito Avelar, os quais são importantes referências no que se refere à questão do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Portuguesa. Atividades.

ABSTRACT: In Portuguese language classes, the emphasis on nomenclatures and classifications, based on Traditional Grammar, is still common. However, when working with reading, interpreting and textual production activities, we realize that grammatical knowledge alone is not sufficient for the development of communicative competence in students. Thus, in this article, we will present our understanding of mother tongue teaching, based on studies carried out by important Brazilian linguists. Subsequently, we will present a proposal for activities that was applied to high school students, followed by a brief analysis of the elements present in it. The activity is based on Luís Fernando Veríssimo chronicle entitled “Demands of Modern Life” and was proposed for the face-to-face modality, prior to the pandemic. At the end of the application, we found a good reception from the class in relation to the activity carried out, since the participation of students was quite significant. We take as a basis authors such as Sírio Possenti, Irlandé Antunes,

¹Professora do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas. Possui Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: paulaeick@terra.com.br

²Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, PPGE/UFPEL. E-mail: camilamartinsvellar@gmail.com

Ferrarezzi and Carvalho and Juanito Avelar, who are important references with regard to the issue of Portuguese language teaching in Brazil.

KEYWORDS: Teaching. Portuguese language. Activities.

Introdução

As atividades das aulas de língua portuguesa deveriam ser preparadas em torno da leitura, da escrita e da análise de textos, bem como em torno da discussão sobre os usos da língua portuguesa falada e escrita pelos brasileiros, pois o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades comunicativas de escutar, falar, ler e escrever podem contribuir para que os estudantes consigam expressar de forma adequada seus pensamentos, suas ideias, seus sentimentos e também para que tenham êxito na vida acadêmica e profissional. Além disso, Antunes (2007, 2014), Avelar (2017), Ferrarezi Jr (2014a;b), dentre outros estudiosos têm defendido que, assim como aprendemos a falar ouvindo e falando, aprendemos a ler lendo; aprendemos a escrever escrevendo, revisando o que escrevemos, escrevendo outra vez. Portanto, é o trabalho constante com a língua em uso que pode ampliar a competência comunicativa³ dos estudantes.

Contudo, ainda é bastante comum a ênfase em nomenclatura gramatical nas aulas de língua portuguesa através, por exemplo, de atividades de classificação das orações e de seus termos. Esse conhecimento, no entanto, parece ser insuficiente, visto que saber classificar uma oração como subordinada adjetiva restritiva ou explicativa dificilmente conseguirá ampliar o repertório linguístico do estudante a ponto de auxiliá-lo a expressar-se melhor oralmente ou por escrito, por isso é preciso que os educadores, os pais e os alunos busquem afastar-se da ideia de que os estudos de língua portuguesa devem ser vistos apenas como erros e acertos de terminologia gramatical. O trabalho com a língua materna, especialmente na educação básica, precisa estar voltado para o desenvolvimento e o aprimoramento das competências comunicativas dos estudantes.

³ *Competência comunicativa*: “Conceito desenvolvido pelo sociolinguista norte-americano Dell Hymes, em 1966, que permite ao falante saber o que falar e como falar com qualquer pessoa em qualquer circunstância” (cf. Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73).

Cabe ressaltar que, embora a memorização da nomenclatura gramatical não seja suficiente para ampliar o conhecimento linguístico dos estudantes, o estudo da gramática da língua não pode ser excluído das aulas de língua portuguesa, conforme Coppi

Os linguistas não defendem que o ensino gramatical normativo seja excluído de nossas escolas, mas sim, que ele aconteça de forma diferenciada, contextualizada, ou seja, os alunos devem aprender qual o sentido de uma determinada regra, como ela se dá em uma situação real de uso da linguagem oral e/ou da escrita, já que o ensino tradicional, muitas vezes, não cumpre com o objetivo que lhe é atribuído de preparar o aluno para ler e produzir, de maneira coerente, textos orais e escritos diversos. (COPPI, 2014, p.13)

Não há língua sem gramática, tampouco gramática sem língua. Em outras palavras, as pessoas falam uma língua porque conhecem a sua gramática, ainda que não tenham consciência desse saber. Nesse caso, é impossível aprender uma língua para depois aprender a sua gramática, e o conhecimento de língua das crianças que ainda não frequentaram a escola é uma evidência desse fato. A criança se comunica antes de ir à escola porque internalizou naturalmente, desde tenra idade, um conjunto de saberes a partir do contato permanente com a língua utilizada pela comunidade em que está inserida.

No presente artigo, apresentaremos, na primeira seção, a nossa compreensão sobre o ensino de língua materna, tomando por base estudos realizados por importantes linguistas brasileiros. Na segunda seção, mostraremos uma proposta de atividades que foi aplicada a alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da rede estadual do município de Cerrito/RS, no ano de 2019. A atividade baseia-se na crônica do Luís Fernando Veríssimo intitulada “Exigências da Vida Moderna” (VERÍSSIMO, 2017) e foi proposta para a modalidade presencial antes da pandemia. Na terceira seção, aparecem nossas conclusões e, ao final do texto, as referências bibliográficas.

O Ensino de Língua Portuguesa

Para ser colocada em uso, a linguagem humana envolve um conhecimento implícito que todo indivíduo traz consigo a respeito de formas e funções dos itens, bem como das construções de sua língua, um conhecimento que os linguistas procuram explicitar.

Segundo Juanito Avelar,

Não se trata de um saber apreendido de forma passiva, a partir de um conhecimento que vem pronto ou previamente formulado nos compêndios de gramática normativa e nos livros didáticos a que os estudantes têm acesso. O saber gramatical a que me refiro é aquele construído pelo conhecimento natural, espontâneo, intuitivo, que todo falante adquire a respeito de sua língua. (AVELAR, 2017, p.10).

A presença desse conhecimento implícito de gramática pode ser percebida, por exemplo, no manejo feito pelos brasileiros dos artigos definidos nos sintagmas nominais. Em certos contextos, o falante pode empregar ou não esses elementos – “Fruta faz bem à saúde”, “A fruta faz bem à saúde”; porém, caso decida empregá-los, há, em português, uma posição obrigatória para os artigos: eles devem anteceder o substantivo, como em “o menino”, “a menina”. Não é possível, em português, construções como “*menino o”⁴, “*menina a”. O falante adquire esse conhecimento sem o ensino formal ofertado nas escolas. As crianças aprendem a ordenação dos elementos nos sintagmas nominais ouvindo e falando o português. Aprendem, portanto, que há, na gramática da língua, aspectos obrigatórios e outros sobre os quais parece existir uma relativa liberdade de escolha. Na verdade, quando chegam à escola, as crianças já sabem a gramática da língua, no que diz respeito a seus usos reais.

Isso não significa, entretanto, que as gramáticas normativas e os livros didáticos devam ser abandonados ou colocados em segundo plano, mas sim que a abordagem gramatical pode ser enriquecida se os estudantes forem orientados a refletir sobre o conhecimento linguístico que internalizaram naturalmente no processo de aquisição da língua. Não se trata, portanto, de rejeitar as noções normativas no trabalho com a língua em sala de aula, mas de colocar tais noções no conjunto de estudos sobre a linguagem humana.

No entanto, parece ainda haver na própria escola a ideia de que os alunos desconhecem a língua e de que o português é muito difícil. O papel da escola deveria consistir em fortalecer e ampliar o conhecimento intuitivo que o estudante adquiriu por estar em contato com a língua. Nesse sentido, seria importante que, nas atividades de produção, leitura e análise de textos, o estudo da gramática fosse visto como um laboratório de observação e de experimentos linguísticos, em que os alunos pudessem assumir parte da responsabilidade pela construção da aprendizagem.

Segundo Sérgio Possenti,

⁴ O asterisco é empregado para indicar a agramaticalidade do sintagma.

[...] fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem. (POSSENTI, 1996, p. 96).

O professor poderia estimular o estudante a fazer uma análise comparativa entre diferentes usos da língua portuguesa no Brasil a fim de contrastar as regras que regulam o funcionamento desses usos e compreender as motivações para o surgimento de formas distintas de expressão. Porém, em geral, não há tempo para esse tipo de trabalho que aprimora os saberes de linguagem que os estudantes adquiriram naturalmente porque as turmas escolares precisam “vencer” o conteúdo programático. Os professores se veem, muitas vezes, obrigados a ministrar uma lista quase interminável de conteúdos, o que engessa as possibilidades de trabalho com a língua e, além disso, reduz a autonomia do docente na abordagem gramatical. Para Celso Ferrarezi Jr (2014a, p. 33), “trata-se de currículos descabidamente extensos, currículos que beiram o ridículo na quantidade exorbitante de informação prevista para cada série”.

Os programas escolares poderiam ser preparados a partir da compreensão de que os fatos linguísticos estão à disposição em todos os lugares para que os estudantes levantem hipóteses sobre o funcionamento das variedades da língua utilizadas no dia a dia e verifiquem tais hipóteses, bem como para que façam generalizações sobre o comportamento da língua, prevendo também atividades de compreensão e análise de textos orais e escritos, de convívio com os textos literários, de reflexão sobre as relações entre as variedades linguísticas e a situação social e política do país, de produção de textos orais e escritos.

A escola precisa também deixar claro para os alunos que há usos da língua, como a norma-padrão, que ganharam mais aceitação por razões sociais, como o poder econômico e político das pessoas que os adotam. Do ponto de vista linguístico, no entanto, não há usos melhores nem mais certos do que outros. A norma-padrão é uma idealização em torno daquilo que se acredita que a língua deva ser. Assim, o papel da norma-padrão de elemento norteador da disciplina de língua portuguesa poderia ser assumido pela língua real que reflete o conhecimento internalizado pelos falantes, e o estudante poderia tomar consciência

das diferenças e das semelhanças entre os saberes gramaticais e perceberia a necessidade de respeito à diversidade linguística.

Segundo Carlos Alberto Faraco,

Por isso, nos digladiamos há mais de um século a propósito das mesmas picuinhas gramaticais (e de outras tantas que, de tempos em tempos, os cultores da norma *curta* inventam). Faz mais de um século que perdemos nosso tempo e nossas energias com questões equivocadas e altamente irrelevantes em matéria de língua. Ainda circular com certa força entre nós um discurso excessivamente purista (ou pseudopurista) sobre as questões linguísticas, como se fôssemos uma sociedade colonial agrária com uma minúscula “república das letras”, uma minoria inexpressiva para quem fazia sentido o jogo de salão de apontar “erros de português” em seus pares (FARACO, 2008, p.63, grifo do autor)

A preocupação em aprender as regras que determinam o funcionamento da norma-padrão acabou por conceder à disciplina de gramática grande importância nas atividades escolares, o que resultou na crença de que estudar a língua portuguesa é estudar a gramática – “livro que reúne os preceitos do bem falar e do bem escrever”. Essa visão, que reduz o saber linguístico a um conjunto de regras, uma lista de classes e de funções gramaticais, tem levado a escola a centrar o estudo da língua na memorização de definições, classificações, que apresentam muitas fragilidades e contribuem pouco para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, pois não ampliam o conhecimento dos alunos sobre o funcionamento da língua nem sobre seus usos. Por exemplo, ao invés de simplesmente classificar orações, seria mais interessante analisar, em textos orais e escritos, como o uso das conjunções ou das locuções conjuntivas estabelece relações de causa-consequência (condicionais, causais, consecutivas), de oposição (adversativas e concessivas), de adição, de conclusão, entre outras. Além disso, aprender a maneira como essas relações contribuem para manter o texto coeso enriquece o repertório linguístico dos alunos.

Os estudantes deixam de estudar as regras que determinam o funcionamento da língua nos textos orais e escritos e passam a memorizar definições e classificações para apresentá-las em uma prova. Memorizar definições e nomenclaturas não é estudar a gramática da língua. Estudar a gramática é verificar como a língua funciona de fato. Observar, por exemplo, ainda com relação aos artigos definidos, conforme Gomes e Mendes (2018, p. 60-61), que a ausência desses elementos pode levar o sintagma a expressar um sentido genérico no português brasileiro, caso desempenhe a função de

sujeito da oração, como “Fruta faz bem à saúde”. Já a frase *“Fruta apodreceu” é agramatical, pois o sintagma nominal sem o artigo não pode ser usado em sentenças episódicas, que expressam um determinado fato ocorrido. A análise do funcionamento desses aspectos gramaticais da língua amplia a consciência dos estudantes sobre os recursos que estão disponíveis para a expressão oral e escrita.

Portanto, os membros de uma comunidade linguística compartilham saberes que incluem regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, lexicais, semântico-discursivas, as quais determinam o funcionamento da língua. Esse conhecimento pode ser utilizado pelo professor como ponto de partida para as atividades sobre a língua portuguesa. O professor pode explorar o conhecimento do aluno acerca da variedade linguística de sua comunidade, ajudando-o a desenvolver competências e habilidades necessárias em diferentes contextos comunicativos, inclusive os mais formais. Assim, o professor deixa de ser um mero expositor de regras sobre como a língua deve ser usada e se transforma em um estudioso que auxilia o aluno a entender as regras que ele internalizou de maneira natural antes de chegar à escola.

O reconhecimento da nomenclatura gramatical é essencial para os estudiosos da linguagem – linguistas, professores, gramáticos – pois eles precisam dar nomes às unidades de estudo em uma atividade de análise da língua, importante para a construção do saber sobre a própria língua, inclusive para verificar a consistência de certos termos. Os estudantes, de forma geral, precisam saber usar a língua adequadamente nas diferentes situações comunicativas.

É importante lembrar também que as gramáticas normativas apresentam várias incoerências. Conforme Vavlis e Bastos (2020), os principais problemas da gramática normativa se referem às definições inadequadas, especialmente quanto às classes gramaticais e aos usos de cada uma delas. Dessa forma, a gramática não pode ser venerada como se nela estivessem contidas verdades absolutas sobre a língua. Com relativa frequência, ela descreve usos de língua que não se apoiam nos usos reais das pessoas mesmo em contextos de monitoramento da língua. Como descreve uma língua idealizada, a tradição gramatical insiste, por exemplo, em certas regências verbais que não encontram respaldo na linguagem usada por cientistas, jornalistas, cronistas. É o que acontece, por exemplo, com o verbo “obedecer”, o qual continua a ser classificado, em muitas gramáticas

tradicionais, como transitivo indireto, ainda que os falantes ignorem a preposição mesmo em situações formais de uso da língua. Nessas situações, são mais comuns estruturas como “Os filhos obedecem os pais” do que “Os filhos obedecem aos pais”.

Além disso, não apenas a norma normativa descrita pelas gramáticas tradicionais observa regras que determinam o seu funcionamento. Na verdade, todos os usos da língua são regidos por regras, caso contrário a comunicação seria impossível. Os falantes não podem alterar livremente os princípios que determinam o funcionamento da língua, sob pena de não serem compreendidos. É o que acontece, por exemplo, com a marcação de plural nos sintagmas nominais do português brasileiro coloquial em que o número pode ser marcado apenas no primeiro item do sintagma. No dialeto gaúcho, por exemplo, são comuns formas como “Os guri”, “As guria”, nos quais não há a concordância nominal entre o artigo e o substantivo preconizada pelas gramáticas normativas. Embora desrespeite os preceitos da tradição gramatical, não existe nesses sintagmas uma marcação aleatória do número, visto que são agramaticais, nesse mesmo dialeto, formas como “*O guris”, “*A gurias”. Os sintagmas em análise observam regras sofisticadas para marcação do plural, ainda que diferentes daquelas prescritas pela tradição gramatical. Com o passar do tempo, as regras podem assumir variações a fim de se ajustar às necessidades comunicativas dos falantes. Esse fenômeno parece reforçar a ideia discutida acima de que há, nas línguas, uma parte mais flexível e outra mais rígida. Por exemplo, nos sintagmas nominais do português brasileiro coloquial, o artigo não precisa concordar obrigatoriamente em número com o substantivo, mas em gênero sim, como em “O guri”, mas não “*A guri”.

O estudante precisa dominar o maior número possível de usos da língua, inclusive aqueles exigidos em situações ligadas à escrita e à fala formais. O convívio com textos literários, científicos, jornalísticos permite ao estudante internalizar o falar e o escrever de prestígio social. Portanto, não basta ao estudante ter contato com as prescrições gramaticais, ele precisa ter acesso aos fatos reais da língua, aos usos das pessoas que lidam com a língua em situações formais.

Segundo Antunes,

[...] o discurso da escola sobre a língua considera-a como um grande bloco homogêneo; uma entidade uniforme, sem possibilidade de variação. Pelo contrário, nesse discurso, deveria existir uma língua que é falada, e outra que é escrita; uma língua informal, usada nas situações de descontração, e uma língua formal, com um vocabulário e uma sintaxe

específicos, uma língua para informar, outra para convencer, para seduzir, uma para explicar, outra para refutar etc. Sem o equívoco, como ainda acontece, de acreditar que aquilo que é da língua falada não merece ser explorado. (ANTUNES, 2007, p. 75)

O caráter prescritivo do trabalho com a língua portuguesa na escola é tão forte que mesmo quando elementos da língua falada são mencionados nas atividades servem para reforçar que tais formas são inadequadas. Por exemplo, ao tratar da concordância número/pessoa no paradigma verbal do português brasileiro, o professor apresenta o quadro abaixo e depois explica que é possível usar as duas formas na linguagem coloquial, porém, na linguagem formal ou mais polida, a segunda forma deve ser evitada. Segundo Ferrarezi Jr (2014b), o professor reforça, assim, a ideia de que uma das maneiras de expressão é melhor do que a outra. O mesmo ocorre com os exercícios em que a segunda forma deve ser reescrita para se ajustar à primeira forma.

Quadro 1 - Pronomes pessoais.

Tradição Gramatical	Português falado em certas regiões do país
Eu amo	Eu amo
Tu amas	Tu/você ama
Ele ama	Ele ama
Nós amamos	A gente ama
Vós amais	Vocês amam
Eles amam	Eles amam

Fonte: Autores (2021)

Uma abordagem que se limite a dizer o que deve ser evitado em determinadas situações comunicativas não desenvolve de forma apropriada os contrastes entre os dois paradigmas verbais. Os alunos deveriam refletir sobre as duas formas com base no conhecimento natural que possuem do português. Com relação, por exemplo, ao contraste entre “nós” e “a gente”, seria interessante verificar com os alunos em que contextos “a gente” apresenta uma conotação de coletividade que não é expressa por “nós”, pronome ligado, em geral, aos enunciadores do discurso. Em “Nós exigimos respeito”, o conteúdo

pode referir-se aos enunciadores da sentença; já em “A gente exige respeito”, o conteúdo da sentença pode ter um alcance maior e incluir a coletividade. Esse saber deve ser construído com os estudantes, ao invés de simplesmente dizer que uma forma não é adequada para a linguagem formal.

Além da variação entre a expressão da primeira pessoa do plural – “nós” e “a gente”, o professor pode chamar a atenção para a flexão da segunda pessoa do singular que é igual à flexão da terceira pessoa – “Você/tu preparou o bolo”, “Ele preparou o bolo”, o que resulta em uma simplificação do paradigma verbal, característica encontrada em outras línguas, como o inglês. Com esse trabalho, o professor não vai negar ao aluno o conhecimento do paradigma verbal apresentado nas gramáticas normativas, ele vai, na verdade, propor uma atividade reflexiva sobre os diferentes usos do português brasileiro.

Essa criança precisa entender que a escola lhe oferece um acréscimo produtivo de saberes ao propor um trabalho sobre sua forma de falar, e não uma substituição. A escola, aliás, também tem que entender isso! O trabalho sobre a forma do falar precisa ser mais complexo do que uma mera substituição: precisa ser uma reconstrução. (FERRAREZI JR, 2014a, p. 72).

Seria interessante, portanto, que a escola deixasse de privilegiar o caráter normativo da abordagem gramatical, preocupado com a atribuição de julgamentos de valor sobre as estruturas da língua, avaliando-as em corretas ou incorretas, adequadas ou inadequadas e passasse a dar espaço também para o caráter descritivo-analítico que permite sistematizar os fatos reais da língua e procura explicações científicas para eles. Ao rotular como incorretas formas verbais como “tu ama” em comparação com “tu amas”, a escola adota a abordagem gramatical normativa, pois estabelece um juízo de valor; por outro lado, ao procurar contrastar os dois paradigmas verbais com base na reflexão sobre a origem e as consequências de usos das duas formas, a escola assume uma abordagem descritivo-analítica dos estudos gramaticais. As discussões sobre a gramática de uma língua não podem restringir-se à exposição de preceitos sobre o que é certo ou errado, tampouco ao ensino de nomenclaturas separado de atividades práticas que ajudem os estudantes a refletir sobre os recursos disponíveis na língua. O estudante precisa descobrir como o seu conhecimento natural de gramática se organiza para que consiga empregar de maneira consciente e criativa os recursos oferecidos pela língua portuguesa.

Segundo Avelar,

A rigor, qualquer enunciado da língua se presta a uma análise gramatical, mas nem todo enunciado se apresenta, para fins didáticos, como um dado adequado às reflexões sobre o papel de determinada propriedade na construção de um texto. Um bom conjunto de dados a ser utilizado em sala de aula não deve se limitar a mostrar, por exemplo, que artigos definidos ou indefinidos devem ser usados antes de substantivos como adjuntos adnominais, mas que o emprego dos artigos produz algo interessante sobre o modo como interpretamos aquilo a que o substantivo se refere. (AVELAR, 2017, p. 32).

O trabalho com a língua portuguesa deveria ajudar o aluno a reconhecer de que maneira as estruturas gramaticais contribuem para a construção do sentido, bem como a tornar-se capaz de usá-las conscientemente, estimulando reflexões sobre os fatos presentes na gramática natural dos alunos a partir das intuições dos próprios alunos sobre a língua, para depois apresentá-los, caso necessário, às regras prescritivas da tradição gramatical.

Essa mudança de perspectiva depende também do reconhecimento das inconsistências da tradição gramatical e da adoção de uma postura crítica frente à análise gramatical. Dizer, por exemplo, que “sujeito” é um dos termos essenciais da oração e assumir simultaneamente que há orações sem sujeito não parece consistente. Além disso, é importante reconhecer que a nomenclatura gramatical não deve ser memorizada, mas sim empregada nas reflexões e práticas produtivas sobre a linguagem. É difícil identificar o benefício que há, para o aluno, em identificar os termos da oração se ele não consegue empregar em sua produção textual os recursos gramaticais que a língua coloca à disposição.

O fato é que nossas aulas de língua materna não são feitas para o aluno pensar. Partindo-se quase sempre da pressuposição de que aquilo que o aluno conhece não é a “língua portuguesa” que ele deve conhecer, nossas aulas se fundamentam muito mais na memorização do que seria a tal “língua portuguesa correta” – porém, sem treinamento de aplicação – do que na análise e na compreensão do que se passa realmente nesse universo da língua. Por isso se memoriza tanto (embora apenas para os fins efêmeros da prova) e se raciocina tão pouco. (FERRAREZI Jr., 2014a, p. 40).

A língua de prestígio não se aprende pela repetição de regras, mas sim pelo contato intenso e pela prática com textos orais e escritos nessa língua. Sem o aprendizado satisfatório da linguagem, o estudante terá dificuldades para acessar os demais conhecimentos em sua vida escolar, por isso o estudante tem de saber ler adequadamente e se comunicar, falando ou escrevendo.

Outro aspecto a ser considerado é que, para ter êxito na comunicação, não é suficiente saber as regras gramaticais referentes às classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem que ocupam nas frases, a concordância. Ainda que sejam importantes, esses conhecimentos não bastam, pois, além do conhecimento linguístico, precisamos de conhecimento de mundo para interpretar os textos orais e escritos. As nossas experiências nos ensinam como o mundo se organiza; por isso é importante promover, na escola, leituras, debates, discussões sobre temas diferentes para que os alunos tenham o que dizer e sejam capazes de compreender o que os outros dizem e escrevem.

Para realizar as atividades de linguagem adequadamente, é interessante explorar também os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas, inclusive porque a aprendizagem de qualquer conhecimento depende da linguagem. Em outras palavras, tudo o que aprendemos é acessado pela linguagem. Em geral, os textos produzidos pelos estudantes apresentam mais dificuldades com relação à “profundidade das informações” do que aos problemas gramaticais. Escrever tende a ser difícil porque os estudantes não têm o que dizer. Eles precisam ser estimulados a recorrer a informações, dados, perspectivas, temas acessados nas disciplinas de ciências, história, geografia, matemática a fim de enriquecer suas produções. Na verdade, a escola deveria ofertar aos estudantes oportunidades para ler, escrever, ouvir e falar textos de diferentes gêneros, sobre temas diversos, com o adequado nível de formalidade. Segundo Antunes,

De fato, se queremos promover a inclusão social de nossos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora; da posse da palavra, enfim! (ANTUNES, 2007, p. 152).

Proposta de atividades

Nesta seção, apresentaremos uma sugestão de atividades que foram aplicadas a alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual, localizada no município de Cerrito/RS. A proposta baseia-se na crônica do Luís Fernando Veríssimo intitulada “Exigências da Vida Moderna” e foi proposta para a modalidade presencial, antes da pandemia, objetivando conduzir os alunos a refletirem efetivamente sobre os elementos presentes no texto. Essa atividade se distingue das atividades comuns em livros didáticos, por exemplo, porque busca fazer com que os alunos interpretem o texto e reflitam detalhadamente sobre os elementos utilizados na construção do sentido do texto.

Leia o texto.

EXIGÊNCIAS DA VIDA MODERNA

Dizem que todos os dias you deve comer uma maçã por causa do ferro.

E uma banana pelo potássio.

E também uma laranja pela vitamina C. Uma xícara de chá verde sem açúcar para prevenir a diabetes.

Todos os dias deve-se tomar ao menos dois litros de água. E uriná-los, o que consome o dobro do tempo.

Todos os dias deve-se tomar um Yakult pelos lactobacilos (que ninguém sabe bem o que é, mas que aos bilhões, ajudam a digestão). Cada dia uma Aspirina, previne infarto. Uma taça de vinho tinto também. Uma de vinho branco estabiliza o sistema nervoso. Um copo de cerveja, para... não lembro bem para o que, mas faz bem. O benefício adicional é que se você tomar tudo isso ao mesmo tempo e tiver um derrame, nem vai perceber.

Todos os dias deve-se comer fibra. Muita, muitíssima fibra. Fibra suficiente para fazer um pulôver.

You deve fazer entre quatro e seis refeições leves diariamente. E nunca se esqueça de mastigar pelo menos cem vezes cada garfada. Só para comer, serão cerca de cinco horas do dia...

E não esqueça de escovar os dentes depois de comer. Ou seja, você tem que escovar os dentes depois da maçã, da banana, da laranja, das seis refeições e enquanto tiver dentes, passar fio dental, massagear a gengiva, escovar a língua e bochechar com Plax. Melhor, inclusive, ampliar o banheiro e aproveitar para colocar um equipamento de som, porque entre a água, a fibra e os dentes, você vai passar ali várias horas por dia.

Há que se dormir oito horas por noite e trabalhar outras oito por dia, mais as cinco comendo são vinte e uma.

Sobram três, desde que você não pegue trânsito. As estatísticas comprovam que assistimos três horas de TV por dia. Menos você, porque todos os dias você vai caminhar ao menos meia hora (por experiência própria, após quinze minutos dê meia volta e comece a voltar, ou a meia hora vira uma).

E you deve cuidar das amizades, porque são como uma planta: devem ser regadas diariamente, o que me faz pensar em quem vai cuidar delas quando eu estiver viajando.

Deve-se estar bem informado também, lendo dois ou três jornais por dia para comparar as informações.

Ah! E o sexo! Todos os dias, tomando o cuidado de não se cair na rotina. Há que ser criativo, inovador para renovar a sedução. Isso leva tempo - e nem estou falando de sexo tântrico.

Também precisa sobrar tempo para varrer, passar, lavar roupa, pratos e espero que você não tenha um bichinho de estimação. Na minha conta são 29 horas por dia.

A única solução que me ocorre é fazer várias dessas coisas ao mesmo tempo! Por exemplo, tomar banho frio com a boca aberta, assim você toma água e escova os dentes. Chame os amigos junto com os seus pais. Beba o vinho, coma a maçã e a banana junto com a sua mulher... na sua cama.

Ainda bem que somos crescidinhos, senão ainda teria um Danoninho e se sobrassem 5 minutos, uma colherada de leite de magnésio.

Agora tenho que ir.

É o meio do dia, e depois da cerveja, do vinho e da maçã, tenho que ir ao banheiro.

E já que vou, levo um jornal... Tchau!

Viva a vida com bom humor!!!

Disponível em: <https://www.pensador.com/exigencias_da_vida_moderna/2/>

ROTEIRO DE LEITURA – Crônica Exigências da vida moderna

ROTEIRO ORAL

Vocabulário:

Potássio – Diabetes – Yacult – Aspirina – Derrame – Pulôver – Plax – Danoninho

Fase de pré-leitura:

- 1) Como é a alimentação de vocês? Vocês conseguem manter uma alimentação saudável? Se não, por quê?
- 2) Vocês fazem alguma coisa para prevenir a diabetes, a pressão alta e o infarto? Quais?
- 3) Vocês conseguem fazer todas as refeições com calma, mastigando corretamente?
- 4) Têm alimentações leves e variadas durante o dia?
- 5) Cuidam corretamente dos dentes?
- 6) Dormem oito horas por dia? Mais ou menos?
- 7) Praticam atividades físicas? Se não, por quê?
- 8) Conseguem manter as amizades e sair, se divertir, frequentemente?
- 9) Conseguem manter-se bem informados sempre?

- 10) Quais são as principais exigências da vida moderna?
- 11) Há vantagens em fazer várias coisas ao mesmo tempo?
- 12) Vocês conseguem organizar o tempo de maneira adequada?

Leitura do texto.

Fase de leitura:

- 1) Quais expectativas você criou em relação ao texto ao ler o título “Exigências da vida moderna”?
- 2) Que tipo de texto é esse? Onde circula este tipo de textos?
- 3) Qual o público-alvo?
- 4) Qual assunto do texto?
- 5) O tamanho da crônica tem a ver com o assunto do qual ela trata? Por quê?
- 6) Em muitos momentos, no texto, o autor utiliza verbos no imperativo, como em: “você deve”, “deve-se”, “beba”, “coma” (sublinhadas no texto). O uso do imperativo tem qual objetivo?
- 7) Qual a intenção do autor ao repetir várias vezes a expressão “não esqueça”?
- 8) Qual sentido a repetição do “e” (sublinhada no texto) produz?
- 9) Qual efeito de sentido é produzido com o trecho “não lembro bem para o que, mas faz bem”? (linhas 8 e 9)
- 10) Na linha 10 diz: “se tiver um derrame, nem vai perceber”. Qual é o sentido produzido com isso?
- 11) Na linha 11, qual a intenção do autor ao utilizar o grau superlativo em “muitíssima”?
- 12) E qual o sentido obtido com a frase: “fibra suficiente para fazer um pulôver” (linha 11)?
- 13) Quando o autor sugere colocar um aparelho de som no banheiro (linha 17), qual o seu propósito?
- 14) Na linha 22, a expressão “menos você” causa um impacto em vocês? Por quê?
- 15) Na linha 21, a expressão “desde que” pode ser substituída por qual outra sem perder o sentido original?
- 16) Ao comparar as amigas a uma planta, na linha 24, o autor tem a intenção de quê?
- 17) Qual objetivo do autor ao dizer, na linha 28, que não se pode cair na rotina?
- 18) Na linha 30, “espero que não tenha um bichinho de estimação” provoca que tipo de reflexão?

- 19) Como solução para o ser humano conseguir realizar tantas exigências, qual o conselho irônico do autor?
- 20) Qual a intenção do autor ao aconselhar que sejam feitas várias coisas ao mesmo tempo (linha 32)?
- 21) Ao dizer “viva a vida com bom humor” no final do texto, o escritor transmite qual ideia?

ROTEIRO ESCRITO

- 1) Qual a ideia principal transmitida no texto? Explique como ela foi construída.
- 2) O tamanho do texto está relacionado ao assunto do qual ele trata? Justifique.
- 3) Como o autor da crônica trata a questão das exigências da vida moderna? Qual objetivo dele?
- 4) Justifique porque você concorda ou discorda do autor em relação ao assunto tratado no texto.

Análise da proposta de atividades

Inicialmente é apresentado um vocabulário, acreditamos que esse item é importante para que sejam comentados os significados das palavras “estranhas” aos alunos. Muitas vezes, os alunos mais tímidos não questionam quando têm dúvidas e não possuem *internet* ou acesso a materiais para pesquisarem, então é importante que o professor converse com os estudantes sobre o significado dessas palavras.

Na fase de pré-leitura, espera-se conduzir os alunos à percepção de como as exigências da vida moderna se relacionam a seus cotidianos, proporcionando um elo com a narrativa pilhérica da crônica. A fase de pré-leitura, conforme Ferreira e Sardinha (2015), é de extrema importância para despertar o interesse pela leitura nos alunos, em especial dos anos iniciais do ensino básico.

Posteriormente, na fase de leitura do texto, são explorados os recursos linguísticos utilizados na construção de sentido do texto. Já na leitura do título, espera-se que o aluno formule hipóteses verossímeis quanto ao conteúdo da crônica, demonstrando, assim, capacidade de interpretação e abstração do texto.

Em relação ao gênero, o texto trata-se de uma crônica, em vista da narrativa de situações cotidianas sob uma perspectiva individual, frisando aspectos como humor, crítica

e ação, tendo presentes em sua tessitura personagem, tempo e espaço; gênero literário comumente veiculado em jornais, em magazines, em *blogs* e *sites*. Nesse cenário, considerando-se os veículos de publicação de uma crônica, poder-se-ia dizer de modo geral que o público-alvo é idêntico àquele que consome esses materiais, contudo, pelo perfil subentende-se que sejam adultos, homens ou mulheres, que não apenas vivem essas “exigências da vida moderna” como também devem comungar das mesmas críticas.

Assim, espera-se que os alunos percebam que o assunto do texto abarca as pretensas exigências de uma vida saudável, impostas pelas modernas concepções de saúde e bem-estar, as quais, criticadas pelo autor através da bem humorada narrativa individual, em que o autor cria situações impossíveis a partir dessas demandas. Além disso, o tamanho da narrativa e o fluxo do texto restringem-se ao período de prazos exíguos narrados pelo autor, tal que se inicia e termina no mesmo ímpeto da falta de tempo e, nesse ínterim, busca-se apresentar considerável volume de informações.

A utilização dos verbos no imperativo, por definição gramatical, exara uma ordem, um desejo ou um pedido; nesse particular, o imperativo chama atenção do leitor por meio de ordens daquilo que seriam as exigências necessárias para uma vida saudável. Espera-se que os alunos percebam que a utilização do imperativo se trata de um recurso estilístico voltado à ênfase que o autor deseja dar aos elementos do texto. Já o conectivo “e” tem sentido aditivo, portanto, o autor busca, pela sua repetição, avultar o quantitativo de ações necessárias a uma vida saudável, produzindo no leitor o sentimento de excesso.

No trecho “não lembro bem para o que, mas faz bem”, espera-se que os alunos compreendam que é um recurso de humor e de crítica. O autor não lembra para que serve, mas sabe que tem de fazer, o que deixa implícito a crítica de que não há sobre as exigências da vida moderna uma leitura mais profunda, sendo elas aceitas sem maiores questionamentos e cumpridas como um dogma. O fluxo do texto produz humor justamente porque subjaz a crítica ao lado do enunciado de tais exigências.

Adiante, temos, por exemplo: uso de adjetivo no grau superlativo, como um recurso para enfatizar o exagero, o grau extremo; uso de figuras de linguagem como uma hipérbole, como forma de enfatizar a sua crítica e uma ironia para enfatizar o excesso de tempo que demanda passar no banheiro em detrimento de outras atividades, como trabalhar, passear; uso de um vocativo em “menos você” no qual espera-se que os alunos percebam que essa

utilização enfatiza a crítica às exigências modernas de uma vida saudável ao salientar que os sectários dessas recomendações precisariam de um dia com mais de 24 horas. Além disso, temos uso de expressões adverbiais, metáforas e outros recursos linguísticos.

Em relação ao roteiro escrito, espera-se que os alunos respondam, de forma escrita, com base no que foi discutido oralmente na fase da leitura. Essa etapa tem por finalidade o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, visto que a maneira de organizar as ideias oralmente é diferente da escrita.

Desse modo, em um primeiro momento, durante a aplicação da proposta, os alunos apresentaram uma certa resistência em relação ao roteiro oral, provavelmente, por não estarem acostumados com atividades desse tipo. Em função disso, foi necessário utilizar estratégias que estimulassem a participação de todos, como, por exemplo, chamar pelo nome, direcionando cada pergunta a um aluno aleatoriamente; usar um vocabulário próximo ao usual dos alunos, buscando diminuir a distância entre professor e alunos. Assim, no decorrer da aula, todos passaram a participar da construção da discussão e contribuíram com seus argumentos nas respostas das questões propostas.

Considerações finais

Sabemos que o professor de língua materna vive constantemente o dilema sobre como ensinar os conteúdos gramaticais que são impostos nos programas das escolas. Assim, optamos por apresentar, além das concepções teóricas, uma atividade, a título de exemplificação, visto que acreditamos que tal atividade tem por objetivo favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Nosso intuito é reforçar que há como desenvolver os conhecimentos gramaticais dentro do trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade/escuta sem que sejam atividades mecânicas, baseadas na fixação de regras e nomenclaturas por si só.

Na análise da crônica, foram trabalhadas questões relacionadas a modos verbais, figuras de linguagem, conjunções, coerência e coesão, tudo dentro do texto, sem exigir que o aluno decorasse respostas engessadas ou respondesse mecanicamente. Longe disso, atividades assim despertam interesse na turma, já que os alunos têm a oportunidade de discutir as questões de modo que opiniões distintas podem ser refletidas e debatidas a partir do sentido produzido no texto.

Durante a realização da atividade, os alunos interagiram colaborativamente na construção dos argumentos para responder às perguntas orais, o que agrega muito não só na aprendizagem do conteúdo, mas também no desenvolvimento das competências relacionadas ao convívio com os colegas e ao trabalho em equipe. Em virtude disso, consideramos que a atividade proposta contempla o que os teóricos ressaltam a respeito de como devem ser as aulas de língua materna, tendo em vista que foi oportunizado aos alunos um momento de reflexão sobre os elementos utilizados na construção do sentido da crônica.

Desse modo, acreditamos que, no ensino básico, é imprescindível que o professor tenha em mente a necessidade de promover atividades que conduzam o aluno a, sobretudo, refletir sobre os usos linguísticos. Ressaltamos que não basta o aluno decorar uma lista de termos e as respectivas nomenclaturas; ele precisa saber em qual contexto determinado emprego é adequado ou não. Mais do que isso, é fundamental que o professor priorize atividades que promovam o desenvolvimento da capacidade de ler um texto e compreender o sentido do que foi lido; de conseguir se expressar e, ainda, saber como se expressar nas mais diversas situações.

Assim, finalizamos destacando Antunes, a qual afirma que “não promover o desenvolvimento de certas habilidades de uso da linguagem corresponde a uma importante estratégia de manter os privilégios e os poderes nas mãos de poucos” (ANTUNES, 2014, p. 43).

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

AVELAR, Juanito Ornelas de. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

COPPI, Danielle dos Santos Mendes. *O ensino de língua portuguesa e a questão do preconceito dialetal sob a ótica da sociolinguística*. Monografia. Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014. Disponível em

<<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4367/1/PDF%20%20Danielle%20Odos%20Santos%20Mendes%20Coppi.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2021.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAREZI Jr., Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014a.

FERRAREZI Jr., Celso. *O estudo dos verbos na educação básica*. São Paulo: Contexto, 2014b.

FERREIRA, Sílvia de Oliveira; SARDINHA, Maria da Graça Guilherme de Almeida. *A leitura: a importância do(s) texto(s)*. Disponível em: <<https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/6152>>. Acesso em 23 de abril de 2021.

GOMES, Ana Quadros; MENDES, Luciana Sanchez. *Para conhecer semântica*. São Paulo: Contexto, 2018.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

VAVLIS, Paula Di Sessa; BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa. *As gramáticas tradicional e gerativa: teorias linguísticas e modelos gramaticais*. In: 20º Congresso Nacional de Iniciação Científica, 2020, São Paulo. Anais do Conic-Semesp/Volume 8 – FSA – UNIFENAS – UNIFEOP – UNIPROJEÇÃO, 2020, p. 1 - 6.

VERÍSSIMO, Luiz Fernando. *Exigências da vida Moderna*. Recanto das Letras. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/humor/1008880>> Acesso em: fev. de 2017.

COSMOPOLITISMOS COMO DISCURSO COLONIAL E TRADUÇÃO LITERÁRIA

COSMOPOLITANISM AS COLONIAL DISCOURSE AND LITERARY TRANSLATION

Junia Mattos Zaidan¹

RESUMO: Apresenta-se a hipótese de que o cosmopolitismo opera como potência do discurso regulador da exploração na divisão internacional do trabalho, em que o nacionalismo - proscrito pelo argumento cosmopolitista - tem sido historicamente praticado, de díspares formas, pelos países centrais, com destaque para os Estados Unidos em seu projeto imperialista. A relação da literatura e da tradução literária com os processos transnacionais editoriais face ao cosmopolitismo contemporâneo convoca a análise das determinações dele resultantes, entre as quais, a manutenção dos povos periféricos como corrente auxiliar do circuito multinacional, produzindo a balcanização do conhecimento periférico, ao mesmo tempo que se incute no imaginário desses países dependentes a ilusão da totalidade. Busca-se subsidiar essa hipótese recorrendo-se (1) ao mito do herói Cú-Cullain na literatura traduzida para o irlandês como epítome da construção de um ethos nacionalista anticolonial; (2) ao trabalho da tradutora Else Vieira para assinalar a preponderância da prática tradutória em projetos de afirmação nacional e (3) à discussão de viés cosmopolitista sobre a consagração mundial de Roberto Bolaño como um dos latinoamericanos mais traduzidos no contemporâneo. A perspectiva nacional-popular é apresentada como resposta ao cosmopolitismo, como via para um nacionalismo não burguês, não xenofóbico, não anti-internacionalista, que dê consequência às condições objetivas históricas que nos constituem.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução e cosmopolitismo. Tradução literária e o nacional-popular. Nacional-popular. Tradução literária e imperialismo estadunidense.

ABSTRACT: Cosmopolitanism is discussed as part of discourse that regulates exploitation in the international division of labour. In this international dynamics, nationalism is rejected by the cosmopolitanist perspective, though it has been historically practiced by central nations, especially the US in its imperialist project. As part of transnational editorial processes, literature and literary translation call for the analysis of the ways cosmopolitanism determines the subjection of peripheral nations to merely supporting roles in the multinational circuit, thus producing the balkanization of peripheral knowledge, while at the same time instilling in the imagination of dependent countries the illusion of totality. We seek to support this hypothesis by resorting to (1) the myth of the hero Cú-Cullain in the literature translated into Irish as the epitome of the construction of an anti-colonial nationalist ethos; (2) the work of the translator Else Vieira to highlight the preponderance of translation practice in affirmative periphery national projects and (3) the discussion of a cosmopolitanist bias on the worldwide consecration of Roberto Bolaño as one of the most translated Latin Americans in the contemporary

¹ Professora do Departamento de Letras da Ufes. Doutora em Linguística, coordena o grupo de pesquisa do CNPq e programa de extensão Observatório de Tradução. E-mail: junia.zaidan@ufes.br.

world. The national-popular perspective is presented as a response to cosmopolitanism, a path towards a non-bourgeois, non-xenophobic, non-anti-internationalist nationalism that addresses the objective historical conditions that have constituted us.

KEYWORDS: Translation and cosmopolitanism. Literary translation and the national-popular. National popular politics. Literary translation and US imperialism.

Contextualização

Por possibilitar o encontro – ou, às vezes, o confronto - entre distintos sistemas de signo, práticas culturais e grupos sociais, a tradução oferece uma perspectiva privilegiada para se analisarem os diversos traços dos cosmopolitismos contemporâneos. Os fluxos culturais transnacionais têm a práxis tradutória como eixo, dando a ver o campo assimétrico em que ocorrem as trocas literárias, bem como a função que cumprem na transferência de capital da periferia para os países centrais. Em face da ampliação, no âmbito dos estudos da tradução, da noção de que o cosmopolitismo seria, a um só tempo, uma realidade empírica objetiva e uma abordagem para descrever essa realidade (BIELSA, 2016), localizamos esforços concertados para criticar a centralidade do Estado-nação, sob a alegação de seus efeitos deletérios incidentes sobre o único plano a partir do qual a emancipação seria urdida – o mundial.

Neste breve ensaio, fazemos apontamentos sobre a hipótese de que o cosmopolitismo opera como potência do discurso regulador da exploração, na divisão internacional do trabalho, em que o nacionalismo - proscrito pelo argumento cosmopolitista - tem sido historicamente praticado, ainda que de díspares formas, pelos países centrais, com destaque para o imperialismo estadunidense. A relação direta da literatura e, como nos interessa aqui, particularmente, da tradução literária, com a emergência e consubstanciação de uma abstração como a noção de “povo” convoca a análise das múltiplas formas de cosmopolitismo que não cessam de se atualizar ao longo da história. Como prática em que a realidade da diferença se dá a ver de modo radicalmente inequívoco, a tradução literária, sempre como “recriação ou criação paralela, autônoma e porém recíproca”, nas palavras de Haroldo de Campos (1992, p. 35), debruça-se sobre a máquina de criação que é o texto literário, este via tradução desmontado e remontado como “produto acabado numa língua estranha”, num corpo linguístico diverso. Tecem-se nesse processo entre o próprio e o alheio trocas inexoravelmente balizadas pelos interesses econômicos e políticos da empreitada

tradutória. Traduzir literatura – e, amiúde, textos referenciais – consiste em ato engajado, que “sempre incidu sobre as atividades socioculturais e políticas dos povos, ao longo da história, ora contribuindo com as hegemonias constituídas e a manutenção do *status quo*, ora fomentando resistências, agenciamentos e lutas por transformação social.” (ZAIDAN, 2019, p. 9).

As circunstâncias objetivas da cultura tradutória em nível mundial trazem os seguintes dados, fornecidos por Venuti (2008, p. 11), diretamente relacionados à geopolítica do inglês e à posição dos Estados Unidos como superpotência: o inglês, desde a II Guerra é a língua mais traduzida mundialmente; a porcentagem de literatura estrangeira traduzida para o inglês, que sempre foi inexpressiva (variando entre 2% e 4% da produção total na Inglaterra e nos Estados Unidos), reduziu-se ainda mais na primeira década do século XXI para cerca de 1,4% na Inglaterra e 2,07% dos livros estrangeiros publicados em inglês nos Estados Unidos. Comparando-se com os 22,9% e 7,3% da publicação de livros estrangeiros na Itália e Alemanha, respectivamente, os dados sobre os fluxos transnacionais que a tradução propicia suscitam perguntas sobre o que se quer, afinal, afirmar a partir das expressões “abertura ao outro” [*openness to the others*], “consciência global”, “fertilização cruzada entre culturas” e superação dos “vínculos locais”, todas marcadas na proposta cosmopolitista.

A propósito do cosmopolitismo, seja em sua acepção (1) clássica de cidadania e governança global para além do Estado-nação; (2) como uma expressão global do multiculturalismo liberal, voltado para a criação de uma comunidade política pós-nacional; (3) seja como movimentos transnacionais diaspóricos em que os hibridismos constituem seu foco de análise; ou, ainda, (4) em sua versão nomeadamente crítica - sobre a qual nos deteremos - uma alegada realidade em que as diferenças e conflitos seriam reconhecidos, [o cosmopolitismo] estaria, em nossa hipótese, a serviço da ideologia da dependência, uma vez que, na dinâmica de aludir sempre ao cenário internacional, mantém os povos periféricos como uma “uma corrente auxiliar do circuito multinacional, [e] promove a balcanização do conhecimento periférico, enquanto lhe[s] dá o gosto da ilusão da totalidade”, como afirma Lucas (1995, p. 14) em seu livro *Vanguarda, História e Ideologia da literatura*.

Para Antônio Cândido, vigora no Brasil a dialética do localismo e do cosmopolitismo, em movimento pendular, ora de “afirmação premeditada e por vezes

violenta do nacionalismo literário”, ora de “declarado conformismo” caracterizado pela reprodução deliberada dos padrões europeus (CÂNDIDO 1985, p. 109). Ainda que não seja a política de tradução literária o que Cândido está abordando neste ensaio de 1985, sua discussão exhibe o seguinte ponto de toque com aquela proposta por Bielsa (2016) em sua defesa de um cosmopolitismo crítico no campo da tradução: enuncia-se a constatação de um cosmopolitismo (ou de uma dialética entre o local e o cosmopolita, nos termos de Cândido) *como* uma realidade empírica objetiva. Desde sua consolidação como campo disciplinar, figuram na pauta dos estudos da tradução o local, o doméstico e o global, o planetário (para fazer remissão ao conceito de planetaridade de Gaiatri Spivak), mesmo que tenham adquirido, através do tempo, contornos – e designações - díspares.

Silviano Santiago também marcou a crítica nesse campo transcendendo à caracterização do “glocalismo” (localismo / globalismo) para focalizar – e, ademais, posicionar-se a respeito de - duas formas de multiculturalismo. A primeira estaria inscrita na ideia de Estado-nação, considerada por Santiago uma construção “de homens brancos para que todos, indistintamente, sejam disciplinarmente europeizados como eles”. A segunda seria, segundo o autor, o processo resultante, por um lado, da migração do campesinato para as grandes cidades pós-modernas e, por outro, da afirmação dos grupos étnicos e sociais que a primeira forma de multiculturalismo subjuguou ou subjuga. Nas palavras de Santiago,

Ao perder a condição utópica de nação – imaginada apenas pela sua elite intelectual, política e empresarial, repitamos – o estado nacional passa a exigir uma reconfiguração cosmopolita, que contemple tanto os seus novos moradores quanto os seus velhos habitantes marginalizados pelo processo histórico. Ao ser reconfigurado pragmaticamente pelos atuais economistas e políticos, para que se adéque às determinações do fluxo do capital transnacional, que operacionaliza as diversas economias de mercado em confronto no palco do mundo, a cultura nacional estaria (ou deve estar) ganhando uma nova reconfiguração que, por sua vez, levaria (ou está levando) os atores culturais pobres a se manifestarem por uma atitude cosmopolita, até então inédita em termos de grupos carentes e marginalizados em países periféricos. (SANTIAGO, 2004, p. 59, 60).

Celebrada no meio acadêmico, a posição assumida por Santiago salienta três questões relevantes para nossa reflexão sobre o cosmopolitismo nos estudos da tradução: a premissa de que a unidade nacional seria uma utopia, inscrita, na visão do autor, exclusivamente em uma dinâmica elitista e empresarial; o enfraquecimento do Estado-nação como algo supostamente dado e o alegado engajamento dos grupos subalternizados em uma espécie de transnacionalização emancipatória. Em comum com a proposta de

Bielsa, a formulação de Santiago restringe o enfrentamento da divisão internacional do trabalho imposta pelo imperialismo estadunidense neste estágio avançado do modo de produção capitalista. Como corolário dessa lacuna, sacraliza-se o cosmopolitismo e escanteiam-se formas de pensar a arte e a cultura nacionais fora dos marcos do nacionalismo burguês, que tem o patriotismo ufanista e a xenofobia como potências constitutivas. Limita-se, assim, a possibilidade de se percorrerem veredas teóricas já elaboradas no âmbito do pensamento brasileiro e latino-americano, a exemplo do cientista político, filósofo e tradutor baiano Carlos Nelson Coutinho, que sustentou uma abordagem da arte e da cultura como criação e expressão da visão de mundo nacional-popular, contra-hegemônica, a partir de Antônio Gramsci (2011), a que retornaremos na última parte deste capítulo. Se, para Santiago, o “confronto no palco do mundo” que a zona de contato estabelece põe em movimento grupos sociais a pleitear um lugar no cenário cosmopolita, para Coutinho, a conflagração se dá, antes de tudo, local e constitutivamente, por meio de processos de transformação “pelo alto” (a exemplo da abolição, da proclamação da República por ele designadas gramscianamente como “via prussiana”, “revolução passiva”) que alijaram a participação popular criadora tanto na esfera política quanto cultural, em muito diluindo a densidade de uma produção intelectual e artística que se identificasse ao universo popular de modo a contrapor-se à cultura elitista ornamental, esta incapaz de forjar uma consciência crítica nacional.

As políticas de tradução se inscrevem, portanto, nesse terreno mais amplo em que pensamos a literatura (e não apenas a tradução literária), a produção cultural, as artes e a economia política como imperativos para compreender o fortalecimento de um ethos cosmopolitista nos estudos da tradução. Portanto, a contrapelo de Santiago e lançando questionamentos sobre a dialética do localismo-cosmopolitismo de Cândido, buscamos ampliar a reflexão sobre o papel da tradução e sua teorização, como práticas artístico-culturais e políticas que incidem sobre a noção de unidade nacional, encontrando lugar no terreno poroso sobre o qual se assenta o discurso do enfraquecimento do Estado-nação.

Estudos da tradução, cosmopolitismo e estatuto colonial

O que o campo teórico da tradução tem a oferecer à prática em si da tradução e também às articulações teóricas em torno das questões da sociedade? Em *Theories of*

Translation (2013), Jenny Williams apresenta em visão panorâmica os objetivos gerais da área, com alusão à formulação que Cronin fizera uma década antes:

A goal for Translation Theory, as proposed by Cronin is to provide an analytical tool to understand and critique global trends (2003). For Cronin, “translation is central to globalization not only because it enables the spread and exchange of goods, services, people and ideas across the globe but also because the theoretical questioning of the practice of translation provides a method for understanding the processes and practices of globalization. Translation Theory does this by exposing the complexities of language, difference, identity, culture and communication (2003, p. 34-36)” (WILLIAMS, 2013 p. 23).

Williams e Cronin explicitam o atrelamento histórico da área às questões transnacionais, que, no contemporâneo, o processo de globalização gera de modo particular em termos de diferença, identidade, cultura, geopolítica etc., sobretudo em face da força cultural, política, econômica e bélica dos Estados Unidos. A compreensão e análise crítica da dinâmica transnacional que a tradução inscreve é potencialmente agenciadora de uma consciência e postura crítica a respeito das cartografias neocoloniais que se estabeleceram via imperialismo estadunidense em relação às nações periféricas. Contudo, a afirmação de Anthony Pym nos anos 90 parece encontrar ainda nesta terceira década do século XXI ressonância nos postulados sobre o cosmopolitismo, nosso objeto de crítica no presente ensaio. No fragmento do artigo em que Pym recupera a noção de equivalência como afirmação da existência social da tradução, ele indica que caberia aos estudos da tradução

to envisage intercultural relationships that presuppose neither sovereignty nor hegemony; to construct a workable language regime for multicultural empires; to define the authority of intermediaries and their ethical capacity to intervene; to work productively with machines; to develop intercultural communities and transnational training programmes hopefully without paternalistic impositions southward and eastward (PYM, 1995, p.16).

Ainda que aponte para uma política não impositiva do norte global em relação ao sul e a Ásia, a posição de Pym sobre “impérios multiculturais” e “nem soberania, nem hegemonia” concorre para o apagamento da práxis real, historicamente constituída, que envolve a esmagadora maioria da humanidade: a escravização colonial dos povos do mundo, em sua versão eurocêntrica e ianque, esta última hegemônica desde a II Grande Guerra. O discurso multiculturalista que “assim espera” [hopefully] não haver paternalização por parte do norte, mas intervenção por parte dos povos periféricos acaba operando uma espécie de docilização e sensação de harmonia global, ao mesmo tempo que fortalece o que chamamos no congresso que originou o presente livro de estatuto

colonial da humanidade, traduzido como o saqueio permanente dos povos, o eterno retorno das formas escravistas e servas de exploração.

A existência mesma da literatura é evidenciada pelo ato tradutório, como já destacou Goethe, sempre citado quando o tema é literatura mundial, malgrado a insuficiência que admitiu ser constitutiva da tradução. Trata-se de prática que abriga em seu seio a contradição de, ao pôr em circulação textos, ideias, também concorrer para o apagamento da diferença constitutiva entre línguas e grupos culturais. Esse pendor para o apagamento potencial, na hipótese de Bielsa – que, como indicamos, encontra interlocução com o argumento multiculturalista de Santiago – seria superado pelo *reconhecimento* da existência das diferenças e conflitos. O novo cosmopolitismo, segundo a autora, substituiria suas formas predecessoras, quais sejam, (1) o cosmopolitismo como noção clássica de cidadania e governança global para além do Estado-nação; (2) o cosmopolitismo como expressão global do multiculturalismo liberal, voltado para a criação de uma comunidade política pós-nacional e (3) cosmopolitismo como movimentos transnacionais diaspóricos em que os hibridismos constituem seu foco de análise (BIELSA, 2016, p. 5). Na versão nomeadamente crítica que propõe para atualizar o cosmopolitismo nos estudos da tradução, o olhar cosmopolita, apresentado como uma constatação empírica, uma alegada realidade concreta, significaria abertura para o outro [*openness to others*], em que uma “consciência global” possibilitaria sublinharem-se as tensões entre noções de local/global; universal/particular. Em diálogo direto com Habermas (2006) e Derrida (2001), a formulação automeada pós-universalista de Bielsa para o cosmopolitismo implica “uma análise crítica da centralidade do Estado-nação na teoria social e a defesa de uma abordagem alternativa em relação à realidade social.” (BIELSA, 2016, p. 2, tradução nossa). Sua proposta coloca “o desenvolvimento de uma esfera pública global no centro da imaginação cosmopolita. O hibridismo cultural, a mistura e interpenetração de tradições locais, nacionais e cosmopolitas também são enfatizadas [...]”. (BIELSA, 2016, p. 7, tradução nossa).

Dois pontos sobre os fragmentos acima merecem comentário, a crítica ao Estado-nação e a crença na possibilidade de constituição de uma esfera pública global, que pressupõem-se mutuamente pela seguinte razão, tendo em vista o estatuto colonial da humanidade enunciado anteriormente: na periferia do capitalismo, a noção de esfera pública é uma utopia do ultraliberalismo que, ao menos até recentemente, ainda

encontrava como entrave o que restou da estrutura do Estado, nos diversos espaços nacionais, para garantir, via produção de uma suposta opinião pública, a chancela para empreender as políticas de transferência de recursos para o setor financeiro, no padrão de acumulação atual. O conceito de esfera pública em Habermas (1998, 2003) refere-se ao espaço em que os atores sociais discutem assuntos públicos de modo a produzir uma opinião pública. Como periferia da esfera política, a esfera pública, numa democracia, cumpriria o papel de tensionar a esfera política a partir do consenso que emergiria das interações realizadas no seu interior, as quais envolveriam, necessariamente, tanto discussão/argumentação, quanto a visibilidade das diversas posições. Gomes (1997) assim sintetiza a definição de Habermas, que baliza a formulação dos cosmopolitismo crítico de Bielsa:

A esfera pública é um âmbito da vida social protegido de influências não-comunicativas e não-rationais, tais como o poder, o dinheiro e as hierarquias sociais. A pública argumentação que nelas se realiza constringe por princípio os parceiros do debate a aceitar como única autoridade aquela que emerge do melhor argumento. A esfera pública como que impõe uma paridade inicial entre os sujeitos de pretensões até que a sua própria posição se torne discurso; depois disso, há de se submeter apenas às regras internas ao processo de conversação ou debate público. (GOMES, 1997, p. 87).

Gomes, contudo, diferentemente de Habermas - que enfatiza a discussão pública (exposição e argumentação) - defende a visibilidade como traço tão preponderante quanto a discussão em si, em face da dependência dos meios (mídia) para a sociabilização das posições (GOMES, op.cit.). Porém, com uma mídia flagrantemente concentrada e historicamente oligárquica nos países de capitalismo periférico, a atuação das elites políticas e econômicas – historicamente conluídas com o imperialismo estadunidense - sempre se deu no sentido de garantir a indisponibilidade de dispositivos e mecanismos de comunicação social que garantissem a real constituição de uma esfera em que, no caso do Brasil, por exemplo, emergisse e ganhasse visibilidade a opinião pública como expressão da diversidade étnica, linguística, política do nosso povo. Se, domesticamente, a clivagem entre a esfera pública (que sequer existe de fato) e a esfera política está a serviço de manter esta última como reduto da ação das elites, difundir a ideia de que, transnacionalmente, o cenário seria diferente por meio das práticas tradutórias é, para dizer o mínimo, nas palavras de David Harvey sobre certas versões do cosmopolitismo, uma “política de infantilização” (HARVEY, 2009, p. 39) dos países subalternizados.

O cosmopolitismo, mesmo em sua versão denominada crítica, baseia-se em uma racionalidade liberal que precisa ser interrogada para construirmos epistemologias da tradução que não apenas *reconheçam* (como se define o novo cosmopolitismo) o conflito, mas se engagem contra o sistema que produz as desigualdades que fertilizam esses conflitos; ou seja, epistemologias da tradução que não atenuem, mas agenciem a consciência da opressão imposta pela divisão internacional do trabalho e do estatuto colonial. Nesse sentido, a análise da natureza e potência do Estado-nação no contemporâneo precisa ser feita *da* perspectiva periférica, levando em conta, por exemplo, elementos como a estigmatização e bloqueio de nações que afirmam sua soberania e autodeterminação, como Venezuela e Cuba. Se há, portanto, uma “realidade empírica concreta” (para valermo-nos da expressão usada por Bielsa sobre o cosmopolitismo como algo já dado), não é exatamente a de um cosmopolitismo que tenha superado sua vocação homogeneizante e docilizante da revolta subalterna. Se há alguma realidade empírica concreta, reiteramos, é o papel que a tradução sempre desempenhou no fortalecimento da unidade nacional e que, sobretudo desde a II Guerra, diante da imposição dos valores e modos norte-americanos de ser por meio da indústria cultural, amplia-se como terreno que sempre foi de disputa teórica porque política. Uma realidade tão empiricamente concreta, que precisa ser re(a)presentada como se fosse diferente, isto é, há tamanha incidência das políticas de tradução – e ademais do conjunto das políticas ligadas à arte e cultura – no sentido de agenciar fluxos e coletividades para o enfrentamento do imperialismo, que epistemologias como o cosmopolitismo e seus derivados emergem para justamente desempenhar o papel de diluir e dispersar esses fluxos potentes.

Cú-Cullain, Else Vieira e Roberto Bolaño

Se a tradução faz parte da infraestrutura da globalização, é fundamental questionarmos perspectivas que poderão decantar sua natureza política e reduzi-la a um exclusivo papel de mediação de conflitos, ou seja, se a práxis tradutória prescinde da tarefa de sublinhar, salientar o conflito, a diferença e de fortalecer, como é nossa proposta, a unidade nacional dos povos periféricos, ela se prestará a dar ímpeto à hegemonia internacional cuja expressão é o imperialismo estadunidense. Dentre os inúmeros exemplos que podemos citar sobre a direta relação entre políticas de tradução e a

formação dos estados nacionais na história, o papel de tradutores na retextualização do mito do herói Cú-Cullain na literatura traduzida para o irlandês é a epítome da tradução como construção de um ethos nacionalista anticolonial, como discutiu Tymoczko (2000) em seu texto sobre tradução e ativismo. A luta pela independência da Irlanda teve, portanto, por meio da tradução literária uma forma de enfrentamento ao imperialismo inglês também pela via cultural e não somente política.

No caso do Brasil, um exemplo emblemático nacional desse caráter engajado da tradução, de fundamental importância para nosso grave momento político atual foi o projeto assinado por Else Vieira², que, em plena ditadura militar brasileira, no ano de 1981, traduziu para o português a tese de René Armand Dreifuss, originalmente intitulada “State, Class, and the Organic Elite: the formation of the entrepreneurial order in Brazil (1961-1965)”, publicada pela Editora Vozes como “1964: A Conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe”. Tratava a tese de um acerto de contas com a narrativa sobre o período histórico que recobria os anos 60, discursivamente construído pelo regime militar de modo a ocultar sua corrupção endêmica, seu compromisso com as elites financeiras e com o imperialismo estadunidense, bem como seus mecanismos espúrios de controle social, que possibilitaram o silenciamento e invisibilização de diversos grupos, além de tortura e execuções autorizadas pelo Estado. Dreifuss reconstituiu, com bases documentais, fatos e personagens desse período fundamental da história, com o objetivo de “identificar as forças sociais que emergiram na sociedade brasileira com o processo de internacionalização em sua etapa moderna e [de] acompanhar sua intervenção no Estado e na sociedade brasileira” (DREIFUSS, 1980, orelha). Através da tradução que Else Vieira se dedicou a realizar, mesmo diante da força intimidadora do Regime, mesmo em estágio avançado de gravidez e com prazo exíguo para concluir a tarefa (Cf. seu relato em VIEIRA, 2010), foi possível tanto a disseminação de uma contra-narrativa pública sobre nossa história, quanto a produção de arquivo e memória, notadamente imprescindíveis hoje, diante do assombro que o espectro da ditadura nos causa, sobretudo pelo tom a ela laudatório de parcela da sociedade e do próprio presidente Jair Messias Bolsonaro.

² Além de Else Ribeiro Pires Vieira, também atuaram na tradução da tese “State, Class, and the Organic Elite: The Formation of the Entrepreneurial Order in Brazil (1961-1965)” Ayeska Branca de Oliveira Farias, Ceres Ribeiro Pires de Freitas e Glória Maria de Mello Carvalho.

No âmbito da América Latina, o caso de Roberto Bolaño nos interessa sobretudo por ter sido objeto de estudo de Esperanza Bielsa no livro em que propôs o conceito de novo cosmopolitismo, intitulado *Cosmopolitanism and translation: investigations into the experience of the foreign* (2016) e, alguns anos antes, em artigo publicado em periódico internacional sobre o autor (BIELSA, 2013). Chileno-mexicano e, tendo, na fase final da vida, se radicado em Barcelona, Roberto Bolaño ocupa a posição de um dos autores latino-americanos mais traduzidos e mais analisados internacionalmente. Sua projeção se dá tanto por suas obras, muitas das quais publicadas postumamente, quanto por sua biografia turbulenta e morte precoce. No livro de 2016, Bielsa dedica-se a demonstrar como a tradução de Roberto Bolaño do espanhol para o francês e para o inglês foi fundamental em sua consagração mundial como escritor, consagração essa caracterizada pela autora como traço do cosmopolitismo cultural. Na publicação anterior, de 2013, argumentara que o reconhecimento internacional de Bolaño teve, além da tradução, o papel fulcral dos Estados Unidos para sua recepção e circulação, lançando críticas ao argumento de que a globalização cultural produziria homogeneizações e afirmando o protagonismo dos Estados Unidos nos processos de consagração de literaturas autônomas e não apenas em sua comercialização. Em face da posição de Casanova (*apud* BIELSA, 2013, p. 159) sobre a limitação do inglês em dar projeção a literaturas periféricas nos países centrais e diante do argumento de que a autonomia do terreno literário está sob o risco da circulação de uma cultura americanizada que se legitimou através da imitação da cultura autônoma, Bielsa contra-argumenta que a produção em pequena escala de literatura nos Estados Unidos exhibe “um grau de diversidade cultural” (p. 159) a ser considerado, assim como as “transformações estruturais na circulação transnacional de obras literárias.” Sem especificar quais seriam essas transformações estruturais, a autora prossegue:

A existência de novos romances que logram sucesso internacional não se limita [...] à generalização do cânone popular norteamericano, nem à criação de uma ficção mundial produzida de forma artificial para a circulação internacional. O caso Bolaño, que conjuga o reconhecimento global com sucesso comercial e elogio da crítica com consagração literária nacional e regional, coloca em questão a distinção simplista e rasa feita em relação a trabalhos autônomos e heterônimos, ilustrando a alteração na dinâmica do poder no território literário internacional, onde os Estados Unidos têm desempenhado uma função sem precedentes no sentido de garantir a visibilidade universal de obras literárias. Claro, os Estados Unidos não ‘descobriram’ Bolaño [...] Contudo, a tradução de seus livros para o inglês e seu sucesso nos Estados Unidos foram cruciais para sua consagração global póstuma. (BIELSA, 2013, p. 159, tradução nossa)

Sua defesa do globalismo salienta seu favorecimento da perspectiva do “ganho” (contrastado à “perda”) em tradução, que, tendo em Bolaño demonstração alegadamente chave, refuta argumentos de que processos tradutórios imprimiriam um assimilacionismo nos fluxos internacionais, sobretudo em relação ao inglês. Sua abordagem cosmopolita decerto reduz o espaço para a crítica à hegemonia cultural estadunidense e consolida um terreno conceitual de suposta horizontalização dos processos tradutórios, a despeito das estatísticas que mencionamos anteriormente, com base em Venuti (2008). Interessa a essa perspectiva cosmopolita o abandono do que se tornou conhecido como “close reading”, prática e conceito ligados ao campo da literatura comparada, que envolvem uma leitura profunda do texto literário, sem aceder à tradução como via exclusiva para a recepção de uma obra. Em linhas gerais, a literatura comparada defrontou-se com o surgimento da “world literature” [literatura mundial] na década de 90, tendo que se posicionar a respeito de alegações de que, enquanto campo disciplinar fadado ao desaparecimento (cf. *Death of a Discipline*, de Gaiatry Spivak, 2003), a literatura comparada apresentava orientação nacionalista (avaliada negativamente), monolíngue, prescritivista e hermética devido ao especificismo cultural determinado por sua inscrição disciplinar. No debate a respeito dessa disputa entre literatura comparada e literatura mundial, esta última tem sido associada ao reforço da hegemonia do inglês, à exotização de outras culturas, à criação de uma falsa sensação de equivalência entre culturas, fetichizando a aparência de alteridade enquanto apaga a diferença e, por fim, ao processo de comoditização da literatura com objetivos comerciais e econômicos, que o adágio conhecido na área, “Sacrificing depth for breadth” [sacrificando-se a profundidade pela abrangência], de algum modo sintetizaria como seu objetivo expansionista (APTER, 2013). Registre-se a peremptória afirmação de Franco Moretti no ensaio “Conjectures on world literature” de que o antinacionalismo seria a razão de ser para o estudo da literatura mundial universal (e para a existência mesma de departamentos de literatura comparada em universidades). Cosmopolita por natureza, a literatura mundial, seja como conceito ou como dinâmica que se estabeleceu desde os anos 90, demarca nitidamente sua filiação político-ideológica ultraliberal em relação ao que temos discutido sobre os países periféricos na divisão internacional do trabalho. A respeito da afirmação de Moretti, Apter, em sua contumaz crítica à ideia de literatura mundial, assinala: “Porém, como temos visto, quanto mais dizemos haver um cânone mundializando-se de acordo com as balizas estabelecidas por Edward Said, menos consenso temos sobre como realizar essa tarefa. (APTER, 2013, p. 42, tradução nossa).

Embora não entendamos haver tarefa alguma nesse sentido, destacamos a contribuição de Apter para o debate sobre cosmopolitismo no campo da tradução. Mesmo estabelecendo uma espécie de dicotomia entre o que considera vernacularização/etnocentrismo linguístico de um lado e a cultura cosmopolita de outro (ou seja, uma polarização entre nacionalismos e cosmopolitismos), sua abordagem da literatura mundial fomenta a crítica ao “projeto cosmopolita que se adequa mais a emigrantes privilegiados do que às culturas minoritárias que constituem segundas gerações de imigrantes.” (APTER, 2013, p. 158, tradução nossa).

A crítica de Loy (2020) à análise que Bielsa apresenta do caso Bolaño (2013; 2016) subsidia nosso argumento a respeito dos limites do cosmopolitismo para garantir a circulação equânime de fluxos culturais no cenário internacional. O autor aponta a tendência de latinoamericanistas como Bielsa e outros de examinarem não o texto traduzido, a obra em si, mas a recepção e a fortuna crítica dessas obras, tendendo, assim, a presumir a qualidade das traduções, e dando-se a elogios infundados, uma forma do politicamente correto em relação aos tradutores, em face da questão de sua invisibilidade ter se tornado objeto de crítica nos estudos da tradução. O elogio à tradução – ainda que vazio e infundado – cumpriria o papel de “valorizar” o tradutor, ao mesmo tempo apagando, segundo Loy,

as características formais – desde a coexistência ou mescla das múltiplas variedades do espanhol, até à infinidade de alusões transculturais e intertextuais [na obra de Bolaño, que] representa um sem número de desafios para qualquer tradução. (LOY, 2020, p. 248, tradução nossa).

Sem uma leitura detida [*close reading*] da própria tradução - à moda da literatura comparada, estaria em xeque, por exemplo, nada menos do que o projeto estético em si da obra, o qual obviamente não se distingue de seu conteúdo. Loy cita Corral, que analisa a tradução de algumas obras de Bolaño para o inglês pelo tradutor Chris Andrews. Dando por certa a qualidade das traduções sem o devido escrutínio, na opinião de Loy, Corral assinala que o eventual questionamento sobre a qualidade da tradução se daria caso algum “nacionalista ou provinciano latinoamericano quisesse reclamar de algo que se perdeu no processo de apropriação, como se a tradução fosse mais que uma arma funcional que permite aos monolíngues ampliar suas leituras.” (CORRAL, 2011, apud, LOY, 2020, p. 248, tradução nossa). A provocação de Corral plasma a perspectiva antinacionalista antecipada por Moretti, em diálogo com a proposta cosmopolitista de

Bielsa (2016), bem como os processos de homogeneização potenciais do cosmopolitismo. Se, por um lado, a tradução é uma realidade tão inexorável quanto desejável, por outro, a teorização que dá contornos às práticas e políticas que se instalam pode, pela via cosmopolitista, ir de encontro ao conhecimento acumulado nesse campo, por exemplo, sobre a irredutibilidade de uma obra literária a processos de transferência (ARROJO, 2007); sobre a intraduzibilidade e, ao mesmo tempo, a traduzibilidade, enquanto impasses filosóficos esgarçados pela tradução literária (mas detectáveis em qualquer tipo de tradução) imporem ao tradutor e ao eixo receptor a dupla dobra [*double-bind*] de Derrida, conceito que possibilita o reconhecimento da complexidade e não a redução do objeto estético a processos homogeneizantes de interesse do mercado internacional e da hegemonia cultural vigente.

Não é circunstancial que Bielsa saude a queda do muro de Berlim em 1989 como o evento simbólico da “destruição de fronteiras e emergência de novas formas de solidariedade” (BIELSA, 2010, p. 162). A autora ratifica a posição de Robert Fine, para quem a queda do muro

[...] foi propriamente a marca da emergência de um novo movimento intelectual e político que é, por si só, internacional e situa os direitos humanos, as leis internacionais, a governança global e as relações pacíficas entre estados no centro de sua visão de mundo. Quando falamos hoje de ‘novo cosmopolitismo’ é esse movimento que temos em mente. (FINE, 2007, p. 1, *apud* BIELSA, 2010, p. 162)

Evidencia-se, a partir do fragmento acima, a relação direta do novo cosmopolitismo com velhas práticas – coloniais, imperialistas, escravagistas – que se traduzem hoje por meio da doutrina ultraliberal, cujos eixos incluem os acordos internacionais que se estabelecem de modo a satisfazer os interesses estadunidenses; a noção de direitos humanos constitutiva do ideário burguês que denuncia as opressões sem tampouco endereçar como problema o modo de produção que as produz; o enfraquecimento do Estado face ao mercado financeiro e às multinacionais; a determinação de combos de medidas em todas as instâncias da vida social dos países periféricos (Consenso de Washington), que encontraram fiel expressão nas contrarreformas e políticas fiscalistas e de austeridade implementadas por todos os governos brasileiros desde 1989, mesmo os democrático-populares e, por fim, o discurso de relações pacíficas, violento por invisibilizar a opressão infligida aos povos do mundo, sem apresentar qualquer lastro na vida concreta, esta eivada de guerras, revoluções coloridas, golpes e toda forma de intervenção das nações hegemônicas nos países que

abrigam populações desamparadas, desumanizadas pelas privações que sofrem em relação às riquezas materiais e simbólicas produzidas pelo próprio trabalho.

O nacional-popular como estatuto anticolonial

Neste ponto, lançamos questões que podem ser fecundas à compreensão de que uma noção como a de cosmopolitismo engendrada no contemporâneo simplesmente atualiza conceitos anteriores, como é necessário ao projeto neocolonial, que também caracterizamos como imperialista. Na obra *A ideologia do colonialismo e seus reflexos no pensamento brasileiro*, Nelson Werneck Sodré nos lembra que

[...] o imperialismo se apresenta com formulações já diversas, perfeita e nitidamente encadeadas com as anteriores entretanto. Hoje, já é difícil difundir teorias de superioridade de raça, de clima, de posição geográfica. A resistência que elas encontram cresceu de tal maneira que já perderam a efetividade, deixaram de ser úteis aos fins a que se destinavam. Tornou-se imperioso substituí-las por outras, particularmente no campo econômico. Daí assistirmos, agora, à rápida transição delas para novos dísticos. Mas parece perfeitamente claro que os pregadores da inferioridade brasileira quanto à possibilidade de explorarmos as nossas riquezas com os nossos próprios recursos e em nosso próprio benefício, os que acreditam e proclamam que só podemos nos desenvolver com a “ajuda” estrangeira, o que confiam apenas nos capitais externos para fomentar o nosso progresso, são herdeiros diretos daqueles que pregavam a superioridade racial, a superioridade climática, a superioridade geográfica, da parte dos países dominantes. E a nossa consequente inferioridade. (SODRÉ, 1984, p. 10)

É imperiosa (e imperialista) a substituição de velhos conceitos por novos, como afirma Sodré. Qual papel cumpre a disseminação de uma ideia de *constatação* de horizontalidade e livre circulação de fluxos culturais transnacionais presentes na proposta cosmopolitista e também multiculturalista, quando as condições objetivas da vida contemporânea se constituem da mais cruel e violenta realidade econômica e, assim, humana?

Registre-se, como sinalizamos anteriormente, que na teorização que oferece para os estudos da tradução, Bielsa (2010) adere à formulação de Ulrich Beck, segundo quem o chamado ‘nacionalismo metodológico’ deve ser substituído pelo ‘cosmopolitismo metodológico’. A partir dessa “visão cosmopolita”,

[...] o nacionalismo que sempre caracterizou a sociologia e outras ciências sociais, segundo o qual a nação, o Estado e a sociedade são as formas sociais e políticas ‘naturais’ do mundo moderno, é cego ao cosmopolitismo emergente e às múltiplas identidades e afiliações que transcendem fronteiras nacionais. A

visão cosmopolita substitui a nacional, abrindo os olhos dos povos para uma realidade cosmopolita já existente. (BIELSA, 2010, p. 162).

O cosmopolitismo deve ser por nós esquadrihado criticamente justamente porque pressupõe uma pauta antinacionalista. A esse respeito, alguns fragmentos do pronunciamento de George W. Bush, então presidente dos Estados Unidos, por ocasião de uma homenagem às vítimas do 11 de setembro, fornecem respostas a algumas questões que levantamos acima.

We are determined to stand for the values that gave **our nation** its birth [because] a peaceful world of growing **freedom** serves **America's long term interests**, reflects enduring **American** ideals and unites **America's allies**. [...] [humanity] now holds in its hands the opportunity to further **freedom's triumph** over its age-old foes" [...] The US welcomes its **responsibility to lead** in this great mission. (BUSH, New York Times, 2003, grifo nosso.)

No ano seguinte, durante a convenção nacional do Partido Republicano, afirmou:

I believe **America is called to lead** the cause of **freedom** in a new century, I believe that millions in the Middle East plead in silence for their **liberty**. I believe that given the chance they will embrace **the most honorable form of government ever devised by man**. I believe all these things because **freedom** is not America's gift to the world, it is the Almighty's gift to every man and woman in this world.

Quando, no discurso de posse, ao se reeleger, em 2005, prometeu:

We go forward with complete confidence in the eventual triumph of **freedom**. Not because history runs on the wheels of inevitability. It is human choices that move events. **Not because we consider ourselves a chosen nation**. God moves and chooses as he wills [While] history has an ebb and flow of justice, it also has a visible direction, set by **liberty** and the author of liberty.

O discurso de Bush – que se amoderna nas intervenções de seus sucedâneos, não importando suas filiações ao Partido Democrático ou Republicano – exhibe a centralidade da nação, do Estado Americano, inclusive como aquele que liderará, messianicamente o mundo, não apenas as Américas, como enuncia a doutrina Monroe de 1823 (As Américas são dos norte-americanos). Note-se nos fragmentos o movimento retórico que parte dos valores estadunidenses, segue na direção de valores humanos universais e dados pela natureza, para desembocar na alusão ao Todo-Poderoso [Almighty] Deus [God]. Salienta-se a recorrente presença da palavra liberdade [liberty / freedom], historicamente fundamental na base ideológica que sustenta o estatuto colonial da humanidade, este diretamente associado ao parasitismo das classes sociais que vivem dos saqueios dos

povos por meio de guerras. No caso dos povos latino-americanos há mais de cem anos tornamo-nos o quintal dos EUA.

Que o nacionalismo dos povos periféricos seja tabuizado por quem detém a hegemonia política, econômica e cultural constitui um truísmo bem sintetizado por Karl Marx, que dizia não se espantar com o fato de aqueles que não entendem como uma nação explora a outra sejam os mesmos que não entendem como uma classe explora a outra. Nas palavras do argentino Juan José Hernández Arregui, que adensou a discussão latino-americana sobre a consciência e libertação nacional em um período de expansão violenta do imperialismo ianque,

O que é o imperialismo senão o nacionalismo das potências poderosas? Há dois nacionalismos: um do Estado forte que se anexa ao débil, outro, o nacionalismo dos povos débeis contra a prepotência dos fortes. É uma hipocrisia radical, ainda pintada de amor universal [...] a identificação do fascismo com os nacionalismos dos países dependentes. (ARREGUI, 1957, [s. n.])

Embora negligenciada por expressiva parcela da intelectualidade brasileira e pelo meio acadêmico, é farta a produção teórica brasileira e latinoamericana sobre nossa dependência e subdesenvolvimento e sua relação com a necessária recuperação de um nacionalismo não burguês, não xenofóbico, não anti-internacionalista, mas que dê consequência às condições objetivas históricas que nos constituem. Em escala global se produz uma riqueza gigantesca, que é apropriada pelos países centrais. Se o desenvolvimento do capitalismo no mundo subalternizado implica a transferência de valor da periferia para o centro, ou seja, na apropriação do excedente pelos países centrais, temos um problema: uma nação oprime outra. A relação da arte e da cultura com essa realidade é indissociável.

Um mundo sem nacionalismo somente seria possível com o ocaso das nações. É desejável? Certamente, mas é preciso levar em conta que o grande capital não pode prescindir do Estado-nação a seu exclusivo serviço. Portanto, seguirá exorcizando qualquer manifestação de nacionalismo na periferia que impeça o mínimo de controle popular sobre recursos estratégicos da nação, ou seja, minerais, mão de obra, alimentos e, especialmente, fluxos financeiros. É claro que a análise deste fenômeno não deveria ocultar outro dado elementar do mundo modernos: o nacionalismo praticado historicamente pelos países centrais não somente segue intacto como ganhou força nas décadas em que o chamado neoliberalismo foi aplicado sem restrições. Em consequência, tanto na cultura quanto na economia, o nacionalismo realmente destrutivo segue sendo aquele praticado pelos países centrais contra os países periféricos. (OURIQUES, 2015, p. 168).

A esfera cultural apontada por Nildo Ouriques é questão em que nos deteremos neste final de ensaio a fim de fazer contraponto à formulação cosmopolitista antinacionalista de Bielsa. Para tanto, o conceito de consciência ingênua e consciência crítica propostos pelo filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, bem como a vasta discussão que fez sobre a realidade nacional e o desenvolvimento da técnica como determinante para a superação de nosso subdesenvolvimento e dependência são fundamentais. Filósofo e tradutor na periferia do sistema, o autor de *Consciência e realidade nacional* nos adverte do fato de que “Os países subdesenvolvidos só terão a esperança de alcançar o plano onde se acham os mais adiantados, se não estiverem condenados a repetir o desenrolar histórico que permitiu a estes chegar ao ponto em que se encontram.” (PINTO, 1960, p.84). Na mesma obra, a reflexão de Vieira Pinto subsidia a possibilidade do fortalecimento de um nacionalismo que se solidarize – e articule - com Estados-nação que também encampem a luta pela própria emancipação.

O ascenso histórico de um país, ameaçando romper equilíbrios e relações de dominação, gera um potencial político que não deve ser avaliado em termos puramente econômicos. A expansão nacional, à medida que permite desarticular a composição dinâmica internacional, multiplica o poderio do país em desenvolvimento. Se admitirmos, além disso, que, em momento histórico como o atual, numerosos países da chamada região periférica estão, simultaneamente, em graus variáveis, executando o mesmo tipo de esforço nacional, em consequência do qual se encontram em fase de sensível desenvolvimento, compreenderemos que a reunião deles em um movimento conjunto seria o meio de capitalizar a mais-valia política, disponível em cada um, para uma atuação internacional organizada que lhes daria relevante papel no comando do processo mundial, e de que se valeriam para eliminar os obstáculos que opõem ao seu pleno desenvolvimento os que no momento detêm a supremacia econômica e o poder de arbítrio. (PINTO, 1960, p. 332).

Contudo, avançar nesse sentido é tarefa que encontra sérios limites a não ser que se construa, nacionalmente, uma consciência crítica que nos possibilite compreender como a classe parasitária do imperialismo estadunidense retroalimenta, na atualidade, o estatuto colonial da humanidade - problema que não será minimamente equacionado com perspectivas cosmopolitistas, nem tampouco antirrealistas nas Ciências Humanas e nas teorias estéticas; e mesmo no âmbito da produção literária propriamente dita, aí incluídas as políticas de tradução. A elevação da consciência popular é tematizada pelo cientista político, filósofo e imprescindível tradutor baiano Carlos Nelson Coutinho, na introdução do livro *Cultura e sociedade* (2011).

Em articulação com o pensamento de Antônio Gramsci, Coutinho analisa a história da produção artístico-cultural brasileira identificando, por exemplo, em Lima

Barreto, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Manuel Antônio de Almeida – e também em Caio Prado Jr, Florestan Fernandes e outros teóricos – o “esboço de uma alternativa nacional-popular e democrática para nosso país” (COUTINHO, 2011, p. 11) pelo fato de terem elaborado contumaz crítica ao modelo de modernização “pelo alto”, como mencionamos anteriormente, em alusão à “via prussiana” ou “revolução passiva”. Fundamental para a formulação do nacional-popular, esse conceito de “via prussiana” possibilita ampliar nossa compreensão do processo de produção intelectual e artístico-cultural brasileira que historicamente – ainda que com períodos de exceção, interditou a participação popular crítica e criativa, escamoteando assim processos identificados ao universo popular que poderiam se contrapor à cultura elitista ornamental, intimista esta incapaz de forjar uma consciência crítica nacional por estar apartada da luta de classes. Com constante advertência para que não se caia na armadilha de um falso “nacionalismo cultural”, Coutinho aponta a indissociabilidade da intelectualidade e dos artistas em relação aos processos históricos de transformação da sociedade, uma inalienável organicidade entre a cultura e a política como dialética fundamental para uma nova hegemonia de classe. O nacional-popular, portanto, implica o cultivo de uma consciência e de uma cultura “não elitista, não intimista, ligadas aos problemas do povo e da nação” (COUTINHO, 2011, p. 25), que vetorializam a ruptura com o atual sistema de produção capitalista porque se compromete em garantir

[...] as condições para que os intelectuais compreendam *de dentro*, como uma exigência de sua própria sobrevivência como produtores de cultura, a necessidade da construção de uma sociedade democrática. A conquista da democracia – de um sistema de organizações culturais aberto e pluralista, apoiado numa sociedade civil autônoma e dinâmica – torna-se a base para o florescimento de uma cultura nacional-popular entre nós mas a elaboração e difusão de tal cultura, contribuindo para a hegemonia dos trabalhadores (do braço e da mente) na vida nacional, é por seu turno um momento ineliminável na conquista, consolidação e aprofundamento da democracia, de uma democracia de massas que seja parte integrante da luta e da construção de uma sociedade socialista em nosso país. (COUTINHO, 2011, p. 33)

O nacional-popular enquanto perspectiva da arte e da cultura não tem um fim em si mesmo, posto que fertiliza o terreno para os trabalhadores avançarem na construção de uma hegemonia de classe. Registre-se a preocupação de Coutinho, em diálogo com intelectuais que pensaram e têm pensado a história de violência que constituiu a dependência e subdesenvolvimento da América Latina, no sentido de que não se traduza a ideia de nacional-popular como um anti-internacionalismo nesse campo, o que ilumina nossa discussão sobre o cosmopolitismo nos estudos tradutórios. Ele afirma:

[...] esse vínculo com a cultura universal não impõe necessariamente um caráter dependente ou “alienado” à totalidade de nossa cultura. Por um lado, no interior de nossa formação social, há a presença de classes antagônicas, com perspectivas diferentes diante do problema da dependência política e econômica, da subordinação (formal ou real) ao capital mundial; por outro, no seio da cultura universal, surgem correntes ideológicas diversas que refletem no plano das ideias – para nos expressarmos de modo simplificado – o antagonismo entre progresso e reação. Ora, é natural que se formem “afinidades eletivas” entre as classes anticoloniais e anti-imperialistas e as correntes ideológicas progressistas; ou entre os beneficiários da dependência e as correntes reacionárias. [...] me parece justo dizer que, quando “transplantada” para o Brasil por uma classe progressista e anticolonial, uma corrente cultural avançada contribui para formar em nosso país uma consciência social efetivamente nacional-popular, contrária ao espírito da dependência, àquilo que Nelson Werneck Sodré chamou de “ideologia do colonialismo”. (COUTINHO, 2011, p. 41)

Portanto, não se exclui nosso vínculo com a cultura universal, pelo contrário, se fortalece desde que essa cultura seja “deglutida” por nossa cultura nacional, que, na perspectiva gramsciana adotada por Coutinho, encara até às últimas consequências os problemas de nossa formação social e política como indissociáveis do campo da arte e da cultura. A propósito do cosmopolitismo apresentado recentemente nos estudos da tradução, a temática já era amplamente debatida por Coutinho e outros intelectuais que viveram a efervescência revolucionária e anti-imperialista do pré-64. Nesse livro que mencionamos, publicado em 2011 como coletânea de ensaios, em texto datado de 1977 a 1979, Coutinho nos lembra:

Assim, se o nacional-popular é essencialmente um modo de articulação entre os intelectuais e o povo (que faz desses intelectuais – na expressão de Gramsci – “intelectuais orgânicos” das correntes populares), ele não pode ser entendido [...] como algo oposto ao universal, como simples afirmação de nossas pretensas raízes culturais “autônomas” contra a penetração do “cosmopolitismo alienado” etc. Decerto, não se trata de afirmar que tal postura abstratamente cosmopolita não exista entre nós: **ela se manifesta sempre que a recepção de uma corrente cultural universal se faz de modo abstrato, sem nenhuma tentativa de concretizá-la e enriquecê-la no confronto com a realidade brasileira.** Em palavras mais precisas: **há cosmopolitismo abstrato todas as vezes que a “importação” cultural não tem como objetivo responder a questões colocadas pela própria realidade brasileira, mas visa tão somente a satisfazer exigências de um círculo restrito de intelectuais “intimistas”.** (COUTINHO, 2011, p. 54, grifos nossos)

O autor avança no argumento segundo o qual uma postura cosmopolita” alinha-se a uma cultura elitista e não nacional-popular, posto que a separação que se estabelece em relação ao povo torna certos intelectuais “incapazes de proceder àquela concretização e àquele enriquecimento do patrimônio universal.” (COUTINHO, 2011, p. 54) A afirmação do nacional-popular como estatuto anticolonial vai de encontro ao cosmopolitismo que potencialmente coloca os povos periféricos em posição caudatária cultural, política e economicamente. A reflexão de Coutinho contribui para a pesquisa

nos estudos da tradução e também para a prática da tradução no sentido de reconhecer a inexorável inscrição das práticas culturais –dentre elas a tradução e a teorização – no campo político, seja nacional ou internacionalmente. Não se restringe, como seria próprio de uma visão cosmopolita nos termos criticados neste ensaio, a situar a produção nacional numa relação *com o mundo*, mas o contrário, situando os fluxos culturais transnacionais *com o Brasil*, considera as condições objetivas de nossa arte e cultura contemporâneas e aponta o horizonte de emancipação, que jamais poderá prescindir da consciência sobre os territórios, as disputas, as narrativas, as representações e formulações teóricas que concorrem para impedi-la. Essa mesma consciência que o poeta, filósofo e revolucionário cubano José Martí dá a ver no enunciado que epigrafa este capítulo.

Referências

APTER, Emily. *Against world literature*. Nova York: Verso, 2013.

ARREGUI, Juan José Hernández. *Imperialismo e cultura*. Buenos Aires: Edições Continente, 1957.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2007.

BIELSA, Esperanza. *Cosmopolitanism and Translation: investigations into the experience of the foreign*. Londres: Routledge, 2016.

BIELSA, Esperanza. Translation and the international circulation of literature: a comparative analysis of the reception of Roberto Bolaño's work in Spanish and English. *The Translator*, v. 19, n. 2, p. 157-81, 2013.

BIELSA, Esperanza. Cosmopolitanism, translation and the experience of the foreign. *Across languages and cultures*. N. 11, v. 2, pp. 161-174, 2010.

CALZADA PÉREZ, Maria. Translators and translation studies: scholars as inoculators of resistance. *The Translator*. v. 13, n. 2, p. 243-269, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DERRIDA, Jacques. *On Cosmopolitanism and Forgiveness*. Tradução de Mark Dooley. Londres e Nova York: Routledge, 2001.

DREIFUSS, Renè Armand. *1964: A Conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*. Coordenação da tradução por Else Vieira. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

GOMES, Wilson. *Esfera pública política e media*. Com Habermas, contra Habermas. *Anais do VI Encontro anual da COMPÓS*, Unisinos, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *The divided west*. Tradução de C. Cronin. Cambridge: Polity, 2006.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural na esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. Further Reflections on the Public Sphere, In: *Habermas and the Public Sphere*, Craig Calhoun (Org), Cambridge, Massachussets, MIT Press, 1996. pp. 421–461.

HARVEY, David. *Cosmopolitanism and the geographies of freedom*. Nova York: Columbia University Press, 2009.

LOY, Benjamin. Glotopolíticas literarias entre resistencia y mercado: Bolaño en traducción, la traducción en Bolaño. In: *Literatura latinoamericana mundial*. GUERRERO, G; LOCANE, Jorge; LOY, Benjamin; MÜLLER, Gesine. Berlin: De Gruyter, 2020. P. 243-264.

LUCAS, Fabio. *Vanguarda, História e Ideologia da literatura*. São Paulo: Ícone Editora, 1995.

OURIQUES, Nildo. *O colapso do figurino francês*. 4ª. ed. Florianópolis, Insular, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. 1. Vol. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

PYM, Anthony. European Translation Studies, Une science qui derange. And Why Equivalence Needn't Be a Dirty Word', *TTR* 8: 1, 154-76, 1995.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre: crítica literária e crítica cultural*. São Paulo: Humanitas, 2004.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A ideologia do colonialismo: seus reflexos no pensamento brasileiro*. 3ª. e. Petrópolis: Vozes, 1984.

SPIVAK, Gayatri. *Death of a discipline*. Nova York: Columbia University Press, 2003.

TYMOCZKO, Maria. *Translation, Resistance, Activism*. Amherst and Boston: University of Massachusetts Press, 2010.

VENUTI, Lawrence. *The translator's invisibility: a history of translation*, 2a. ed. Londres: Routledge, 2008.

VIEIRA, Else. Growing agency: the labors of political translation. In: TYMOCZKO, Maria. *Translation, Resistance, Activism*. Amherst and Boston: University of Massachusetts Press, 2010, p. 211-226.

WILLIAMS, Jenny. *Theories of Translation*. Palgrave Macmillan. Londres, 2013.

ZAIDAN, Junia C. S. de Mattos. Dossiê tradução e transformação social. *Percursos Linguísticos*. v. 9, n. 21, p. 9-12, 2019.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica minimamente 3 (três) 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 linguística 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.

DIRETRIZES PARA PROPOSIÇÃO DE DOSSIÊ TEMÁTICO (MEMBROS EXTERNOS À REVISTA)

Os proponentes deverão contatar a Revista PERcursos com o título e proposta (resumo de até 400 palavras) do dossiê, para que seja analisada sua convergência com o escopo da revista.

Havendo aceite à proposta, os organizadores deverão encaminhar uma lista de, no mínimo, 10 (dez) especialistas na área do dossiê, para colaboração na avaliação dos artigos.

A edição de texto é de responsabilidade dos organizadores do dossiê, que deverão seguir as diretrizes editoriais da revista. É necessário informar à comissão da PERcursos aquele (s) que ficará (ão) responsável (is) por essa tarefa.

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. 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 e ordem

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Título na língua estrangeira escolhida (inglês ou espanhol, quando estas não forem a língua do texto do artigo): 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 número que remeterá à nota de rodapé para identificação da titulação e instituição a que pertence(m) o(s) autor(es) e e-mail de contato. A identificação não deve exceder duas linhas da nota para cada autor.
- Resumo: em português 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: 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.
- Resumo na 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 em língua estrangeira: 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 em língua estrangeira, 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. 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.

Caso seja necessário apresentar uma sequência ou ordem dentro do próprio corpo de texto, a informação deverá ser numerada, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses. Se a informação for fora do parágrafo principal, essa deverá ser enumerada como algarismos arábicos, ser escrita com tamanho 10, com recuo de 4 cm da margem esquerda, o espaçamento das entrelinhas da citação deve ser simples.

Para citações no corpo do texto, são seguidas as diretrizes abaixo:

- Texto com menos de três linhas completas: tamanho 12, com aspas e dentro do texto. Deve ser acompanhado da referência. Exemplo: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

- Textos com mais de três linhas completas: tamanho 10, com recuo de 4 cm da margem esquerda, o espaçamento das entrelinhas da citação deve ser simples. Deve ser acompanhado da referência. Exemplo: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula. Quando a referência estiver junto ao texto, deve-se aplicar ponto-final no trecho citado, inserir a referência e aplicar novamente o ponto-final.

- Referências: precedidas desse subtítulo, iniciadas 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). Só devem ser inseridos nas referências textos que foram utilizados ao longo do artigo.

Devem ser seguidos os exemplos abaixo:

Artigos científicos:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do artigo. *Nome da revista*, v. 1, n. 1, p. 1-10, Ano.

Livros autorais:

SOBRENOME, Nome por extenso. *Título do livro*. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

SOBRENOME, Nome por extenso. *Título do livro*: subtítulo. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Livros organizados:

SOBRENOME, Nome do primeiro organizador por extenso; SOBRENOME, Nome do segundo organizador por extenso (Orgs.). *Título do livro*. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

SOBRENOME, Nome do primeiro organizador por extenso; SOBRENOME, Nome do segundo organizador por extenso (Orgs.). *Título do livro*: subtítulo. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Livros com mais de 3 (três) organizadores poderão utilizar o recurso *et al.*

Capítulos de livro:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome do organizador por extenso (Org.). *Título do livro*. Número da edição. Cidade da editora: Editora. Ano.

Teses e dissertações:

SOBRENOME, Nome por extenso. *Título da tese*: subtítulo. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação (Sigla da Universidade), ANO.

Trabalho publicado em anais de congresso:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título do trabalho. *Nome do Congresso sem abreviações*. Instituição responsável (quando houver). Cidade, ano, p. 1-10.

Páginas da internet:

Notícias:

SOBRENOME, Nome por extenso. Título da notícia. *Nome do portal/jornal*, data de publicação. Disponível em: (link da notícia). Último acesso em: (data do último acesso).

Redes sociais:

SOBRENOME, Nome por extenso. *Post em rede social* (inserir título quando houver). Cidade, mês, ano. Nome da rede social. Disponível em: (link da postagem). Último acesso em: (data do último acesso).

Os autores serão requeridos a ajustarem seus textos até que se adequem às normas da revista, sendo condição para publicação dos manuscritos.

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.

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/>

PERcursos Linguísticos

Equipe editorial

A/C Patrick Rezende (editor-gerente)

Guilherme Brambila

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: 0 XX 4009-2801

E-mail: percursoslinguisticos@hotmail.com

patrickrezende@hotmail.com

guilhermebrambilamanso@hotmail.com