

Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 12

Edição N. 31

Ano 2022

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA
2022 / 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. 12, n. 31 (2022)- . – 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 Ponzo Peres (UFES)

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)

Elena Godoy (UFPR)

Fernanda Mussalim (UFU)

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)

Guilherme Brambila Manso (Sedu-ES)

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 (Sedu-ES)

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 (UNIFESP)

Violeta Virginia Rodrigues (UFRJ)

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, Vêrsila-Biblioteca
Digital, REDIB, SEER, ZDB, JURN, DOAJ, Periódicos.Capes, The Linguist
List, BASE, I2OR, Europub, MLA - Modern Language Association

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Guilherme Brambila Patrick Rezende	
Linguística Aplicada E Pesquisa Na Área De Japonês No Brasil: Um Breve Estado-Da-Arte	10- 28
Antropônimos E Topônimos Nas Traduções Francesa E Estadunidense De Esaú E Jacó, De Machado De Assis	29-44
Campanha De Vacinação Contra A Covid-19: Uma Análise Semiolinguística Dos Discursos Veiculados Pelo Ministério Da Saúde	45-63
Jacques Delille E A Crítica Do Journal Des Débats: Sobre A Consolidação De Uma Autoridade Na Tradução	64-79
A Experiência Singular Na Pesquisa Em Letramento Acadêmico: Focalizando O Processo Da Escrita Na Pós-Graduação	80-97
Análise Estatística Da Duração Dos Alofones De /B D G/ Em Espanhol Le	98-125
A Ausência Como Presença: Uma Discussão Sobre O Dispositivo Pronominal Trinitário	126-139
Trabalho Docente: A (Re) Construção Do Agir Em Contexto De Pandemia	140-159
Análise De Discurso Crítica E Semiótica De Peirce: Uma Análise Interdisciplinar De Uma Capa Da Revista Carta Capital	160-180
Linguística De Texto E Funcionalismo Norte-Americano Em Diálogo:Em Defesa De Uma Agenda De Pesquisas Entre-Línguas-Culturas:Língua Portuguesa ∞ Língua Indígena	181-202
O Sujeito Pronominal De Primeira Pessoa Em Revistas Da Turma Da Mônica: Uma Análise Em Tempo Real De Curta Duração	203-222
Leitura E Escrita:Uma Proposta De Reflexão E Análise Sobre A Língua Com O Gênero Textual Autobiografia	223-240
Forma E Função No Ensino De Gramática: A Noção De Sintagma Como Guia Da Definição De Classes Formais	241-260
A Recategorização Do Feminino, Do Casamento E Da Morte, No Poema Papai, De Sylvia Plath	261-281
Reflexão Sobre A Promoção De Uma Educação	282-297
Linguística No Inglês Do Ensino Técnico Integrado No Nível Médio Dos Institutos Federais	298-309
Manchetes Jornalísticas Sobre Violência Contra Mulheres: Análise Da Multifuncionalidade Do Conector “E”	310-332
O Sexismo Na Língua Sob A Perspectiva Do Manual Prático De Linguagem Inclusiva, De André Fischer	333-351

Entrelaçando Musicoterapia E Psicolinguística : Estudo De Caso Sobre	352-372
POLÍTICA EDITORIAL	373-378

APRESENTAÇÃO

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

O presente número é atemática e 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, 19 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 relacionadas à 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 por doutores de diversos centros de pesquisa do Brasil e do mundo, pelo compromisso com as ciências e pela generosidade em avaliar voluntariamente os trabalhos enviados e produzir cuidadosos pareceres.

Vitória, Espírito Santo, outubro de 2022.

Guilherme Brambila

Patrick Rezende

Editores

LINGUÍSTICA APLICADA E PESQUISA NA ÁREA DE JAPONÊS NO BRASIL: UM BREVE ESTADO-DA-ARTE

APPLIED LINGUISTICS AND RESEARCH IN THE JAPANESE- LANGUAGE AREA IN BRAZIL: A BRIEF STATE-OF-THE-ART

Renan Kenji Sales Hayashi¹

RESUMO: O presente artigo trata de uma investigação de cunho exploratório sobre pesquisas em Linguística Aplicada com foco em estudos sobre língua-cultura japonesa feitas no Brasil nos últimos dez anos. Interessa-nos, pois, compreender o panorama geral de estudos formais nesse recorte epistêmico. Para conduzir esta investigação, empreendemos um levantamento de produções a partir da plataforma CAPES sobre programas de pós-graduação em Linguística Aplicada. Resultados apontam uma dificuldade premente em encontrar as produções acadêmicas já defendidas, não só por uma limitação das ferramentas de busca, bem como escassez de investigações na área. Dessa forma, um estado-da-arte como este pode lançar luz sobre o panorama nacional de produções, a fim de melhor compreender como tem sido conduzido o campo aplicado de pesquisas em língua-cultura japonesa no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Japonês. Pesquisa Qualitativa.

ABSTRACT: This article is an exploratory investigation of researches in Applied Linguistics, focusing on studies on Japanese language-culture carried out in Brazil in the last ten years. Therefore, we are interested in understanding the general panorama of formal studies in this epistemic frame. To conduct this investigation, we undertook a survey of productions from the CAPES platform on postgraduate programs in Applied Linguistics. Results point to a pressing difficulty in finding the academic productions already published, due to not only a limitation of search tools, but also the scarcity of investigations in the area. In this way, a state-of-the-art like this can shed light on the national panorama of productions, in order to better understand how the applied field of research in Japanese language-culture has been conducted in Brazil.

KEYWORDS: Applied Linguistics; Japanese language; Qualitative research.

¹Professor adjunto da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM – Área de Japonês). Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Mestre em Linguística Aplicada (UnB). E-mail: renanhayashi@ufpr.br.

Proposição inicial

A questão dos nomes próprios é aqui essencial [...] é preciso que a assinatura do nome próprio se distinga e não se apague facilmente do contrato ou da dívida. Não esqueçamos que Babel nomeia uma luta pela sobrevida do nome, da língua ou dos lábios (Derrida, 2002, p. 39)

“O que há em um nome? ”, questiona Shakespeare na famosa peça sobre um casal enamorado interpelado pela proibição explícita de sua união amorosa. Esta pergunta, por mais simples que pareça, convoca dos ouvintes/leitores uma pretensa resposta. Nem sempre objetiva e, muitas vezes, nem tão direta. Afinal, o que pode haver em um nome? A tentativa de nomear é, antes de tudo, uma forma de inscrever e subscrever um universo de elementos sob a mesma designação. Identificar para conhecer. Classificar para saber, argumentam alguns. Contudo, não raro, vê-se que no percurso da construção epistêmica, a tentativa de nomear trajetos que, à primeira vista, poderia oferecer um auxílio à profusão de (des)caminhos que o conhecimento pode trilhar, não se mostra tão efetivo quanto deveria. Derrida (2002), mencionado na epígrafe deste artigo, assevera que a questão da nomeação é premente, não somente pela capacidade de articular a dimensão dos textos em tradução – alvo central de sua discussão na obra em questão –, como também na possibilidade da tradução conferir uma sobrevida à obra traduzida, justamente pela passagem de uma língua à outra, entre nomes distintos.

Ainda nesse esteio, Derrida (2002, p. 41) pontua que “[...] um nome próprio pertence e não pertence, digamos à língua, nem mesmo, precisemos agora, ao corpus do texto a traduzir, do *a-traduzir*”. Se assim o for, ao voltarmos à questão shakespeariana que abre esta subseção, nos depararemos com uma dificuldade ainda maior. Poderíamos, pois, refletir sobre o que há em um nome e igualmente pensar o que *não* está em um nome. Mais ainda, o que resiste a esse nome. Sistemática ou despretensiosamente. E assim o que resiste não apenas à dimensão da conformação e da apreensão, como também ao espectro da tradução – como sentencia Derrida (2002) – e da identificação de perfis distintivos em uma profusão de contornos relativamente próximos ou profundamente distintos. Se estivemos até aqui levantando essa questão do nome no campo da linguagem foi precisamente porque ela não se mostra desconhecida à Linguística Aplicada (doravante LA), como campo do saber, tampouco é uma discussão absolutamente nova.

Celani (1992) já havia destacado questões a respeito da origem da LA, nos Estados Unidos, na década de 1970, às voltas com a dificuldade de nomeação da área justamente

pela fricção existente com o campo da Linguística. A LA, inicialmente, irrigada pela disciplina-mãe, tateou o campo da produção de conhecimento durante algumas décadas, até que, por fim, pudesse erigir suas próprias estruturas sólidas conferindo sustentação autóctone à área, mediante capilaridades múltiplas e interdisciplinares, como apontaram a própria Celani (1992) e Moita Lopes (2006), já no início da década de 1990, tanto no Brasil, quanto em outros países. Não sem discussão, a nomenclatura da área da LA, sobretudo pela utilização da palavra “aplicada”, apontava para um efeito de sentido um tanto problemático.

Como se a tarefa central da LA fosse a *aplicação* da teoria linguística em diversos campos de natureza prática. Sabe-se, atualmente, por um sem-número de razões e exemplos, que esse pensamento não corresponde, nem de longe, à agenda de pesquisa da LA, tampouco ao percurso epistemológico da área. Ainda assim, a questão do nome reverbera as próprias dificuldades iniciais do campo em se reconhecer legítimo e referendado, o que retoma, ao menos em parte, a própria dificuldade que a Linguística – de textura mais estruturalista – vivenciou para ser inscrita e chancelada no estatuto de ciência e de produtora de conhecimento de relevância e validade científica.

Com efeito, a questão do nome parece se apresentar como um óbice premente não somente na fundação do campo, como em problemáticas contemporâneas a ele ligadas. Uma dessas dificuldades pode ser observada quando se aprofunda um percurso de análise das produções acadêmicas relevantes dentro de um determinado recorte de interesse/pesquisa. A título de exemplificação, pensemos em uma pesquisa que trabalhe com produções fílmicas de animações japonesas contemporâneas – chamadas *animés*. O interesse, nesse caso, pode ser em investigar o uso de um registro informal de língua japonesa e sua respectiva tradução para o português do Brasil. Pensemos, ainda, que essa mesma pesquisa deseje fazer um cotejo dessa tradução entre a versão oficial e reconhecida por um estúdio de animação e a legendagem autônoma e oficiososa de entusiastas da língua-cultura japonesa, a qual circula livremente na internet.

À vista disso, para levar a cabo essa pesquisa, será preciso mobilizar *a partir da LA*, saberes relativos à tradução e legendagem, leitura e recepção, suporte e mídia digital, coloquialismos, entre tantos outros. Se há pouco destacamos a expressão *a partir da LA* foi precisamente para aludir ao fato de que a LA, pela própria natureza deste campo do saber, se estrutura como um mecanismo de múltiplas capilaridades, por meio das quais poderá dialogar e pôr em movimento um sem-número de conhecimentos de outras disciplinas, como estas poucas – mas não somente – mencionadas acima no exemplo.

Ocorre que, pensando especificamente no campo de estudos sobre língua-cultura japonesa no Brasil, de forma muito sintomática, esbarramos uma vez mais na questão do *nome*, ou pelo menos da nomenclatura. Explico. Analisando as produções relevantes sobre os estudos de língua-cultura japonesa no Brasil, vê-se que, grande parte dessas pesquisas, diretamente ou indiretamente, dialoga francamente com os pressupostos da LA como campo do saber. Mais que isso, há um número bastante expressivo de pesquisas de pós-graduação publicadas que participam ativamente da agenda de pesquisa da LA no Brasil. Contudo, embora estejam contribuindo ativamente para esta agenda de pesquisa, curiosamente, nestas mesmas pesquisas, a menção à LA não é feita. Dito de outro modo, o *nome* – tão problematizado nesta introdução – é deixado de fora. Como no exemplo da pesquisa em tradução mencionado acima, a LA se mostra como a disciplina sustentadora e problematizadora, mas não mencionada no desenho formal da pesquisa.

Seria esse um preciosismo de nomenclatura não fossem os efeitos diretos disso na circulação do conhecimento e o impacto direto na recepção pelo público que consome esse tipo de produção. Em iniciativas de levantamento, por exemplo, a respeito da produção em LA de material sobre língua-cultura japonesa no Brasil, no nível da pós-graduação, as entradas nos repositórios das universidades federais e estaduais brasileiras é relativamente baixo, como veremos mais à frente. Se fizermos essa mesma pesquisa para outras línguas estrangeiras, como o inglês ou o francês, obteremos invariavelmente uma gama mais expressiva de produções, bem como uma catalogação mais objetiva e detalhada. É digno de nota que sabemos que, proporcionalmente, o volume de estudos relacionados à língua-cultura dos países anglófonos ou dos francófonos é bem maior. Todavia, a questão principal é que, olhando especificamente para o viés da língua-cultura japonesa, muito se produz a respeito, porém sem necessariamente visibilizar o campo de saber correspondente. E isso pode ser constatado quando deixa-se de analisar somente aquelas produções notadamente inscritas na LA e analisa-se todas aquelas que foram produzidas em uma amostra específica de tempo, em nosso caso, uma década, de 2012 a 2022.

Objetivamos, portanto, propor um estudo sobre as produções de pesquisa em nível de pós-graduação – mestrado e doutorado especificamente na área de LA. Dessa forma, empreendemos um percurso de levantamento e análise de todos os programas de pós-graduação em LA no Brasil. A partir desse levantamento, destacamos dissertações e teses que tratassem de língua-cultura japonesa no Brasil.

Para manter o foco de análise, elegemos a seguinte pergunta de pesquisa: *quais foram as temáticas de pesquisa mais recorrentes em produções acadêmicas relevantes, em LA, na área de língua-cultura japonesa no Brasil?* Propusemos este arranjo inicial, a fim de iniciar a discussão a respeito da área de estudos japoneses no Brasil, mais especificamente, a partir da LA. Destarte, para levar a cabo essa proposta de investigação, iniciamos com uma consulta ao site institucional da CAPES, buscando os programas de pós-graduação em LA. A pesquisa resultou em quatro programas de pós-graduação² com níveis de mestrado e doutorado – UNICAMP, UNISINOS, UECE e PUC/SP –, dois com apenas nível de mestrado – UnB e UNITAU – e um com mestrado e doutorado em LA interdisciplinar – UFRJ. Além disso, buscamos dentre todos os programas de pós-graduação em Estudos da Linguagem/Letras/Linguística das 69 (sessenta e nove) *universidades federais* aqueles que tivessem área de concentração em LA. Esse procedimento será melhor explicitado na subseção de procedimentos metodológicos da presente investigação.

À vista disso, para conduzir essa pesquisa, fizemos uma estruturação que se inicia com uma problematização direta dos dados coletados. Em seguida, destacamos os procedimentos metodológicos que nortearam este artigo. Posteriormente, apresentamos nossos resultados de análise que foram identificados e interpretados com base não só na proposição teórica desta investigação, como também no fio metodológico adotado. Por fim, encaminhamos a discussão para horizontes de pesquisa que possam auxiliar a organização dos estudos e possíveis encaminhamentos para questões levantadas por ocasião deste manuscrito.

² Aqui um ponto de atenção importante. Nesse primeiro momento, buscamos os programas de pós-graduação cuja certificação fosse marcadamente em LA. Excetuamos, portanto, aqueles programas de pós-graduação em Linguística, com desdobramento em Linguística Aplicada, para efeito de sistematização do estudo, justamente por eles subordinarem a LA – como área aplicada – aos estudos teóricos, no caso a Linguística. Nesses casos, uma vez mais, a questão da nomenclatura se mostrou um óbice que dificultou traçar um panorama claro e objetivo de produções de pesquisas de língua-cultura japonesa em LA. Por isso, para efeito de análise transversal, em uma segunda parte do estudo, foi preciso levar em conta também as áreas de concentração e linhas de pesquisa que contemplavam a LA inscrita nas áreas da Linguística/Letras/Estudos Linguísticos.

Percurso de pesquisa

Nosso interesse em estudar as diversas produções, em nível de pós-graduação, nasce, em parte, da curiosidade em conhecer o que nossos colegas pesquisadores da LA estão produzindo de conhecimento relevante na área de língua-cultura japonesa no Brasil. Além disso, existe a premente necessidade de recomendar estudos da área para alunos da graduação e pós-graduação, que estão em início de percurso, a fim de obterem boas práticas de investigação. Ocorre que essa iniciativa esbarra na sintomática dificuldade em encontrar tais pesquisas, além de uma certa pulverização das informações que poderiam auxiliar em uma pesquisa exploratória. Explico.

Notas metodológicas

O presente estudo iniciou fazendo uma consulta à plataforma da CAPES, com os programas de pós-graduação registrados e classificados oficialmente. Conforme já mencionado, foram encontrados seis programas de pós-graduação dedicados à investigação na área de LA. Contudo, esse tipo de filtro presente na plataforma CAPES não é acurado, como veremos a seguir. Por mais que ele elenque quais programas estão sedimentados na área de LA, a mesma plataforma eclipsa aqueles cuja proposta esteja na área de Linguística ou Estudos Linguísticos, com *área de concentração* em LA. Dito de outra forma, a pesquisa apenas pela plataforma CAPES oculta programas de pós-graduação em LA, alguns deles de excelência, como o da UFMG – sob o frio rótulo de pós-graduação em *Estudos Linguísticos* ou *Estudos da Linguagem*.

Com efeito, para obtermos dados mais confiáveis foi necessário empreender uma pesquisa exploratória manual que investigasse cada um dos programas na área de Letras/Linguística/Estudos da Linguagem. Tarefa nada fácil, uma vez que foi preciso acessar a plataforma institucional de cada universidade, procurar pela aba da pós-graduação, atentar-se ao programa de nosso interesse e fazer a classificação a partir das informações obtidas. Sobre isso, um ponto de destaque, que merece bastante atenção, é o fato de que a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB – não dispõe oficialmente de um canal que informe quais são os programas de LA presentes nas universidades brasileiras, tampouco os profissionais e pesquisadores envolvidos nesse campo do saber. Por mais que não represente uma entidade de classe, é espantoso que uma associação de cunho nacional não tenha organizado, mesmo para seus associados, os dados de pesquisas publicadas, linhas de pesquisa, universidades e professores-

pesquisadores da área. Nesse sentido, aquela problemática que aventamos na introdução deste artigo, *o que há em um nome*, ganha proporção maior justamente porque a uma associação que, dentre outras atribuições, busca organizar e pôr em evidência o *nome* da área, não o faz, deixando pulverizados e dispersos dados relativos às variadas produções com o lastro da LA. Ainda assim, envidamos esforços para encontrar nas universidades brasileiras, programas de pós-graduação que tivessem área do conhecimento em LA, para, em havendo, investigar as produções dos discentes no tocante a estudos de língua-cultura japonesa no Brasil. Levando-se em consideração a quantidade elevada de instituições públicas – federais e estaduais – optamos por investigar somente no escopo das universidades federais, resultando, mesmo assim, em 69 universidades para pesquisa e catalogação.

Dados gerados

Destacamos que, tendo em vista o escopo deste estudo, além das universidades estaduais, deixamos de fora os programas cuja proposta fosse do tipo mestrado profissional, uma vez que o propósito desse tipo de pós-graduação, no mais das vezes, não dialoga plenamente com o encaminhamento da pesquisa do tipo *stricto sensu*. De tal forma, de um quadro geral de investigação a respeito da presente situação dos programas de pós-graduação em LA, temos as seguintes sistematizações:

Quadro 1: Programas de Pós-Graduação em LA no Brasil em 2022

UF	Sigla	Nome do programa	Código	Nota/Mestrado	Nota/Doutorado
SP	UNICAMP	Linguística Aplicada	33003017043P7	5	5
SP	UNITAU	Linguística Aplicada	33021015007P1	4	-
SP	PUC-SP	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	33005010023P2	5	5
DF	UnB	Linguística Aplicada	53001010078P2	4	-
RJ	UFRJ	Interdisciplinar Linguística Aplicada	31001017085P3	4	4
CE	UECE	Linguística Aplicada	22003010008P6	5	5
RS	UNISINOS	Linguística Aplicada	42007011013P1	5	5

Fonte: site oficial da CAPES – sistematização nossa

Imperioso ressaltar que, no momento de redação deste artigo, o programa de pós-graduação em LA da UNISINOS está em risco de fechamento, tendo em vista decisões

relacionadas à governança da instituição de vínculo, que é privada. Portanto, é possível que este quadro se altere, quando da resolução por encerrar ou não as atividades deste programa, o que causa pesar na comunidade acadêmica qualquer que seja o programa de pós-graduação que encerre sua vida útil, alterando significativamente a dimensão acadêmica dos colaboradores, professores-pesquisadores e discentes envolvidos. Nesse sentido, temos neste quadro uma mirada parcial das pesquisas produzidas em LA, no recorte da pós-graduação. Contudo, conforme mencionado, foi necessário empreender uma pesquisa individualizada em cada universidade federal, tendo em vista que a ferramenta de busca da CAPES não está calibrada para atingir as subcategorias de área de concentração e linhas de pesquisa. À vista disso, após laboriosa pesquisa e sistematização dos dados coletados, temos a seguinte disposição:

Quadro 2: Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa em LA de universidades federais brasileiras em 2022³

SIGLA	Programa	Área de Concentração	Linhas de Pesquisa			
UFAL	Linguística e Literatura	Estudos Linguísticos	Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos	Discurso: Sujeito, História e Ideologia	Teoria e Análise Linguística	-
UFBA	Língua e Cultura	Linguagem e Interação	Linguagem, Cognição e Discurso	Linguística Aplicada	Aquisição de Línguas, Tradução e Acessibilidade	-
UFC	Linguística	Linguística	Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem	Descrição e Análise Linguística	Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização	Linguística Aplicada
UFGD	Letras	Linguística e Transculturalidade	Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira	Estudos de língua(gens) e discurso	-	-
UFMG	Estudos Linguísticos	Linguística Aplicada	Ensino/ Aprendizagem de Línguas Estrangeiras	Estudos da Tradução	Linguagem e Tecnologia	Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue
UFRGS	Letras	Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada	Análises textuais, discursivas e enunciativas	Psicolinguística	Sociolinguística

³ As universidades federais UFJ, UFR, UFSB, UFRB, UFOB, UFCA, UNIVASF, UFAPÉ, UFDPAR, UFERSA, UFRA, UNIFAL-MG, UNIFEI, UFABC, UFRRJ, UFVJM, UFCSPA não possuem programas de pós-graduação na área de Letras/Linguística/Estudos Linguísticos/Estudos da Linguagem. Não foi possível investigar dados da UNIFESSPA, uma vez que o sistema estava inacessível durante todo o processo de tessitura do presente artigo.

UFSC	Linguística	Linguística Aplicada	Estudos do Campo Discursivo	Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa	Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira/ Segunda Língua	Libras
UFT	Letras	Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literatura	Teoria, análise linguística e diversidade cultural em contexto de formação	Ensino de literatura e letramento literário	Práticas discursivas em contextos de formação	Linguística aplicada a contextos de formação
UFU	Estudos Linguísticos	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada	Teoria, descrição e análise linguística	Linguagem, sujeito e discurso	Linguagem, ensino e sociedade	-

Fonte: Sistematização nossa.

Do exposto, podemos depreender que do universo inicial de apenas sete universidades envolvidas com pesquisa em LA, pudemos ampliar o horizonte de análise a partir de uma pesquisa mais detalhada a respeito dos programas de pós-graduação, sobretudo, observando as áreas de concentração e as linhas de pesquisa. Uma vez mais, é somente a partir da nomeação da área, frente a outros tantos campos do saber, que podemos rastrear as pesquisas e obter informações e dados mais acurados acerca do que se investiga a partir desta perspectiva epistemológica. Aqui, é imperioso destacar que o mecanismo de busca inicial, qual seja, do site institucional da CAPES, deixou de fora, na pesquisa de programas de pós em LA, ao menos três universidades que estão diretamente envolvidas com a agenda de investigação aplicada – qual seja, UFMG, UFSC e UFU -, duas delas de reconhecida qualidade e produção de pesquisas de ponta. A UFMG, por exemplo, tem nota 7 na avaliação quadrienal da CAPES de 2017, havia ficado invisível na busca inicial, o que revela uma área cinza não incluída mesmo no veículo responsável por sua validação e classificação. Em outras palavras, *um nome que não carrega os seus*.

Uma vez feita essa investigação, partimos para análise dos bancos de teses e dissertações que tais programas envolvidos com a LA produziram nos últimos dez anos, crivo temporal que adotamos no presente estudo. A pesquisa revelou uma tendência digna de nota e que já havia sido preconizada por autores da área. Uma mudança de paradigma tem colocado na agenda de pesquisa questões mais centradas na realidade brasileira, com foco em uma pesquisa engajada e socialmente relevante. Moita Lopes (2006, p. 85) já havia apontado que “[...] [fazer] pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Assim, muitos estudos circunscritos à LA têm adentrado na seara da tentativa de compreensão da vida contemporânea, mesclando teorias e conhecimentos relacionados

à teoria *queer* e a sexualidade não-conformativa, pesquisa em teoria feminista e, sobretudo, temos visto com entusiasmo uma virada de chave em direção à pesquisa de textura notadamente antirracista e decolonial. Pautas de pesquisa que o próprio Moita Lopes (2006) já havia chamado atenção. Ocorre que nessa análise preliminar de 2012 a 2022, as pesquisas também têm assumido uma faceta muito mais transgressiva (PENNYCOOK, 2006), articulando, sem o rubor inicial da LA ainda ligada à Linguística, propostas de análise muito mais dinâmicas e descoladas da ideia engessada de disciplina ou teoria circunscrita. Olhando especificamente para os estudos da área de japonês espalhados pelas universidades mencionadas nos *quadros 1 e 2*, evidenciamos uma pluralidade de articulações teórico-metodológicas que só é possível precisamente por conta da natureza in/transdisciplinar da LA. Se principiarmos pelas teses de doutorado defendidas na área de LA, entre 2012 e 2022, teremos, de fato, uma amostra pouco expressiva. Foram apenas 04 teses produzidas, assim distribuídas:

Quadro 3: Teses defendidas em LA – 2012-2022

Nível	Instituição	Referência	Campos do saber articulados com a LA		
Doutorado	UNICAMP	Hayashi (2020)	Psicanálise	Análise do Discurso	Filosofia
Doutorado	UNICAMP	Almeida (2018)	Animação	Multiletramentos	Cultura Popular
Doutorado	UFMG	Sekino (2015)	Tradução	Cognição	Abordagem Processual
Doutorado	PUC-SP	Ninomiya (2012)	Tradução	Linguística Sistêmico-Funcional	Gramática

Fonte: Sistematização nossa.

Do quadro acima, vê-se como teses que pertencem a um mesmo âmbito epistemológico podem se delinear de diferentes formas. Em Sekino (2015), temos uma tese que aborda o processo tradutório, sobretudo na fase da pós-edição, do par linguístico português-japonês. Partindo da teoria da relevância, a pesquisadora traz à baila problematizações a respeito da competência tradutória e do esforço cognitivo no afazer de passagem entre línguas. Já em Ninomiya (2012), ainda no campo da tradução, assevera a estrutura temática, a partir dos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional, como uma das tônicas para compreender o processo tradutório de textos literários no par japonês-

português. Ainda que abordem o mesmo campo, Sekino (2015) e Ninomiya (2012) puderam traçar caminhos diferentes justamente, conforme aponta Pennycook (2006, p. 75), por conta do não “[...] estabelecimento de uma epistemologia fixa e normativa, mas sim com uma procura de novos enquadramentos de pensamento e conduta”. No mesmo esteio, vê-se Hayashi (2020) e Almeida (2018), defendendo teses pelo mesmo programa de pós-graduação em LA com aportes teórico-metodológicos bem distintos. Tal distinção, dentro da LA, fica ainda mais patente se observarmos as dissertações de mestrado defendidas pelos programas dos *quadros 1* e *2*. Para esta sistematização, foram levados em consideração as fichas de indexação presentes nas versões finais das dissertações depositadas nos repositórios institucionais, bem como as palavras-chave que constavam nos resumos e *abstracts* dos respectivos arquivos disponíveis. À vista disso, entre 2012 e 2022, foram contabilizadas 16 (dezesesseis) dissertações defendidas em programas de pós-graduação em LA, com as seguintes articulações:

Quadro 4: Dissertações defendidas em LA – 2012-2022

Nível	Instituição	Referência	Campos do saber articulados com a LA		
Mestrado	PUC-SP	Barboza (2021)	Análise de Discurso Francesa	Interdiscurso	Cenografia
Mestrado	UFRJ	Guedes (2020)	Tradução	Jogos Eletrônicos	Visual Novels
Mestrado	UnB	Oliveira (2019)	Jogos Eletrônicos	Ideogramas	Vocabulário
Mestrado	UnB	Silva (2019) ⁴	<i>Sem Informação</i>	<i>Sem Informação</i>	<i>Sem Informação</i>
Mestrado	UNICAMP	Souza (2018)	Fan Fiction	Gêneros Textuais	Análise do discurso
Mestrado	UnB	Nishihata (2017)	Crenças	Autonomia	Baixo aproveitamento
Mestrado	UFSC	Yamamoto (2015)	Sintaxe	Teoria Gerativa	Clivagem
Mestrado	UnB	Hayashi (2015)	Crenças	Materiais didáticos	Gêneros Textuais
Mestrado	UnB	Yonaha (2015)	Crenças	Português Língua de Herança	Imigração
Mestrado	UnB	Umetsu (2015) ⁵	<i>Sem Informação</i>	<i>Sem Informação</i>	<i>Sem Informação</i>
Mestrado	UECE	Tavares (2014)	Interlíngua	Análise de Erros	Partícula wa e ga
Mestrado	UECE	Holanda (2013)	Material Didático	Abordagem Comunicativa	Livro didático

⁴ Essa dissertação consta como defendida, mas não há acesso a dissertação em sua versão final no repositório institucional da Universidade de Brasília – UnB. Portanto, não há como apontar a indexação.

⁵ Idem (ver nota de rodapé nº4).

Mestrado	UECE	Marques (2013)	Tradução	Competência Tradutória	Mangá
Mestrado	UnB	Nascimento (2013)	Crenças	Aquisição	Aprendizagem
Mestrado	UnB	Oliveira (2013)	Crenças	Estratégias de aprendizagem	Ideogramas
Mestrado	UnB	Pinheiro (2013)	Jogos Teatrais	Identidade	Histórias antigas japonesas

Fonte: sistematização nossa.

Nesse sentido, se organizássemos os campos do saber mobilizados juntos à LA nessas dissertações mencionadas, em que a mesma dissertação – por conta da textura in/transdisciplinar – pode aparecer contabilizada mais de uma vez, teríamos um esboço delineado da seguinte forma:

Quadro 5: Ilustração das temáticas envolvidas nas pesquisas em LA na área de japonês

Dissertações defendidas entre 2012-2022



- Crenças
- Tradução
- Gramática/Vocabulário
- Análise do Discurso
- Materiais/Livros Didáticos
- Mangá
- Jogos
- Gêneros textuais
- Autonomia
- Sintaxe
- Aquisição/Aprendizagem
- Teatro

Fonte: sistematização nossa.

Dos quadros 4 e 5 anteriores, é possível depreender uma tendência importante acerca das pesquisas em LA na área de japonês. Um vulto de investigações tem trabalhado muito detidamente com crenças de ensino-aprendizagem, além de material didático, tradução e perspectivas de aquisição de língua japonesa, problematizando a gramática e

o vocabulário. Nesse ponto, destacamos que essa proposição de pesquisa, conduzidas nas respectivas universidades, têm encontrado cada vez mais respaldo em sua condução, não só pela seriedade na construção do conhecimento, mas, sobretudo, pela observância de aspectos de ética em pesquisa com seres humanos.

Com a virada na agenda da área de LA, o sujeito inscrito no processo passou a ficar cada vez mais em evidência, conforme já havia apontado Leffa (2006), Zozzoli (2006) e Celani (2005). Contudo, essa centralidade na pesquisa deve ser acompanhada de procedimentos éticos e comprometidos com a qualidade dos dados, bem como com produção do conhecimento. Todavia, antes de tudo, devem ser pautados no esforço de evitar danos e prejuízos aos participantes de pesquisa. À vista disso, por mais que se observe uma pluralidade de temáticas de pesquisa, o que se pode apontar como ponto em comum entre a maioria delas – consoante com a própria preocupação da LA – é o destaque com procedimentos de textura ética. Nishihata (2017), Hayashi (2015), Yonaha (2015), Nascimento (2013) e Oliveira (2013), por exemplo, tiveram em suas pesquisas participantes que se dispuseram a contribuir com os respectivos estudos mediante um rigoroso e elaborado protocolo de pesquisa qualitativa, lançando mão de instrumentos de geração de dados que garantiam a salvaguarda da identidade dos participantes, ao tempo em que estavam amparados pelo *termo de consentimento livre e esclarecido*.

Barboza (2021), por outro lado, empreende uma pesquisa em que a centralidade do papel de gênero no Japão é absolutamente repensada e problematizada a partir de um fenômeno de proporção considerável ocorrido em uma rede social. Nessa ocasião, representações de feminino e papel social são trazidas à baila e questionadas pela linguagem, a partir de um prisma da Análise do Discurso que contempla justamente essa agenda de pesquisa da qual falava Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006), tudo isso com uma preocupação no sujeito implicado nas questões analisadas.

Se, neste ponto, trouxemos este destaque às considerações éticas em pesquisa com seres humanos foi precisamente por compreender esse encaminhamento como parte irreduzível da pesquisa em LA, qualquer que seja a temática ou articulação. Paiva (2005, pp. 48-49) assevera as boas práticas de pesquisa em investigações em LA, a saber: a) privacidade e confiabilidade; b) segurança; c) integridade da pesquisa; e d) rigor na metodologia. Da mesma forma, Celani (2005) considera como imperativo nas pesquisas qualitativas em LA, como estas organizadas no *quadro 4*, encaminhamentos éticos e

procedimentos baseados em sólidos códigos de conduta, a fim de assegurar não só a validade da pesquisa, como também a construção cooperativa do conhecimento, com conseqüente disseminação dos frutos obtidos das oportunidades de interação. Com efeito, independentemente dos campos do saber articulados com a LA, o que se depreende em comum é prática de investigação sempre pautada da dimensão ética de pesquisa com seres humanos, a partir do ideário central articulado pela LA como uma área socialmente comprometida e engajada.

À vista disso, mesmo as pesquisas, como de Guedes (2019), Oliveira (2019), Souza (2018), Holanda (2013) e Marques (2013), que não tratam efetivamente de um estudo de caso com seres humanos, ou uma etnografia em campo com um determinado grupo social, mesmo nessas, conforme pode ser evidenciado na leitura dos textos, perpassam as boas práticas em pesquisa em LA, ainda que lidem com uma materialidade mais objetiva, como jogos eletrônicos, textos didáticos ou a escrita de fãs na internet.

Nesse sentido, as pesquisas em LA na área de japonês têm colocado em cena não só a natureza indisciplinar da LA, como também a parte indissociável da ética em pesquisa. É digno de nota, contudo, que nosso estado-da-arte provisório se volta exclusivamente para pesquisa da área de japonês circunscritas à LA. O que não quer dizer que entre 2012 e 2022 somente estas pesquisas tenham sido produzidas. Cumpre lembrar que a Universidade de São Paulo (USP), possui desde 1996, o programa de pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa, no nível do mestrado. Com três linhas de pesquisa, a saber: a) Culturas em contatos: inserção e decodificação; b) Texto literário: tradução e estudos críticos; e c) Teoria e análise linguística em suas dimensões diacrônica e sincrônica, este curso de pós-graduação publica, em volume e qualidade, as pesquisas consideradas referências não só no Brasil, como também na América Latina, recebendo inclusive professores visitantes de outros países, como EUA, além do próprio Japão.

A título de ilustração, se considerarmos apenas metade do tempo de análise que adotamos para este artigo, ou seja cinco anos, de 2012 a 2016, a produção da pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa poderia ser medida pela quantidade de egressos, que precisam defender uma dissertação de mestrado. Assim sendo, temos a seguinte distribuição por ano:

Quadro 6: Números de dissertações defendidas na Pós-Japonês (USP)

Número de egressos da Pós-Graduação em Japonês (USP) ⁶					
2012	2013	2014	2015	2016	Total
04	04	07	06	12	33

Fonte: sistematização nossa.

Do quadro acima, é possível depreender o vulto expressivo de pesquisas produzidas em língua, literatura e cultura japonesa. Embora não sejam declaradamente em LA – alvo central de investigação deste artigo – estas pesquisas contribuem, sobremaneira, para a criação e a manutenção de uma episteme local e amparada de estudos sobre a língua-cultura japonesa no Brasil. Também é imperioso recordar que fizemos um recorte de análise enfatizando somente as universidades federais, tendo em vista o número alto de unidades espalhadas pelo país. Contudo, atualmente no Brasil, temos centros de estudos e de formação de professores e pesquisadores de língua japonesa em vários estados e, alguns deles, em universidades estaduais. Com efeito, atualmente temos cursos de graduação – licenciatura e bacharelado – na área de japonês na USP, UFRJ, UFRGS, UNESP – Assis, UnB, UERJ, UFPR e UFAM. Cada unidade, à sua maneira, contribui com estudos na área de japonês, embora mais detidos na área da graduação.

À vista disso, procuramos investigar, pelo prisma da LA, quais foram as principais investigações empreendidas no espaço temporal de 2012-2022, a fim de obtermos um quadro geral, ou um estado-da-arte provisório, das pesquisas e das tendências mais recorrentes de produção de conhecimento. Este quadro não se pretende incontestado ou mesmo permanente, uma vez que as pesquisas estão em constante elaboração e a produção de novos saberes depende da alternância de gerações e constante renovação. Esse estudo buscou traçar um panorama, como um mapa provisório, do que já foi feito, com vistas a compreender como os últimos dez anos foram para a LA e a área de japonês.

⁶ Fonte: < <https://ppgllcj.fflch.usp.br/egressos/quadro>>, acesso em julho de 2022.

Alinhavos finais

Se retornarmos à pergunta que conduziu este estudo, qual seja, *quais foram as temáticas de pesquisa mais recorrentes em produções acadêmicas relevantes, em LA, na área de língua-cultura japonesa no Brasil?*, veremos a partir das sistematizações feitas, tanto de teses de doutorado, quanto de dissertações de mestrado, como a área de LA no tocante à língua-cultura japonesa tem potencial de expansão. A área de tradução desponta como um terreno fértil, explorado tanto pelo aspecto cognitivo, quanto pelo aspecto literário, como mostram Sekino (2015), Ninomiya (2012) e Marques (2013).

Uma vertente que tem bastante expressividade é a pesquisa em crenças, conforme apontam os estudos de Nishihata (2017), Hayashi (2015), Nascimento (2013) e Oliveira (2013). O que chama atenção, neste ponto é que, embora tenham recortes relativamente diferentes, as dissertações de mestrado produzidas em LA entre 2012-2022 chamam atenção pelo rigor com os protocolos de pesquisa de qualitativa em ciências humanas. Ponto que coaduna em muito com a própria tendência asseverada por autores da área da LA, como Celani (2005) e Paiva (2005). Nesse sentido, as pesquisas aqui elencadas convergem em dois pontos com as tendências observadas na literatura mais teórica: 1) uma maior preocupação com saberes locais, explorando questões a partir de uma textura muito coesa, mas sem perder o lastro da in/interdisciplinaridade da LA; 2) a inserção do sujeito de pesquisa na centralidade do processo pressupõe um cuidado com as boas práticas de produção de conhecimento, o que pode ser identificado nas obras analisadas neste estudo.

De tal forma, deste estado-da-arte provisório, extraímos, apesar da pouca amostra, uma possibilidade de leitura que dialoga com franqueza com as propostas mais recentes relacionadas à agenda de pesquisa em LA, em que saberes locais, fortalecimentos de sujeitos e proposições de leituras mais críticas de casos específicos têm obtido cada vez mais espaço nos liames das pesquisas nos campos do ensino-aprendizado, aquisição de L2, escolha de material didático e abordagem de ensino. Vislumbramos um longo caminho e múltiplas possibilidades de articulação a partir da LA. Esperamos refazer, em breve, este estado-da-arte e contar com mais pesquisas na área de japonês com o *nome e sobrenome* da LA feita no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Anime Music Video (AMV), multi e novos letramentos: o remix na cultura otaku*. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, SP, 2018.

BARBOZA, Ana Paula Vilardo. “*Desce do salto e vai viver*”: uma análise interdiscursiva do movimento #KuToo. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

CELANI, Maria Antonieta A. Afinal, o que é LA? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Revista Linguagem & Ensino*. v. 8, n. 1, p.101-122. 2005.

CELANI, M; A; A. Um desafio na linguística aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. *Revista D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 543-556, 2016.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GUEDES, Jean Fellipe Silva Lucciola. *Tradução comentada de uma visual novel a partir de teorias de tradução e de localização*. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

HAYASHI, Renan Kenji Sales. *Não existe material ideal, né?: crenças, experiências e ações sobre o material didático de Língua Japonesa (como LE) na Universidade*. 2015. xv, 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HAYASHI, Renan Kenji Sales. *Sob(re) o desejo pela língua-cultura japonesa: o gozo do entre-lugares*. 300 f. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, SP, 2020.

HOLANDA, D. A. *O uso do livro didático no curso de japonês do núcleo de línguas estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará*. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2013) - Universidade Estadual do Ceará, 2013.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEFFA, Vilson J. (Org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat: 2006.

MARQUES, Abimael Maciel. *O Desenvolvimento da Competência Tradutória de Aprendizes de Língua Japonesa Através da Tradução de M*. 2013. Sem Numeração

Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2013) - Universidade Estadual do Ceará, 2013.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006, pp. 85-105.

NASCIMENTO, Edson Teixeira do. *O professor de língua japonesa (LE): crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH E LE)*. 2013. x, 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

NINOMIYA, S. R. L. *Estruturação temática na tradução de textos literários da língua japonesa para a língua portuguesa: um enfoque sistêmico-funcional*. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NISHIHATA, Saori. *Não me considero um aprendiz autônomo em relação à Língua Japonesa: crenças e ações de aprendizagem de estudantes com baixo aproveitamento acadêmico*. 2017. xiv, 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, A. W.M. de. *É assim que eu escrevo: estratégias de aprendizagem de Kanji e crenças de professores de língua japonesa em formação*. 2013. xv, 163 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, V. L. de. *A aplicação do jogo Jukugeemu: é possível aprender vocabulário e ideogramas de língua japonesa jogando?* 2019. 163 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006, pp. 67-83.

PINHEIRO, K. U. *Oralização de histórias antigas com uso de jogos teatrais para favorecer a expressão oral em língua japonesa*. 2013. xii, 116 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SEKINO, K. *Investigando processos de pós-edição e de tradução: uma análise cognitivo-pragmática da relação esforço/efeito no par linguístico japonês/português*. 2015. 215 f., il. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SOUSA, K, D. *A escrita de narrativas na Internet: Análise intergenérica do gênero Fanfiction*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: SP, 107p., 2018.

TAVARES, L. R.. *A interlíngua escrita português-brasileiro/japonês-variante padrão dos aprendizes do curso de japonês do núcleo de línguas da UECE do ponto de vista das partículas gramaticais wa e ga da língua japonesa*. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2014) - Universidade Estadual do Ceará, 2014.

YAMAMOTO, Julia Orié. *Tópico, foco e construções de clivagem no japonês*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

YONAHARA, Tábata Quintana. *O PLH no contexto de emigrantes brasileiros no Japão: crenças e ações de mães brasileiras*. 2016. xiii, 137 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, Wilson (org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada*. Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.

ANTROPÔNIMOS E TOPÔNIMOS NAS TRADUÇÕES FRANCESA E ESTADUNIDENSE DE *ESAÚ E JACÓ*, DE MACHADO DE ASSIS

ANTHROPONYMS AND TOPONYMS IN THE FRENCH AND US-AMERICAN ENGLISH TRANSLATIONS OF *ESAU E JACÓ*, BY MACHADO DE ASSIS

Gabriela Jardim da Silva¹

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo debruçar-se sobre o tratamento acordado aos antropônimos e aos topônimos na tradução de *Esau e Jacó* (1904), romance de Machado de Assis, em francês (realizada por Françoise Duprat) e em inglês estadunidense (realizada por Elizabeth Lowe). A partir dos trabalhos de Cícero (106 a.C. – 43 a.C.), a prática tradutória tem sido analisada e discutida por tradutores e/ou teóricos da tradução (linguistas, filósofos, psicanalistas e outros): dos diferentes procedimentos no ato de traduzir ao questionamento sobre a [im]possibilidade da tradução. Apesar de tais pontos parecerem ter sido superados em termos de discussão teórica, é necessário, no entanto, aludir as conhecidas dificuldades de tradução, e, no âmbito dessas – contidas em um vasto rol –, destacar as dificuldades associadas às questões sócio-históricas e culturais. Assim, este artigo estuda particularmente as opções tradutórias na esfera dos antropônimos (nomes de pessoas) e dos topônimos (nomes de lugares), focando nos seguintes questionamentos: convém traduzir os nomes próprios? Como agem os tradutores ao traduzirem essa classe de nomes? Quais motivações levam um tradutor a traduzir ou não um nome próprio? Para fomentar tal discussão, é feito um estudo de caso, precedido de algumas questões inerentes às discussões em teoria da tradução.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos de tradução. Dificuldades de tradução. Antropônimos. Topônimos. *Esau e Jacó*.

ABSTRACT: This article aims to focus on the treatment agreed to anthroponyms and toponyms in two translations of *Esau e Jacó* (1904), a novel by Machado de Assis: in French (performed by Françoise Duprat) and in US-American English (performed by Elizabeth Lowe). Dating back to the works of Cicero (106 BC – 43 BC), translation practice has been analyzed and discussed by translators and/or translation theorists (linguists, philosophers, psychoanalysts, etc.): from the translation act to the questioning about the [im]possibility of the translation itself. Although such points seem to have been overcome in terms of theoretical discussion, it is necessary, however, to allude to known difficulties of translation and, within the scope of those that are contained in a vast list, the difficulties associated with socio-historical and cultural issues are highlighted. This article is focused particularly in anthroponyms (names of people) and toponyms (names of places). The genesis of this work lies in the current questions: should proper names be translated? How do translators behave when translating this class of names? What motivations lead a translator to translate or not a proper name? To encourage this discussion, this article will carry out a case study, preceded by some questions inherent to discussions in translation theory.

¹ Doutora em Literatura Francesa (UFRGS); Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
gabriela.jardim@furg.br

KEYWORDS: Translation Studies. Translation difficulties. Anthroponyms. Toponyms. *Esau e Jacó*.

A fidelidade em tradução

A discussão acerca da fidelidade em tradução atravessa os séculos e, seguindo as apetências e as possibilidades de percepção e de apreensão das línguas-culturas estrangeiras nas diferentes épocas, é atualizada na contemporaneidade. Assunto controverso, a fidelidade em tradução figura como tema de veementes debates realizados não apenas por tradutores, mas também por escritores, linguistas, filósofos, psicanalistas e outros.

Na esfera dos estudos de tradução, a fidelidade pode ser preconizada a partir de diferentes entendimentos: há quem advogue pela primazia do sentido sobre a forma; e há quem sustente que a tradução da forma é essencial em todas as suas idiossincrasias, sendo ela também detentora de sentido. Para além da célebre dicotomia fundo/forma, a problemática em torno da fidelidade também se manifesta no tratamento concedido aos atores envolvidos: dever-se-ia ser fiel ao autor do texto original, acima de tudo, ou dever-se-ia prestar fidelidade, sobretudo, ao leitor do texto traduzido, ainda que tal escolha possa promover a utilização de artifícios diversos àqueles empregados pelo autor? Em meio a esses questionamentos, encontra-se o tradutor que, não raro, na tentativa de ser fiel a uns ou a outros, acaba por ir de encontro às suas percepções e convicções. Jean-René LADMIRAL explica a problemática da fidelidade em tradução lançando mão da Filosofia:

Toda teoria da tradução é confrontada ao velho problema filosófico do Mesmo e do Outro: estritamente falando, o texto-alvo não é o *mesmo* que o texto original, mas ele também não é exatamente um outro... O próprio conceito de ‘fidelidade’ ao texto original traduz essa ambiguidade, conforme se trata de fidelidade à letra ou ao espírito. (1994, p. 16, grifo do autor, tradução nossa)².

Fundamentado na dicotomia entre letra e espírito, LADMIRAL forja uma classificação para evidenciar duas posturas em tradução: os *sourciers* (ou *fontistas*) que, conforme sua definição, são “aqueles que, em tradução (e, particularmente, em teoria da tradução), fixam-se ao *significante* da *língua* do texto-*fonte* a ser traduzido” (2015, p. 4, grifos do autor, tradução nossa)³. Em oposição aos *sourciers*, LADMIRAL situa os *ciblistes* (ou *alvistas*) que “visam a

² “Toute théorie de la traduction est confrontée au vieux problème philosophique du Même et de l’Autre : à strictement parler, le texte-cible n’est pas le *même* que le texte original, mais il n’est pas non plus tout à fait un autre... Le concept même de ‘fidélité’ au texte original traduit cette ambiguïté, selon qu’il s’agit de fidélité à la lettre ou à l’esprit.” (LADMIRAL, 1994, p. 16).

³ “ceux qui, en traduction (et, particulièrement, en théorie de la traduction), s’attachent au *signifiant* de la *langue* du texte-*source* qu’il s’agit de traduire.” (LADMIRAL, 2015, p. 4).

respeitar o *significado* (ou, mais exatamente, o sentido e o ‘valor’) de uma *fala* que deve advir na língua-alvo” (*Ibidem*)⁴. Ao estabelecer tal diferenciação, Ladmiral assinala inscrever-se na posteridade de outros que perscrutaram a questão.⁵ Além disso, avalia como o tópico da fidelidade está expresso na dicotomia que concebe:

Os alvistas, tal como os defini, são aqueles que visam a ser fiéis ao *espírito* do texto-fonte, e não à sua letra: eles poderiam tomar para si, transposta ao contexto moderno da Traductologia, a famosa fórmula de São Paulo [...]: ‘a letra mata, (mas) o espírito vivifica’. Ao contrário, os fontistas seriam *literalistas* que gostariam de certo modo que se pudesse ler mesmo a forma da língua-fonte do texto original como em filigrana da sua tradução. (*Ibidem*, p. 20, grifos do autor, tradução nossa)⁶.

Para Ladmiral, é impossível desempenhar ao mesmo tempo os papéis de *fontista* e *alvista*, sendo esses dois modos díspares de se gerir a questão da fidelidade, à letra ou ao espírito. Entretanto, uma análise de diversos *corpora* de textos em tradução pode evidenciar que um mesmo tradutor – e, sobretudo, se este é inexperiente – pode ora pender para um literalismo incompreensível ao público-alvo da tradução, ora pender para a outra extremidade da tradução, adentrando no campo da adaptação.

Como referido anteriormente, a questão da fidelidade (língua/cultura-fonte ou língua/cultura-alvo, autor do original ou leitor da tradução, fundo ou forma) continuará a se reatualizar seguindo as apetências e a capacidade de apreensão do Outro em cada época. Sobre os modos de traduzir, interessa-nos particularmente a abordagem de questões culturais e, mais adiante, dentro desse grande grupo, o tema dos nomes próprios.

Tradução e cultura

Numerosos são os problemas – ou as dificuldades – de tradução. Por um lado, as questões linguísticas propriamente ditas e, por outro, as extralinguísticas, ou seja, aquelas associadas a conteúdos sócio-históricos e culturais. Os tópicos vinculados a conteúdos sócio-históricos e culturais notabilizam-se como os mais difíceis de se restituir em uma cultura-alvo, e complexificam-se quando o texto-fonte é concebido em uma cultura muito distante da cultura-alvo ou, ainda, em uma época relativamente remota. Edmond Cary mensura a supremacia do

⁴ “entendent respecter le *signifié* (ou, plus exactement, le sens et la ‘valeur’) d’une *parole* qui doit advenir dans la langue-cible.” (*Ibidem*).

⁵ Ladmiral menciona notadamente Cícero e sua distinção entre tradução *ut interpres* e tradução *ut orator*; Georges Mounin e sua distinção entre *verres colorés* e *verres transparents*; e Eugene Nida e sua distinção entre *formal equivalence* e *dynamic equivalence* em tradução.

⁶ “Les ciblistes, tels que je les ai définis, sont ceux qui entendent être fidèles à l’*esprit* du texte-source, et non pas tant à sa lettre : ils pourraient reprendre à leur compte, transposée dans le contexte moderne de la traductologie, la fameuse formule de saint Paul [...] : ‘la Lettre tue (mais) l’*Esprit* vivifie’. Au contraire, les sourciers seraient des *littéralistes* qui voudraient en quelque sorte qu’on pût lire la forme même de la langue-source du texte original comme en filigrane de sa traduction.” (LADMIRAL, 2015, p. 20).

fator extralinguístico sobre o fator linguístico em tradução: “O contexto linguístico forma apenas a matéria bruta da operação: é o contexto, muito mais complexo, das relações entre duas culturas, dois mundos de pensamento e de sensibilidade que caracteriza verdadeiramente a tradução” (CARY, 1985, p. 35, tradução nossa)⁷.

As dificuldades extralinguísticas constituem um conjunto diversificado de fenômenos: os antropônimos, os topônimos, as conotações de palavras nas diferentes culturas, as expressões idiomáticas, os conceitos em culturas diversas, os jogos de palavras, etc.; e estes são apenas alguns dos tipos de dificuldades repertoriados por Paulo Rónai em “As armadilhas da tradução” (1976, p. 28 e *passim*). O contexto sócio-histórico desempenha aí um papel determinante, considerando que ele integra o conjunto desses diferentes fenômenos. Como traduzir uma expressão idiomática ou uma conotação idiossincrática de um termo de determinada língua-cultura? Como traduzir os nomes próprios? A essas questões, diferentes respostas foram representadas através da prática tradutória.

Na transposição de um texto-fonte a uma cultura-alvo, Antoine Berman e Henri Meschonnic – ambos considerados *fontistas* por Ladmiral (2015, p. 22) – denunciam o caráter anexionista de certas traduções que, ao priorizarem o sentido e se interessarem essencialmente pela recepção da tradução em detrimento das especificidades da língua-cultura a ser traduzida, tendem a apagar o Outro, ou seja, a cultura estrangeira. Berman chama essa prática de “tradução etnocêntrica”, definindo o caráter etnocêntrico do seguinte modo: “etnocêntrico significará aqui: quem traz consigo tudo à sua própria cultura, às suas normas e aos seus valores, e considera o que se situa fora dela – o Estrangeiro – negativo ou simplesmente bom a ser anexado, adaptado, para aumentar a riqueza dessa cultura” (1999, p. 29, tradução nossa)⁸.

O apagamento do elemento estrangeiro em determinadas traduções pode ser demonstrado de diversos modos, inclusive com a supressão de trechos nos quais figurem termos ou expressões considerados como intraduzíveis. Luís Carlos Pimenta Gonçalves, ao debruçar-se sobre diferentes traduções em português europeu de *Madame Bovary*, romance oitocentista de Gustave Flaubert, aponta, por exemplo, a supressão de certo trocadilho em uma das traduções do emblemático romance. Diante da suposta impossibilidade em traduzir o referido trocadilho, o tradutor fornece uma nota na qual explica “há aqui uma frase suprimida pela

⁷ “Le contexte linguistique ne forme que la matière brute de l’opération : c’est le contexte, bien plus complexe, des rapports entre deux cultures, deux mondes de pensée et de sensibilité qui caractérise vraiment la traduction.” (CARY, 1985, p. 35).

⁸ “Ethnocentrique signifiera ici : qui ramène tout à sa propre culture, à ses normes et valeurs, et considère ce qui est situé en dehors de celle-ci – l’Étranger – comme négatif ou tout juste bon à être annexé, adapté, pour accroître la richesse de cette culture.” (BERMAN, 1999, p. 29).

tradução porque é um trocadilho ininteligível em português” (BARREIRA *apud* GONÇALVES, 2020, p. 68).

No caso dos nomes próprios, categoria essencialmente ligada à cultura dos povos, questiona-se ainda na atualidade: dever-se-ia traduzi-los? Como tratá-los? Há regras para seu tratamento? Dever-se-ia modular as soluções tradutórias de acordo com o contexto?

Antropônimos e topônimos em tradução

Antes de passarmos à antroponímia e à toponímia no escopo da tradução, convém estabelecer como tais categorias são entendidas neste artigo. Para tanto, partimos da explanação de Maria Dick: “É o simbolismo das formas linguísticas que transforma nomes em lugares existenciais e indivíduos em personalidades sociais. A configuração de um local só acontece a partir do nome, o antecedente sendo o não-lugar, o não-simbólico, o inativo” (DICK, 2001, p. 79). Em outras palavras, os antropônimos e os topônimos desempenham um papel incontestável na constituição dos sujeitos sociais.

No que concerne à prática tradutória, por serem carregados de sentidos sócio-históricos e culturais, os antropônimos e os topônimos são elencados como pertencentes ao que Paulo Rónai categoriza como problemas de tradução. Em “Armadilhas da tradução”, Rónai examina brevemente o caráter ambíguo dos antropônimos, essencialmente designativos e, contudo, repletos de valor conotativo:

Entre as palavras evocadoras têm de se incluir uma categoria de vocábulos sem sentido verdadeiro, apenas de utilidade designativa. Estou me referindo aos nomes próprios. Essas palavras destituídas de significação possuem, entretanto, valor conotativo dos mais fortes. Se um personagem de ficção brasileira aparece com o nome de João da Silva, torna-se evidente a intenção do autor de fazer dele um símbolo do homem médio, do Jedermann, mas o nome, se mantido numa tradução francesa ou alemã, despertaria apenas associações de exotismo. (1976, p. 28).

O autor pondera o valor simbólico dos nomes próprios ao mencionar o exemplo de “João da Silva”, cujo valor denota, extrapolando a definição de Rónai, um brasileiro das classes populares. Além disso, ele avalia que, em uma tradução, ao ser mantido tal e qual, um nome como “João da Silva” dificilmente conseguiria exprimir toda a sua dimensão simbólica, causando apenas uma espécie de “exotismo” junto ao leitor do texto em tradução. Em “Problemas gerais da tradução”, Rónai retoma o tópico dos antropônimos, e explicita que tal categoria é falsamente considerada como ponto pacífico no âmbito da transposição de um texto-fonte a uma cultura-alvo:

Lá mesmo onde se tem a impressão de que [o tradutor] pode avançar automaticamente os perigos abundam. Nem a versão dos nomes de pessoa é matéria pacífica. Smith ou Dupont podem ser traduzidos em certos casos, quando apenas indicam nomes vulgares, de grande frequência, por Silva. Fulano e Sicrano se chamam Tizio e Caio em italiano, Heinz e Kunz em alemão. (1984, p. 12).

Em consonância com o artigo de 1976, no qual chama atenção para um suposto caráter exótico aferido à tradução por antropônimos mantidos como figuram no texto original, em seu artigo de 1984, Rónai preconiza, de certo modo, a tradução de certos nomes próprios quando esses parecem possuir apenas um caráter figurativo. Nessa linha, traduzir-se-ia “Smith” ou “Dupont” por “Silva”, por exemplo.

Em relação aos topônimos, Rónai evoca-os brevemente, assinalando a problemática neles contida e fornecendo alguns exemplos:

Outra categoria aparentemente neutra e na verdade carregada de significados explosivos é a dos topônimos. Rio de Janeiro significa uma coisa para o carioca que nele vive e trabalha, outra para o paulista que aí vem passar as suas férias, outras para o europeu que condensa nesse nome o seu sonho exótico. Mesmo os logradouros de uma cidade – Copacabana, Lapa, Wall Street, Avenue des Champs Elysées, Piccadilly Circus, Quartier Latin, Kurfürstendamm, Nevski Prospekt – acabaram condensando, no decorrer dos tempos, um complexo de conotações que reclamaria dezenas de páginas para ser analisado. (1976, p. 29).

Os topônimos supracitados ajudam a compreender a importância dos termos que constituem esta categoria na medida em que aludem a sítios cujos valores simbólicos podem ser depreendidos por indivíduos das mais diversas culturas. Em tradução, o apagamento ou a aferência de um equivalente inadequado a esses termos traria, desse modo, prejuízos importantes à compreensão das mais profundas camadas de sentido que os originais possam conter.

Contudo, não há consenso sobre a existência de valores conotativos e relevantemente expressivos na seara dos nomes próprios. Jean Delisle, por sua vez, coloca esta categoria ao lado de outras que ele define como “vocábulos monossêmicos”. Segundo Delisle, para traduzir esses vocábulos, “o tradutor [os] transpõe diretamente no texto de chegada sem ter a necessidade de reportar-se ao contexto ou à situação. Ele procede mais ou menos automaticamente à sua transposição de um texto a outro [...] Perfeitamente monossêmicos, esses vocábulos possuem um valor puramente simbólico” (1984, p. 101, tradução nossa)⁹.

⁹ “le traducteur transpose directement dans son texte d’arrivée sans avoir besoin de se reporter au contexte ou à la situation. Il procède plus ou moins machinalement à leur report ou ‘translation’ d’un texte à l’autre. [...] Parfaitement monosémiques, ces vocables ont valeur de purs symboles.” (DELISLE, 1984, p. 101).

Posturas teóricas diversas resultam em procedimentos tradutórios diversos no que tange aos nomes próprios – como a quaisquer outras categorias de problemas da tradução. E, nesse contexto, “João da Silva” pode se revelar, em uma tradução para o francês, como “Jean Dupont” (utilização de um equivalente de valor simbólico análogo), como “Joao da Silva” (manutenção do antropônimo brasileiro, mas com uma transliteração) ou como “João da Silva” (manutenção total do antropônimo brasileiro).

Esau e Jacó: do original às traduções

Por figurar como um dos mais importantes escritores da literatura brasileira de todos os tempos, Machado de Assis obteve, por consequência, relativo sucesso no que concerne à tradução de sua obra em diversos idiomas. Não somente os incontornáveis *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) e *Dom Casmurro* (1899) foram difundidos pelo mundo através de diferentes traduções, mas também coletâneas de contos e alguns romances machadianos menos lembrados pelo público.

Em se tratando de *Esau e Jacó*, romance publicado em 1904 pela editora Garnier, referimos uma tradução para o francês (realizada por Françoise Duprat, em 1985) e duas traduções para o inglês estadunidense (uma realizada por Helen Caldwell, em 1965, e outra por Elizabeth Lowe, em 2000). Devido à impossibilidade de acesso à tradução de Caldwell até o presente da redação deste artigo, centramo-nos exclusivamente nas traduções de Duprat e Lowe, como anteriormente mencionado.

Traduzido do português do Brasil para o francês por Françoise Duprat, *Esau et Jacob* foi publicado no âmbito do *concours du Centre National des Lettres* em 1985 pelas Éditions A. M. Métailié, editora destinada notadamente à publicação de literaturas estrangeiras traduzidas para o francês. Antes de proceder à tradução de *Esau e Jacó*, Duprat traduzira em 1980, junto a Luiz Dantas, outra obra brasileira oitocentista: *O Ateneu* (1888), de Raul Pompeia. Em nota à tradução sobre a qual nos debruçamos, Duprat agradece ao lusófono Luiz Dantas pela colaboração também na tradução de *Esau e Jacó*.

A tradução de *Esau e Jacó* proposta por Elizabeth Lowe foi também realizada diretamente do português do Brasil para o inglês estadunidense. Publicada em 2000 pela Oxford University Press, esta edição faz parte da “Library of Latin America”, coleção que dispõe de um vasto rol de obras brasileiras em tradução. Lowe, por sua vez, é uma reputada tradutora e pesquisadora na área das literaturas latino-americanas e da tradução. Tradutora de escritores do Brasil, Colômbia, Venezuela, Portugal, Angola e Moçambique, Lowe foi reconhecida pela

Academia Brasileira de Letras pela tradução em inglês estadunidense de *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha.

Após uma breve explanação sobre os antropônimos e topônimos como dificuldade de tradução e da apresentação de alguns dados contextuais referentes a *Esaú e Jacó* e às suas traduções, passamos ao estudo de caso propriamente dito: como as traduções francesa e estadunidense de *Esaú e Jacó* tratam os nomes próprios?

***Esaú e Jacó* em língua francesa e em língua inglesa: o caso dos antropônimos**

Na tradução francesa de *Esaú e Jacó*, o exame relativo aos antropônimos inicia-se a partir do título: Duprat traduz “Esaú e Jacó” para o francês (*Esau et Jacob*). A tradução desses prenomes em francês é justificada por fazerem referência a personagens representadas no livro bíblico do Gênesis. Em outras palavras, formulamos a hipótese de que, por se tratar de uma referência comum à cultura ocidental, a tradutora estabelece sua apresentação em francês, tal como podem ser encontrados na *Bible* francesa. Observamos as traduções de antropônimos feitas por Duprat nos excertos do romance machadiano:

João de Melo s'en alla avec le greffe et, avec aussi, semble-t-il, une grande passion. *Natividade* était la plus belle femme de ce temps. (ASSIS, 1985, p. 30, trad. Duprat, grifo nosso) [...]

Pedro serait médecin, *Paulo* avocat; tel fut le premier choix des professions. Mais aussitôt après, ils changèrent de carrière. On pensa aussi à diriger un vers le Génie. La Marine souriait à la mère, à cause de la distinction particulière de l'école. Il n'y avait qu'un inconvénient: le premier voyage lointain; mais *Natividade* pensa à se faire appuyer par le ministre. *Santos* parlait de faire un banquier de l'un, ou des deux. (ASSIS, 1985, p. 41, trad. Duprat, grifo nosso).

A partir dos fragmentos acima referenciados, constata-se que a tradutora opta por conservar os nomes de pessoas na forma como figuram no texto original (“João de Melo”, “Natividade”, “Pedro”, “Paulo”, “Santos”). Além das personagens supracitadas, deparar-nos-emos, ao longo do romance, com outras cujos prenomes e nomes mantêm igualmente sua forma em português brasileiro: “Aires”, “Perpétua”, “Flora”, “Batista”, entre outros.

Na continuidade da discussão dos antropônimos na tradução de Duprat, é interessante considerar igualmente a manutenção do título “dona”, precedendo prenomes como o de Cláudia (ASSIS, 1985, p. 96 *et passim*) e de Rita (ASSIS, 1985, p. 104 *et passim*). Este pronome de tratamento luso-brasileiro poderia ser traduzido em francês por *madame*. Todavia, entre “dona” e *madame*, há uma nuance de sentido que provavelmente acarretaria uma subtradução caso Duprat elege-se a forma francesa em sua tradução.

Lowe, responsável pela tradução estadunidense de *Esau e Jacó* aqui analisada, procede de modo semelhante a Duprat: traduz o título do romance brasileiro para o inglês (*Esau and Jacob*) e mantém os nomes das personagens em sua versão original. Observemos alguns exemplos:

João de Melo left with his clerkship and, they say, with a great passion as well. *Natividade* was the most beautiful woman of this time. (ASSIS, 2000, p. xxvi, trad. Lowe, grifo nosso).

Pedro would be a doctor, *Paulo* the lawyer. That was the first choice of professions. But soon afterward they would change careers. They also thought of placing one of them in engineering. The navy beckoned to the mother, because of the particular distinction of its school. The only inconvenience was the first distant voyage, but *Natividade* thought she might have a word with the minister of the navy. *Santos* talked about making one or both of them a banker. (ASSIS, 2000, p. xxvi, trad. Lowe, grifo nosso).

Esse exame da tradução estadunidense de *Esau e Jacó* aponta para a manutenção sistemática de antropônimos brasileiros e, como na tradução francesa, renuncia à utilização do recurso da transliteração como meio de tornar os antropônimos em língua portuguesa menos estranhos ao público-alvo de sua tradução.

***Esau e Jacó* em língua francesa e em língua inglesa: o caso dos topônimos**

Em congruência com suas escolhas acerca dos antropônimos na tradução francesa de *Esau e Jacó*, Duprat também preserva a forma original dos topônimos, fator que pode ser corroborado através dos trechos abaixo:

C'était la première fois que l'une et l'autre allaient à la colline du *Castelo*. Elles commencèrent à monter du côté de la rue du *Carmo*. [...] Outre *Botafogo*, *Natividade* et *Perpétua* connaissaient d'autres endroits. (ASSIS, 1985, p. 17, trad. Duprat, grifo nosso).

Même les chaussures d'un frère des âmes qui allait tourner au coin de la rue de la *Misericórdia* vers la rue *São José* semblaient rire de joie, alors qu'en réalité elles gémissaient de fatigue. (ASSIS, 1985, p. 23, trad. Duprat, grifo nosso).

Les séparer fut une solution habile; l'un restait à *Rio*, et faisait ses études de médecine, l'autre allait à *São Paulo* faire son droit. (ASSIS, 1985, p. 90, trad. Duprat, grifo nosso).

Como se pode depreender desses três fragmentos, os nomes de cidades (“Rio [de Janeiro]” e “São Paulo”), bem como nomes de ruas (“Carmo”, “Misericórdia”, “São José”), nomes de bairros (como “Botafogo”) e o nome do morro referido (“Castelo”) são conservados como apresentados na versão original de *Esau e Jacó*. A tradutora opta, no entanto, por traduzir para o francês construções como “rua” (*rue du/de la*) e “morro” (*colline*). Esse procedimento pode

ser verificado com diferentes topônimos referenciados na obra como demonstram os exemplos listados no quadro a seguir:

Quadro 1: Exemplos de topônimos referenciados na tradução francesa de *Esau e Jacó* por Duprat

Topônimos em <i>Esau e Jacó</i> (ASSIS, [1904] 1994)	Topônimos na tradução de Duprat (ASSIS, 1985)
Morro do Castelo (p. 2)	colline du Castelo (p. 17)
Praia de Santa Luzia (p. 6)	la plage de Santa Luzia (p. 28)
Largo da Lapa (p. 6)	Place de Lapa (p. 28)
Igreja de São Domingos (p. 7)	Église de S. Domingos (p. 28)
Cassino Fluminense (p. 9)	Casino Fluminense (p. 34)
Palácio Nova Friburgo (p. 13)	Palais Nova Friburgo (p. 44)
colégio de Pedro II (p. 28)	collège Pedro II (p. 79)
Confeitaria do Império (p. 76)	Salon de thé de l'Empire (p. 103)

Fonte: elaborado pela autora.

Na tradução de Duprat, há quase uma absoluta regularidade no tratamento de termos como “rua”, “morro”, “largo”, etc., bem como outros termos associados a locais (“igreja”, “cassino”, “palácio”, etc.): eles são sistematicamente traduzidos para o francês. Cumpre-nos alertar para uma quase absoluta regularidade porque, ao analisarmos a tradução de Duprat, defrontamo-nos com duas ocorrências que fogem à lógica acima expressa: “Teatro Lírico” (p. 9) e “Passeio Público” (p. 73 *et passim*). Tais ocorrências destoam do procedimento utilizado por Duprat, fato que leva a crer que essas representariam lapsos de tradução (se nos referimos à lógica tradutória empregada).

No que se refere à tradução estadunidense de *Esau e Jacó* realizada por Lowe, constata-se igualmente a manutenção dos topônimos originais e, para corroborar com essa afirmação, tomemos as mesmas passagens usadas como exemplos na tradução francesa:

It was the first time that the two had gone to *Morro do Castelo*. They began the ascent from the *Rua do Carmo*. [...] Natividade and Perpétua were familiar with other parts of the city, besides *Botafogo*. (ASSIS, 2000, p. xxvi, trad. Lowe, grifo nosso).

The very shoes of an alms collector about to turn the corner from the *Rua da Misericórdia* to the *Rua São José* seemed to squeak with glee, when they really were groaning with exhaustion. (ASSIS, 2000, p. xxvi, trad. Lowe, grifo nosso).

It was a wise idea to separate them. One would stay in Rio, studying medicine. The other would go to São Paulo, to study law. (ASSIS, 2000, p. xxvi, trad. Lowe, grifo nosso).

Ao se comparar ambas as traduções, nota-se que na versão estadunidense não são traduzidos para o inglês, diferentemente da tradução francesa, termos como “rua” e “morro”. Eis um procedimento adotado por Lowe com diferentes topônimos, conforme se pode notar nos exemplos a seguir:

Quadro 2: Exemplos de topônimos referenciados na tradução estadunidense de *Esau e Jacó* por Lowe

Topônimos em <i>Esau e Jacó</i> (ASSIS, [1904] 1994)	Topônimos na tradução de Lowe (ASSIS, 2000)
Morro do Castelo (p. 2)	Morro do Castelo (p. xxvi)
Praia de Santa Luzia (p. 6)	Praia de Santa Luzia (p. 166)
Largo da Lapa (p. 6)	Largo da Lapa (p. xxvi)
Igreja de São Domingos (p. 7)	Igreja São Domingos (p. xxvi)
Caminho Velho... Caminho Novo (p. 16)	Caminho Velho... Caminho Novo (p. xxvi)
Confeitaria do Império (p. 76)	Confeitaria do Império (p. xxvi)
Igreja do Carmo (p. 92)	Igreja do Carmo (p. 170)

Fonte: elaborado pela autora.

Ao não transpor em inglês vocábulos como “rua”, “morro”, “praia”, “largo”, “igreja” e outros, Lowe parece tratá-los como constituintes indissociáveis dos nomes próprios que os acompanham. Embora em sua tradução este procedimento seja predominante no caso das ruas e largos, verifica-se uma alternância na sua utilização – ora em português, ora em inglês – no que diz respeito a certos topônimos. Para exemplificar, assinalemos o tratamento cedido a (1) “igreja”; e (2) “praia”.

Quadro 3: Alternância de tradução de topônimos e seus referentes na tradução de Lowe

	<i>Esau e Jacó</i> (ASSIS, [1904] 1994)	<i>Esau and Jacob</i> (ASSIS, 2000)
(1) igreja	“E seguiram lépidas para o coupé, que as esperava no espaço que fica entre a igreja de São José e a Câmara dos Deputados” (p. 5, grifo nosso).	“And light-footed they moved quickly to their waiting carriage, which stood in the space between the church of São José and the Chamber of Deputies”. (p. xxvi, grifo nosso).
	“Na Igreja de São Domingos diz-se hoje uma missa por alma de João de Melo, falecido em Maricá”. (p. 7, grifo nosso).	“Today at the Igreja São Domingos there will be a Mass for the soul of João de Melo, deceased in Maricã”. (p. xxvi, grifo nosso).

	No fim do espetáculo, o amigo, então moço, ouviu grande rumor do lado da igreja de São Francisco , e correu a saber o que era”. (p. 79, grifo nosso).	“At the end of the show, his friend, then a young man, heard a loud noise next to the São Francisco church , and the ran to see what it was”. (p. 145, grifo nosso).
	“Atravessou a praça, passou a catedral e a Igreja do Carmo ”. (p. 92, grifo nosso).	“He crossed the square, passed the cathedral and the Igreja do Carmo ”. (p. 170, grifo nosso).
(2) praia	“Ao desembocar na Praia de Botafogo , a enseada trouxe o gosto de costume”. (p. 10, grifo nosso).	“Arriving at Botafogo beach , the view of the bay brought the customary pleasure”. (p. xxvi, grifo nosso).
	Assim foi que, antes de chegar à Praia da Glória , a vitória avistou o coupé da família”. (p. 14, grifo nosso).	“Thus it was that before arriving at the Glória beach , the victoria sighted the family coupé” (p. xxvi, grifo nosso).
	“Se a província fosse a do Rio de Janeiro, eu gostaria, porque não era preciso ir morar na Praia Grande ”. (p. 63, grifo nosso).	“If it were the province of Rio de Janeiro, I would like it, because it would necessary to live in Praia Grande ”. (p. xxvi, grifo nosso).
	“Lá se foi a pé; desceu pela Rua de São José, dobrou a da Misericórdia, foi parar à Praia de Santa Luzia , tornou pela Rua de D. Manuel, enfiou de beco em beco”. (p. 90, grifo nosso).	“He walked down the Rua São José, turned on Misericórdia, stopped at the Praia de Santa Luzia , turned on Rua Dom Manuel and poked into every alley”. (p. 166, grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora

A partir do quadro acima, depreende-se que, no caso de “igreja”, Lowe aplica dois procedimentos de tradução: (a) traduz por *church* quando a ocorrência de “igreja” contida no original é expressa através de minúscula, e (b) não traduz quando a ocorrência desse termo é expressa através de maiúscula, denotando um elemento intrínseco ao topônimo em questão. No caso de “praia”, a tradutora alterna, ao utilizar *beach* ou “Praia”, não demonstrando uma regra de emprego em relação a esse vocábulo.

Antropônimos e topônimos nas traduções examinadas: considerações gerais

Por optarem como procedimento tradutório justamente pela não tradução de nomes próprios, antropônimos e topônimos, ao se considerar exclusivamente este critério, pode-se postular que Duprat e Lowe integram o grupo daqueles que Ladmiral denomina como *fontistas* – ou seja, aqueles que se atêm notadamente ao significante da língua na qual é expresso o texto-fonte. Ao seguir esse caminho, poder-se-ia estipular que Lowe é ainda mais *fontista* do que Duprat, já que não traduz também os referentes de topônimos, como demonstrado no Quadro 2. Cabe ressaltar que Ladmiral tem predileção por traduções que estão nos antípodas daquelas que teriam uma postura *fontista*, as quais se apresentariam, segundo ele, como literalistas. Os argumentos contrários às traduções *fontistas* arrolados por Ladmiral são abundantes e, entre

eles, pode-se destacar o estranhamento junto à recepção da tradução, no caso de traduções excessivamente literais, e, para além do estranhamento, pode haver uma efetiva incompreensão de um termo ou uma passagem, caso a tradução se mostre muito distante – linguisticamente e/ou culturalmente – do público ao qual se destina.

No que diz respeito aos nomes próprios que são mantidos tal como figuram no texto original, em muitos casos o contexto poderá revelar a sua essência (um nome popular ou aristocrático, por exemplo), restando como estranhamento questões que atravessam essencialmente o campo gráfico. Exemplifiquemos tomando as línguas românicas francês e português: em língua francesa, o til enquanto diacrítico é inexistente. Desse modo, ao deparar-se com um antropônimo como “João” (como a personagem João de Melo) ou com um topônimo como “São Paulo” (espaço referido em *Esau et Jacob*), um francófono experimentará sem sombra de dúvida o estranhamento mencionado anteriormente, sendo incapaz até mesmo de pronunciar esses nomes próprios em ocasião de uma leitura em voz alta¹⁰.

Um outro exemplo dos campos gráfico e fonético diz respeito aos diferentes valores atribuídos pelo acento agudo [´], em português, e o *accent aigu* [ˆ], em francês. Se em português o acento agudo tem por objetivo marcar a sílaba tônica e lhe conferir um som aberto, em francês o *accent aigu* confere à vogal sobre a qual se sobrepõe um som fechado. Assim, um antropônimo como “Perpétua” em uma tradução francesa seria apreendido por um francófono da seguinte maneira: /pɛʁpɛtɥa/ e não /pɛʁˈpɛtɥə/, como em língua portuguesa. Para este exemplo específico, um tradutor que pretenda mimetizar o som do antropônimo brasileiro em francês e que esteja disposto a transliterar os nomes próprios poderia substituir o *accent aigu* pelo *accent grave*, o que resultaria em “Perpètua”. No caso do inglês, idioma que não dispõe de sinais diacríticos, o estranhamento do leitor diante de antropônimos e topônimos que disponham de tais símbolos pode ser ainda mais acentuado.

Poder-se-ia reduzir essa problemática de tradução a um aspecto puramente linguístico, compreendendo que as escolhas de Duprat e de Lowe teriam consequências que se manifestam essencialmente no campo da língua. Todavia, convém destacar aqui a postura em tradução que pode ser depreendida de uma opção dessa natureza: a manutenção do fator estrangeiro ou, ao fundarmos a discussão nos trabalhos de Berman e Meschonnic, a renúncia de uma tradução anexionista e etnocêntrica.

¹⁰ Sobre essa questão, é interessante examinar a solução que deram Michel Berveiller e Pierre Hourcade à transposição do nome “João” em sua tradução francesa de *Jubiabá*, de Jorge Amado. Os tradutores franceses optaram por uma solução de meio-termo: mantiveram o prenome como se apresenta em português, mas eliminaram o diacrítico, ou seja, realizaram uma transliteração: “João” tornou-se *Joao*.

Embora o procedimento de tradução adotado por Duprat e Lowe, no que se reporta aos antropônimos e topônimos, pareça ser o mais usual na atualidade, calcado presumivelmente no princípio de que “não se traduz nomes próprios”, convém sublinhar que a análise de diferentes traduções na contemporaneidade demonstra que não se pode determinar a sobreposição absoluta de um procedimento sobre o outro. Ao lado da manutenção rigorosa dos antropônimos e topônimos originais, a transliteração também aparece como técnica frequente e, sobretudo, no âmbito dos topônimos. Quanto à transliteração no domínio dos antropônimos, apontamos, a título de exemplo, o já citado *Joao*, na tradução francesa de *Jubiabá* de Jorge Amado, ou, na transposição do francês ao português de nomes como “Clarimunda”, “Romualdo” e “Serapião”, respectivamente transliterados a partir de *Clarimonde*, *Romuald* e *Sérapiion*, em uma das traduções brasileiras (2009) de *La Morte amoureuse*, novela oitocentista de Théophile Gautier.

Considerações finais

Partindo da problemática da fidelidade, uma das mais disseminadas no bojo dos estudos de tradução, e passando pela discussão da tradução de questões relacionadas a fatores sócio-históricos e culturais, introduzimos o tema do tratamento oferecido aos antropônimos e topônimos em tradução. Cunhadas em fatores intrinsecamente ligados à história e à cultura dos povos, essas duas categorias de vocábulos suscitam o questionamento de como se pode traduzi-las.

Para ilustrar o assunto aqui abordado, tomamos uma tradução francesa e uma tradução estadunidense de *Esau e Jacó*, penúltimo romance publicado por Machado de Assis. Ao se examinar minuciosamente as referidas traduções, realizadas por profissionais que dispunham de experiências pretéritas no que se reporta à tradução de obras brasileiras, constatou-se que ambas partilham do mesmo procedimento de tradução dos nomes próprios que, como explanado, concerne à manutenção dos antropônimos e topônimos como se manifestam na obra original.

Ainda que o estudo de caso realizado tenha apontado para um procedimento de tradução específico, este trabalho não pretende prescrevê-lo como o melhor ou mais adequado, estigmatizando outros procedimentos, e vice-versa. Trata-se, sobretudo, de fomentar a discussão e de buscar compreender as razões que subjazem às soluções adotadas pelos diferentes tradutores na atualidade: (a) conservar os antropônimos e topônimos como figuram nos originais, seja pela adoção de uma postura filosófica que rechaça a tradução etnocêntrica, seja pela pura e simples opção da facilidade ao se adotar sem questionamentos a premissa de

que “não se traduz nomes próprios”; (b) preservar na medida do possível os antropônimos e os topônimos originais, realizando, entretanto, as transliterações consideradas necessárias às adaptações dos sistemas fônico e gráfico das diferentes línguas-culturas; ou (c) substituir os antropônimos e topônimos, com o intuito de torná-los menos estranhos à recepção, por nomes próprios que possam ter valores conotativos análogos àqueles que se manifestam no texto-fonte.

Convém, em última análise, salientar que cada texto corresponde a um contexto particular que deve ser minuciosamente examinado para que as melhores soluções tradutórias possam lhe ser atribuídas. Outrossim, sejam quais forem as escolhas do tradutor, é necessário que ele esteja empenhado a imprimir em sua tradução uma coerência interna, resultante da harmonização do emprego de estratégias e de procedimentos em sua prática tradutória.

Referências

AMADO, Jorge. *Bahia de tous les saints*. Tradução de Michel Berveiller e Pierre Hourcade. Paris: Gallimard. 1938.

ASSIS, Machado de. [1904]. *Esau e Jacó*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar. 1994.

ASSIS, Machado de. *Esau et Jacob*. Tradução de Françoise Duprat. Paris: Éditions A. M. Métailié. 1985.

ASSIS, Machado de. *Esau and Jacob*. Tradução de Elizabeth Lowe. Nova York: Oxford University Press. 2000.

BERMAN, Antoine. *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris: Seuil, col. “L'ordre philosophique”. 1999.

BERMAN, Antoine. *L'Épreuve de l'étranger*. Paris: Gallimard, col. “Tel”. 2021.

CARY, Edmond. *Comment faut-il traduire ?* Lille: Presses universitaires de Lille. 1985.

DELISLE, Jean. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa. 1984.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. São Paulo: Arquivo do Estado. 1990.

GAUTIER, Théophile. A morta apaixonada. In. COSTA, Flávio Moreira (Org.). *Contos de vampiros: 14 clássicos escolhidos*. Trad. Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Agir Editora, col. “Pocket ouro”. 2009.

GONÇALVES, Luís Carlos Pimenta. Traduction de *Madame Bovary* au Portugal entre le XIX^e et le XXI^e siècle. *Synergies Portugal*, n. 8, p. 55-68, 2020.

LADMIRAL, Jean-René. *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris: Gallimard, col. “Tel”. 1994.

LADMIRAL, Jean-René. *Sourcier ou cibliste, les profondeurs de la traduction*. 2^a. ed. Paris: Les Belles Lettres, col. “Traductologiques”. 2015.

RÓNAI, Paulo. As armadilhas da tradução. In: RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Educom. 1976.

RÓNAI, Paulo. Problemas gerais da tradução. In: PORTINHO, Waldívia Marchiori (org.). *A tradução técnica e seus problemas*. São Paulo: Álamó. 1983.

CAMPANHA DE VACINAÇÃO CONTRA A COVID-19: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DOS DISCURSOS VEICULADOS PELO MINISTÉRIO DA SAÚDE

VACCINATION CAMPAIGN AGAINST COVID-19: A SEMIOLINGUISTIC ANALYSIS OF THE DISCOURSES CONVEYED BY THE MINISTRY OF HEALTH

Ana Cláudia Mello da Silva¹

Mariana Ramalho Procópio Xavier²

Cristiane Cataldi dos Santos Paes³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a campanha de vacinação divulgada, em vídeo, pelo Ministério da Saúde, em seu canal do YouTube. Assim, procuramos observar como os discursos propagados nos vídeos foram construídos ao buscar convencer as pessoas a se vacinarem. Para tanto, realizamos um recorte do *corpus*, elencando 3 vídeos representantes da fase inicial da campanha. As análises e discussões dos dados seguiram os pressupostos das categorias analíticas da Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau. Desse modo, buscamos identificar os sujeitos envolvidos nos discursos, os elementos do contrato de comunicação e as estratégias discursivas utilizadas. Os resultados das análises apontaram que, nos vídeos, há uma recorrência de temáticas relacionadas ao trabalho, além da presença de um imaginário rural; observou-se também a ausência de dados de comprovação científica relacionados à pandemia. Ademais, além de incentivar o público a se vacinar, a campanha serviu como meio de divulgação das ações do Ministério da Saúde, reforçando também as orientações sobre os cuidados com a pandemia. Vale destacar que os discursos dos vídeos se aproximam dos ideais do governo vigente, o que se explica pela ligação direta deste com o Ministério da Saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Campanhas de Vacinação. Ministério da Saúde. Teoria Semiolinguística.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the vaccination campaigns released, in video, by the Ministry of Health on its YouTube channel. Thus, we aim to observe how the speeches

¹ Graduada em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ana.c.mello@ufv.br.

² Professora do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: mariana.procopio@ufv.br.

³ Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: cristiane.cataldi@ufv.br.

broadcast in the videos were constructed when trying to convince people to get vaccinated. For this, we made a corpus clipping, choosing 3 videos that represent the initial phase of the campaign. Data analysis and discussions followed the assumptions of the analytical categories of Patrick Charadeau's Semioliinguistic Theory. We sought to identify the subjects involved in the discourses, the elements of the communication contract and the discursive strategies that were used. The results of the analyses showed that in the videos there is a recurrence of themes related to work, the presence of a rural imaginary and the absence of scientific evidence related to the pandemic. Furthermore, in addition to encouraging the public to be vaccinated, the campaign served as a means of disseminating the actions of the Ministry of Health, also reinforcing guidelines on care with the pandemic. It is also worth noting that the speeches in the videos are close to the ideals of the current government, which is explained by its direct connection with the Ministry of Health.

KEYWORDS: Vaccination Campaigns. Ministry of Health. Semioliinguistic Theory.

Introdução

A pandemia da Covid-19 deixou o mundo em alerta devido aos altos riscos decorrentes do vírus SARS-CoV-2, que foi o responsável pela doença. A preocupação se intensificou com o alastramento de casos de infecção, assim como de mortes resultantes de problemas provocados pelo vírus. Nesse contexto, surgiu a necessidade de serem produzidas vacinas que pudessem imunizar a população e amenizar esse cenário. Assim, laboratórios pelo mundo se dedicaram a esse objetivo e, em tempo recorde, produziram os imunizantes. Aos poucos, os países foram aprovando sua aplicação e comprando as doses fabricadas. Com o início da imunização, tornou-se necessária a realização de campanhas que estimulasse a população a se vacinar, a fim de imunizar o maior número possível de pessoas e diminuir os casos de morte por Covid.

No Brasil, país referência mundial em imunização com a aplicação de mais de 300 milhões de doses de vacinas ao ano (SANAR SAÚDE, 2021), não foi diferente, ficando a cargo do Ministério da Saúde o papel de principal difusor de campanhas de vacinação contra a Covid-19. Com o intuito de conscientizar as pessoas a se vacinarem, o órgão produziu alguns vídeos curtos para serem veiculados em sua campanha. Tais vídeos, com duração entre 30 segundos e 2 minutos, foram postados no canal oficial do Ministério da Saúde no *YouTube*, além de terem sido divulgados em outros meios, como redes sociais e canais televisivos.

Em vista disso, partindo do pressuposto de que vivemos rodeados por discursos diversos e considerando a importância das campanhas de vacinação no processo de conscientização e incentivo à imunização da população, este trabalho objetiva analisar os discursos envolvidos na campanha divulgada, em vídeos, pelo Ministério da Saúde. Desse modo, pretende-se averiguar como tais discursos se manifestam nos vídeos veiculados por esse órgão, nos atentando aos

recursos utilizados para alcançarem seu principal objetivo: o de convencer as pessoas a se vacinarem. Para isso, empregamos a perspectiva analítica da Teoria Semiollinguística de Patrick Charaudeau, sobretudo, no que se refere aos sujeitos do ato de linguagem, ao contrato de comunicação e às estratégias discursivas, abrangendo também alguns imaginários sociodiscursivos inseridos nesses discursos.

Para delimitar nosso *corpus* de análise, realizamos um recorte temporal, contemplando a fase inicial da campanha. Assim, foram selecionados: o vídeo anterior ao início efetivo das imunizações; o primeiro vídeo divulgado no início da vacinação e o vídeo de divulgação do *jingle* da campanha. Dessa forma, buscamos analisar como os discursos são produzidos nessa fase inicial, a fim de verificar se há um discurso recorrente ou se ocorre uma mudança de posicionamentos e estratégias ao longo dos vídeos.

Considerando ser essa uma das maiores campanhas de vacinação realizada no país, sua análise em diferentes âmbitos de estudo é de suma importância para o entendimento dos fatores que impulsionaram as mobilizações em prol da imunização da população brasileira. Nessa perspectiva, vale ressaltar a relevância dessa campanha enquanto um importante canal de divulgação científica, levando em consideração que, como destacam Silva e Paes (2015, p. 363), “sobre a finalidade discursiva, a divulgação científica faz com que um conhecimento restrito a um determinado grupo possa ser disseminado na sociedade, vindo a fazer parte do conhecimento do público que entrou em contato com o meio de disseminação”. Logo, por abranger discursos de base científica, as campanhas de vacinação, normalmente, têm o propósito de disseminar esse discurso para a população, a fim de convencer as pessoas a se vacinarem.

Por outro lado, o contexto de circulação da campanha do Ministério da Saúde é envolto por discursos, por vezes, contrários à ciência, dado que temos vivido, no mundo todo, um aumento do movimento antivacina. O próprio governo brasileiro reflete tais discursos ao apresentar posicionamentos controversos frente à pandemia e à vacina, sem respaldo em evidências científicas, contribuindo para a divulgação de *fake news* que comprometem a adesão da população à campanha. Dessa forma, como aponta Monari et al. (2021, p. 16), “a Covid-19 deixou de ser uma causa apenas sanitária para ser um conflito político”, o que é perceptível nos diversos discursos governamentais ligados à pandemia, incluindo aqueles presentes nas campanhas de vacinação do Ministério da Saúde.

Destarte, o presente trabalho se organiza da seguinte maneira: na seção 2, apresentamos o referencial teórico utilizado para embasar nossas análises, sendo este centrado na Teoria Semiollinguística; na seção 3, destacamos os procedimentos metodológicos utilizados neste

estudo; na seção 4, apresentamos a análise e as discussões dos vídeos que compõem nosso recorte da campanha e, por fim, na seção 5, ressaltamos algumas considerações finais referentes à pesquisa.

Referencial teórico

A Teoria Semiolinguística (TS) de Patrick Charaudeau corresponde a uma vertente dos estudos discursivos que considera a ligação intrínseca entre linguagem e sociedade. Assim, através de uma perspectiva interdisciplinar, ela introduz o discurso em um meio comunicacional e psicossociológico, o que possibilita analisar os sujeitos da linguagem e suas intencionalidades. Em vista desses aspectos, vale destacar que

A Análise de Discurso proposta por Patrick Charaudeau é uma análise que examina as condições de produção e de existência dos enunciados e dos efeitos extralinguísticos que, paradoxalmente, o uso da linguagem busca obter; é, pois, uma análise que leva em conta a linguagem em si, assim como também o contexto psicossocial que possibilita a aparição de tais e tais enunciados, em vez de tais e tais outros. (MACHADO, 1992, p. 26)

É nessa análise que nos deteremos neste trabalho. Contudo, é importante mencionar que nosso *corpus* é constituído por um conteúdo audiovisual, porém, como aponta Santos-Filho (2020, p. 58), “as materialidades semiológicas não compreendem somente os textos verbais, mas também os não-verbais”. Assim, considerando os discursos que se utilizam de imagens, é importante ponderar que

Declarar quais são os efeitos que uma imagem produz realmente sobre os sujeitos que a veem é um assunto bem difícil de tratar, pois os efeitos visados não coincidem necessariamente com os efeitos produzidos, os efeitos individuais se entrecruzam com os efeitos coletivos. Isso se dá porque a interpretação da imagem repousa sobre um jogo complexo entre visível (o que é dado a ver) e o não visível (o que é sugerido). Os efeitos que resultam disso dependem dos imaginários sociais que são suscetíveis de serem mobilizados através da recuperação de índices e do trabalho de inferência ao qual se dedica o sujeito olhante, de acordo com a situação de exposição das imagens na qual ele se encontra. (CHARAUDEAU, 2013, p. 404).

Em vista de tais aspectos, nossas análises também exploram o material imagético contido nos vídeos da campanha, estes ligados ao conteúdo verbal, a fim de verificar a construção dos discursos externados e os possíveis efeitos que podem ter sobre o interlocutor.

Para as análises, utilizamos as categorias analíticas da Teoria Semiolinguística. Destacamos, primeiramente, os sujeitos envolvidos no ato de linguagem. Segundo Charaudeau (2014), estes podem ser definidos como: Sujeito Comunicante (EUC), o ser psicossocial que atua como locutor e articulador da fala; Sujeito Enunciador (EUE), o ser da fala, responsável pelo dizer; Sujeito Destinatário (TUD), o destinatário ideal para o ato de enunciação e o Sujeito

Interpretante (TUi), sujeito empírico exterior ao texto, responsável por fazer abstrações e interpretações. Estes sujeitos estão envolvidos no contrato de comunicação, noção que “pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo com as representações languageiras dessas práticas” (CHARAUDEAU, 2014, p. 56). Por meio desse contrato, é possível reconhecer as circunstâncias em que as trocas languageiras se concretizam.

Ao abordar o contrato de comunicação, Charaudeau (2005, p. 4) aponta que o ato de linguagem é “originário de uma situação concreta de troca, dependente de uma intencionalidade, organizando-se ao mesmo tempo num espaço de restrições e num espaço de estratégias”. Ele sugere a estruturação desse espaço de estratégias em três níveis, sendo eles o situacional, o comunicacional e o discursivo. Sobre o nível situacional, o estudioso destaca que

É o lugar onde estão determinados: a *finalidade* do ato de linguagem, que consiste em responder à pergunta: ‘estamos aqui para dizer ou fazer o quê?’; a *identidade* dos parceiros da troca languageira, em resposta à pergunta: ‘quem fala a quem?’; o *domínio de saber* veiculado pelo objeto da troca, respondendo à pergunta: ‘sobre o quê?’; enfim (mas não se trata de uma cronologia), o *dispositivo* constituído pelas circunstâncias materiais da troca, respondendo à pergunta ‘em que ambiente físico de espaço e tempo?’. (CHARAUDEAU, 2005, p. 4).

Essas categorias serão essenciais nas análises que aqui faremos. Todavia, no campo do domínio do saber, utilizaremos a denominação “propósito”, buscando responder a mesma pergunta “sobre o quê?”, dado que se entende que o propósito comunicativo é “aquilo de que se fala, o projeto que se tem em mente ao tomar a palavra; o que é, afinal, proposto” (CHARAUDEAU, 2006, p. 187).

Outra categoria analítica que abrangeremos é a das estratégias discursivas. Segundo Procópio (2015, p. 39), “as estratégias correspondem ao espaço de manobras disponível para a instância de produção de um ato de linguagem”. Assim, elas podem ser vistas como métodos utilizados para envolver, persuadir e/ou atrair o interlocutor. Tais estratégias podem ser agrupadas em três planos:

a) plano de legitimidade, no qual as estratégias são determinantes da posição de autoridade do sujeito enunciador, ou seja, tais estratégias fundamentam a autoridade do sujeito, sendo, portanto, orientadas em função do “eu”; b) plano de credibilidade, no qual as estratégias determinam a posição de verdade do sujeito, isto é, no plano da credibilidade, o sujeito enunciador está preocupado em mostrar que o seu discurso é verdadeiro e que ele pode ser tomado como verdade, orientando o ato de linguagem para si próprio, o “ele”; c) plano de captação, cujas estratégias objetivam fazer com que o parceiro da troca comunicativa entre no mesmo arranjo enunciativo proposto pelo EU, sendo, assim, orientadas em função do “tu”. (CORRÊA-ROSADO, 2014, p. 15-16).

É importante destacar, também, a concepção de imaginários sociodiscursivos que se refere a “uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual [...] constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante” (CHARAUDEAU, 2017, p. 578). O estudioso também ressalta que esses imaginários podem se construir enquanto “sistemas de pensamento coerentes a partir de tipos de saber que são investidos, por vezes, de pathos (o saber como afeto), de ethos (o saber como imagem de si) ou de logos (o saber como argumento racional)” (CHARAUDEAU, 2017, p. 579).

Metodologia

Esta pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista, dado que se volta para a descrição e análise interpretativa de dados. Nosso ponto de partida foi o estudo bibliográfico referente à Teoria Semiológica de Patrick Charaudeau, sobretudo quanto às categorias analíticas ligadas aos sujeitos do discurso, ao contrato de comunicação e às estratégias discursivas. Consideramos, também, os imaginários sociodiscursivos presentes nos discursos. Em seguida, tendo em mente a temática da pesquisa, realizamos um levantamento de dados sobre as campanhas de vacinação que circulavam na internet. Com isso, selecionamos como objeto de pesquisa as campanhas de vacinação contra a Covid-19 veiculadas, em vídeo, pelo Ministério da Saúde, em seu canal oficial do *YouTube*⁴.

Esse *corpus* foi delimitado para abranger um recorte que corresponde à fase inicial da campanha. Assim, selecionamos para análise 3 vídeos com 1 minuto de duração cada, sendo eles:

Tabela 1: Vídeos que compõem o *corpus*

Vídeo	Link	Data de publicação	Momento da campanha
“Brasil Imunizado - Somos uma só nação”	https://youtu.be/G43IFBZwmBg	16/12/2020	Vídeo anterior ao início efetivo da vacinação.
“Brasil Imunizado - Somos uma só nação”	https://youtu.be/PQIY5P5QEuA	20/01/2021	Primeiro vídeo divulgado junto ao início da vacinação.
“Brasil Imunizado. Jingle da campanha de vacinação contra Covid-19”	https://youtu.be/4-ZFCky5WZ4	27/01/2021	Vídeo de divulgação do jingle da campanha.

Fonte: tabela produzida pelos autores.

⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/c/MinSaudeBR>.

Após a seleção dos vídeos a serem estudados, seguimos para a análise de teor interpretativista, tendo em vista as categorias analíticas da Teoria Semi linguística (TS). Nessas análises, consideramos todo o material audiovisual, o que inclui tanto o conteúdo verbal quanto o conteúdo imagético, sendo ambos importantes para o estudo do discurso produzido nas campanhas. Desse modo, constituímos o curso metodológico do trabalho.

Análises e discussões

Análises iniciais: aspectos gerais do discurso da campanha

Antes de nos ater à análise dos vídeos que compõem a fase inicial da campanha de vacinação contra a Covid-19, é importante destacar alguns elementos gerais dos discursos do Ministério da Saúde, sobretudo, no que se refere aos sujeitos envolvidos, ao contrato comunicacional e às estratégias discursivas presentes. Isso porque, por serem divulgados por um mesmo veículo e terem um objetivo geral, alguns elementos se repetem ao longo dos vídeos. Contudo, é possível que neles se manifestem algumas particularidades quanto a esses itens, o que será ressaltado nas análises específicas.

Tendo em vista as categorias analíticas da TS, é importante destacar, inicialmente, os sujeitos envolvidos no ato de linguagem. O Ministério da Saúde se configura como o sujeito comunicante dos discursos proferidos nos vídeos, dado que se trata do que consideramos ser a entidade social que os divulga, utilizando em cada um deles um sujeito enunciador diferente, sendo essa diferença baseada na cena enunciativa de cada vídeo. Quanto à recepção, o discurso do Ministério da Saúde se destina à população brasileira em geral. Todavia, vale destacar que cada vídeo possui sujeitos destinatários específicos, o que acompanha sua finalidade discursiva no momento da campanha. Por outro lado, os sujeitos interpretantes são constituídos por aqueles que assistirem aos vídeos, desenvolvendo seu processo de interpretação sobre o conteúdo.

No que tange à finalidade discursiva da campanha, destaca-se o objetivo de fazer com que a população se informe sobre a vacinação e se vacine. Para tanto, cada vídeo apresenta um propósito distinto, seguindo a necessidade da campanha no momento em que foi veiculado. Contudo, todos os discursos apresentam o mesmo dispositivo, dado que se tratam de vídeos do *YouTube*, ou seja, estão em uma plataforma *online* voltada para conteúdos audiovisuais. Nessa plataforma, a identidade do Ministério da Saúde é marcada no nome do canal que divulga os vídeos, pois se trata do canal oficial do órgão.

Vale mencionar que, de modo geral, os vídeos possuem cerca de 1 minuto de duração e contam com a voz de um narrador que se dirige ao público para apresentar os discursos em nome do Ministério da Saúde. No decorrer dos vídeos, são apresentadas diversas imagens, como a de pessoas usando máscara e álcool em gel, trabalhando, sendo vacinadas, vacinas sendo produzidas e distribuídas e imagens de paisagens brasileiras, tanto rurais quanto urbanas. Como trilha sonora, 2 dos 3 vídeos apresentam a melodia de uma música sertaneja de fundo, enquanto o outro apresenta uma melodia acelerada, semelhante a utilizada em conteúdos audiovisuais que remetem à ação. Além disso, todos eles possuem legendas e tradução para Libras, o que faz com que alcancem um público mais amplo e diverso.

Sendo o Ministério da Saúde a instância máxima que se dedica à saúde pública no Brasil, ele se constitui como um meio legitimado para falar sobre o assunto externado, pois seu estatuto social lhe confere tal legitimidade frente à população. Já a credibilidade de seus enunciados é construída por meio dos discursos expressos em cada vídeo, sendo estes acompanhados de recursos diversos utilizados para dar veracidade às informações, como o uso de imagens e a apresentação de algumas informações, recursos estes que serão explicitados posteriormente. Por conseguinte, cada um dos vídeos utiliza estratégias de captação diferentes, de modo a convencer o público sobre o que está sendo divulgado.

Alguns elementos específicos que compõem os discursos veiculados nas campanhas podem ser verificados na análise particular de alguns dos vídeos que constituem nosso *corpus*. Neles estão marcados alguns aspectos característicos da primeira fase de ação do órgão, correspondendo a um momento específico do cenário epidemiológico do país, dado que abarca a etapa inicial da vacinação. É válido ressaltar que essa fase inicial compreende 3 vídeos, um anterior ao início efetivo da imunização, o primeiro vídeo que corresponde ao período de início da vacinação e o vídeo de divulgação do *jingle* da campanha.

Brasil imunizado – Somos uma só nação: vídeo anterior ao início efetivo da vacinação

O primeiro vídeo da campanha, intitulado *Brasil imunizado – Somos uma só nação*⁵, foi publicado em 16 de dezembro de 2020 e possui 1 minuto de duração. Segue a transcrição do estrato verbal do vídeo:

O Brasil está em ação e o Ministério da Saúde segue trabalhando firme para você seguir em frente com toda a proteção contra a Covid-19. Foram distribuídos medicamentos, equipamentos, e repassados mais de 62 bilhões de reais para estados

⁵Disponível para acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=G43IFBZwmBg>.

e municípios. E, em breve, tão logo sejam aprovadas as vacinas, serão definidos os critérios para os grupos que podem ser vacinados. Tudo para você exercer o seu direito de se vacinar se tiver indicação. Para isso, todas as etapas de segurança precisam ser cumpridas. Informe-se. Prepare-se. Cuide-se. Baixe gratuitamente o aplicativo Conecte SUS e tenha sua caderneta digital de vacinação em suas mãos com seu histórico de vacinas. Avise amigos, vizinhos, parentes para que também baixem o Conecte SUS. Acesse gov.br/saúde para saber mais. Brasil imunizado. Somos uma só nação.

Quanto ao conteúdo imagético, são apresentadas algumas imagens ligadas ao trabalho, exibindo pessoas trabalhando e mantendo os cuidados contra a Covid-19, com o uso de máscara e álcool em gel, além de pessoas abrindo comércios. Também são expostas imagens das vacinas sendo produzidas, e medicamentos e equipamentos sendo distribuídos. Além disso, são recorrentes imagens de idosos, profissionais da saúde e pessoas usando o aplicativo Conecte SUS.

O vídeo tem um caráter introdutório e orientador, posto que, além de apresentar as ações do governo em relação à pandemia, atua como um anúncio do que está por vir em relação à campanha, incentivando a população a se manter informada a respeito das próximas etapas. Isso é perceptível em alguns trechos da narrativa, como “Informe-se. Prepare-se. Cuide-se. Baixe gratuitamente o aplicativo Conecte SUS” e “Acesse gov.br/saúde para saber mais”. O emprego dos verbos no imperativo reafirma o caráter de orientação do discurso presente no material. Quanto aos sujeitos do discurso, o sujeito enunciador do vídeo pode ser definido como o próprio Ministério da Saúde, este representado por um narrador que fala por ele, se referindo ao órgão em terceira pessoa, como alguém externo à instituição. O vídeo é direcionado à população em geral, sendo ela o sujeito destinatário do discurso produzido.

A principal finalidade do vídeo é incentivar as pessoas a se manterem informadas sobre a campanha de vacinação e se prepararem para seu início. Além disso, ele também possui como finalidade a apresentação das ações do governo frente à pandemia, dado que tais ações foram destacadas. Desse modo, seu propósito é apresentar informações sobre as ações do governo e sobre o início da campanha. Apenas a identidade do Ministério da Saúde é exposta no vídeo, porém, em sua construção imagética, são apresentadas pessoas de identidades diversas que contribuem para o desenvolvimento do discurso do vídeo.

No que se refere às estratégias discursivas utilizadas, destaca-se o fato de que é sob a figura do Ministério da Saúde que o discurso é enunciado, logo, sua legitimação é refletida na importância social do órgão. Isso também agrega à credibilidade do discurso que ganha força com as imagens que o acompanham. Por exemplo, ao falar da ação do governo de distribuir

medicamentos e equipamentos para vários municípios, são apresentadas imagens de homens descarregando um caminhão com várias caixas, nas quais se pressupõe conter tais elementos.

Junto a isso, o vídeo apresenta numericamente a ação do Ministério, destacando o volume de investimentos que estavam sendo aplicados em estados e municípios para o combate à pandemia. Além disso, ao apontarem que quando as vacinas fossem aprovadas seriam definidos critérios para os grupos que poderiam ser vacinados, são mostradas imagens de vacinas sendo produzidas em laboratório e de um homem idoso, que supostamente estaria incluso no grupo. Tais imagens são utilizadas para dar autenticidade ao discurso, de modo que o enunciado adquira um teor de veracidade.

Quanto à captação do interlocutor, o enunciador do discurso tenta se aproximar dele por meio de um tom de voz amigável, como em uma conversa, além de utilizar da modalidade alocutiva, de modo a inseri-lo em sua fala. Essa aproximação também é feita através da aparição constante de imagens de pessoas com identidades diversas que podem causar um sentimento de identificação por parte do público, como se aquele discurso também pudesse interessar a ele. Esse uso das imagens como estratégia discursiva vai ao encontro com o que Santos-Filho (2020, p. 59) aponta sobre a necessidade de “encarar a imagem como um ato de linguagem, que, logo, também passa por um processo de semiotização do mundo para significar, comportando instâncias de produção e recepção em uma dada situação”. Assim, nessa situação comunicativa, as imagens ganham força ao contribuir para a significação do discurso disseminado.

Junto à aparição das imagens, a trilha sonora acelerada do vídeo traz um efeito de sentido que indica uma guerra, como se estivesse sendo travada uma batalha, o que demonstra que o país estava em ação, sendo o Ministério da Saúde o responsável por lutar na batalha contra a Covid-19. Essa ideia de ação é ressaltada no início do vídeo, quando é narrado o trecho: “O Brasil está em ação e o Ministério da Saúde segue trabalhando firme para você seguir em frente com toda a proteção contra a Covid-19”. Assim, tais colocações podem suscitar no interlocutor a ideia de que tem alguém zelando por ele durante a pandemia, buscando mantê-lo em segurança.

Vale destacar que nesse vídeo aparecem diversas pessoas representantes da classe trabalhadora em contextos laborais, como vendedores e entregadores, todos utilizando máscara e álcool em gel, de modo a transparecer que, mesmo diante da pandemia, as pessoas podem continuar suas vidas normalmente. Nesse caso, as vacinas contribuiriam para acelerar a volta à normalidade. Esse aspecto do vídeo chama a atenção ao se aproximar de um discurso comum no atual governo, o de que as atividades econômicas não devem parar. Dessa forma, de modo implícito, o Ministério da Saúde, agregado ao governo vigente, revela alguns de seus

posicionamentos. É válido considerar esse ponto do discurso, pois, como ressalta Charaudeau (2014, p. 52), “todo ato de linguagem resulta de um jogo entre o implícito e o explícito” e, nessas colocações implícitas, há certa intencionalidade ao abordar os posicionamentos do governo.

No estrato verbal do vídeo, também é destacado o direito da população de se vacinar, como expresso em “Tudo para você exercer o seu direito de se vacinar”. Logo, em um primeiro momento, o Ministério da Saúde indica que estava fazendo o possível para garantir à população o direito à vacinação. Todavia, na sequência da frase, aparece a condicional “se tiver indicação”, aludindo ao posicionamento do Ministério naquele determinado momento, dado que ele não sustentava a ideia de que a vacina deveria ser para todos e de que não havia riscos. Isso reflete os imaginários defendidos pelo próprio governo, posto que, desde o início da pandemia, ele se manteve em uma posição anticiência. Portanto, entende-se que o foco do vídeo não era direcionado para o esquema de vacinação em si, sendo o destaque voltado para a divulgação do Conecte SUS.

É válido assinalar alguns elementos presentes no final do vídeo. Um deles é a aparição do *slogan* “Brasil imunizado. Somos uma só nação”, no qual a presença do léxico “nação” reflete uma ideia de patriotismo que é constante nos discursos veiculados pelo governo brasileiro. No momento da aparição do *slogan*, no vídeo, são apresentadas, majoritariamente, imagens de pessoas mais idosas, como a da senhora exibida no início deste tópico, seguidas por uma imagem do Zé Gotinha, ao lado da transcrição do *slogan*. A imagem de idosos remete ao grupo prioritário para vacinação que estava sendo estabelecido naquele momento, sendo eles os principais alvos no início da campanha. Já a imagem do Zé Gotinha pode gerar imaginários positivos quanto à campanha, dado que o personagem, criado por Darlan Rosa em 1986, há décadas, sempre foi usado como símbolo de campanhas de vacinação no Brasil. Finalizando o vídeo, junto à logo do SUS e do Governo Brasileiro, é exposta a logo do Movimento Vacina Brasil, uma ação do Ministério da Saúde que busca divulgar a importância da vacinação. Assim, essa aparição pode legitimar o discurso da campanha no que se refere à importância das vacinas, mesmo que o posicionamento dos órgãos públicos ainda fosse de cautela em relação a elas.

O primeiro vídeo veiculado após o início da vacinação

O primeiro vídeo divulgado, após o começo efetivo da campanha de vacinação, que teve início no dia 17 de janeiro de 2021, com a imunização da enfermeira Mônica Calazans, também

foi intitulado como *Brasil Imunizado - Somos uma só nação*⁶, dado que se trata do *slogan* da campanha que também foi apresentado no final do vídeo anterior. Ele foi publicado no dia 20 de janeiro de 2021 e possui 1 minuto de duração. O estrato verbal do vídeo relata o seguinte:

O Brasil é gigante e o desafio de vacinar os brasileiros também. Um desafio que vai além da saúde. É uma questão humana e econômica, pois muita gente depende disso, ninguém pode ficar para trás. É, mas com a união de todas as nossas forças, as vacinas aprovadas pela Anvisa já estão sendo distribuídas em todo o Brasil. A vacina vai devolver para a Mariana a confiança para ela continuar salvando vidas; para o Seu Isaías, a sua roda de amigos; para a Dona Regina, o sorriso que iluminava a vizinhança; para a Roseli, o carinho de seus alunos. A gente ainda precisa se proteger, enquanto a vacina não chega a todos. Juntos, vamos cuidar uns dos outros. Somos um Brasil, somos uma só nação. Brasil imunizado. Somos uma só nação.

No que se refere ao conteúdo imagético, de modo geral, o vídeo apresenta imagens que exibem, entre outras coisas: paisagens brasileiras rurais e urbanas, a bandeira do Brasil sendo erguida, o transporte das vacinas, profissionais da saúde prestando atendimento e pessoas sendo vacinadas, em contextos de trabalho e tomando os cuidados de prevenção contra a Covid-19.

Nesse vídeo, o sujeito enunciador também pode ser identificado na figura do Ministério da Saúde que ganha voz com uma locução. Já o sujeito destinatário do vídeo é todo o público brasileiro. Sua finalidade é apontar algumas informações, como a de que as vacinas estavam sendo distribuídas e que as pessoas deveriam manter os cuidados enquanto elas não chegassem a todos. Nessa perspectiva, seu propósito é mostrar que a missão do Ministério da Saúde é fazer com que a vacina chegue a todo o Brasil.

Mais uma vez, a identidade do Ministério traz legitimidade ao discurso que ele apresenta e, como no vídeo anterior, a credibilidade de tal discurso é reforçada pelas imagens que, neste caso, mostram o transporte de vacinas e pessoas sendo vacinadas, usando máscaras e se higienizando. Isso ajuda a dar autenticidade aos enunciados de que as vacinas estão sendo distribuídas, que pessoas começaram a ser vacinadas e que a população deveria continuar se cuidando. Além disso, a menção à Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) como o órgão que aprovou as vacinas dá credibilidade ao imunizante e a um discurso em prol da vacinação, pois subentende-se que a vacina passou pela avaliação de um órgão legitimado quando se trata da regulação de imunizantes no país.

No tocante às estratégias de captação, o vídeo possui como destaque o toque de viola que serve como música de fundo. Esse toque remete à música sertaneja raiz, o que se aproxima de uma tradição rural brasileira, além de ser um gênero popular em todo o país. Isso pode atrair

⁶ Disponível para acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=PQIY5P5QEuA>

o público e manter sua atenção no vídeo. Além disso, esse diálogo atrelado a um imaginário de interior traz a ideia de que as vacinas chegam a todos os lugares, até nos mais longínquos, de modo que nenhum espaço fique de fora. No fim do vídeo, a melodia é acompanhada por uma letra cantada que diz “Somos um Brasil, somos uma só nação”, promovendo um sentimento de pertencimento e união. Isso é intensificado com os enunciados apresentados ao longo do vídeo como “A gente ainda precisa se proteger enquanto a vacina não chega a todos” e “Ninguém pode ficar para trás”. Tais sentenças aproximam o enunciador do interlocutor, colocando-os em um mesmo patamar, como se estivessem juntos e com um mesmo propósito.

Outro meio de captação utilizado no vídeo consiste na personalização de histórias através do seguinte trecho que discorre sobre os benefícios sociais e emocionais da vacinação: “A vacina vai devolver para a Mariana a confiança para ela continuar salvando vidas; para o Seu Isaías, a sua roda de amigos; para a Dona Regina, o sorriso que iluminava a vizinhança; para a Roseli, o carinho de seus alunos”. Nesse sentido, Mariana, Isaías, Regina e Roseli representam os brasileiros que desejam voltar à “normalidade”, a vivenciar e sentir o que lhes foi tirado pela pandemia. Logo, a vacina é posta como o meio que devolverá a possibilidade de reviver certos momentos e sentimentos. Desse modo, é utilizada a estratégia de aproximação do interlocutor com a narrativa de teor pessoal que envolve esses indivíduos, o que pode suscitar a identificação com suas histórias, visto que são pessoas consideradas “comuns”, de diferentes idades e profissões, que podem se assemelhar a muitos brasileiros.

Vale ressaltar que o início do vídeo apresenta uma imagem do campo e uma imagem da cidade, seguida pela imagem da bandeira do Brasil sendo estendida por uma mulher. Em meio a isso, é destacado, verbalmente, que o Brasil é um país gigante, assim como o desafio de vacinar a população é grande. É apontado, ainda, que esse desafio “vai além da saúde, sendo uma questão humana e econômica”. Tal colocação remete aos argumentos do Presidente da República de que a pandemia não poderia ser pensada apenas pelo aspecto da saúde. O uso da expressão “vai além” deixa implícita a preocupação com outros fatores, como a economia, o que é intensificado pelo trecho “muita gente depende disso”, que leva ao entendimento de que se refere às atividades econômicas essenciais para a sobrevivência dos brasileiros.

Portanto, tais discursos carregam os posicionamentos do atual governo quanto à pandemia e às atividades econômicas, além da ideia de patriotismo que cerca os discursos presidenciais, o que é marcado pela aparição da bandeira brasileira e pelo *slogan* “Brasil imunizado. Somos uma só nação”, dado que o léxico “nação” sustenta esse teor nacionalista. Isso é reforçado com o uso de imagens de pessoas trabalhando e abrindo comércios, como ocorreu no vídeo anterior. Desse modo, essas estratégias discursivas reafirmam o

posicionamento político do governo e podem levar o interlocutor a concordar com ele, dado que o vídeo utiliza a dimensão do patêmico para atrair o interlocutor, inclusive ao colocar lado a lado a questão humana e econômica associadas à pandemia.

Assim, o fato de o vídeo apresentar como base a melodia da música sertaneja, expondo imagens populares do Brasil, pessoas sendo vacinadas e vacinas sendo entregues pode ser visto como uma estratégia para ativar imaginários sociodiscursivos positivos sobre esses elementos, de modo a encorajar a população. Isso ocorre porque cria-se uma aproximação com o público através desses imaginários, dado que eles resultam “de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva” (CHARAUDEAU, 2017, p. 578). Logo, tornam-se presentes na vida do interlocutor, fazendo com que ele se sinta familiarizado com o que foi exposto. Contudo, a campanha não traz informações mais elucidativas, como sobre os grupos que estavam sendo vacinados naquele momento, qual dose estava sendo aplicada, entre outros elementos importantes para manter o interlocutor informado sobre a campanha.

Vídeo de lançamento do jingle da campanha de vacinação contra a Covid-19

O terceiro vídeo dessa fase inicial corresponde ao *jingle* da campanha de vacinação e recebe o título *Brasil Imunizado. Jingle da campanha de vacinação contra Covid-19*⁷. Ele foi postado no dia 27 de janeiro de 2021, contendo 1 minuto de duração. O jingle⁸ apresentado, que corresponde à trilha sonora do vídeo, é inserido no gênero de música sertaneja. Já em seu estrato verbal, destaca-se o seguinte discurso:

Em cada canto desse meu país, tem brasileiro forte. Tem a saudade que aperta vez em quando o coração. Um Brasil inteiro trabalhando, leste, oeste, sul e norte. O Brasil está preparado para ser todo imunizado. Em cada canto desse meu país, terá proteção. Somos o Brasil. Somos uma só nação. Em cada canto desse meu país, terá proteção. As vacinas aprovadas pela Anvisa já estão sendo distribuídas em todo o Brasil. Elas são um direito à saúde. Juntos, vamos cuidar uns dos outros. Brasil imunizado. Somos uma só nação.

No que concerne às imagens presentes no vídeo, vale destacar que muitas delas já foram exibidas em vídeos anteriores, assim, são apresentadas imagens que mostram: paisagens

⁷Disponível para acesso em: <https://youtu.be/4-ZFCKy5WZ4>

⁸*Jingles* são músicas produzidas para promover uma determinada ideia ou anúncio, tais músicas costumam ser curtas e apresentam uma letra simples e fácil de ser aprendida.

brasileiras, o transporte das vacinas, profissionais da saúde e pessoas em situação de trabalho sendo vacinadas e se prevenindo contra o vírus da Covid-19.

Esse vídeo atua reafirmando o que foi apresentado nos vídeos anteriores. Por meio da projeção do sujeito enunciador, Ministério da Saúde, na voz de dois cantores (uma mulher e um homem) e um locutor, não identificados, o vídeo se direciona a um sujeito destinatário que corresponde à população brasileira. Sua finalidade consiste na apresentação do *jingle* da campanha. Desse modo, o propósito do vídeo está no próprio *jingle*, baseado na ideia de que “o Brasil está preparado para ser imunizado” e que haverá proteção para todos. Para tanto, são apresentadas identidades de diferentes brasileiros, representando a diversidade da população.

A legitimidade do vídeo também está representada na figura do Ministério da Saúde; enquanto a credibilidade, como nos vídeos anteriores, é construída nas imagens que dão o sentido de autenticidade ao que é citado. Ela também é marcada pela mobilização de informações como a de que as vacinas foram aprovadas pela Anvisa e que elas são um direito da população, mesmo que nessa época o governo ainda mantivesse um posicionamento que não indicava a ideia de que a vacina deveria ser para todos. Como estratégia de captar o público, foi utilizada a música sertaneja, sendo esta popular no país, o que chama a atenção do interlocutor, podendo interessá-lo. Além disso, o *jingle* expõe na letra a representação dos brasileiros como pessoas fortes, o que reforça a construção positiva que se quer fazer do brasileiro diante da pandemia, utilizando imaginários sociodiscursivos ligados a sua força diante das adversidades. Portanto, pressupõe-se que, se o brasileiro é forte e o interlocutor é brasileiro, ele deve manter essa força diante da pandemia e não temer a vacinação.

Como nos vídeos anteriores, a exibição de imagens de atividades econômicas sendo realizadas ativa a posição do governo a respeito da economia diante da pandemia. Desse modo, como supracitado, o vídeo reafirma os discursos anteriores, o que demonstra que essa primeira fase da campanha apresenta uma unidade discursiva no que tange a aspectos como os sujeitos envolvidos no ato de comunicação e o encontro aos ideais do atual governo, estes implícitos nos discursos dos vídeos.

Considerações finais

Neste trabalho, realizamos uma análise semiolinguística do discurso veiculado pelo Ministério da Saúde em vídeos que compõem a campanha de vacinação contra a Covid-19. Assim, nosso objetivo era verificar como os discursos se manifestam nos vídeos divulgados por esse órgão, atentando-nos aos recursos utilizados para alcançarem suas finalidades discursivas.

Considerando os contextos de circulação, as análises evidenciaram que, além da finalidade de incentivar a população a se vacinar, mobilizando efeitos patêmicos relacionados à temática do trabalho e instigando as pessoas a manterem os cuidados com o vírus, os vídeos serviram como meio de divulgação das ações do Ministério da Saúde diante da pandemia. Com esse intuito, foram utilizadas algumas estratégias na organização desses discursos, como a dimensão do *pathos* na captação do público. O uso de imagens de pessoas com identidades diversas e contextos populares ligados ao cotidiano dos brasileiros também foi recorrente ao longo dos vídeos, assim como a utilização de imagens de pessoas sendo vacinadas. Tais recursos imagéticos serviram para captar o público e dar credibilidade ao que estava sendo enunciado. De modo geral, observou-se a prevalência das estratégias de captação em detrimento das de credibilidade.

Outro ponto a se destacar é que, nos vídeos, há a presença de um imaginário rural, interiorano, o qual mobiliza a imagem de um Brasil do interior, popular, o que é feito através da apresentação de elementos simbólicos da cultura sertaneja, como a música. Também é notória a recorrência da menção da vacina como direito, o que traz a ideia de que todos deveriam ter acesso a ela. Por outro lado, nos discursos, há a ausência de dados de comprovação científica que demonstrem a eficácia do imunizante e sua importância na pandemia. Do mesmo modo, há pouca contextualização a respeito da própria pandemia, com a falta de informações como o número de casos e mortes. Salienta-se, também, a presença do Zé Gotinha nessa primeira fase da campanha. Apesar de o personagem não ter sido mobilizado de maneira incisiva, ele foi empregado enquanto símbolo reconhecido de campanhas de vacinação. Vale destacar que o personagem foi utilizado de forma mais abrangente em um momento posterior da campanha, no qual ele, junto a outros personagens, compunham a “Família Gotinha”.

Quanto aos posicionamentos discursivos, notou-se uma mudança sutil entre os vídeos, dado que no primeiro condicionava-se a vacinação à uma indicação médica. Um direcionamento como este pode ser considerado um problema, um entrave à vacinação, já que em nosso país uma parcela significativa da população costuma ter dificuldades para acessar os serviços de saúde. Além disso, a indicação de necessidade de prescrição médica para a vacina seria um contrassenso com as pesquisas científicas que já comprovaram a eficácia da vacina para todos. Consideramos que este primeiro posicionamento discursivo colocava sob suspeita, ainda que de modo implícito, a eficácia da vacina para todos e reverberava, em alguma medida, a descrença do presidente e de alguns agentes públicos na efetividade da imunização. Nos vídeos seguintes, já não há mais menção à informação de prescrição médica para a vacina.

Percebe-se a defesa de um posicionamento de que todos seriam imunizados, como demonstra o enunciado “O Brasil está preparado para ser todo imunizado”.

Além disso, foi possível observar que os discursos dos vídeos vão também ao encontro dos ideais do atual governo brasileiro, dado que alguns enunciados presentes revelam marcas do posicionamento do presidente e seus aliados durante a pandemia, sobretudo, no que diz respeito à manutenção das atividades econômicas. Assim, a recorrência da temática do trabalho, tanto nos enunciados quanto nas imagens, reforça o argumento econômico mobilizado por Bolsonaro e sua equipe ao invés de encarar a pandemia em sua complexidade. De maneira implícita, isso também reforça a negação das medidas de *lockdown* e cria uma oposição “implícita” àqueles que “supostamente” não trabalham. As colocações do presidente ficam nítidas em diversas notícias que circularam pelo país como: “Bolsonaro diz que economia do Brasil sofreu menos que resto do mundo, mas que inflação é culpa do ‘fique em casa’” (O GLOBO, 08/10/2021)⁹, “Bolsonaro lamenta perdas na pandemia, mas diz que governo cuidou da economia” (O TEMPO, 01/10/2021)¹⁰, entre outras com o mesmo cunho temático.

Assim, a apresentação de imagens de comércios sendo abertos e de pessoas trabalhando e o uso de frases que citam a proteção da renda são exemplos da aproximação com as posições do governo. Isso também fica explícito na escolha dos *slogans* da campanha. O primeiro a ser divulgado junto aos vídeos dizia “Brasil imunizado. Somos uma só nação”, mas foi substituído por “Brasil unido por uma pátria vacinada”. Nota-se que os *slogans* demonstram certa aproximação política, na medida em que o uso de léxicos como “nação” e “pátria” reforçam a ideia de patriotismo defendida pelo governo.

No que concerne ao produtor dos vídeos da campanha, constatou-se que o Ministério da Saúde teve centralidade como sujeito comunicante, atuando, em alguns momentos, como sujeito enunciador. Sendo ele um meio considerado legítimo, as informações veiculadas costumam ser vistas como verdadeiras. Contudo, as diversas polêmicas do atual governo, inclusive no tocante ao Ministério em questão, podem colocar a população em dúvida quanto à credibilidade de seus discursos. Não nos atemos a esse aspecto em nosso trabalho, mas

⁹ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/macroeconomia/bolsonaro-diz-que-economia-do-brasil-sofreu-menos-que-resto-do-mundo-mas-que-inflacao-culpa-do-fique-em-casa-1-25229561>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/politica/governo/bolsonaro-lamenta-perdas-na-pandemia-mas-diz-que-governo-cuidou-da-economia-1.2550046>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

acreditamos que seria proveitoso a realização de um estudo que buscasse observar os elementos envolvidos nos discursos da campanha que poderiam afetar a recepção do público.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. Imagem, mídia, política: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética. In: MENDES, Emília. (coord.); MACHADO, Ida Lúcia; LIMA, Helcira; LYSARDO-DIAS, Dylia (Orgs.). *Imagem e discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 383-405.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan-jun, 2017. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/857/433>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. Teoria Semiolinguística: alguns pressupostos. *Revista Memento*, Belo Horizonte, v. 05, n. 02, p. 1-18, jul-dez, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/1826>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MACHADO, Ida Lúcia. A semiolinguística de Patrick Charaudeau: uma interessante opção de análise discursiva. *Contexto: Revista do Departamento de Línguas e Letras, Vitória*, n.1-2, p. 26-31, 1992. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/7041>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MARCHON, Amanda Heiderich; ANTUNES, Claudia Sousa. Patemização em charges sobre a vacina contra a COVID-19 no Brasil. *Gláuks: Revista de Letras e Artes, Viçosa*, v. 21, n. 01, p. 349-269, jan-jun, 2021. Disponível em: <<https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/239>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MONARI, Ana Carolina Pontalti; ARAÚJO, Kizia Mendonça de; SOUZA, Mateus Ramos de; SACRAMENTO, Igor. Disputas narrativas e legitimação: análise dos argumentos de Bolsonaro sobre vacinação contra Covid-19 no Twitter. *Liinc em Revista, [S. l.]*, v. 17, n. 1, p. e5707, 2021. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5707>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

O Brasil é referência em vacinação e a equipe multidisciplinar de saúde tem um papel fundamental. Entenda. *Sanar Saúde*, 18 out. 2021. Disponível em:

<<https://www.sanarsaude.com/portal/carreiras/artigos-noticias/brasil-referencia-mundial-em-vacinacao-entenda-papel-da-equipe-multidisciplinar-de-saude>>. Acesso em: 9 mar. 2022.

PROCOPIO, Mariana Ramalho. A mobilização de estratégias na tessitura discursiva de biografias. *Interseções*. [S. l.], v. 8, n. 15, p. 38-58, maio, 2015. Disponível em: <<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1213/1096>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS FILHO, Robson Evangelista dos. *Narrativas de si e imaginários sobre HIV: uma análise do canal Hdiário*. Orientador: Mariana Ramalho Procópio Xavier. 2020. 199 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Discursivos) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/28318>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SILVA, Welton Pereira; PAES, Cristiane Cataldi dos Santos. Análise linguístico-discursiva de textos de divulgação científica no âmbito das ciências forenses. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 16, n. 34, 2015. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11990>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

**JACQUES DELILLE E A CRÍTICA DO *JOURNAL DES DÉBATS*:
SOBRE A CONSOLIDAÇÃO DE UMA AUTORIDADE NA TRADUÇÃO**

**JACQUES DELILLE AND THE CRITICISM OF THE *JOURNAL DES
DÉBATS*: ON THE CONSOLIDATION OF AN AUTHORITY IN
TRANSLATION**

Cristian Cláudio Quinteiro Macedo¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas notas historiográficas de um importante processo ocorrido na crítica tradutória do começo do século XIX: a consolidação do renome de um tradutor no meio literário francês. A pesquisa teve como base a Historiografia dos discursos acerca da Tradução, um ramo da Historiografia da Tradução que tem em Lieven D'hulst um de seus principais teóricos. O *corpus* de pesquisa constitui-se de uma série de resenhas críticas do *Journal des Débats* publicadas nos primeiros 20 anos do século XIX. Pela análise das resenhas, pode-se concluir que a condição de Delille, de celebridade tradutória na França oitocentista, foi sendo elaborada e reforçada a partir de uma disputa entre Dussault e Féletz, dois dos principais nomes da crítica literária do período.

PALAVRAS-CHAVE: Crítica literária. Crítica de tradução. Historiografia da Tradução.

ABSTRACT: This article aims to present some historiographical notes on an important process that took place in translation criticism at the beginning of the 19th century: the consolidation of the renown of a translator in the French literary milieu. The research was based on the Historiography of Discourses about Translation, a branch of Translation Historiography that has Lieven D'hulst as one of its main theorists. The research corpus consists of a series of critical reviews of the *Journal des Débats* published in the first 20 years of the 19th century. From the analysis of the reviews, it can be concluded that the condition of Delille, a translation celebrity in 19th century France, was developed and reinforced from a dispute between Dussault and Féletz, two of the main names in literary criticism of the period.

KEYWORDS: Literary criticism. Translation criticism. Translation Historiography;

Trata-se, o presente trabalho, de parte dos resultados de uma pesquisa em Historiografia da Tradução que buscou mapear os critérios utilizados nas resenhas críticas de obras traduzidas publicadas nas páginas de um importante jornal francês nas primeiras décadas do século XIX. A questão norteadora do artigo foi: *Havia unanimidade na crítica tradutória do Journal des Débats, durante a primeira geração de seus críticos sobre os tradutores resenhados?* Obviamente trata-se de uma questão que visa organizar uma entrada nos documentos (no caso, um *corpus* de resenhas críticas), mas que nasce fadada a uma resposta negativa. Todavia,

¹ Doutorando em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa “Lexicografia, Terminologia e Tradução”. E-mail: cristian.macedo@ufrgs.br.

mesmo não havendo unanimidade, percebeu-se um nome que se destacava nas resenhas, seja em número de ocorrências, seja em críticas elogiosas: Jacques Delille.

Em todo nosso recorte temporal de análise (1800-1815), apenas um dos críticos, Jean Baptiste Dussault, teceu comentários mais duros em relação ao trabalho desse tradutor. Enquanto, por outro lado, as resenhas que destacam a qualidade das suas traduções foram quase em sua totalidade feitas por Dorimond de Féletz.

Dussault e Féletz foram os dois grandes nomes da primeira geração de críticos literários do *Débats* e suas discordâncias não se resumiam à qualidade do trabalho de Delille. As questões envolvendo a tradução (e até mesmo a intraduzibilidade de determinados textos) foram alvo de intensos debates ao longo do período em que os dois dividiram a redação do periódico (MACEDO; REUILLARD, 2022).

Porém, à despeito das diferenças entre as duas estrelas da crítica nascente, o presente artigo visa apresentar notas do que podemos considerar um processo de consolidação do renome de um tradutor na primeira metade do século XIX. Para tanto, recolhemos nas críticas tradutórias elementos que destaquem esse processo.

Organizamos nosso texto da seguinte forma: a primeira seção traz nossos pressupostos; a segunda, apresenta brevemente o jornal e os críticos cujas resenhas nos serviram de fonte histórica; e a terceira organiza as notas do resultado da investigação.

1. Historiografia dos discursos acerca da Tradução

A mais antiga notícia que se tem de uma demanda por historiografia da tradução foi um prêmio de mil francos oferecido pela *Société des Études Historiques* em 1888. Essa soma seria entregue a quem realizasse o melhor texto sobre o tema: *Estudo histórico sobre a tradução francesa dos principais clássicos gregos e latinos, desde meados do século XVIII até os dias atuais*. O estudo que venceu o concurso foi o de Justin Bellanger. A sua *Histoire de la Traduction en France* foi inicialmente publicada em três números no periódico da *Société* entre 1891 e 1892 (MACEDO, 2019).

Todavia, a produção histórica mais intensa deu-se a partir da segunda metade do século XX. No período de desenvolvimento dos Estudos da Tradução, uma das primeiras obras a apresentar uma abordagem histórica foi *Les Belles infidèles*, de George Mounin, publicada em

1955². Nela, vemos uma importante tentativa de organizar cronologicamente as diferentes perspectivas tradutórias da cultura francesa, ao mesmo tempo que serviu para Mounin apresentar seu contra-argumento frente aos defensores da intraduzibilidade.

Mounin também publicou, na Itália, a obra *Teoria e Storia della Traduzione*, em 1965, oferecendo ao público um trabalho de maior fôlego sobre a história da tradução. O livro inicia com reflexões antropológicas que remetem a possibilidades proto-históricas da tradução e passa pela Antiguidade, pelo Medievo, pelo Renascimento e por escolas literárias, como a clássica e a romântica.

Mas o lugar devido à história em nosso campo só é definido nos anos 1990. Tomando por base o esquema da disciplina proposto por Holmes (2000) nos anos 1980, Hurtado Albir (1994) estabeleceu um lugar para a Historiografia da Tradução. A dimensão histórica transpassaria os três ramos dos Estudos da Tradução: o descritivo, o teórico e o aplicado. A perspectiva na qual o presente artigo se encaixa, a historiografia dos discursos acerca da tradução, é uma das possibilidades de pesquisa, atravessando o ramo teórico do campo.

Woodsworth esclarece sobre as possíveis questões a serem elaboradas em uma investigação em historiografia dos discursos sobre tradução:

[...] o que escreveram os tradutores sobre sua arte/ofício/ciência; como foram avaliadas as traduções em diferentes épocas; que tipo de recomendações davam os tradutores; como foi ensinada a tradução e como se relacionava esse discurso com outros discursos do mesmo período³. (WOODSWORTH, 1998, p. 101, tradução nossa).

Em Brigitte Lépinette (2015), encontramos uma perspectiva historiográfica para analisar os discursos sobre tradução. Ela a organizou em dois grandes modelos: o sociológico-cultural e o histórico-descritivo. O sociológico-cultural entende o fenômeno da tradução no contexto social e cultural em que é produzido e naquele em que há sua recepção. Ele visa determinar e avaliar as consequências da tradução na história da cultura. O modelo histórico-descritivo foi dividido pela autora em dois submodelos: o descritivo-comparativo e o descritivo-contrastivo. O primeiro centrado nas teorias da tradução, enquanto o segundo nas muitas traduções analisadas a partir de um mesmo texto de partida. O modelo descritivo-comparativo, a que nos filiamos, lida com os metatextos, isto é, com “o conjunto das reflexões sobre a tradução, os

² Sobre a importância da obra de Mounin no contexto de formação da disciplina e o caráter histórico de sua abordagem, ver Masson (2017).

³ [...] what translators have had to say about their art/craft/science; how translations have been evaluated at different periods; what kinds of recommendations translators have made or how translation has been taught; and how this discourse is related to other discourses of the same period.

escritos teóricos do passado que permitem a análise dos conceitos metatradutológicos”⁴ (LÉPINETTE, 2015, p. 143, tradução nossa).

Para Lieven D’hulst (1995), as fontes documentais, o conhecimento do contexto dos discursos tradutórios e a transformação destes discursos ao longo do tempo são fundamentais para a investigação historiográfica. Ele entende que o objetivo primeiro do historiador que pesquisa os discursos tradutórios deve ser reconstruí-lo o melhor possível, a partir do que seria a perspectiva daqueles que os enunciaram.

Isso só é possível na medida em que o historiador das teorias da tradução eleja uma abordagem tomando como base seu projeto de pesquisa e defina claramente seu objeto. D’hulst propõe as bases para uma historiografia das teorias da tradução. Tomando-as como “pensamento em movimento”, fixadas graficamente em textos, ele estabelece a constituição de um *corpus* documental significativo como o primeiro passo da pesquisa: tratados, prefácios, resenhas, correspondências entre tradutores e críticos, manuais de tradução, versões manuscritas, diferentes reedições de livros, etc. Através do *corpus*, é possível estabelecer como se dão, entre outras coisas, uma conceitualização histórica, a difusão dos textos, as barreiras institucionais, as censuras, bem como a “biografia” de um determinado pensamento teórico.

O historiador precisa ir além do domínio tradutológico, sustenta D’hulst, pois existem questões que exigem um constante trânsito de ir e vir na via que liga o objeto de estudo e sua contextualização. Também um tratamento criterioso das fontes documentais é exigido, na medida em que elas, ao se privilegiar a história dos conceitos das teorias estudadas, permitem a compreensão de seus pressupostos subjacentes. O objetivo primordial da pesquisa seria reconstruir as teorias da tradução do período histórico estudado segundo o ponto de vista de seus idealizadores e de seus usuários.

Talvez tocada pelas proposições de D’hulst, Márcia Martins publica em 1996 o artigo *As relações nada perigosas entre História, Filosofia e Tradução*, no qual propõe que “uma boa maneira de começar um estudo histórico da tradução talvez seja definir claramente o objeto: se as reflexões teóricas ou a prática em si” (MARTINS, 1996, p. 43).

Para a autora, uma investigação historiográfica da tradução precisa atentar para as questões como “quais eram as definições de ‘tradução’ e de ‘teoria de tradução’ em determinadas épocas no passado; [...] e a definição do que é texto ‘teórico’”. Ao optar por escrever sobre a história das teorias de tradução,

⁴ [...] el conjunto de las reflexiones sobre la traducción, los escritos teóricos del pasado que permiten el análisis de los conceptos metatraductológicos.

o ponto de partida poderá ser um corpus de textos teóricos considerados importantes e representativos da variedade sincrônica e diacrônica do pensamento sobre a tradução. Entretanto, o historiador não deve esquecer que esses textos também são parte de discursos que pertencem a gêneros específicos (prefácio, resenha, carta, etc.) e têm suas próprias funções dentro e fora do campo da teoria. Consequentemente, muitas informações podem ficar de fora, propositalmente ou não. É preciso, então, descobrir o que é possível dizer em cada época [...] (MARTINS, 1996, p. 44-45).

Em outra oportunidade, D’hulst (2014) defendeu que o discurso tradutório é relevante em todas as possíveis frentes de pesquisa, seja quando se reconstrói a história dos sujeitos da tradução, quando se analisa o que foi e o que não foi traduzido, seja quando se pensa historicamente os locais da produção tradutória, sua impressão e sua distribuição.

Desta forma, quando pensamos na Historiografia dos discursos acerca da tradução, entendemos que é uma abordagem contemplada no esquema de nossa disciplina (HURTADO ALBIR, 1994); que orienta questões a serem feitas ao objeto (WOODSWORTH, 1998); que lida com metatextos cujo conteúdo nos dá, ao longo do tempo, as transformações sofridas pelas noções usadas para avaliar e refletir sobre as traduções (LÉPINETTE, 2015); e que nos direciona a compreendermos o contextos dos discursos, definir objetos e fontes, além de nos dar uma noção de que os discursos tradutórios são relevantes em todas as análises históricas no campo da tradução (D’HULST, 1995 e 2014).

2. Crítica e críticos do *Journal des Débats*

O século XIX, em função do considerável número de periódicos e da profissionalização das suas redações, foi considerado o “século da imprensa” (CHARLE, 2004). É um período no qual os jornais foram se distanciando do formato próximo ao do livro e se aproximando mais do conteúdo literário. Os jornais do início dos 1800 passam a ser impressos em grandes formatos e, além das notícias cotidianas, trazem em seu conteúdo críticas literárias e romances-folhetim. Nesse sentido, a história da imprensa se relaciona com a história da literatura (JURT, 2013) e, por consequência, da história da tradução.

Nesse contexto, houve o nascimento da moderna crítica literária. Antes disso, apesar da existência de críticos célebres, “um corpo de escritores mais ou menos especializados que têm por profissão falar de livros” surge apenas no século XIX e, em tempos de censura política, o jornalismo literário assume o espaço de preponderância nas páginas dos jornais⁵ (THIBAUDET, 1930, p. 7, tradução nossa).

⁵ [...] un corps d’écrivains plus ou moins spécialisés, qui ont pour profession de parler des livres. [...]

O *Journal des Débats* foi fundado em 1789 pelo advogado e deputado do Terceiro Estado Gaultier de Biauzat, durante a Revolução Francesa. Biauzat era um “burguês esclarecido”, isto é, havia lido os fisiocratas e simpatizava com as polêmicas reformas de Turgot. Seu objetivo era usar o jornal como veículo das decisões da Assembleia Nacional, levando-as, da forma mais rápida possível, a toda a população francesa. Foi adquirido, no mesmo ano de sua fundação, por François-Jean Baudouin, impressor oficial da Assembleia Nacional (WEISS, 1889).

O *Débats* foi vendido em 1799 aos irmãos Bertin (Louis-François Bertin e Louis François Bertin). No ano seguinte, as transformações na redação do jornal, e até mesmo no formato, foram empreendidas. Notícias do cotidiano e culturais, incluindo peças teatrais e novidades literárias, dividiam espaço com as informações oficiais de Estado. Duas tiragens do mesmo número começaram a circular, uma contendo um espaço no rodapé chamado *feuilleton*, voltado às questões culturais. A ideia de formar uma crítica literária estava no projeto dos Bertin que consistia em transformar os costumes, não apenas pela via política, mas transformando a literatura. Nesse sentido, a crítica era fundamental (WEISS, 1889).

Entre os principais críticos dos primeiros anos do século XIX estavam Dussault e Féletz. Jean Joseph Dussault (1769-1824) tornou-se jornalista muito jovem, colaborando com diversos periódicos ao longo de sua vida. Na Revolução Francesa, trabalhou em um jornal jacobino, *l'Orateur du Peuple*, porém sua reputação como jornalista e crítico literário se deu a partir de sua produção no *Journal des Débats*. Era visto como um crítico de “gosto severo”. Dussault foi considerado “o adversário mais formidável das traduções e dos tradutores”⁶ (MONFALCON, 1835, p. xvii, tradução nossa).

Charles Marie Dorimond de Féletz (1767-1850) era um abade que foi deportado durante a Revolução Francesa. Seu perdão foi concedido apenas no golpe de estado do 18 Brumário, quando então retornou a Paris e, a convite dos Bertin, passou a trabalhar como crítico literário no *Journal des Débats*. Sua reputação era a de se mostrar constantemente antipático a toda inovação literária e de ser um dos “homens distintos que trabalharam na restauração do sentido moral, do gosto, da língua”⁷ (LAROUSSE, 1872, p. 193).

3. Delille: um tradutor renomado

⁶ [...] goût sévère [...] combattait avec force et talent tous les sophismes des novateurs littéraires. [...] l'adversaire le plus formidables des traductions et des traducteurs.

⁷ [...] hommes distingués qui travaillèrent à la restauration du sens moral, du goût, de la langue [...].

Jacques Delille (1738-1813), conhecido como abade Delille, era poeta e um dos mais prestigiados tradutores da França. Sua primeira tradução foi *O Ensaio Sobre o Homem*, de Alexander Pope, em 1764 (publicada postumamente), seguida por diversas obras de Virgílio como *As Geórgicas* (1770), *Eneida* (1804) e *Bucólicas* (1806). Foi eleito para a Academia Francesa por duas vezes, já que sua primeira eleição foi vetada pelo rei. Durante a Revolução, foi preso pelo Terror e, depois, exilado na Suíça. Retorna à França em 1802, mas, avesso aos ideais revolucionários, se recusa sempre a obsequiar Napoleão. Podemos entender que Delille estava no mesmo espectro político do abade Féletz (outro exilado do regime revolucionário), e avesso aos ideais de Dussault, adepto do jacobinismo.

Uma das primeiras resenhas de nosso *corpus* foi publicada em abril de 1801. Devismes, um leitor do jornal que costumeiramente enviava opiniões, inaugura as reflexões sobre traduções de poemas nas páginas do *Débats*. Buscando incentivar os tradutores a voltarem-se aos poemas, ele escreve: “a tradução em versos, da qual alguns se ocupam muito hoje em dia, me parece que deve ser encorajada fortemente”. Teria sido, afirma Devismes, graças a sua tradução das *Geórgicas*, que “o célebre Delille”⁸ teria adquirido sua fama (DEVISMES, 1801, p. 2, tradução nossa).

De início, já travamos contato com uma informação importante. Delille já era “célebre”. Havia um pouco mais de trinta anos que sua tradução das *Geórgicas* havia sido publicada. Resta saber, portanto, como as páginas do jornal trataram essa notoriedade do tradutor, se discutindo-a, fazendo a sua manutenção, ou a ampliando.

Em 10 de outubro do mesmo ano, outra resenha crítica (sem assinatura do autor), apresenta uma comparação entre traduções da *Geórgicas*, de Virgílio, feitas por Raux e Delille. O resenhista considera que a versão de Raux tem “defeitos de estilo” e uma composição “fria e arrastada”. Para ele, Delille teria “um tom mais firme e mais apaixonado”, além de apresentar “precisão [...] mais harmonia e mais cor [...] mais fidelidade”⁹ (NOUVELLE, 1801, p. 2-4, tradução nossa).

Féletz, ao resenhar a tradução do *Orlando furioso* de Ariosto feita por um professor de história de nome Laborie, inicia seu texto citando alguns trechos da mesma obra, mas traduzidos por Delille. Féletz diz estar fazendo uma resenha “inútil”, pois a “pretensa tradução” de Laborie não seria lida por ninguém e não marcaria a história nas Letras. Diante dos versos da tradução

⁸ [...] le célèbre Delille [...].

⁹ 70[...] étranlé [...] défauts de style [...] froide et traînante. [...] un ton plus ferme et plus passionné [...] précision [...] plus d'harmonie et de couleur [...] plus de fidélité.

de Delille, plenos de “poesia”, “nobreza de expressão” e “harmonia”, os do novo tradutor eram “bárbaros”¹⁰ (FÉLETZ, 1802, p. 3, tradução nossa).

Em 10 de abril de 1803, é publicada a resenha de Féletz sobre a nova tradução da *Eneida*, feita por Hyacinthe Gaston. O crítico afirma que, até aquele momento, não havia “nenhuma tradução “suportável” da *Eneida*. Delille havia prometido traduzi-la vinte anos antes, mas até aquele momento não a tinha apresentado ao público. Para Féletz, a obra de Gaston demonstrava, pelo “longo prefácio” e pelas “extensas notas”, que o tradutor “fez de seu modelo o estudo mais aprofundado”¹¹(FÉLETZ, 1803, p. 2, tradução nossa). Defendendo a realização de uma crítica com justiça e imparcialidade, Féletz afirma que nem sempre o tradutor conseguiu “fazer passar na sua tradução as belezas de seu modelo”. Gaston, seguidamente, “não traduziu fielmente o original; ele faz acréscimos ao seu pensamento, ele quer dar-lhe às vezes *finesse* e espírito, e ele erra”. O tradutor cria alguns versos que, para Féletz, deram um ar muito moderno à obra antiga. O crítico conclui que Gaston tem muito talento, mas afirma que “talvez não precisamente o talento do tradutor”¹² (FÉLETZ, 1803, p. 4, tradução nossa).

Em 1804, enfim, é publicada tradução de *Eneida* feita por Delille. Incumbido de resenhá-la, Féletz começa a sua crítica já firmando posição:

O evento mais importante que foi oferecido ao mundo literário na última metade do século foi, sem dúvida, a publicação dessa grande obra, prometida há muito tempo, esperada com tanta impaciência, e precedida pelo mais feliz ensaio sobre o gênero da tradução, e por tantos ilustres precursores que, anteriormente, pareciam responder seu mérito: revestir das cores da poesia francesa o poema, talvez, mais perfeito da Antiguidade¹³.(FÉLÉTZ, 1804a, p. 2, tradução nossa).

Para Féletz, Delille merecia todos os elogios, pois havia conseguido transportar a *Eneida* a “uma língua menos rica, menos flexível, menos harmoniosa” e se dedicado com sucesso a “lutar contra uma poesia admirável”, contra uma “perfeição desencorajante”¹⁴ (FÉLETZ, 1804a, p. 3, tradução nossa).

¹⁰ [...] poésie [...]. [...] noblesse d’expressions [...] harmonie [...]. [...] barbares [...].

¹¹ [...] aucune traduction supportable [...]. [...] longue préface [...] les notes très-étendues [...] a fait de son modèle l’étude la plus approfondie.

¹² [...] fait passer dans sa traduction les beautés de son modèle. [...] ne pas rendre assez fidèlement l’original ; il ajoute à sa pensée, il veut lui donner quelquefois de la finesse et de l’esprit, et il a tort. [...] peut-être n’est-ce pas précisément le talent de traducteur.

¹³ L’événement le plus important qu’ait offert le monde littéraire depuis plus d’un demi-siècle, c’est sans doute la publication de ce grand ouvrage, promis depuis si longtemps, attendu avec tant d’impatience, et précédé par l’essai le plus heureux dans le genre de la traduction, et par tant d’illustres précurseurs qui, d’avance, semblaient répondre de son mérite: revêtir des couleurs de la poésie française le poème le plus parfait, peut-être, de l’antiquité.

¹⁴ [...] une langue moins riche, moins flexible, moins harmonieuse [...] lutter contre une poésie admirable [...] perfection décourageante.

O crítico dedica uma série de resenhas para a nova tradução da obra de Virgílio. Nelas, lemos que Delille “sabe imitar a simplicidade e a concisão do original”¹⁵ (FÉLETZ, 1804b, p. 2, tradução nossa), que dá ao seu trabalho um “tom vivo, animado, culto e elegante”¹⁶ (FÉLETZ, 1804c, p. 3, tradução nossa), que a tradução de Delille deveria ser examinada por todos que estivessem “tentados a seguir na mesma carreira”¹⁷ (FÉLETZ, 1804c, p. 3, tradução nossa). A única observação menos elogiosa que lemos nessa sequência de resenhas de Féletz é a seguinte:

Esses versos são belos; essas ideias são belas: se elas não estão em Virgílio, elas não estariam, nele, deslocadas. O tradutor tem, então, o direito de lhes emprestar. Talvez abuse algumas vezes desse direito; mas não é o momento de fazermos essa observação¹⁸. (FÉLETZ, 1804b., p. 2, tradução nossa)

Em 1806, Dussault começa a ter publicadas nas páginas do *Débats* suas resenhas críticas sobre obras traduzidas. O segundo tomo da *Eneida* traduzida por Hyacinthe Gaston fica sob sua responsabilidade. Nas primeiras linhas de sua crítica, Dussault já deixa claro que tem opinião contrária à de Féletz sobre o trabalho de Gaston. Este seria um “Hércules dos poetas”, e os doze livros da *Eneida* seus “doze trabalhos”: “os heróis de nossas sociedades literárias devem o reconhecer como seu líder”¹⁹ (DUSSAULT, 1806a, p. 1, tradução nossa). Gaston, apesar dos “grandes esforços” para unir “o mérito da fidelidade com o da elegância”, em alguns momentos teria procurado “embelezar e ornar os pensamentos de Virgílio, e fazê-lo falar uma linguagem muito digna de ser aplaudida nos Ateneus, mas que não é a sua”. Mas, no geral, afirma Dussault, o tradutor teria mantido “na sua cópia a nobre simplicidade do original”, mostrando em sua tradução um estilo com “clareza”, “pureza” e “harmonia”: “ele luta sem cessar contra seu original”²⁰ (DUSSAULT, 1806a, p.3, tradução nossa). Dussault afirma que “ao prazer que a sua leitura promove”, pode se unir o prazer de dizer “Eis um autor que fez tudo o que pôde; eis uma obra trabalhada com consciência”. No parágrafo seguinte, o crítico escreve: “Não sentimos isso ao lermos a tradução da *Eneida* feita por Delille”. A falta de prazer ao se ler a tradução deste último se devia ao fato do tradutor não ter “trabalhado suficientemente a sua obra”, na

¹⁵ [...] sait imiter la simplicité et la concision de l’original.

¹⁶ [...] ton vif, animé, soutenu et élégant.

¹⁷ [...] tentes de le suivre dans la même carrière.

¹⁸ [...] Ces vers sont beaux; ces idées sont belles: si elles ne sont pas dans Virgile, elles n’y seraient pas déplacées. Le traducteur a donc le droit de les lui prêter. Peut-être abuse-t-il quelquefois de ce droit; mais n’est pas le moment de faire cette remarque.

¹⁹ [...] les héros de nos sociétés littéraires doivent le reconnaître pour leur chef.

²⁰ [...] grands efforts [...] le mérite de la fidélité à celui de l’élégance [...] embellir et à orner les pensées de Virgile, et de lui faire parler un langage très-digne d’être applaudi dans les Athénées, et qui n’est pas du tout le sien. [...] dans sa copie la noble simplicité de l’original [...] clarté [...] pureté [...] l’harmonie [...] il lutte sans cesse contre son original.

qual os leitores podiam perceber em cada página uma “negligência de estilo”, a ausência de “esforço para vencer as dificuldades” e “os traços de uma pressa indiscreta e de uma ânsia desmedida”²¹ (DUSSAULT, 1806a, p.3, tradução nossa). Estaria o crítico sugerindo que a tradução de Delille teria sido pressionada pela de Gaston, visto que o trabalho deste último começou a ser publicado em 1803 e Delille lança a sua tradução já no ano seguinte?

A comparação entre as duas traduções da Eneida não foi uma novidade trazida por Dussault. Em 1804, quando aparece a tradução de Delille, foi lançado um breve estudo com o título *Parallèle des traductions de l'Énéide de MM. Delille et Gaston*. A superioridade do trabalho de Gaston em relação a Delille é apontada na obra: “A força, a beleza do original reaparece na tradução. A harmonia é mostrada em todo o seu brilho. Ouso dizer que o Sr. Gaston supera o Sr. Delille em vários lugares”²² (MABIRE, 1804, p. 8, tradução nossa).

Dussault não nega o talento de Delille. Para ele, este tradutor renomado tinha a capacidade de versificação e um estilo superiores aos de Gaston. Apesar disso, deixa claro que em sua tradução “constantemente não vemos o original”, enquanto o trabalho de Gaston destaca-se por sua “exatidão” e “fidelidade ao seguir os traços de seu autor”²³ (DUSSAULT, 1806a, p. 3, tradução nossa). Ao se comparar as duas traduções, escreve Dussault, percebe-se que “Delille é melhor escritor e Gaston tradutor mais exato [...] um aposta mais em seu próprio talento, o outro no gênio do original”²⁴ (DUSSAULT, 1806a, p. 4, tradução nossa). Para ele, a obra de Gaston era “uma tradução algumas vezes fraca, mas sempre fiel”, enquanto a de Delille era “uma paráfrase muitas vezes brilhante, mais frequentemente lânguida e maçante, e quase sempre inerte e com erros”²⁵ (DUSSAULT, 1806a, p. 4, tradução nossa). Ao negar o estatuto de tradução propriamente dita à obra de Delille, Dussault está se opondo radicalmente à crítica de Féletz, admirador do trabalho de Delille, levando às páginas do *Débats* uma polêmica interessante.

Na segunda parte de sua crítica, lançada dias depois, Dussault discorre brevemente sobre a questão da notoriedade na literatura: “Hoje uma reputação é uma mina que se explora; pouco

²¹ [...] au plaisir que sa lecture fait éprouver [...] Voilà un auteur qui a fait tout ce qu'il a pu; voilà un ouvrage travaillé en conscience. [...] On ne le ressent pas en lisant la traduction de l'Énéide faite par M. Delille. [...] assez travaillé son ouvrage [...] négligence du style [...] effort pour vaincre les difficultés [...] les traces d'une hâte indiscreta et d'un fol empressement.

²² La force, la beauté de l'original reparaissent dans la traduction. L'harmonie s'y montre dans tout son éclat. J'ose dire que M. Gaston surpasse M. Delille dans plusieurs endroits.

²³ [...] on perd de vue trop souvent l'original [...] exactitude [...] fidélité à suivre les traces de son auteur.

²⁴ [...] M. Delille est meilleur écrivain, et M. Gaston traducteur plus exact [...] l'un se fie plus à son propre talent, l'autre au génie de l'original.

²⁵ [...] une traduction quelquefois foible et toujours fidelle [...] une paraphrase quelquefois très brillante, plus souvent languissante et terne, et presque toujours inerte et fautive.

importa o mérito da obra, o renome do autor é a garantia do sucesso”²⁶ (DUSSAULT, 1806b, p. 2, tradução nossa). E aqui “sucesso” tem relação direta com a questão comercial da obra. O crítico já havia tecido comentários sobre o quanto as Letras estavam “entregues à avidez das especulações mercantis, e desonradas pelos cálculos de uma baixa cupidez”²⁷ (DUSSAULT, 1806a, p. 3, tradução nossa). Graças a Balzac, por exemplo, temos notícias de que as relações entre críticos do *Débats*, autores e livreiros às vezes não eram muito saudáveis, chegando-se a cobrar por resenhas elogiosas (BALZAC, 2011).

Dussault também comparou duas traduções de uma passagem de Virgílio: *O Episódio de Aristeu*. Os dois tradutores foram Le Brun e, mais uma vez, Delille. Todavia, Dussault afirmou que não apresentaria um veredicto. Para ele, bastava “o prazer de ter duas boas traduções de um dos mais belos trechos de Virgílio”²⁸ (DUSSAULT, 1807, p. 1-2, tradução nossa).. Mas não abriu mão de afirmar que “Delille teve uma grande vantagem, pois a tradução de Lebrun havia aparecido muito tempo antes da sua. E teria aproveitado essa vantagem, se “apropriando” de “versos inteiros de seu predecessor”²⁹ (DUSSAULT, 1807, p. 2, tradução nossa). Outro crítico, Clément, afirma Dussault, também teria notado esses “roubos legítimos”³⁰ (DUSSAULT, 1807, p. 2, tradução nossa).

Apesar da “vantagem” de Delille, Dussault não parece ter se rendido ao trabalho desse tradutor. Diante de uma frase traduzida por ambos, escreve que “Delille a traduziu com mais simplicidade e brevidade”³¹ (DUSSAULT, 1807, p. 2, tradução nossa), no entanto não expressou a “harmonia melancólica”³² (DUSSAULT, 1807, p. 2, tradução nossa) do autor. Em outra passagem, afirma que os “versos desconexos”³³ (DUSSAULT, 1807, p. 2, tradução nossa) de Delille não apresentavam o “efeito que Virgílio desejou produzir”³⁴ (DUSSAULT, 1807, p. 2, tradução nossa). Enquanto Lebrun “emprestou ornamentos a Virgílio, Delille o despojou”³⁵ (DUSSAULT, 1807, p. 2, tradução nossa). Este último teria “removido a sua harmonia”³⁶

²⁶ Aujourd’hui une réputation est une mine que l’on exploite; peu importe le mérite de l’ouvrage, la renommée de l’auteur est le gage du succès.

²⁷ [...] livrées à l’avidité des spéculations mercantiles, et déshonorées par les calculs d’une basse cupidité.

²⁸ [...] le plaisir d’avoir deux bonnes traductions d’un des plus beaux endroits de Virgile.

²⁹ [...] M. Delille eut un grand avantage, puisque la traduction de M. Lebrun avoit paru long-temps avant la sienne.

³⁰ [...] vers entiers de

son prédécesseur. [...] larcins légitimes.

³¹ [...] Delille a traduit avec plus de simplicité et de brièveté.

³² [...] l’harmonie mélancolique.

³³ [...] vers décousus.

³⁴ [...] effet que Virgile a voulu produire.

³⁵ [...] a prêté des ornements à Virgile, M. Delille l’a dépouillé.

³⁶ [...] ôté son harmonie.

(DUSSAULT, 1807, p. 2, tradução nossa) além da sua “elegância comovente e majestosa”³⁷. E é “bem perigoso retirar ou inserir algo em Virgílio”³⁸ (DUSSAULT, 1807, p. 2, tradução nossa), afirma o crítico. Apresentando versos “um pouco lânguidos”³⁹ (DUSSAULT, 1807, p. 2, tradução nossa), escreve Dussault, Delille, em um momento, “me parece ter faltado...”⁴⁰ (DUSSAULT, 1807, p. 4, tradução nossa)., em outro “se enganou...”⁴¹ (DUSSAULT, 1807, p. 4, tradução nossa). Lebrun, por sua vez, não teria a “elegância” de Delille, mas teria “mais dessa exatidão que satisfaz o espírito e o sentimento”⁴² (DUSSAULT, 1807, p. 4, tradução nossa).

Ao fazer a sua comparação, Dussault parece ter mais buscado denunciar o plágio de Delille do que estabelecer questões de qualidade envolvendo as duas traduções. No entanto, algo ocorreu internamente na redação do *Débats* que fez com que o posicionamento de Dussault passe a ser menos incisivo. Em 1810, o crítico escreve uma nota dizendo que Delille havia entendido que em um de seus artigos o estaria acusando de “estupidez e trapaça”. Ao que Dussault rebate:

Eu disse [...] que há na tradução da Eneida, de Delille, trechos que não são dele. Eu disse isso, com tanto mais confiança, pois há nesta tradução um número muito grande de trechos muito indignos da reputação do tradutor titular.⁴³ (DUSSAULT, 1810, p. 4, tradução nossa).

Mas em 1811, ao resenhar uma coletânea da obra de Le Brun, Dussault continua suas referências a Delille, mas modulando-as: “esta tradução do episódio de Aristeu, que já era conhecido há muito tempo, e que alguns críticos até preferiram ao de M. Delille”⁴⁴ (DUSSAULT, 1811, p. 2, tradução nossa).

No ano seguinte, já no contexto daquela que seria sua mais famosa (e última) polêmica, a que dizia respeito a intraduzibilidade dos antigos (MACEDO; REUILLARD, 2022), Dussault chega a dizer que o trabalho de Delille nas *Geórgicas* de Virgílio podia ser considerado um dos “monumentos” da literatura francesa, no qual foram atingidos os limites da tradução na França. (DUSSAULT, 1812, p. 3, tradução nossa).

³⁷ [...] l’élégance attendrissante et majestueuse.

³⁸ [...] bien dangereux d’ôter ou d’ajouter rien à Virgile.

³⁹ [...] un peu languissants.

⁴⁰ [...] me paraît avoir manqué.

⁴¹ [...] s’est trompé.

⁴² [...] plus de cette exactitude qui satisfait l’esprit et le sentiment.

⁴³ [...] bêtise et friponnerie [...]. J’ai dit [...] qu’il y a dans la traduction de l’*Enéide*, par Delille, des morceaux qui ne sont pas de lui; j’ai la dit, avec d’autant plus de confiance, qu’il y a dans cette traduction un très grande nombre de morceaux très-indignes de la réputation du traducteur titulaire.

⁴⁴ [...] cette traduction de l’épisode d’Aristée, qui étoit déjà connue depuis long-temps, et que quelques critiques ont même préférée à celle de M. Delille.

Vencida única fonte de resistência ao trabalho de Delille entre os críticos do *Débats*, Féletz amplia suas resenhas e os elogios sobre as obras desse tradutor. A postura do abade era tão peculiar em suas críticas às traduções de Delille que, em 1842, Duffaï, crítico literário, apesar de considerar Féletz um dos mais eminentes críticos da primeira metade do século XIX, junto com Dussault, entende que seu julgamento era marcado pelos modelos literários do século XVIII. Para ele, os elogios de Féletz a Delille são de uma “excessiva liberalidade”. O “espírito” do tradutor das *Geórgicas* é retomado por Féletz “várias vezes e com insistência.”⁴⁵, sem que se possa afirmar ser suficiente para traduzir com qualidade a obra de Virgílio (DUFFAÏ, 1842, p. 129, tradução nossa).

Féletz, que de todas as letras do alfabeto que nomeavam os críticos do *Débats* era a primeira, ou seja, a maior voz entre os críticos do jornal, conforme lembra Victor Hugo em seus *Os Miseráveis*, foi grande admirador e responsável pela publicação póstuma das obras completas de Delille. Sem dúvida, seu posicionamento tornou-o um dos maiores responsáveis pela manutenção do renome de Delille.

Considerações finais

Buscamos, no presente artigo, apresentar algumas notas historiográficas de um importante processo ocorrido na crítica tradutória do começo do século XIX: a consolidação do renome de um tradutor no meio literário francês. A partir do debate entre dois dos principais críticos literários do período, vimos que a resistência inicial de Dussault foi vencida, e o ímpeto de Féletz manteve-se atuante nas páginas do *Débats*. Ímpeto, este, que posteriormente chamou atenção devido a insistência desmedida em elogios ao tradutor cuja obra completa teria sido editada e comercializada por aquele de onde partiam os comentários abonatórios. Trata-se de um estudo que merece maiores investigações, mas, desde já, nos apresenta ao menos vestígios de como, no início da moderna crítica literária dos anos 1800, e em especial no contexto tradutório, o renome era criado e consolidado.

Acreditamos ter, de alguma forma, contribuído para as reflexões atinentes à nossa disciplina Estudos da Tradução, em especial através do ramo que nos dedicamos: a Historiografia dos discursos acerca da tradução. Revisitar o passado, com questões próprias do campo, dá-nos oportunidade de abrir possibilidades de análises e pesquisas futuras. Mesmo que nosso trabalho tenha contornos mais restritos, entendemos que é possível avançar. Se considerarmos uma abordagem histórico-cultural ou histórico-social, os pressupostos

⁴⁵ [...] excessive libéralité [...] plusieurs fois et avec insistance.

extratextuais relacionados ao renome de quem traduz pode ser ainda muito melhor e mais profundamente explorado.

Referências

BALZAC, Honoré de. *Ilusões Perdidas*. Tradução de Rosa Freire Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHARLE, Christophe. *Le siècle de la presse (1830-1939)*. Paris: Seuil, 2004.

D'HULST, Lieven. *Essais d'histoire de la traduction: Avatars de Janus*. Paris: Classiques Garnier, 2014.

D'HULST, Lieven. Pour une historiographie des théories de la traduction : questions de méthode. *TTR*, v. 8, n. 1, 1995, p. 19.

DEVISMES. Sur une nouvelle traduction de l'Essai sur la Critique. *Journal des débats et décrets*. Paris: 15 abr. 1801, Variétés, p. 2-4.

DUFFAÏ, Alexandre. Jugemens critiques sur quelques Écrivains et quelques écrits du temps. *Revue de Paris: journal critique, politique et littéraire*, Volume 160, 1842, p. 120-131.

DUSSAULT, Jean Joseph. Salluste. *Journal de l'Empire*. Paris : 13 dez. 1812, Variétés, p. 1-4.

DUSSAULT, Jean Joseph. L'Énéide, traduite en vers français (Premier extrait). *Journal de l'Empire*. Paris: 05 mar. 1806a, Variétés, p. 1-4.

DUSSAULT, Jean Joseph. L'Énéide, traduite en vers français (Deuxième extrait). *Journal de l'Empire*. Paris: 17 mar. 1806b, Variétés, p. 1-4.

DUSSAULT, Jean Joseph. Le Génie de Virgile. *Journal de l'Empire*. Paris: 19 dez. 1810, Variétés, p. 1-4.

DUSSAULT, Jean Joseph. Œuvres de Ponce-Denis Echouchard Le Brun. *Journal de l'Empire*. Paris: 21 ago. 1811, Variétés, p. 1-4.

DUSSAULT, Jean Joseph. Premier chant d'un poème intitulé: la Veillée du Parnasse, récité à l'Institut national. *Journal de l'Empire*. Paris: 16 jan. 1807, Variétés, p. 1-4.

FÉLETZ, Dorimond de. L'Énéide. *Journal des débats et décrets*. Paris: 10 abr. 1803, Variétés, p. 1-4.

FÉLETZ, Dorimond de. L'Énéide. *Journal des débats et décrets*. Paris: 26 abr. 1804a, Variétés, p. 2-4.

FÉLETZ, Dorimond de. Œuvres de Virgile; traduction nouvelle, par M. René Binet (I). *Journal des débats et décrets*. Paris: 25 dez. 1804b, Variétés, p. 3-4.

FÉLETZ, Dorimond de. Œuvres de Virgile; traduction nouvelle, par M. René Binet (II). *Journal des débats et décrets*. Paris: 29 dez. 1804c, Variétés, p. 3-4.

FÉLETZ, Dorimond de. Roland furieux. *Journal des débats et décrets*. Paris: 12 dez. 1802, Variétés, p. 3-4.

HOLMES, James S. The Name and Nature of Translation Studies. In: VENUTI, Lawrence (Ed.) *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2000, p. 172-185.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 1994.

JURT, Joseph. Le siècle de la presse et la littérature en France. *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte/ Cahiers d'Histoire des Littératures Romanes*, n. 37, 2013, p. 275-305.

LÉPINETTE, Brigitte. La historia de la traducción. Metodología. Apuntes bibliográficos. In:

LÓPEZ, Pilar Ordóñez; SABIO PINILLA, José Antonio. *Historiografía de la traducción en el espacio ibérico*. Cuenca: Universidad de Castilla, 2015, p. 143.

MABIRE. *Parallèle des traductions de l'Enéide de MM. Delille et Gaston*. Paris: Hénée, 1804.

MACEDO, Cristian. A Historiografia da Tradução no século XIX: demandas e produtos em língua francesa. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, Número Especial, 2019, p. 74-84.

MACEDO, Cristian.; REUILLARD, Patrícia. Intraduzibilidade: polêmica tradutória no *Journal des Débats*. *Graphos*, v. 24, p. 30-47, 2022.

MARTINS, Márcia. As relações nada perigosas entre história, filosofia e tradução. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 1, p. 37-51, 1996.

MASSON, Jean-Yves. Le tournant historique dans les études de traduction. In: *Premier Congrès Mondial de Traductologie*. Paris: Université de Paris-Nanterre, 2017. Disponível em: < <http://tout-monde.com/mooctrad.s1.a1.module2.html> > Acesso em: 26 de setembro de 2022.

MOUNIN, Georges. *Les Belles infidèles*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires Du Septentrion, 2016.

MOUNIN, Georges. *Teoria e storia della traduzione*. Torino: Einaudi, 1965.

NOUVELLE Traduction en vers des Géorgiques de Virgile. *Journal des débats et décrets*. Paris: 10 out. 1801, Variétés, p. 2-4.

THIBAUDET, Albert. *Physiologie de la critique*. Paris: Nouvelle Revue Critique, 1930.

WEISS, Jean Jacques. *Le livre du centenaire du Journal des Débats: 1789-1889*. Paris : Plon et Plon, Nourrit et Cie, 1889.

WOODSWORTH, Judith. History of Translation. In: BAKER, Mona; MALMKJÆR, Kirsten. (Orgs.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1998, p.101.

A EXPERIÊNCIA SINGULAR NA PESQUISA EM LETRAMENTO ACADÊMICO: FOCALIZANDO O PROCESSO DA ESCRITA NA PÓS-GRADUAÇÃO

THE SINGULAR EXPERIENCE IN ACADEMIC LITERACY RESEARCH: FOCUSING ON WRITING IN GRADUATE CONTEXT

Guilherme Brambila¹

RESUMO: Este artigo concebe a escrita acadêmica como resultado de experiências singulares do sujeito frente ao trabalho com a linguagem. Problematiza a ideia de escrita acadêmica encerrada em seu próprio contexto e propõe agregar fatores extra-acadêmicos para compreender como o pesquisador em formação constrói e referencia suas concepções de educação linguística, texto e autoria. O artigo fundamenta-se teoricamente nos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; FISCHER, 2006; CHOIS; JARAMILLO, 2016; BAZERMAN et al, 2017) e movimenta essa orientação ao contexto da pós-graduação. Em termos práticos, analisa a entrevista com uma mestrandia, que compõe parte dos dados da pesquisa de Brambila (2021), a partir do paradigma indiciário (GINZBURG, 1986), extraíndo de seus relatos reflexões sobre como a produção do texto acadêmico está atrelada a contextos múltiplos e a posições axiológicas que interferem esse tipo de enunciado. Os resultados visam desconstruir uma visão paradigmática da escrita acadêmica, baseada em um formato único de texto, e propõem apontamentos que contribuam para a formação crítica de novos pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmica. Pós-graduação. Letramentos Acadêmicos.

ABSTRACT: This paper conceives academic writing as a result of unique experiences in dealing with language practices. It problematizes the idea of academic writing enclosed in its own context and proposes to add extra-academic factors to understand how researchers in training build and reference their conceptions of language education, text and authorship. This work is theoretically based on Academic Literacies (LEA; STREET, 1998; FISCHER, 2006; CHOIS; JARAMILLO, 2016; BAZERMAN et al, 2017) and moves its orientation towards the graduate studies context. In practical terms, it analyzes the interview with a master's student, which is part of Brambila's research data, based on the indiciary paradigm (GINZBURG, 1986), extracting from her responses reflections on how the academic text is linked to multiple contexts and axiological positions that constitute this type of writing. The results aim to deconstruct a paradigmatic view of academic writing, based on a single format of text and authorship, and propose notes that contribute to a critic formation of young researchers.

Keywords: Academic Writing. Graduate studies. Academic Literacies.

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail para contato: guilhermebrambilamanso@hotmail.com.

Introdução

Os desafios com a escrita na esfera acadêmica, compreendida tanto na graduação quanto na pós-graduação, formam uma pauta de abrangência plural. Compreendemos essa amplitude pelos diferentes contextos, entaves e, por vezes, dores diante do processo da escrita comporem fortemente a agenda dos estudos da psicologia (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009; CORRÊA; SOUZA, 2016; CRUZ, 2020) e educação (PEREIRA, 2013). Apesar da pertinência indiscutível desses campos de estudo na investigação do tema, temos investido no reconhecimento de que a base linguístico-discursiva do problema da escrita acadêmica deva ser tratada como ponto de partida de interlocuções subsequentes, visto que defendemos que as relações históricas, ideológicas e intersubjetivas do sujeito com a linguagem engatilham e tracionam questões de ordem psicoemocional, educacional, identitária etc.

É possível afirmar que o lugar da linguagem escrita na vida da sociedade contemporânea é imprescindível em suas dinâmicas, sejam elas acadêmicas, jurídicas ou cotidianas. Ainda, essa prática com o texto verbal é utilizada como chancela de aceitação ou rejeite para a participação de diversas esferas de atividade humana, como é o caso da utilização da produção textual para adentrar a universidade (na redação dos vestibulares e do Enem) ou como forma de conclusão de uma graduação ou pós (no trabalho de conclusão de curso, na escrita de artigos ao final de disciplinas ou na própria redação da dissertação ou da tese). Enfim, somos, sobretudo pela influência colonizadora do Ocidente² em nossa organização social contemporânea, interceptados a todo momento pela escrita para o firmamento de relações sociais e, inclusive, para que galguemos algum tipo de ascensão nas esferas em que participamos.

Focalizando o contexto da pós-graduação, tema do presente artigo, percebemos certos entornos sociais e ideológicos importantes que se manifestam na materialidade do texto do pesquisador em formação. Importa recordarmos que, por exemplo, para adentrar e concluir um mestrado ou doutorado, é necessário escrever e ser avaliado sobre o que se escreve. Todavia, diferentemente do que ocorre na escola formal, essa escrita não só confere ao pós-graduando o estatuto de aprovado/reprovado, mas também contribui para construir ideologicamente uma imagem perante seus pares, a fim de obter uma chancela do pertencimento, tal qual uma habilitação para participar, discutir e tomar posições responsivas e responsáveis frente a temas da ciência sobre os quais se interesse.

² Consideramos “Ocidente” a partir de Hall (1996), em sua problematização acerca do status civilizatório, organizado e hegemônico do então Ocidente de Colombo que perdura e referencia nossa contemporaneidade em aspectos sociais, humanos e, conseqüentemente, linguístico-discursivos.

Diante do que se apresenta no parágrafo anterior, percebemos que a linguagem escrita tem uma interface complexa quando pensada na pós-graduação, especialmente. Ainda, seria minimamente impreciso considerar que essa dimensão complexa se construa apenas dentro dos dois anos de mestrado ou dos quatro anos de doutorado, tomando os prazos usualmente aplicados no Brasil. Tal como um processo histórico, social e ideologicamente situado, a produção textual na pós-graduação requer que aprendizados, vivências e, sobretudo, valorações sobre a escrita que foram alimentados em etapas formativas anteriores (escola básica e graduação) emergjam e sejam confrontados pelas relações dialógicas com as alteridades (em diferentes níveis hierárquicos e de relação) e pela árdua tarefa de se tornar mestre ou doutor.

Podemos justificar as afirmações apresentadas a partir de, minimamente, duas interfaces desse processo: uma linguística e uma ideológica. A interface linguística se concentra no fato de que o texto de uma tese, por exemplo, é construído com base em convenções lexicais, sintáticas, semânticas etc. aprendidas na esfera escolar. Nessa interface são incluídas expectativas linguístico-formais, como a apreensão da norma-padrão da língua, da pontuação, da utilização de recursos coesivos, de referenciação etc. A respeito desse aspecto já se torna possível pontuar uma relação de forte dependência da esfera acadêmica com a escolar, sendo a educação básica uma vivência que impactará fortemente o desenvolvimento do então pós-graduando na lida com o texto científico. Em um caminho similar, a interface ideológica da escrita também toma as dinâmicas da escola como baliza na academia. No caso brasileiro, sobretudo, devemos considerar que é na escola, e por meio do processo avaliativo do texto, que o sujeito estudante toma a importante conscientização de que sua escrita não está a serviço unicamente de suas próprias necessidades, mas também está para suprir expectativas formais, cognitivas, pragmáticas e ideológicas lançadas na relação do sujeito com a linguagem em situações específicas de verificação do aprendizado ou de exame.

Lea e Street (1998, p. 163), a partir de sua experiência analítica no contexto britânico, mostram em termos práticos o quanto as vivências anteriores ou fora dos muros da universidade impactam as práticas com a leitura e a escrita acadêmicas, sendo um horizonte importante a ser considerado pelos letramentos acadêmicos:

As percepções dos alunos foram influenciadas por suas próprias experiências de escrita dentro e fora do ensino superior. Um exemplo disso foi a participante de nível A que se soltou quando escreveu um ensaio de história baseado em apenas uma fonte textual, pois ela tinha feito regularmente e com sucesso em inglês. Da mesma forma, outro participante da universidade tradicional que havia trabalhado na indústria por 5 anos e estava acostumado a elaborar relatórios sucintos não tinha ideia de como escrever um texto de ensaio tradicional em política, como parte de um curso de gerência e administração pública.

Depreendemos que esse modelo de pensamento, apesar de conceitualmente situado na academia, é uma plataforma de reflexão para além dessa esfera. Se ignoramos os percursos educacionais, profissionais e culturais que formam a identidade do estudante que adentra a academia, dificilmente poderemos promover uma prática com a linguagem e com os gêneros acadêmicos que se estabeleça de maneira significativa e produtiva em sua vida.

Feitas as observações iniciais que expõem as inquietações do presente trabalho, afirmamos que este artigo se constitui como contribuição aos estudos da linguagem e que objetiva refutar uma categorização fechada da escrita acadêmica. Na seção seguinte, desenvolveremos reflexões acerca de algumas demandas que envolvem as práticas letradas acadêmicas, com foco na escrita e em seu lugar no escopo dos letramentos acadêmicos contemporâneos. Na sequência, sob uma perspectiva prática, utilizaremos uma parte dos dados da pesquisa de doutorado (BRAMBILA, 2021) em que uma entrevistada, pós-graduanda na época, relata como concepções de produção textual e experiências paralelas e advindas de esferas de atividade não acadêmicas impactam a composição de sua dissertação de mestrado.

O autor-pesquisador e os Letramentos Acadêmicos na pós-graduação: repensando desafios

No percurso pelo qual este texto se constrói, a discussão do processo da escrita na pós-graduação é, por si só, uma seara complexa e que requer uma perspectiva ampla, que não só considere a produção textual em seu sentido estrito, mas que se envolva nos desdobramentos sociais, históricos e ideológicos que se refratam na linguagem acadêmica, sendo continuamente recepcionados como impactantes na vida do pós-graduando. Justificamos essa proposição com base em Bazerman et al (2017, p. 354, tradução nossa), ao posicionarem que escrever “não é genérico, tampouco é seu desenvolvimento. Durante toda a vida, os escritores têm acesso diferenciado a eventos socioculturais que envolvem a escrita - incluindo aqueles introduzidos em contextos na escola ou ocorrendo em diferentes idiomas”³. A partir dessa reflexão preliminar, somos convidados a pensar sobre como propor práticas de letramento acadêmico que considerem tamanha complexidade e em alinhamento às demandas que circundam e atravessam a escrita, como é o caso da produção de uma dissertação ou tese.

Ao concebermos o trajeto da escrita como um processo que desafia qualquer caminho pré-fabricado, reconhecemos conseqüentemente que os pesquisadores em formação que estão

³ *Writing is not generic, neither is its development. Across the lifespan, writers have differential access to sociocultural events involving writing—including those introduced in instructional contexts at school or occurring in different languages.*

diante de tal tarefa também não o fazem a partir de uma identidade dada, constituída de percursos sociais, históricos e educacionais homogêneos. Ao mesmo tempo, tais sujeitos não se encontram mais em uma fase primária de aquisição ou reconhecimento do caráter social da escrita. Sendo assim, por que o processo da escrita na pós-graduação deve requerer tantos olhares?

O primeiro aspecto que consideramos importante para o debate está na nova posição identitária imposta ao pesquisador em formação em seu processo de escrita, assumindo um novo lugar enunciativo que deve não só mais consumir conhecimento, mas também o produzir (CHOIS; JARAMILLO, 2016). Ainda, afirmamos que há concepções de texto, produção textual e autoria ainda demasiadamente arraigadas na modelização da escrita, iniciadas no plano estrutural, mas que conjuntamente propõem um *modus operandi* de enunciação e autoria para fins pedagógicos e/ou avaliativos.

Apesar de o atual documento norteador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), basear-se em uma concepção sociointeracionista, há que se criticar certas tendências normatizadoras, subjacentes ao conceito de gêneros do discurso (às vezes confundidos como gêneros textuais), e uma “pretensiosa” gama de textos que os eixos previstos no documento preconizam como foco do trabalho pedagógico (ALMEIDA, 2019, p. 9).

Nesse horizonte, a escrita está ainda muito limitada ao campo da prova, no qual se pressupõe uma comprovação de competências e habilidades específicas que promovam ou descartem performances com o uso da língua em determinadas esferas de atividade humana. Apesar de a avaliação ser um constitutivo inerente aos processos educacionais e à vida, é preciso problematizar por que tal etapa ainda está configurada como obstáculo que baseia seu crivo apenas naquilo que o sujeito estudante consegue reproduzir ou demonstrar.

Ao adentrar o ensino superior, no âmbito dos cursos de graduação, o sujeito estudante é confrontado com experiências de leitura e escrita, em geral, distintas das praticadas na escola básica. Desde novos gêneros orais e escritos de duração mais pontual, como seminários acadêmicos a resenhas críticas, a uma produção escrita de elaboração mais prolongada, como o Trabalho de Conclusão de Curso, o graduando precisará repensar concepções de texto e de produção textual, passando, nesse caso, a se relacionar com a escrita como meio de acesso à vida profissional, num sentido mais imediato, e/ou acadêmica, quando opta por continuar sua formação na pós-graduação.

Diante de tal cenário, é apresentada uma demanda por práticas de letramento (GEE, 2001) que viabilizem experiências menos utilitaristas com a escrita acadêmica, propiciando eventos de letramentos, precisamente definidos por Fischer (2006, p. 443) como “atividades

onde o letramento tem uma função, [...] ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Como ação que vise à redução dessas lacunas, os cursos de escrita acadêmica (com algumas variações de nomenclatura de acordo com cada instituição) surgem como propostas de aproximação técnica, linguística e identitária do estudante com a academia e suas práticas linguístico-discursivas.

Apesar de entendermos que tais cursos têm foco na resolução ou no aperfeiçoamento de práticas letradas acadêmicas pouco desenvolvidas, não deixamos de considerar que há experiências significativas relatadas por pesquisadores comprometidos em transformar esses contextos de aprendizado em esferas de transformação social no escopo dos letramentos acadêmicos (cf. FISCHER, 2011; ARAÚJO; DIEB, 2013; FERREIRA e LOUSADA, 2016). Concomitantemente, não devemos ignorar que tais formações são oriundas de uma função resolutiva a problemas de leitura e escrita que não puderam ser devidamente enfrentados, devido a uma estrutura educacional heterogênea e desigual, a contextos socioeconômicos e culturais variados, a (à falta de) políticas públicas relacionadas à educação linguística etc.

Recorremos, ainda, a Bakhtin (2010, p. 30) que nos permite compreender, por meio de sua filosofia da linguagem, como a apreensão linguístico-discursiva da escrita na ciência ultrapassa limites técnicos, sendo um constitutivo autônomo da vivência subjetiva.

O mundo como o conteúdo do pensamento científico é um mundo particular: é um mundo autônomo, mas não um mundo separado; é antes um mundo que se incorpora no evento unitário e único do Ser através da mediação de uma consciência responsável, em uma ação real. Mas o evento único do Ser não é mais algo que é pensado, mas algo que *é*, alguma coisa que está sendo real e inescapavelmente completada através de mim e dos outros (completado, *inter alia*, também na minha ação de conhecer); ele é realmente experimentado, afirmado de uma maneira emocional-volitiva, e a cognição constitui apenas um momento desse experimentar-afirmar (grifos do autor).

Essa proposição sucede uma série de reflexões e críticas à cisão muitas vezes implacável sobre o sujeito em interfaces ora psíquicas ora teóricas, lidas por Bakhtin como problemáticas por se desdobrarem em dicotomizações que o categorizam para fora da eventicidade da vida. Tal crítica é um norte pertinente para pensarmos que a vivência da escrita acadêmica em metodologias arraigadas na modelização é uma consequência de modos de operação linguística herdeiros de uma perspectiva racionalista e que dificultam acessos para a praticarmos como processo de experimentação e emancipação atrelado à vida.

Ao compreendermos que o tempo de formação da graduação pode não conseguir abarcar em seu escopo bases amplas para o acesso a práticas de letramento acadêmico devidamente inseridas e significativas na vida do estudante, somos capazes de perceber mais nitidamente os

desafios da pós-graduação, especificamente na produção do texto acadêmico em uma dissertação ou tese. Diante disso, cabe problematizar: se os mestrados e doutorados trazem em si uma demanda autoral sobre a escrita não antes experimentada pela maioria dos que ingressam, o que move esses sujeitos a se envolverem com essa esfera supostamente desconhecida?

Com base no que temos de dados sobre o que se aprende primariamente como texto avaliado na esfera escolar (BRAMBILA, 2017), inferimos que há concepções de produção textual que se balizam no alcance de determinados padrões autorais, estilísticos e textuais que podem engatilhar expectativas de que o mesmo ocorra em outras esferas de atividade humana, como a pós-graduação. A esse respeito, refletimos que a escrita na pós-graduação é e deve ser, por si só, uma experiência com propósitos distintos de qualquer outra vivenciada pelo pesquisador em formação. Acerca de sua singularidade, tomamos a reflexão de Prior (2004, p. 171, tradução nossa) acerca do descompromisso com a linearidade inerente ao processo da escrita acadêmica:

A escrita avança (e retrocede) aos trancos e barrancos, com pausas e agitações, discontinuidades e conflitos. Atos situados de composição/ inscrição são complexos por si próprios. Os escritores não estão apenas inscrevendo texto. Eles também estão relendo repetidamente o texto que escreveram, revisando o texto enquanto escrevem e voltando mais tarde para revisar, fazendo uma pausa para ler outros textos (suas próprias anotações, textos que escreveram, materiais de origem, inspirações), fazendo uma pausa para pensar e plano⁴.

Ao propor que a escrita avança e retrocede, Prior levanta questões importantes sobre o que é escrever na pós-graduação, desvelando um horizonte de processos e tensões não antes previstos ou sequer aceitos em etapas formativas/avaliativas anteriores, apesar de existirem. Entendemos que o truncamento, as pausas, as agitações e as demais reações oriundas do escrever são manifestações humanas que movimentam a aprendizagem tanto do tema quanto da linguagem em si ao pesquisador em formação. Sendo tais características inerentes à escrita e ao aprendizado na pós-graduação, por que é preciso problematizar essa via e colocá-la na pauta dos letramentos acadêmicos?

Justificamos que falar sobre o processo da escrita acadêmica para além do aspecto técnico é um tema que ainda está nos bastidores da pós-graduação, nos corredores dos prédios

⁴ *Writing moves forward (and backward) in fits and starts, with pauses and flurries, discontinuities and conflicts. Situated acts of composing/inscription are themselves complex composites. Writers are not only, inscribing text. They are also repeatedly rereading text that they've written, revising text as they write as well going back later to revise, pausing to read other texts (their own notes, texts they have written, source materials, inspirations), pausing to think and plan.*

da universidade e nas redes sociais (DAMIANI; ALVES; FRISON; MACHADO, 2011; BESSA, 2017; BRAMBILA, 2019, CRUZ, 2020, para citar alguns autores que refletem sobre essa questão). Todavia, esse tema ainda não se corporificou de maneira oficial como constituinte da esfera acadêmica amplamente, restando a cada pós-graduando descobrir e lidar individualmente com as consequências desse silêncio.

Outro fator que responde ao questionamento é o caráter não generalizante da escrita na pós-graduação. Não só pelas especificidades técnicas de cada área de conhecimento ou colegiado universitário, o processo de produção de uma dissertação ou tese movimenta não só vivências únicas do pesquisador em formação, como também traciona consigo todas as bases formativas vivenciadas anteriormente por esse sujeito. Importa ressaltar que um doutorado, incluída a produção de uma tese, conseqüentemente, é o último percurso formativo institucional de um estudante/pesquisador, fornecendo o grau mais elevado de formação acadêmica. Portanto, a prática de escrita nesse contexto recuperará concepções de texto, de autoria e de discurso científico acumuladas ao longo da vida de cada sujeito que chega até esse patamar. Desse modo, emerge a necessidade de movimentarmos práticas, pensando encaminhamentos específicos ao contexto acadêmico brasileiro, de modo que proponhamos uma formação linguística atrelada ao atendimento das demandas reais que se apresentam à pós-graduação contemporânea.

Diante da complexidade que se instaura na discussão, defendemos que incluir mais frequentemente a pós-graduação no escopo dos letramentos acadêmicos requer uma perspectiva responsiva e responsável (BAKHTIN, 2010), que não se limite ao imediatismo da correção linguístico-textual, mas que busque entender os atravessamentos históricos e sociais que referenciam concepções de texto, autoria e identidade do pesquisador em formação.

Marta: “acho que a gente não é estimulado a escrever desde criança”

Nesta seção, observaremos as problematizações lançadas a partir dos relatos de Marta, participante da entrevista que compõe os dados da pesquisa de doutorado de Brambila (2021). A entrevistada é mulher, professora da educação básica da rede estadual do Espírito Santo e da privada e tem graduação na área de ciências naturais. Na época da entrevista, ocorrida em outubro de 2019, Marta cursava mestrado em ciências humanas na Universidade Federal do Espírito Santo. A entrevistada atendia aos critérios básicos para a participação, a saber: estar, na época da entrevista, matriculada em programa de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo; já ter iniciado a escrita da dissertação ou tese; ter lido e aceitado as condições

do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵. O objetivo da discussão a partir dos enunciados de Marta é mostrar, de maneira prática, como a experiência individual influi sobre o processo da escrita acadêmica, sendo inviável considerá-lo uma atividade generalizante, integralmente replicável ou a-subjetiva.

A respeito da metodologia, os enunciados da entrevistada são recepcionados como dados representativos da experiência com a escrita na pós-graduação, não revelando unicamente uma natureza momentaneamente fixada, mas que refletem e refratam traços de seu passado, possibilitando-nos compreender suas condições de produção presentes. Assim, tem-se o paradigma indiciário, de Ginzburg (1986), como norte metodológico coerente ao desafio desse *corpus*. Concordamos, portanto, com Abaurre e Coudry (2008, p. 174), ao afirmarem que trabalhar os dados como indícios

[...] define algumas questões metodológicas cruciais, que dizem respeito: 1) aos critérios de identificação e seleção dos dados a serem tomados como representativos do que se considera “singularidade reveladora” (uma vez que, em um sentido trivial do termo “singular”, qualquer dado diferente de qualquer outro dado é um dado singular); 2) ao conceito mesmo de “rigor” metodológico, que não pode, neste contexto, ser entendido no sentido galileano que assume no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação de resultados.

Desse modo, a pergunta norteadora é: de que maneiras o paradigma indiciário potencializa uma análise inscrita nos letramentos acadêmicos?

Ao retomarmos “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, nos deparamos de início com a influência do método moreliano à arte em Ginzburg. A partir da noção de que nem todas as pinturas se encontram em perfeitas condições para que se detecte seu autor, Morelli propõe o acompanhamento de rastros, mesmo que marginais e não à mostra, para se esclarecer a autoria de alguma produção. Ginzburg (1986, p. 144) detalha essa concepção, ao afirmar que

Para tanto, porém (como dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, os sorrisos dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciáveis pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés.

Ginzburg propõe uma reflexão pertinente, ao trazer para o centro da discussão que não necessariamente os elementos de primeiro plano ou de destaque na obra serão aqueles que permitirão uma leitura apurada de sua procedência ou escola artística, mas sim as minúcias. Ao mesmo tempo em que são negligenciadas pelo olhar comum, refletem pontos de quebra e de

⁵ CAAE: 03999318.8.0000.5542.

diferenciação de um artista para outro. Ao trazermos essa noção ao campo de estudos da linguagem acadêmica, sobretudo ao processo da escrita e a construção do autor pesquisador frente a sua dissertação ou tese, cabe compreender que há um plano mais geral e explícito do gênero e da escrita acadêmica (muitas vezes oriundo de cristalizações socialmente aceitas na esfera) que possivelmente não diz tanto quanto as fragilidades textuais e do processo da escrita, que devem merecer nossa atenção para apurarmos os rastros e as raízes das nossas problematizações.

Em analogia ao que assevera Ginzburg, podemos compreender que, quando o pós-graduando relata ou materializa em seu texto episódios de fluidez e aparente facilidade na escrita da dissertação ou tese, são fornecidas as características mais vistosas do processo, isto é, o esperado ao texto e o que é tido como parâmetro pela comunidade acadêmica. Entretanto, esse tipo de relato, apesar de também ser um dado singular da experiência com a escrita histórica e socialmente situada, não oferece a mesma potencialidade que as marginalidades do processo, caracterizadas pelos problemas de ordem linguístico-discursiva, pela dificuldade do lugar subjetivo-autoral frente ao texto acadêmico ou até mesmo pelos embates provenientes de interfaces sociais e históricas ao longo da escrita.

Assim, destacamos como aspectos metodológicos do paradigma indiciário sobre a análise dos relatos de pós-graduandos: foco nos pormenores negligenciáveis como indícios singulares da experiência com a escrita da dissertação ou tese; o lugar experiencial do analista, que também vivenciou contexto similar ao do(a) entrevistado(a); e o reconhecimento dos problemas enfrentados no relato como oportunidade de (re) conhecimento da perspectiva enunciativa do sujeito.

Em termos práticos, afirmamos que o processo analítico dos enunciados não se limitará ao propriamente dito por si só, mas às consonâncias e dissonâncias que materializam o signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017), exigindo-nos recuperar aspectos estruturais da pós-graduação e o contexto histórico e social de enunciação da participante. A esse respeito, assumimos a “rigidez flexível”, defendida por Ginzburg (1986), que, no presente trabalho, se dá pela obstinação em compreender como a entrevistada valora seu processo de escrita na pós-graduação, ao mesmo tempo em que é necessário desenvolver certa plasticidade analítica que não descarte as minúcias de cada dado singular.

Portanto, com o já firmado compromisso metodológico de nos atermos aos indícios deixados pelo sujeito ao enunciar sobre seu processo de escrita na pós-graduação, rastreamos as valorações que a participante dá ao ato de escrever, bem como os efeitos que tal tarefa traz a

sua vida e formação acadêmica. É nossa busca e problematização constantes, portanto, investigar em que condições a escrita da dissertação ou tese se estabelece ou é inviabilizada.

A entrevista é iniciada com a pergunta acerca daquilo que motivou Marta a entrar no mestrado.

Guilherme: Me conta um pouquinho sobre a sua decisão de fazer mestrado.

Marta: Tá. Logo que abriu o edital da turma de mestrado, me interessei. Assim, de início eu queria fazer um mestrado, mas não queria fazer na área de ciências naturais⁶ mesmo, que é a minha área. Achei que o mestrado nas ciências humanas fosse uma oportunidade de fazer um mestrado, mas não na minha área porque eu sei que lá é uma briga de egos, essas coisas. Achei que o pessoal das ciências humanas fosse ser mais *good vibes*⁷.

Marta coloca em considerável relevância que a opção por uma área em detrimento de outra teve motivação nas relações sociais. Ao considerar a existência de hostilidade nas ciências naturais, materializada no termo “briga de egos”, Marta dá indicações de que a pesquisa está subordinada às condições de interação social que serão estabelecidas na esfera acadêmica. Esse relato é importante para nós, pois se alinha à ideia de escrita firmada nas práticas sociais e de interação, defesa basilar dos letramentos acadêmicos.

Avançando na conversa, a pergunta é direcionada ao processo da escrita, seguindo a proposta do questionário.

Guilherme: Como que foi para você o processo da escrita?

Marta: Na verdade, assim, escrita acadêmica é complicado, né. Muito. Na verdade, eu acho que a gente não é estimulado a escrever desde criança. Eu acho que eu nunca fui. Ainda mais a escrita acadêmica. Primeira coisa que você pensa quando vai escrever não é nem o que você está escrevendo, mas em quem vai ler o seu texto. Então você fica enquadrado, eu acho, para escrever pra quem vai ler, parece. E você se preocupa muito, obviamente, em mostrar clareza. [...] O que eu tive de experiência foi com a Ufes, mas a minha escrita era mais dos laboratórios que eu participava, dos estágios que eu fazia. E eu não produzi nessa área de humanas, foi mais na área de ciências naturais. E a escrita da área de ciências naturais é muito tranquila. Então eu só tive a experiência do TCC de licenciatura, que foi extremamente complicado, uma escrita extremamente difícil para mim. [...] Na área de humanas você tem que lidar mais com o subjetivo e isso é extremamente difícil.

Damos destaque ao posicionamento de Marta acerca do reconhecimento dos paradigmas histórico e formativo que constituem o processo da escrita de uma dissertação. O estímulo prévio à escrita, na perspectiva de Marta, é um fator de peso para sua consideração de que escrever uma dissertação de mestrado é complicado. Importa-nos, a partir disso, considerar a dimensão cumulativa que se instaura na escrita acadêmica. Apesar de suas especificidades

⁶ Utilizaremos “ciências humanas” e “ciências naturais” para substituir a área específica mencionada, a fim de evitar possíveis identificações que comprometam o anonimato da entrevistada.

⁷ Estrangeirismo que, neste contexto, tem sentido de “pacíficos” ou “solidários”.

ancoradas em sua esfera, a produção de uma dissertação ou tese se abastece de recursos linguísticos, discursivos e ideológicos tracionados desde a formação básica.

Em interação analítica com a afirmação de Marta, defendemos que o ensino da escrita acadêmica, sobretudo em seu sentido estrito, não cabe nas esferas de educação básica, diferente do que a entrevistada considera. Todavia, refletimos que a dimensão intersubjetiva da escrita acadêmica, isto é, seu apelo pela tensão estabelecida horizontalmente pelas relações dialógicas com a palavra do outro dentro de um compromisso responsivo e responsável que emancipa sujeitos na e pela linguagem, é um estímulo pertinente às esferas que precedem a pós-graduação no processo histórico-social da produção textual.

Marta também enuncia sobre a dimensão alteritária/autoritária do texto acadêmico, atribuindo ao *outro leitor*, valorado hierarquicamente acima, como aquele a quem a textualidade e a clareza do enunciado se subordina e se referencia. O *outro leitor* assume uma posição determinante no enunciado e na vida da pós-graduanda, sendo uma baliza definidora da (falta de) clareza textual, ao mesmo tempo em que a impulsiona a se colocar como sujeito daquela interação social, na busca por se fazer clara no texto e existir diante de seus pares.

Marta enuncia a *facilidade* em escrever nas ciências naturais, algo que não ocorre quando lidou com a linguagem em ciências humanas, no TCC em licenciatura. Um ponto interessante dessa parte do relato é que a tensão causada pela complicação vivida com a escrita nas ciências humanas não se converte em afastamento, mas sim em aproximação, visto que Marta opta por seguir mestrado na área. Esse dado singular permite-nos refletir que a tensão, os entraves e as irregularidades no trabalho com a linguagem não são produtores, por via de regra, de uma experiência abissal com a escrita. As valorações acerca desses desafios e os contextos de vivência de tais experiências convergem-se junto ao ato de escrever e instauram-se, na particularidade de cada sujeito, como reflexos e refrações do que é (ou não) a produção textual acadêmica, impulsionando efeitos diversos (repulsa, medo, interesse etc.).

A partir dos relatos de complicação com a escrita desde o TCC em humanas e diante da insistência em permanecer em uma área na qual vivenciou dificuldades com a produção textual, Marta é questionada sobre como lidou com esses momentos ou quais estratégias utilizou diante dos impasses com o texto. A esse respeito, ela responde:

Olha, a estratégia foi ir, eu acho. Assim, outra coisa: no início a gente consegue conversar mais com as pessoas. Então, a gente escreve, pede um colega seu do curso para ler para você, ver o que ele acha, retorna. [...] No início a gente conseguia escrever mais coletivamente, eu acho, por estar juntos da turma. Agora quando começa sua pesquisa mesmo é um processo muito solitário. É você com você. Ninguém tem tempo para ficar lendo o que você está escrevendo mais, dos seus colegas. Eu não tinha aquela coisa de mandar toda semana para minha orientadora ver o que achava. Eu escrevia uma parte grande, mandava, via o que ela achava. Então

minha estratégia foi, assim, ler outros textos. Lendo outras dissertações e teses da área, outros artigos, que vai mostrando um tipo de forma ou caminho que a pessoa seguiu para tentar chegar onde ela queria.

Damos destaque à expressão “foi ir”, que no contexto de interação diz respeito a seguir sem uma estratégia definida. Todavia, ao mesmo tempo que afirma não ter utilizado qualquer medida para dirimir as complicações no processo da escrita, Marta expõe caminhos escolhidos, como a interação com colegas de formação, o processo da orientação e a leitura de textos já publicados, como artigos, dissertações e teses. Assim, as relações intersubjetivas, em seus diversos níveis hierárquicos e em suas diversidades semióticas, são enunciadas como propulsores do progresso quanti/qualitativo do texto.

A valoração da escrita como ato solitário aparece também no enunciado discente. Contudo, depreendemos que a “solidão” evocada por Marta está ligada à escrita em seu sentido estrito, visto que são fornecidos rastros de que houve um percurso de ampla interação com as alteridades. Desse modo, refletimos que há uma visão fragmentada de escrita (e de seus processos) fortemente enraizada e que impede a pós-graduanda de entendê-la como processo imbricado com outras práticas precedentes. Esse cenário é relevante, pois corrobora a ideia de que o processo da escrita é, em sentido estrito, um rito ou uma burocracia que precisamos assumir diante da dimensão organizacional de uma pós-graduação. Por outro lado, observando sob a perspectiva dialógica e de acontecimento alteritário na e pela linguagem, esse mesmo processo está atrelado a práticas acadêmicas e não acadêmicas, a subjetividades, a ideologias, a tempos, a espaços, a epistemologias conceituais e empíricas e a demais constitutivos da vida.

Ao ser perguntada sobre o gênero dissertação, Marta retoma alguns relatos de vivência negativa com a escrita, valorando ideologicamente o processo como medo.

É aquele pânico da folha em branco. Você pensa: hoje vai ser o dia. Hoje, no final de semana, vou escrever, assim, horrores. Aí você senta, aí você olha para a página. Escreve um parágrafo e acha que está ruim. Aí apaga. E acha que está ruim por vários motivos: por achar que você não está sendo claro na sua escrita, no meu caso, por eu pensar muito em que a lê, medo, assim, dessa questão da banca, de não atingir o meu objetivo ali com aquilo e não parecer claro para quem está lendo.

Marta enuncia uma visão compartimentada da linguagem, comumente compartilhada por uma perspectiva mais teórica e abstrata do processo. Esse indício reforça nossa defesa de que o processo da escrita não é soberano, mas sim atrelado e muitas vezes subordinado às demais demandas que o sistema capitalista contemporâneo coloca à vida do pós-graduando, visto que há cada vez menos oportunidades e políticas públicas que permitam dedicação à pesquisa como ofício remunerado. Consequentemente, o processo da escrita, incutido na prática

do pesquisador, é invalidado de sua dimensão humana inevitável, restando-lhe caber em meio a outros diversos compromissos laborais.

O aspecto econômico-social que perpassa o processo da escrita influencia drasticamente a relação do pós-graduando com a linguagem. Essa interface é importante, sobretudo na contemporaneidade, em que a pesquisa brasileira sofre tantos cortes orçamentários. Por consequência, o capital financeiro que dá subsídio à vida na pós-graduação é um instrumento que viabiliza o capital cultural e simbólico (BOURDIEU, 1989) que permite, conseqüentemente, “jogar o jogo” de poderes na academia (BOURDIEU, [1984] 2013). Em outras palavras, sublinhamos que condições econômico-sociais condicionam constantemente o acesso educacional, linguístico e cultural dos sujeitos em sociedade, o que requer à área de letramentos acadêmicos um movimento de reconhecimento dessa instância em suas propostas teóricas e práticas.

Por fim, o último destaque é ao signo do *medo*, que se desdobra sobre mais de um agente a partir do processo da escrita: medo da banca, medo de não atingir o objetivo e medo de não parecer clara. Apesar de cada agente produzir uma dimensão diferente de medo, afirmamos que a valoração do outro e, sobretudo, a viabilização para que essa valoração ocorra (através da busca pela clareza) têm uma força de chancela que, para o pesquisador em formação, torna-se rastro para o pertencimento à esfera acadêmica. Assim, enunciar o medo é também valorar a fragilidade que existe no processo da escrita, uma vez que a valoração intersubjetiva é atravessada por fatores não controláveis por aquele que escreve, instaurando instabilidades no processo de negociação de sentidos com a academia.

Considerações finais

Apesar de o relato da entrevistada não poder ser tomado como uma unanimidade, mas sim como vivência singular que aguça uma percepção não generalizante sobre a escrita acadêmica, somos capazes de destacar algumas frentes que constituem o processo da escrita de sua dissertação: memórias da produção textual na formação básica (em “a gente não é estimulado a escrever desde criança”), a preocupação com o olhar punitivo do outro (em “fica enquadrado, eu acho, para escrever pra quem vai ler”), outras experiências adquiridas no próprio contexto acadêmico (em “Então eu só tive a experiência do TCC de licenciatura, que foi extremamente complicado, uma escrita extremamente difícil para mim”) e a vivência comunitária com colegas no mesmo processo (em “a gente escreve, pede um colega seu do curso para ler para você, ver o que ele acha, retorna”).

Os indícios de multilateralidade da escrita, evocados pela própria entrevistada ao relatar sua experiência individual, fornecem percepções importantes aos estudos do letramento acadêmico, sobretudo por estimularem uma ampliação do foco analítico na investigação e proposição de reflexões ou métodos que visem ao enfrentamento de problemas com as práticas letradas na universidade, sejam elas na graduação ou na pós-graduação.

O presente estudo mostra que a correção focal de questões ortográficas, estilísticas e textuais inerentes ao trabalho do ensino-aprendizado de escrita acadêmica ainda é pertinente e necessária. Todavia, acrescentamos, enquanto proposta, que esse tipo de trabalho deve ser constantemente imbricado por uma reflexão sobre as demais conjunturas, singulares de cada sujeito, que permeiam o processo de se produzir um texto na academia.

A partir das reflexões construídas neste artigo, propomos que a área de letramentos acadêmicos, apesar da especificidade já definida na composição do nome, não se limite a uma rotulação que a enclausure ou a distancie de pautas que devam estar em seu escopo analítico e prático. A fim de sustentar essa afirmação, traçamos, com base nas considerações teóricas e análise do caso, duas premissas que merecem consideração.

A primeira: a historicidade do sujeito que escreve como componente que afeta as práticas letradas acadêmicas. A imposição de uma estabilidade excessiva sobre o tempo e o espaço da escrita acadêmica deve ser alvo de reflexão crítica, uma vez que o processo como um todo não se inicia na (pós-) graduação, mas se retroalimenta de vivências, carências e valorações positivas ou negativas com a linguagem a partir de esferas de atividade humana que antecedem. Desse modo, importa incluir nas estratégias de ensino-aprendizado de escrita acadêmica (e no próprio processo de orientação) a investigação sobre os percursos, as concepções e as experiências em produção textual (acadêmicas ou não) acumulados por esse sujeito, a fim de que o trabalho formativo esteja alinhado com a situação da demanda.

A segunda: as práticas letradas acadêmicas não estão ilesas ao que ocorre além dos muros da universidade. Apesar de a escrita acadêmica ser comumente recepcionada como um conjunto de procedimentos técnicos que viabilizarão a identidade acadêmica do texto, é necessário considerar que seu bojo teórico-metodológico parte de pressupostos sobre a educação linguística do pesquisador em formação que podem ou não se cumprir por diversos fatores. A realidade heterogênea da formação escolar básica brasileira, a desigualdade social que se reflete nos acessos (e na falta deles) a práticas diversificadas com a linguagem e a própria realidade do caos sanitário pandêmico vivenciado pelo mundo desde 2020 podem ser considerados fatores concretos que afetarão concepções básicas de língua, texto e autoria, e,

consequentemente, o ensino-aprendizado de textos acadêmicos, que depende de tais construções para seu contínuo desenvolvimento.

Diante do que se apresenta, reconhecemos que os desafios com a escrita acadêmica demandam múltiplos olhares e que devem se atualizar em conformidade com as condições sociais, históricas, sanitárias, educacionais, políticas e ideológicas que se apresentam à universidade, sobretudo a brasileira, de modo que se proponha um exercício constante de promoção de práticas letradas que não neguem suas bases e propósitos, mas que adicionem a sua abordagem e ao seu escopo atualizações sobre quem e em que condições escreve na universidade contemporânea.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. *Estudos da Língua(gem)*, v. 12, n. 6, 2008, p. 171-191.

ALMEIDA, L. A. Produzindo textos na escola (e na vida). *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 15, n. 4, 2019, p. 1-12.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2013, v. 13, n. 1, p. 83-104.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAZERMAN, C.; et al. Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 2017, v. 51, n. 3, p. 351-360.

BESSA, J. C. R. Sobre condições de autoria e de produção científica do jovem pesquisador. *Raído*, 2017, v. 12, n. 27, p. 23-41.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, [1984] 2013.

BRAMBILA, G. *A produção de textos na “era Enem”*: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico contemporâneo. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL - UFES), 2017.

BRAMBILA, G. Experiências com a escrita na pós-graduação brasileira: uma proposta de diálogo com os letramentos acadêmicos. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 22, n. 3, 2019, p. 791-808.

BRAMBILA, G. *O processo da escrita na pós-graduação: o academicismo como prática de dessubjetivação*. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL – UFES), 2021.

CHOIS, P.; JARAMILLO, L. La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, v. 2, n. 44, 2016, p. 227-259.

CORRÊA, C. S.; SOUZA, S. J. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. *Mnemosine*, v. 12, n. 2, 2016, p. 2-25.

CRUZ, R. *Bloqueio da escrita acadêmica*. Caminhos para escrever com conforto e sentido. 1ª ed, Belo Horizonte: Artesã, 2020.

DAMIANI, M. F.; ALVES, C. V. P.; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F. Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, 2011, p. 455-478.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, F. G. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 3, 2016, p. 125-140.

FISCHER, A. O gênero resumo no curso de Letras: eventos de letramento em discussão. *Linguagem em (dis)curso*, v. 6, n. 3, 2006, p. 442-454.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, v. 15 n. 28, 2011, p. 37-58.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 8, n. 44, 2001, p. 714-725.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

HALL, S. The West and the rest: discourse and power. In: HALL, S. *Modernity: introduction to modern societies*. Oxford: Blackwell, 1996, p. 185-227.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, 1998, p. 157- 166.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. *Mental*, v. 7, n. 12, 2009, p. 153-166.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, 2013, p. 213-228.

PRIOR, J. P. Tracing process: how texts come into being. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, J. P. (Orgs.) *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1ª ed., 2004, p. 167-200.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Américo. Editora 34, 2017.

ANÁLISE ESTATÍSTICA DA DURAÇÃO DOS ALOFONES DE /b d g/ EM ESPANHOL LE

STATISTICAL ANALYSIS OF THE DURATION OF /b d g/ ALLOPHONES IN SPANISH FL

Adriana Maria Ramos Oliveira ¹
Fábio de Simone e Souza ²

RESUMO: A partir de uma pesquisa experimental, analisamos estatisticamente 532 sons, de 20 entrevistas de fala espontânea com professores brasileiros de espanhol LE do Estado do Rio de Janeiro aplicando a metodologia do teste bicaudal *t* de *Student*. Os resultados obtidos de maneira estatística e percentual apontam para a existência de um som híbrido que corresponderia a uma espécie de dobradiça entre a realização dos alofones de /b d g/ no espanhol LE dos nossos informantes e os dados estândaes, obtidos na bibliografia consultada, destes mesmos sons para o espanhol LM.

PALAVRAS-CHAVE: Fonética acústica. Estatística. Duração. Espanhol LE.

ABSTRACT: From experimental research, we statistically analysed 532 sounds from 20 spontaneous speech interviews with Brazilian FL Spanish teachers from the State of Rio de Janeiro applying the two-tailed Student test *t* methodology. The results obtained in a statistical and percentage way, point to the existence of a hybrid sound that would correspond to a kind of hinge between the making of the /b d g/ in Spanish FL allophones of our informants and the standard data obtained from the bibliography consulted from these sounds for Spanish MT.

KEYWORDS: Acoustic phonetics. Statistic. Duration. Spanish FL.

Introdução

Como o nosso objetivo é verificar como ocorre a pronúncia dos alofones de /b d g/ na produção de professores brasileiros de espanhol como língua estrangeira (LE) do Estado do Rio de Janeiro, primeiro tivemos que verificar a natureza fonética destes alofones em espanhol – e em português – e as suas diversas denominações: oclusiva [b d g], fricativa [β ð γ] ou aproximante [β̞ ð̞ γ̞]. Depois de revisar a bibliografia existente, decidimos que, na nossa tese, consideraremos que os fonemas /b d g/ possuem dois alofones em espanhol: oclusivos e aproximantes (e não como fricativos ou espirantes), e um alofone em português: oclusivo.

¹ Professora de Língua Espanhola no Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais – LEANI do CEFET/RJ.

² Professor de Economia e Estatística no Bacharelado em Administração do CEFET/RJ.

Sabemos que tanto o território hispano-falante quanto o de língua portuguesa são muito extensos e, apesar de sermos conscientes da grande variação linguística que esta extensão implica, precisamos trabalhar com uma descrição abstrata e idealizada destes sons em espanhol e em português para efeitos do nosso trabalho. A partir de um trabalho de pesquisa que fizemos previamente, observamos como ocorre a pronúncia dos alofones de /b d g/ na produção de professores brasileiros de espanhol como língua estrangeira (LE) do Estado do Rio de Janeiro, no qual verificamos a natureza fonética destes alofones em espanhol – e em português –, as suas diversas denominações: oclusiva [b d g], fricativa [β ð γ] ou aproximante [β̞ ð̞ γ̞] e revisarmos a bibliografia existente, decidimos aplicar a metodologia do teste bicaudal *t* de Stent para ilustrar estatisticamente os dados que obtivemos com relação à duração dos alofones mencionados anteriormente. O nosso corpus possui 20 informantes e um total de 532 sons analisados.

Como na língua portuguesa, muitos sons se realizam de forma diferente daqueles que os falantes de espanhol como LE veem como “correspondentes” na língua espanhola, pautados pelo crivo fonológico (TROUBETZKOY, 1973), e talvez não conseguissem identifica-los adequadamente devido à “surdez fonológica” (POLIVANOV, 1931) este artigo se propõe por um lado, apresentar uma análise inovadora ao aplicar um teste estatístico para analisar a duração dos alofones presentes no corpus e, por outro, porque, pelo que sabemos, os estudos semelhantes sobre o assunto, só foram feitos desde uma perspectiva para melhorar a aquisição e a produção do estudante brasileiro de espanhol como LE e não tendo como objeto de estudo a interlíngua estável e de nível avançado dos professores brasileiros de espanhol LE.

Marco teórico pertinente

O livro mais tradicional da fonética espanhola, o *Manual de pronunciación española* de Tomás Navarro Tomás, cuja primeira edição é de 1918/1982³, quando aborda o modo de articulação, classifica os sons em: **oclusivos, fricativos, africados, vibrantes, semiconsoantes e vogais**. No caso dos sons pesquisados neste artigo, tivemos que nos focar na descrição que o autor dá aos **fricativos**:

Articulaciones fricativas: Órganos en contacto incompleto; el canal vocal se reduce en alguno de sus puntos a una estrechez por donde el

³ Neste artigo usamos a edição de 1982.

aire sale constreñido, produciendo con su rozamiento un ruido más o menos fuerte: β, f, θ, z, ð [...] γ.

O autor diz que as fricativas também podem ser chamadas – com menos propriedade – de **espirantes**, **constritivas** e **contínuas**, mas não explica por que ele acha essa nomenclatura inadequada. É possível perceber que para Navarro Tomás só existe um tipo de constrição entre as oclusivas e as vogais: o fricativo, porque, para ele, as semiconsoantes e as semivogais são simples movimentos de transição entre as fricativas e as vogais.

Navarro Tomás (1982 [1918]), em suas considerações sobre a pronúncia das consoantes em espanhol, diferencia as oclusivas sonoras [b, d, g] das que ele considera como seus alofones fricativos [β, ð, γ]. Sobre este último grupo, o autor diz que são:

[...] tres articulaciones particularmente características de la lengua española [...] generalmente desconocidas en francés, en inglés y en muchos otros idiomas; en español, por el contrario, son tan frecuentes que apenas hay frase en que no aparezcan varias veces, siendo muchos los casos en que algunos de estos sonidos se repiten o se combinan aun dentro de una misma palabra: obligado, agradable, avinagrado, comedido, etc. (NAVARRO TOMÁS, 1982, p. 80).

Também acrescenta que “*en cuanto a los extranjeros que pretendan hablar español, puede asegurarse que sin el dominio de estos sonidos su lenguaje se hallará siempre muy lejos de la pronunciación española correcta*” (NAVARRO TOMÁS, 1982 [1918]: 81). Atualmente, sequer cabe discutir a afirmação do autor sobre o fato de que quem não domine estes sons estará longe da pronúncia espanhola “correta” – até porque ele tinha outras condições em 1918 – porque, apesar da homogeneidade relativa deste idioma e da facilidade de comunicação entre os países hispano-falantes, “não podemos negar a realidade dialetal do espanhol, a sua diversidade geolinguística e as suas múltiplas manifestações” (MORENO: 2014, 03). Como determinar, então, qual seria a pronúncia correta? No entanto, este livro tem a sua importância como marco e precursor dos estudos de fonética e fonologia da língua espanhola.

Seguindo a tradição de Navarro Tomás (1982 [1918]), outros autores, como Quilis (1999), também classificam os sons [β, ð, γ] como fricativos. No entanto, Quilis (1999) divide a classe de consoantes fricativas em dois grupos: as que possuem domínio de ressonância nas zonas de baixas frequências, e as que as possuem em altas frequências. Dentro de semelhante classificação, os sons [β, ð, γ] são considerados por ele como de ressonâncias baixas. Afirma o autor:

[...] lo primero que distingue claramente los alófonos fricativos de los oclusivos [b d g] es la presencia, en el espectro de los primeros, de zonas de frecuencia más o menos amplias y más o menos intensas, que se aproximan en su configuración a los formantes vocálico. (QUILIS, 1999, p. 259).

Além disso, para o autor, todos estes sons possuem um **ruído** mais ou menos forte. E essa é a mesma postura existente na fonética espanhola tradicional, desde Ramón Menéndez Pidal (1985) mantida até então, e que aparece em outros autores como Gili Gaya (1988), Quilis & Fernández (2003), Massone & Manrique (1985) – para o espanhol falado na Argentina –, Gil (1988), Quilis, (1993) entre outros. Para todos estes autores, existe a ideia clara de que, nas fricativas, do ponto de vista articulatorio, o contato é incompleto e o ar, por sair constricto, roça nos órgãos e produz um ruído. Destacam-se, portanto, três elementos na produção dos sons fricativos: canal estreito, roce e ruído. Ainda para estes autores, parece que a única alternativa às oclusivas – dentro das consoantes – são as fricativas. Ou seja, se não ocorrer uma oclusão, o som será fricativo. Martinet (1980:81) distingue dois tipos de articulações **contínuas**:

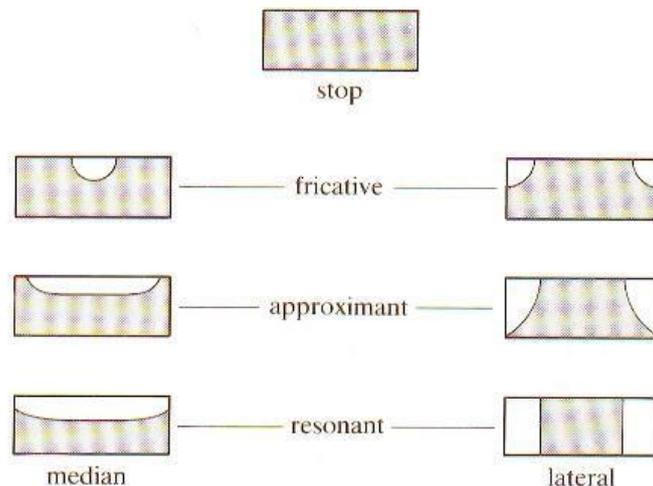
- a) fricativas: articulação firme, fechada, com atrito do ar e onde é possível ouvir a fricção.
- b) espirantes: articulação relaxada, aberta, sem atrito do ar e onde não se ouve nenhuma fricção.

No entanto, na fonética tradicional desde Navarro Tomás (1982 [1918]), **contínuas**, **fricativas** e **espirantes** são tratados (Gili & Gaya, Quillis, Massone & Manrique etc.) como sinônimos e é Martinet (1980) quem estabelece essa primeira distinção colocando o termo **contínuas** para representar uma categoria e dentro dele, duas subclasses diferentes entre si: **fricativas** e **espirantes**. Veiga (1985:256), seguindo Martinet (1980), propõe a classificação de **oclusivos fracos**, **soltos** ou **relaxados**. Isto é, para este autor, e a partir de uma postura fonológica, estes sons deveriam ser considerados como oclusivos, mas para ele, seriam um tipo de “consoantes contínuas” e a denominação de **oclusivo** ou **oclusivo relaxado** seria dada a partir dos dados fonéticos e articulatorios disponíveis. Todos os autores anteriormente mencionados são clássicos e apresentam visões prescritivas da língua, apesar de os últimos (Veiga e Martinet) serem um pouco mais flexíveis e darem outras possibilidades de pronúncia dos sons oclusivos que não a fricativa.

Os estudos descritivos de Alarcos (2015 [1950]) e Martínez Celdrán (1991) discordam de Veiga (1985) porque são contrários à inclusão de [β ð ɣ] dentro dos oclusivos (mesmo que seja um “oclusivo relaxado” porque, para eles, não existe nenhuma oclusão) e afirmam que não é possível classificar fonologicamente /b d g/ como oclusivos ou ininterruptos quando apresentam alofones que não o são porque quebraria o princípio da unidade fonológica: “*el fonema permanece intacto en todas sus representaciones, el fonema no es otra cosa que un haz de elementos diferenciales constantes*” (JAKOBSON, 1976:430).

Catford (1977) indica que o termo **aproximante**⁴ foi usado pela primeira vez por Ladefoged no livro *A Phonetic Study of West African Languages* de 1964. O autor (1977:118) delimita o uso do termo e o coloca juntamente com os outros tipos de constricção. Para Catford (1977), articulatoriamente, há um *continuum* de graus possíveis de abertura que iriam desde o fechamento total de uma oclusiva até a abertura total de uma vogal como [a] e propõe quatro segmentações: *oclusivos, fricativos, aproximantes e ressonantes*.

Figura 1: *Continuum* de abertura de Catford (1977)



Fonte: Catford (1977).

Catford (1977) diz que as **oclusivas** se caracterizam pelo fechamento absoluto; as **fricativas** por ter o canal da passagem do ar pequeno e isso levar a uma corrente de ar sempre turbulenta tanto nas surdas quanto nas sonoras; as **aproximantes** por possuírem um canal da passagem do ar bem maior, o que faz com que a corrente de ar seja turbulenta só nas surdas, mas nunca nas sonoras; e as **ressonantes** pelo canal bucal com uma abertura maior que

⁴Em 1979, o termo *approximant* aparece pela primeira vez na nova versão do *International Phonetics Alphabet* (IPA).

100mm², sendo maior, portanto, que o canal glotal. Neste caso, seriam ressonantes as vogais médias e as abertas.

As diferenças entre Catford (1977) e Ladefoged (1982) aparecem em dois aspectos: ao contrário de Catford, Ladefoged não considera que as aproximantes possuam turbulências e, portanto, não inclui os sons surdos; mas admite as vogais mais abertas dentro desta categoria. Em 1982, Ladefoged definiu como **aproximante**: “*the approach of one articulator toward another but without the tract being narrowed to such an extent that a turbulent airstream is produced. All vowels and (in many forms of English) /j, l, r, w/ are approximants*” (p. 277).

Como é possível observar, Catford define as **aproximantes** pela abertura do canal supraglótico em comparação ao glótico fazendo essa quadruple classificação dos sons da fala (*Figura 1*), enquanto Ladefoged, ao contrário, se pauta fundamentalmente nas turbulências do ar e na abertura do canal supraglótico, e só aceita três categorias: **oclusivas**, **fricativas** e **aproximantes**. Martínez Celdrán (1991) afirma que é evidente que dentro da categoria de **aproximantes** é possível incluir várias subcategorias: *obstruentes*, *glides*, *líquidas* e *vogais*. Catford (1977:146) faz uma referência específica à língua espanhola – uma das primeiras com a denominação do termo *aproximante* – quando diz que “*voiced bilabial fricative [β], varying to approximant, is the intervocalic form of /b/ in most varieties of Spanish*”. Ao dizer que o arquifonema [B] é fricativo, talvez o autor esteja sendo influenciado pela fonética espanhola tradicional mesmo notando auditivamente que é uma realização aproximante e sem especificar de que “maioria de variedades” do espanhol estaria falando. Canepari (1979:269) dedica um capítulo à fonética do espanhol no qual diz claramente que [β, ð] são aproximantes, mas não inclui a variante do fonema velar /g/ nesta classificação e, também não explica o porquê desta exclusão.

Martínez Celdrán (1985:96), a partir de um estudo feito com 20 estudantes espanhóis do sexo masculino, e dos quais ele indica possuírem um “castelhano estándar” apresenta dados acústicos (*Tabela 1*), obtidos em contextos controlados com frases portadoras das palavras que ele queria estudar – todas em contexto intervocálico – sobre a duração dos alofones de /b d g/ em comparação aos seus pares mínimos /p t k/ e às suas respectivas possíveis realizações, segundo este autor como: oclusivas [b d g] – depois de pausa (#) e nasal (N), aproximantes fechadas [b̥ d̥ g̥] e aproximantes abertas [β̣ ð̣ ɣ̣] – nos demais casos:

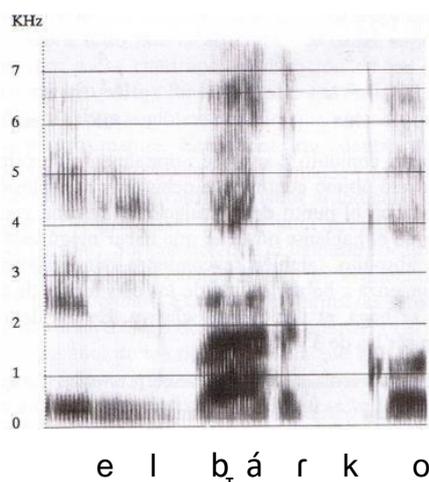
Tabela 1: Dados acústicos de duração dos alofones

[p t k]	[b d g]	[b̞ d̞ ɡ̞]	[β̞ ð̞ ɣ̞]	milésimos de segundo
87,66	57,18	55,65	50,53	

Fonte: Martínez Celdrán (1985)

O que o autor caracteriza como uma *aproximante fechada* (Figura 2) possui a imagem de realização de uma oclusiva, mas sem a barra de explosão:

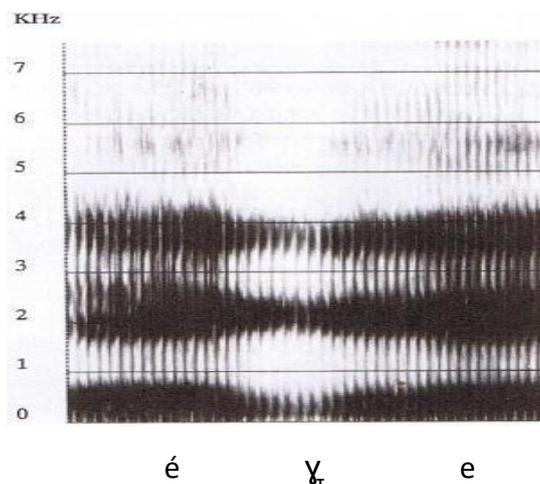
Figura 2: Exemplo de *aproximante fechada* [b]



Fonte: Martínez Celdrán (1991, p. 27).

Já no caso do que seria uma *aproximante aberta* (Figura 3), observa-se somente uma pequena diminuição da intensidade entre as vogais vizinhas:

Figura 3: Exemplo de *aproximante aberta* [ɣ̞]

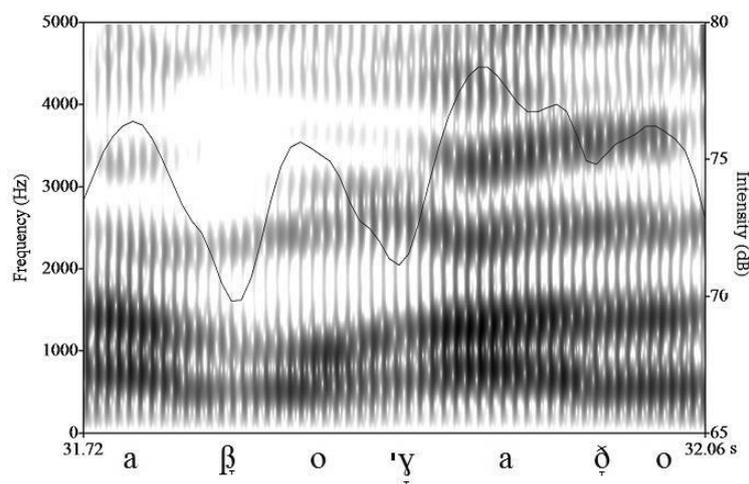


Fonte: Martínez Celdrán (1991, p. 28).

Os espectrogramas anteriores mostram o que Martínez Celdrán (1991) entende por *aproximantes fechadas e abertas* e o seu claro contraste com as fricativas e oclusivas. Ou seja, com relação à diferença entre oclusivas e aproximantes, as aproximantes não possuem a barra de explosão; e no caso das fricativas, as aproximantes não apresentam o fechamento do canal que produzem a fricção. Apesar de o autor não admitir a realização oclusiva em um contexto que não seja posterior a pausa ou nasal, é interessante observar que a sua caracterização para “aproximante fechada” é, em linhas gerais, a de uma oclusiva, sem a barra de explosão e acreditamos que isso pode propiciar uma abertura para a aceitação desta pronúncia fora do âmbito da variação.

Além das classificações anteriores de **abertas** e **fechadas**, Martínez Celdrán (2013:17) também introduz posteriormente o que ele chama de *aproximante vocálica* (Figura 4): que seria praticamente quase o mesmo som de uma aproximante aberta, mas apresentaria algumas diferenças visuais no espectrograma porque as fronteiras com as vogais vizinhas são muito indefinidas e ele só seria perceptível por via auditiva porque a sua imagem não está clara e somente a curva de intensidade permite determinar onde se encontra:

Figura 4: Exemplo de *aproximante vocálica*



Fonte: Martínez Celdrán (1991, p. 30).

Nos estudos de fonética descritiva, /b d g/ possuem dois alofones que são caracterizados, na bibliografia consultada, como oclusivos e aproximantes (MARTÍNEZ CELDRÁN, 2013; GIL, 2007; LLISTERRI, 2015). Os alofones aproximantes não são classificados como oclusivos propriamente devido às suas características anteriormente mencionadas e nem como fricativos, apesar de os foneticistas atuais admitirem que estes sons estariam mais próximos

daqueles do que destes, pois as aproximantes são produzidas a partir de um relaxamento das oclusivas, mas deixam de ser uma porque falta o fechamento absoluto e a barra de explosão. Sendo assim, não poderiam ser sons oclusivos porque a falta deste último elemento perturbaria a sua identificação perceptiva nas posições onde aparece e, também não poderiam ser fricativos porque não possuem ruído que é o elemento que caracteriza este som.

No entanto, consideramos que estes estudos também falham quando, apesar de justificarem e descreverem de maneira mais coerente o porquê de um alofone aproximante e não um fricativo, não incluem a possibilidade de realização do alofone oclusivo em outros contextos que não só o depois de pausa e nasal, por exemplo. Ou seja, eles diferem dos foneticistas clássicos com relação à nomenclatura e à descrição e produção do alofone, mas mantém o contexto de realização.

Resumindo, podemos dizer que: na fonética atual da língua espanhola, os alofones de /b d g/ estão em distribuição complementar e se realizam como oclusivos se vêm depois de pausa /#/ ou nasal /N/ e como aproximantes (fechadas ou abertas) nos demais contextos. A realização fechada ou aberta vai depender porque há uma gradação (MARTÍNEZ CELDRÁN, 1985:124) no relaxamento que implica uma maior ou menor abertura do canal supraglótico conforme este relaxamento seja menor ou maior respectivamente (*Tabela 2*). Assim, esse maior ou menor relaxamento tem uma relação inversa entre duração e intensidade:

Tabela 2: Características das aproximantes

	aproximante fechada	aproximante aberta
<i>duração</i>	+	-
<i>intensidade</i>	-	+
<i>abertura bucal</i>	-	+
<i>estrias no espectrograma</i>	-	+
<i>relaxamento</i>	-	+

Fonte: Martínez Celdrán (1985).

No âmbito da variação em língua espanhola, há muitos trabalhos que abordam a pronúncia dos fonemas oclusivos sonoros prescritos pelos autores mencionados anteriormente somente ou como fricativos ou como aproximantes. Canfield (1962), por exemplo, acrescenta que as variedades oclusivas são também “alófonos libres” na Costa Rica e na Colômbia, enquanto que na Bolívia e na serra equatoriana só aparecem depois de /s/.

Torreblanca (1980) traz uma discussão muito interessante sobre os fonemas /b d g/ porque não se limita somente às características acústicas já descritas destes sons e aos contextos fonéticos nos quais eles são produzidos, mas diz que o estilo e a velocidade do discurso podem propiciar que o segmento se realize como oclusivo, por exemplo, independentemente de se está depois de pausa ou nasal. O autor cita o livro *Spanish Phonology* de James W. Harris⁵, no qual há uma distinção relacionada com a velocidade de quatro estilos de discurso (relacionados com a música): *largo*, *andante*, *allegretto* e *presto*. No estilo *largo*, o discurso é muito lento e cuidadoso (geralmente usado para falar com estrangeiros ou desfazer mal-entendidos); no *andante*, o discurso é mais ou menos lento e cuidado (usado para dar conferências, aulas etc.); o *allegretto* é o discurso mais ou menos rápido e coloquial que se alterna, frequentemente, com o *andante* na metade do parágrafo ou da oração; e o *presto*: muito rápido e completamente descuidado.

De acordo com Caravedo (apud LIPSKI, 1994), na zona dialetal de Lima, o fonema /d/ intervocálico se perde inclusive nos estilos de fala mais formais e inclusive o /b/ intervocálico não é pronunciado com frequência. Ainda em Lipski (1994), encontramos a afirmação de Escobar que diz que as oclusivas sonoras se resistem a desaparecer nas regiões altas do Peru, e especialmente entre os falantes bilíngues se conserva a pronúncia oclusiva em contextos intervocálicos.

Em Rosenblat (2002:202) encontramos que uma das características distintivas da pronúncia de El Salvador, Honduras e Nicarágua é a frequente conservação de [b d g] como oclusivas não só depois de pausa e nasal, mas também depois de /l/, /r/, /s/, /y/ e /v/. Nesta mesma linha, Correa & Rebollo (2012) fizeram um estudo sobre o espanhol da região rio-platense e afirmaram que os fonemas /b d g/ nesta variedade em posição intervocálica podem se realizar dentro de um *continuum* de sons: oclusivos surdos [p t k], sonoros [b d g], fricativos [β ð γ], aproximantes [w j] ou até mesmo, a elisão (zero fonético Ø). A articulação mais ou menos tensa também vai variar conforme fatores sociais, fatores pragmáticos informativos ou expressivos e fatores contextuais (posição intervocálica, tonicidade, vozeamento). Ou seja, os autores apresentam uma visão muito mais ampla das possíveis realizações destes fonemas porque saem da análise prescritiva das características acústicas + contexto fonético. Ainda acrescentam que mais escolaridade, mais distância interpessoal, menos velocidade da fala (número de sílabas por segundo) favorecem as realizações mais tensas, assim como os

⁵ HARRIS, J. W. (1969). *Spanish Phonology*. Massachusetts: MIT Press.

contextos pragmáticos com mais peso informativo (foco, tópico, ênfase) ou com mais afetividade negativa.

A *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología* (2011) da Real Academia Española e da Asociación de Academias de la Lengua Española, apesar de afirmar que os alofones oclusivos [b d g] aparecem em espanhol depois de pausa, nasal ou em posição inicial e que aproximantes [β, ð γ] aparecem nos demais contextos, apresentam uma descrição bastante detalhada dos processos de variação dos alofones de /b d g/ relacionados com a estrutura da sílaba, com o contexto e nas diferentes zonas hispano-falantes.

A gramática (2011:145) explicita que em posição de ataque silábico, a distribuição dos alofones oclusivos e aproximantes é muito complexa em grandes áreas do mundo hispânico. Há contextos cuja pronúncia exclamativa ou enfática pode determinar o surgimento de alofones oclusivos ou aproximantes. Também nas regiões da América Central ou em algumas outras áreas da Hispano-América, as realizações habitualmente aproximantes podem ser pronunciadas como oclusivas principalmente depois de [l], [r],[s], [j] e [u].

A articulação oclusiva depois de [s] também foi documentada em Bolívia, na serra equatoriana e em vários lugares do México. Além disso, registraram o alofone oclusivo em **posição intervocálica**. Descrevem também que em muitas áreas hispano-americanas, os alofones oclusivos convivem com os aproximantes em posição inicial de sílaba e, mesmo que na América Central, os alofones de /b d g/ sejam aproximantes em posição intervocálica, nos demais contextos e dependendo das regiões, as realizações oclusivas e aproximantes se alternam com diferentes frequências.

Também há casos de realizações oclusivas em vez de aproximantes, depois de alguns contextos específicos, em México, Porto Rico, República Dominicana e Argentina. No espanhol da região amazônica do Peru, o alofone oclusivo aparece em **posição intervocálica** e no norte do Uruguai, na fronteira com o Brasil, aparecem realizações **oclusivas** de /b/ e /d/ também em **contextos intervocálicos**.

Vale ressaltar a perda do fonema /d/ em posição intervocálica que pode dar lugar a várias “soluções” dependendo dos segmentos fônicos com os quais esteja em contato: fusão, ditongação ou elisão. Este processo de variação é complexo e registra uma grande diversificação de uso. É muito frequente na Península, nas Ilhas Canárias e no espanhol hispano-americano foram observados muitos casos de perda do alofone aproximante [ð] em posição inicial de sílaba. Em Nicarágua, Guatemala, Costa, Panamá e República Dominicana é comum que a

pronúncia do alofone aproximante de /d/ se mantenha. Já em El Salvador, Porto Rico, Bolívia e na costa colombiana, este fonema sofre elisão nas terminações de particípio passado e em *-ida*. Também no espanhol da costa peruana, os alofones de /b d g/ desaparecem em posição intervocálica e no Chile e na Espanha, esta perda alcança os chamados “falantes cultos” da língua, pelo que não está relacionado a nenhum vulgarismo americano.

Historicamente, se nos remetemos à noção de *lei fonética* dos antigos comparatistas, renovada principalmente pelos linguistas alemães do final do século XIX, particularmente por W. Wundt (apud WARTBURG, 1991), que afirma que “as regras fonéticas não têm exceção, a menos que sejam anuladas por outras que devem ser interpretadas como *uma conformidade sem exceção a estas leis*”, a evolução dos fonemas /b d g/ em língua espanhola, apontam variações que vão desde a existência do alofone fricativo [β] como fonema /β/ propriamente dito no castelhano medieval – correspondendo à grafia de *v* tanto em contexto intervocálico quanto em início de palavra⁶ – aos típicos fenômenos de mudanças de sons que podem ocorrer em uma língua: assimilação, dissimilação, perda, inserção e metátese (LASS, 1984/1985: 171-190)⁷. Se colocássemos estes fenômenos em formato de fórmulas, teríamos:

Assimilação: AB > AA'

Dissimilação: AA' > AB

Perda: A > Ø

Inserção: Ø > A

Metátese: AB > BA

Nos quais, **A** e **B** representam os segmentos com características diferentes; **A'** representa traços de outro segmento em **A** e **Ø** representa a ausência de um segmento.

Penny (2002:96-98) e Martinet (1980:365-420) afirmam que o processo de debilitação dos fonemas oclusivos em posição intervocálica continua presente no espanhol atual e pode

⁶ No castelhano medieval a grafia *v* tinha correlação com o som /β/. Com o apoio de escritos e rimas da época, Penny (2002:96-98) encontra que há um contraste – em muitas posições entre uma bilabial oclusiva sonora /b/ (grafia *b*) e uma bilabial fricativa sonora /β/ (grafia *v*). Este contraste é evidente em posição intervocálica: *cabe*: [kabe] (pres. ind. de *caber*< CAPIT) / *cave*: [kaβe] (pres. subj. de *cavar*< CAVET). Era provável que este contraste acontecesse em posição inicial, quando a palavra era precedida por vogal ou por certas consoantes: /b/: *bienes*: [ˈbjenes] (< BENE) / /β/: *vienes*: [ˈβjenes] (< VENĪS). O autor também afirma que o castelhano medieval não distinguia os sons resultantes de /B/ e /V/ intervocálicos, mas que representava ambos com a grafia *v*.

⁷ Estes cinco tipos de mudança de som são considerados universais (COMPANY & CUÉTARA, 2014), apesar de autores como Penny (2002:34-37) ou Quilis (1999:80-83) determinarem outra tipologia, não são muito diferentes na sua essência e, em um sentido estrito, todos se referem às mesmas cinco mudanças.

chegar inclusive à sua perda. Outra característica é que o espanhol como resultado espontâneo da sua evolução desde o latim, não apresenta alofones oclusivos em posição de *coda* silábica, excetuando os cultismos.

Sola (2015:24) apresentou uma tabela na qual resume a terminologia usada pelos principais autores que abordam o tema das aproximantes no espanhol:

Figura 5: Tabela resumo

Autor	Oclusivas	No oclusivas	
T. Navarro Tomás (1918)	Oclusivas	Fricativas	Sin especificar
A. Quilis (1923)	Explosivas	Fricativas	
Gili Gaya (1950)		Fricativas	
Alarcos Llorach (1950)	Momentâneos	Continuos Fricativas	
D'Introno et al. (1999)	Oclusivas/Obstruyentes Interruptas	Continuas	
Canellada y Madsen (1987)			Aproximantes
Machuca Ayuso (1997)	Oclusivas/Obstruyentes/obstruyentes no continuas		Sonantes/Aproximantes
Veiga (2009)	Interrupto Débil/Fuerte		Continuo
Cantero (2003)	Obstruyentes		Sonantes / Aproximantes
Martínez Celdrán (1984 a 2013)	Obstruyentes/fricativas		Sonantes Aproximante (pura/tensa) - espirantes
Hualde (2005)	Obstruyentes		Aproximantes / espirantes

Fonte: Sola (2015).

Com relação à revisão bibliográfica destes sons no português do Brasil, analisamos principalmente Seara, Nunes & Lazzarotto-Volcão (2015), Barbosa & Madureira (2015), Silva (2001) e Callou & Leite (2001) porque, ao contrário do que acontece no espanhol, estes sons em português possuem homogeneidade e os teóricos estão de acordo com respeito às suas realizações e nomenclatura.

Seara, Nunes & Lazzarotto-Volcão (2015:72) definem os sons /b d g/ como oclusivos e dizem que são produzidos com uma “obstrução total e momentânea do fluxo de ar nas cavidades supra glóticas, realizada pelos articuladores”. Dão como exemplos as palavras: *bata* [batə], *cada* [kadə] e *paga* [pagə] entre outras que, no espanhol, excetuando o contexto de [b], se realizariam como aproximantes e não como oclusivas. Afirmam ainda que, no caso do português, os fonemas possuem um alofone também oclusivo: /b/ - [b]; /d/ - [d]; /g/ - [g] e /d/ teria, além disso, um alofone africado [d̪ʒ] em distribuição complementar com [d], aparecendo sempre diante de [i] e [d] nos demais casos.

Em seu *Manual de Fonética Acústica Experimental*, com aplicação a dados do português, Barbosa & Madureira (2015) dizem que a produção das consoantes oclusivas ocorre em duas fases. Na primeira, dá-se a oclusão momentânea do trato vocal, seguida da fase de sua liberação. Durante a fase de oclusão, a pressão de ar aumenta progressivamente na cavidade oral. A segunda fase é iniciada pela abertura da oclusão e finalizada com um breve ruído, que é denominado na literatura como plosão ou burst. Do ponto de vista acústico, observa-se, nas oclusivas vozeadas, no espectrograma de banda larga, a presença de barra de vozeamento, que representa a vibração de pregas vocais, seguida de um breve intervalo de ruído (burst). Para as oclusivas vozeadas, a pressão intraoral não é tão elevada, visto que esta é parcialmente dissipada durante a vibração das pregas vocais.

Silva (2001:37) também afirma que /b d g/ são oclusivos, uniformes em todos os dialetos do português brasileiro – sendo que /d/ pode ocorrer com articulação alveolar ou dental –, e todos os alofones apresentados para estes fonemas têm uma realização oclusiva e no caso de /d/, oclusiva ou africada [d̪ ʒ] diante de [i].

Em Callou & Leite (2001:56), encontramos a mesma definição: fonemas oclusivos com o seu correspondente alofone biunívoco também oclusivo e /d/, além do alofone oclusivo [d] com o alofone africado [d̪ ʒ] em distribuição complementar diante de [i].

Na língua portuguesa, ao contrário do que vimos na bibliografia da língua espanhola, não encontramos falta de consenso entre os teóricos da área, em parte, talvez pelo fato de o português não possuir as realizações aproximantes como tal no seu alfabeto fonético em nenhuma das variedades estândares e abstratas da língua.

Vale ressaltar mais uma vez que, entendemos o curto alcance das generalizações, mas tendo em conta a variação constitutiva do nosso *corpus*, e a consciência de que, ao realizar uma análise de dados obtidos de um *corpus* de fala espontânea, nos enfrentamos a fenômenos muito diversos, todas estas caracterizações se referem a uma língua idealizada e são necessárias para que possamos levar adiante o nosso artigo.

Metodologia do teste de hipóteses bicaudal

Diante dos dados amostrais, especificamente do valor médio (X) e da variância (S) da amostra que obtivemos, pode-se estimar a probabilidade sobre a qual a média amostral estaria em relação a determinado valor da média populacional (μ). Desta forma, ao testar se existiriam evidências para que a média da população fosse diferente de um determinado valor, se calcularia a distância padronizada do valor médio populacional da questão ao valor médio da amostra; esta padronização ocorre quando esta diferença é dividida pelo erro padrão da estimativa, que representa a raiz quadrada da variância amostral dividido pelo número de elementos (n) na amostra.

Assim, este valor padronizado tem uma distribuição aproximadamente *Normal* e é caracterizado pela estatística t de *Student*, representada pela seguinte equação e analisada com $n-1$ graus de liberdade:

$$t = \frac{\bar{X} - \mu}{\frac{S}{\sqrt{n}}}$$

Para a definição das hipóteses do teste em relação à média populacional é apresentada a expressão do que se esteja questionando na hipótese alternativa (H_1) e todas as demais possibilidades de resultado serão agregadas na hipótese nula (H_0).

Considerando a formulação deste teste, encontra-se o valor padronizado da estatística t para verificar se, considerando um determinado nível de confiança para a análise, rejeita-se, ou não, a hipótese nula, sendo que se H_0 for rejeitada, conclui-se que existem evidências para que ocorra o que está definido na hipótese alternativa.

Assim, por exemplo, ao se questionar se existem evidências para a média da população dos gastos semanais com transporte por parte dos moradores de uma determinada região ser diferente de \$400, a hipótese nula e alternativa, respectivamente, ficam definidas como:

$$H_0: \mu = 400$$

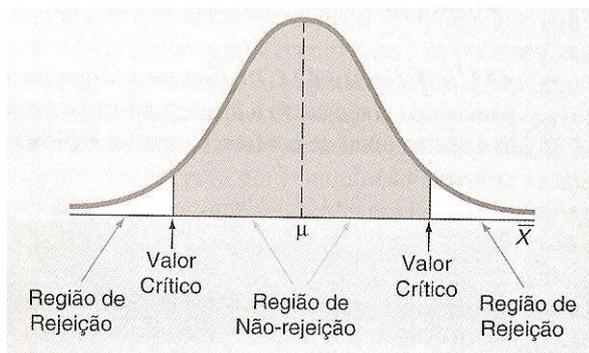
$$H_1: \mu \neq 400$$

Realiza-se o cálculo do valor padronizado por intermédio da estatística t , que tem características de uma distribuição normal, com uma distribuição simétrica em relação à origem, mas com uso da variável de dispersão (desvio-padrão) amostral, na qual existem dados acima e abaixo do valor mediano da população (que na conversão para seu valor padronizado se torna $t = 0$) e o valor de t calculado, representa a distância padronizada em relação ao dado da população (número de informantes).

Como já mencionamos anteriormente, após a definição de um determinado nível de confiança são especificados os valores tabelados de t até onde o valor padronizado calculado pode variar sem representar uma diferença da média amostral em relação à média populacional, ou seja, a hipótese nula não é rejeitada se esse valor calculado de t ficar entre os limites críticos do teste, dado o referido nível de confiança da pesquisa. Para exemplificar, podem ser definidos os limites para um nível de confiança de 95% que, quando o grau de liberdade $(n-1)$ é igual a um, o valor tabelado de t é de aproximadamente $\pm 12,71$, quando o grau de liberdade é de 2 o valor de t é de 4,30, quando $(n-1) = 3$, $t = 3,18$, e assim o grau de liberdade vai sendo ampliado à medida que o número de elementos na amostra aumenta e esse número vai se aproximando do número de elementos da população.

Cabe ressaltar que quando $n-1$ tende a infinito, o valor da estatística t se iguala ao valor da estatística z , diante da representatividade dos valores amostrais. Nesse caso, com o nível de confiança de 95% para um teste bicaudal e com $(n-1)$ tendendo a infinito, $t = z = \pm 1,96$. Se o valor calculado for abaixo do limite inferior ou acima do limite superior, rejeita-se a hipótese nula e considera-se a existência de evidências para a ocorrência do que é definido na hipótese alternativa.

Na análise apresentada em termos gráficos, os valores críticos são caracterizados pelos valores tabelados da estatística t , que são definidos: pelo grau de liberdade da pesquisa, sendo este o número de elementos na amostra menos 1 elemento $(n-1)$; e pelo nível de significância estipulado para a análise (α) . Desta forma, se o valor de t calculado ficar abaixo do valor crítico inferior, ou acima do valor crítico superior, rejeita-se a hipótese nula e conclui-se que existem evidências para afirmar que o que está definido na hipótese alternativa possa ocorrer:

Figura 6: Gráfico teste *t* de Student

Fonte: Levine (2016).

Caso contrário, se o valor de *t* calculado ficar entre os valores críticos, inferior e superior, não se pode rejeitar a hipótese nula, concluindo-se que não existem evidências para afirmar que ocorra o que está definido na hipótese alternativa.

Análise estatística: explicação conceitual

Para o conhecimento do padrão comportamental de uma determinada população, é necessário que se verifiquem os dados disponíveis e as informações constatadas sobre esta população a ser analisada para a identificação de valores medianos; isso sem deixar de interpretar o nível de dispersão de seus dados.

A análise do comportamento dos dados de toda uma população é muito custosa e requer muito tempo de pesquisa para obtenção de todos os dados populacionais, dependendo do tamanho dessa população. Para simplificação desta análise, o pesquisador pode realizar uma inferência estatística, ou seja, tirar conclusões do comportamento de uma população com base em dados amostrais (LEVINE, 2016).

A seleção de uma amostra para este fim requer alguns cuidados para que a distribuição dos dados analisados se aproxime de uma distribuição normal, principalmente no que tange com respeito às hipóteses de aleatoriedade e normalidade dos dados, além da homogeneidade de suas variâncias.

De qualquer forma, pelo Teorema do Limite Central (TRIOLA, 2008) – TLC, a distribuição de amostragem da média aritmética, mesmo quando não se conhece a configuração da distribuição dos dados de um evento a ser analisado, passa a ser distribuída

aproximadamente nos padrões da distribuição normal de acordo com o tamanho da amostra que, quanto maior, mais representativa, já que esta vai se tornando cada vez mais próxima do tamanho da população ao ser adicionado mais um elemento em sua composição.

Independente do caso analisado e do formato da distribuição dos valores de sua população, como uma regra geral do TLC, quando o número de elementos em uma amostra for maior do que 30 a sua distribuição dos dados já se aproxima de uma distribuição Normal e já possibilita a realização de inferência estatística (TRIOLA, 2008; LEVINE, 2016).

Cabe ressaltar que, nos casos em que o número de elementos não alcance este valor predefinido de 30 elementos na amostra, os testes ainda podem ser realizados, conforme apresentado em Levine (2016), que relata a Amostragem por Conveniência, dado o custo e o tempo adicional necessário para a pesquisa encontrar o tamanho amostral idealizado. Desta forma, o efeito analítico da estatística inferencial possibilita ao pesquisador estimar a probabilidade associada a um determinado comportamento populacional diante de seu valor médio e da variabilidade de seus dados amostrais.

Cálculo da análise estatística para a duração das categorias acústicas

A análise da possível diferenciação entre a duração do espanhol falado pelos professores brasileiros (LE) – informantes desta tese – e a duração do espanhol (LM), será realizada em relação à duração das categorias acústicas identificadas como: Oclusivas, Fricativas e Aproximantes. Além destas comparações entre a LE e a LM, também realizaremos um teste para verificar se a duração média do som de uma categoria acústica que denominamos: Híbridas, identificada na fala dos informantes (professores brasileiros de espanhol LE) durante a nossa pesquisa, possui alguma diferença estatística em relação às categorias acústicas *oclusiva* e *aproximante* do espanhol LM (valores de Martínez Celdrán, 1991), dado que, devido à natureza do nosso estudo e à característica dos dados encontrados – quase 100% das realizações denominadas híbridas no nosso *corpus* possuíam características tanto das oclusivas quanto das aproximantes – seriam as possibilidades mais lógicas de associação.

Realizamos um teste para cada uma das categorias mencionadas anteriormente, definindo-as em relação ao valor da duração média dos valores de espanhol LM. Assim, obtivemos um teste *t* para cada categoria e foi testado se existem evidências de diferença entre as médias das durações de cada uma das populações serem iguais aos valores do espanhol LM,

considerando que os dados amostrais são os referentes aos da duração média da produção realizada no corpus de espanhol LE.

Desta forma, para os cálculos e obtenção dos resultados necessários dos testes a serem realizados, serão utilizados os dados da *Tabela 10*, que foi diagramada com base nos resultados obtidos em pesquisa bibliográfica para o espanhol LM e em 20 entrevistas⁸ que geraram as 445 realizações do *corpus* deste artigo:

Tabela 3: Dados obtidos para análise estatística da média de duração

Categorias acústicas	Nº realizações	Espanhol LE (amostra)		Espanhol LM
		Duração Média	Desvio Padrão	Duração Média
Oclusiva	230	52,99	28,16	57,18
Fricativa	09	53,92	27,87	55,65
Aproximante	87	52,86	28,19	50,53
Híbrida	119	55,96	28,26	---

Fonte: elaboração própria.

No caso da categoria acústica **oclusiva** o teste e os cálculos são obtidos da seguinte forma para a estatística *t*:

$$H_0: \mu = 57,18$$

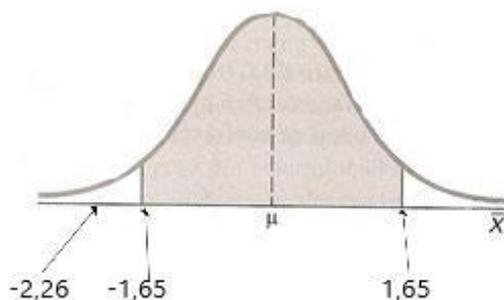
$$H_1: \mu \neq 57,18$$

$$t = \frac{52,99 - 57,18}{\frac{28,16}{\sqrt{230}}} = -2,26$$

Considerando que o valor tabelado da estatística *t* para um nível de confiança de 90%, com 229 graus de liberdade é de aproximadamente $\pm 1,65$, o valor calculado $-2,26 < -1,65$ (valor tabelado). Desta forma a hipótese nula é rejeitada e pode-se dizer que há evidências para afirmar que existem diferenças na média de duração da categoria acústica oclusiva entre o espanhol falado na LM e na LE:

⁸ Foram entrevistados 20 professores de espanhol do Estado do Rio de Janeiro com mais de 10 anos de experiência docente.

Figura 7: Gráfico teste *t* de Student para as Oclusivas



Fonte: elaboração própria.

Para o caso da categoria acústica **fricativa**, o teste e os cálculos foram obtidos da seguinte forma para a estatística *t*:

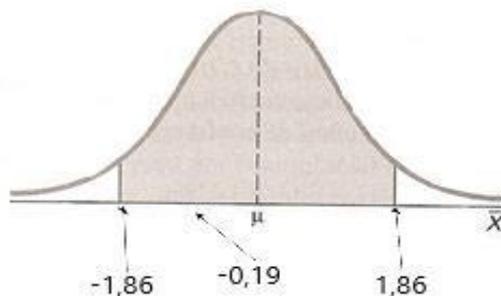
$$H_0: \mu = 55,65$$

$$H_1: \mu \neq 55,65$$

$$t = \frac{53,92 - 55,65}{\frac{27,87}{\sqrt{9}}} = -0,19$$

Considerando que o valor tabelado da estatística *t* para um nível de confiança de 90%, com 8 graus de liberdade é de aproximadamente $\pm 1,86$, o valor calculado $-0,19$ está entre $-1,86$ e $+1,86$ (valores tabelados). Desta forma a hipótese nula não é rejeitada e não se pode dizer que há evidências para afirmar que existem diferenças na média de duração da categoria acústica fricativa entre o espanhol falado na LM e na LE.

Figura 8: Gráfico teste *t* de Student para as Fricativas



Fonte: elaboração própria.

A hipótese nula do teste para a diferença na média de duração da categoria acústica fricativa entre o espanhol falado na LM e na LE só seria rejeitada se fosse considerado um nível de confiança extremamente reduzido para o teste.

No caso da categoria acústica **aproximante**, o teste e os cálculos foram obtidos da seguinte forma para a estatística t :

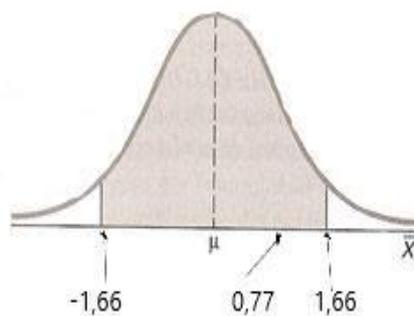
$$H_0: \mu = 50,53$$

$$H_1: \mu \neq 50,53$$

$$t = \frac{52,86 - 50,53}{\frac{28,19}{\sqrt{87}}} = 0,77$$

Considerando que o valor tabelado da estatística t para um nível de confiança de 90%, com 86 graus de liberdade é de aproximadamente $\pm 1,66$, o valor calculado 0,77 está entre -1,66 e +1,66 (valores tabelados). Desta forma, a hipótese nula não é rejeitada e não se pode dizer que há evidências para afirmar que existem diferenças na média de duração da categoria acústica aproximante entre o espanhol falado na LM e na LE:

Figura 9: Gráfico teste t de *Student* para as Aproximantes



Fonte: elaboração própria.

A hipótese nula do teste para a diferença na média de duração da categoria acústica aproximante entre o espanhol falado na LM e na LE, só seria rejeitada se fosse considerado um nível de confiança de aproximadamente 60%.

Por último, considerando que os valores da categoria acústica das **híbridas**, pertencentes somente aos valores do nosso *corpus* de espanhol LE, os dados médios de duração desta categoria na LE serão comparados com os dados das categorias acústicas *oclusiva* e

aproximante, ambos na duração do espanhol da LM, fazendo com que esses testes e os cálculos sejam obtidos da seguinte forma para a estatística *t*, respectivamente:

Oclusiva:

$$H_0: \mu = 57,18 \quad H_1: \mu$$

$$\neq 57,18$$

$$t = \frac{55,96 - 57,18}{28,26} = -0,47$$

$$/\sqrt{119}$$

Aproximante:

$$H_0: \mu = 50,53 \quad H_1: \mu$$

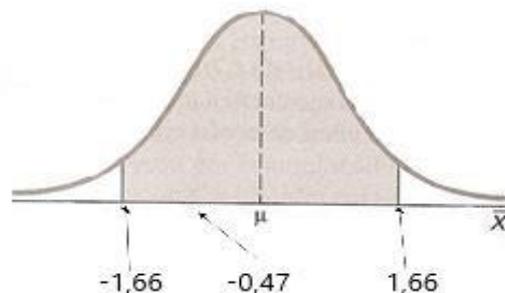
$$\neq 50,53$$

$$t = \frac{55,96 - 50,53}{28,26} = 2,10$$

$$/\sqrt{119}$$

Considerando que o valor tabelado da estatística *t* para um nível de confiança de 90%, com 118 graus de liberdade é de aproximadamente $\pm 1,66$, o valor calculado de *t* é aproximadamente de -0,47, que está entre -1,66 e +1,66 (valores tabelados) e, para o caso da comparação com a categoria acústica oclusiva, a hipótese nula para esse teste não é rejeitada:

Figura 10: Gráfico teste *t* de Student para as Oclusivas/Híbridas

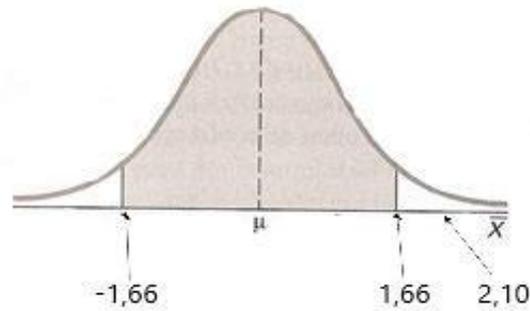


Fonte: elaboração própria.

No caso da categoria acústica aproximante, o valor calculado de 2,10 é maior do que +1,66 – limite superior da distribuição – e, desta forma, a hipótese nula é rejeitada e pode-se

dizer que há evidências para afirmar que existem diferenças na média de duração entre a categoria acústica aproximante do espanhol LM e o som híbrido do espanhol LE encontrado no nosso *corpus*:

Figura 11: Gráfico teste *t* de *Student* para as Aproximantes/Híbridas



Fonte: elaboração própria.

Para a hipótese do teste realizado para a categoria acústica híbrida encontrada na produção de espanhol LE, não existem evidências para afirmar que há diferenças estatisticamente significativas na sua duração em relação à categoria acústica oclusiva do espanhol LM. No entanto, existem evidências para afirmar que sim há diferenças na média de duração das híbridas em espanhol LE com a média de duração das aproximantes em espanhol LM.

É interessante notar que, quando realizamos os testes estatísticos entre a duração das realizações como oclusivo (LM) / oclusivo (LE) e aproximante (LM) / aproximante (LE), os dados mostraram que sim há diferenças na duração entre a produção oclusiva do espanhol LM e a do LE, mas não há evidências de que estas diferenças existam entre a produção aproximante LM e a aproximante LE. Entretanto, quando aplicamos o mesmo teste comparando a categoria híbrida do nosso *corpus* (espanhol LE) com os valores das oclusivas e aproximantes do espanhol LM, as diferenças estatísticas se inverteram. Ou seja, evidenciamos que **não** existem diferenças entre a duração das híbridas e as oclusivas (LM), mas **sim** entre as híbridas e as aproximantes (LM).

Uma possível explicação para este resultado pode ser a de que o som híbrido do nosso *corpus*, apesar de possuir características tanto das oclusivas quanto das aproximantes, enquanto à produção, ele estaria mais próximo às oclusivas porque é um som que pertence à LM dos nossos informantes; mas enquanto à percepção, ele estaria mais próximo às aproximantes que, por ser ausente na LM, percebe-se, mas não se consegue produzir como tal. Isto é, pode ser que

os nossos informantes, por serem falantes de nível avançado da língua, percebam que aquele som não é totalmente oclusivo, mas não há o gesto articulatório necessário para alcançar esta produção como aproximante. Por isto, surge o som híbrido como uma espécie de “dobradiça” entre a língua materna e a língua estrangeira.

Considerações finais

Com relação à análise estatística comparativa entre a duração dos sons em espanhol LM⁹ e espanhol LE, cabe ressaltar que as únicas diferenças relevantes que detectamos foi na comparação entre a duração das oclusivas presentes tanto na produção do espanhol LM quanto na do espanhol LE; e na comparação que fizemos entre as híbridas (espanhol LE) e as aproximantes (espanhol LM).

Como já mencionamos anteriormente, acreditamos que este resultado deve-se ao fato de que o som híbrido que encontramos na realização dos nossos informantes, apesar de possuir características tanto das oclusivas quanto das aproximantes, enquanto à produção, ele estaria mais próximo às oclusivas porque é um som que pertence à LM dos nossos informantes e por isso, no teste estatístico **não há rejeição**; mas enquanto à percepção, ele estaria mais próximo às aproximantes que, por ser ausente na LM dos informantes, é percebida por eles, mas não se consegue produzi-la como tal e por isso **sim há rejeição** no teste estatístico. Ou seja, há uma percepção de que aquele som não é oclusivo, mas não há o gesto articulatório necessário para alcançar esta produção como aproximante. Por isto, surge o híbrido como uma espécie de “solução”, ou movimento da língua materna em direção à língua estrangeira.

Tendo em conta que o objetivo principal deste artigo era o de aplicar um teste estatístico para medir a duração dos alofones de /b d g/ de maneira objetiva e matemática, acreditamos que foi possível apresentar uma ferramenta de análise que possibilita estudar determinados fenômenos fonéticos desde outra perspectiva.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que, como docentes, acreditamos ser possível aplicar esta pesquisa nas aulas de formação de professores não como algo a ser imposto, porque

⁹ Apesar de os valores para a média de duração do espanhol LM que estamos usando serem os de Martínez Celadrán (1985) – estudo que ele realizou com frases controladas com informantes da Península – e de Sola (2015) possuir um estudo mais recente sobre estes mesmos sons na fala espontânea também da Espanha, decidimos usar os valores encontrados em Martínez Celadrán porque eles representam um marco na medição destes sons e a própria Sola também faz referência a eles no seu trabalho.

vimos que outros tipos de realização dos fonemas aqui estudados são possíveis e igualmente válidos, mas para mostrar as possibilidades de produção dos mesmos e conscientizar aos futuros docentes sobre estes aspectos da língua para que possam decidir se aplicá-los/pronunciá-los de determinada maneira ou não.

Referências

ALARCOS, Emilio. *Fonología española*. Madrid: Gredos, 2015.

BARBOSA, Plínio A.; MADUREIRA, Sandra. *Manual de fonética acústica experimental: aplicação a dados do português*. São Paulo: Cortez, 2015.

CALLOU, Dinah. & LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CANEPARI, Luciano. *Introduzione alla fonética*. Turín: G. Einaudi, 1979.

CANFIELD, Delos Lincoln. *La pronunciación histórica del español en América. Ensayo histórico-descriptivo*. Bogotá: Publicaciones Instituto Caro y Cuervo, 1962.

CATFORD, John Cunnison. *Fundamental Problems in Phonetics*. Edimburgo, Edinburgh: University Press, 1977.

COMPANY, Concepción. & CUÉTARA, Javier. *Manual de gramática histórica*. México: UNAM, 2014.

CORREA, Paulo. & REBOLLO, Letícia. “Sociolingüística rioplatense: principales fenómenos de variación”. In: *Español Actual: Revista de Español Vivo*, Nº 98. Madrid, España, págs: 161-216, 2012.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros, 2007.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis, 1988.

GILI GAYA, Samuel. *Elementos de fonética general*. Madrid: Gredos, 1988.

HARRIS, James W. *Spanish phonology*. Cambridge, MA MIT Press, 1969.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1976.

LADEFOGED, Peter. *A Course in Phonetics*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich, 1982.

- LASS, Roger. “Phonology: an introduction to basic concepts”. In: *Phonology*, 2 – 1985. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- LEVINE, David M. *Estatística: Teoria e Aplicações*. Rio de Janeiro: LTC, 7ª edição, 2016.
- LIPSKI, John. *El español de América*. Madrid: Cátedra, 1994.
- LLISTERRI, Joaquim. *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona: Anthropos, 2015.
- MANRIQUE, Ana María B. *Manual de fonética acústica*. Buenos Aires: Hachette Universidad, 1980.
- MARTINET, André. “De diverstypes de consonnes continues”. In: *BFUCh XXXI*, pp. 435-442, 1980.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio. “Caracterización acústica de las aproximantes espirantes en español”. In: *Estudios de Fonética Experimental*, 22. pp. 11-35, 2013.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio. “Sobre la naturaleza fonética de los alófonos de /b, d, g/ en español y sus distintas denominaciones”. In: *Verba*, Anuario Galego de Filoloxía, vol. 18, pp. 235-253, 1991.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio. “Cantidad e intensidad en los sonidos obstruyentes del castellano: hacia una caracterización acústica de los sonidos aproximantes”. In: *Estudios de Fonética Experimental I*, Barcelona: PPU, pp. 71-130, 1985.
- MASSONE, Maria Ignacia & MANRIQUE, Ana María B. *Principios de transcripción fonética*. Buenos Aires: Ed. Macchi, 1985.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa, 1985.
- MORENO, Francisco. “Español de España – Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza”. In: *Actas del V Congreso internacional: Cuenca: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. FIAPE. 25-28/06-2014, 2014.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC, 1982.
- PENNY, Ralph. *A history of the Spanish language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

- POLIVANOV, Evgueni. “A percepção dos sons de uma língua estrangeira”. In: TOLEDO, Dionísio. (Org.). *Círculo Lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Editora Globo. pp. 113-128, 1931.
- QUILIS, Antonio & FERNÁNDEZ, Joseph A. *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: CSIC, 2003.
- QUILIS, Antonio. “Comparación de los sistemas fonológicos del español y del portugués”. In: *REL 9 Fasc. 1* (págs.: 1-22), 1981.
- QUILIS, Antonio. *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1988.
- QUILIS, Antonio. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos (Manuales), 1993.
- QUILIS, Antonio. *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros (Colección Cuadernos de Lengua Española), 1999.
- QUILIS, Antonio. *El comentario fonológico y fonético de textos: teoría y práctica*. Madrid: Arco Libros, S. L., 2002.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA & ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología*. Barcelona: Espasa, 2011.
- ROSENBLAT, Ángel. *El español de América*. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2002.
- SEARA, Izabel Christine., NUNES, Vanessa. G. & LAZZAROTO-VOLCÃO, Cristiane. *Fonética e fonologia do português brasileiro*. Coleção Para Conhecer. São Paulo: Contexto, 2015.
- SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 2001.
- SOLA PRADO, Alicia. *Caracterización acústica de las aproximantes [β, ð, γ] en el habla espontánea del español peninsular*. Tese de doutorado: Universidad de Barcelona, 2015.
- TORREBLANCA, Máximo. “Factores condicionadores de la distribución de los alófonos consonánticos españoles”. In: *Hispania*, vol. 63, n° 4. págs. 730-736, 1980.
- TRIOLA, Mario F. *Introdução à estatística*. Rio de Janeiro: LTC. 10ª edição, 2008.
- TROUBETZKOY, Nikolái S. *Principios de fonología*. Madrid: Cincel. [II: Falsa apreciación de los fonemas de una lengua extranjera], 1973.

VEIGA, Alexandre. “Consideraciones relativas a la actuación y límites de las oposiciones fonológicas interrupto/continuo y tenso/flojo en español”. In: *Verba*, 12, pp. 253-258, 1985.

WARTBURG, Walther Von. *Problemas y métodos de la lingüística*. Trad. Damaso Alonso y Emilio Lorenzo. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Instituto Cervantes. (1991).

**A AUSÊNCIA COMO PRESENÇA:
UMA DISCUSSÃO SOBRE O DISPOSITIVO PRONOMINAL
TRINITÁRIO**

**THE ABSENCE AS PRESENCE:
A DISCUSSION ON THE TRINITARIAN PRONOMINAL DEVICE**

André Rodrigues da Silva¹

RESUMO: Neste artigo, proponho a discutir e refletir sobre o dispositivo trinitário pronominal de Dany-Robert Dufour, a fim de pensar o seu uso na análise do texto literário. Com isso, utilizaram-se excertos da obra *O Estrangeiro* (1942), de Albert Camus, a fim de pensar na reversibilidade pronominal, o *eu* e o *tu*, diante da oposição que se instaura ao *ele*, no texto literário. Dividida em duas partes, *O Estrangeiro* traz Meursault, que sofre uma reviravolta em sua vida após cometer um assassinato no final da primeira parte do livro. A partir disso, na segunda parte, Meursault se vê cada vez mais distante do seu lugar no discurso, fora da reversibilidade entre *eu-tu*, na medida em que ele é relegado ao papel de não-pessoa, o *ele*. Pretendo, portanto, mostrar como a ausência *re*-presentada nesse campo discursivo da reversibilidade, pode ser caracterizada como uma presença desse ausente, o *ele*, a partir de Dufour (2000), na instância discursiva e intersubjetivante entre os falantes *eu-tu*, assim como trazer um ponto de vista particular para a análise da obra, mostrando o personagem-narrador em meio à alternância pronominal instaurada na obra de Camus. Aponto também, como base fundadora do dispositivo pronominal, a teorização advinda da Filosofia da Linguagem e de Émile Benveniste, sustentando a problematização evocada neste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: *O Estrangeiro*. Dispositivo pronominal. Língua. Literatura. Dufour.

ABSTRACT: In this paper, the proposal is to discuss and reflect on Dany-Robert Dufour's Trinitarian pronominal device, to reflect on its use in the analysis of the literary text. For this, it was used excerpts from the book *The Stranger* (1942), by Albert Camus, to think about the pronominal reversibility, the "I" and the "you", in the face of the opposition that is established to the "he", in the literary text. Divided into two parts, *The Stranger* features Meursault, who suffers a twist in his life after committing a murder at the end of the first part of the book. Following this, in the second part, Meursault finds himself increasingly estranged from his place in discourse, outside the reversibility between I-you, as he is relegated to the role of a non-person, the "he". Therefore, the main objective is to show how the absence re-presented in this discursive field of reversibility, can be characterized as a presence of this absent, the "he", from Dufour (2000), in the discursive and intersubjective instance between the speakers I-you, as well as bring a particular point of view to the analysis of the book, showing the character-narrator amid the pronominal alternation established in the work of Camus. I also point out, as

¹ Doutorando em Texto, Discurso e Relações Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Pelotas. Mestre em História e Filosofia da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas. E-mail: andresilva537@gmail.com.

the founding basis of the pronominal device, the theorizing from the Philosophy of Language and Émile Benveniste, sustaining the problematization mentioned in this article.

KEYWORDS: The Stranger. Pronominal device. Language. Literature. Dufour.

Introdução

Na obra *Os Mistérios da Trindade*, o filósofo Dany-Robert Dufour (2000) propõe um “tratado” (2000, p. 11) do trinitário. Tal pensamento surge através da problemática gerada na história da civilização diante de narrativas sociais sobre, por exemplo, o desejo pelo eterno e o medo pela morte. Com isso, a instauração de um pensamento e um agir binário em uma sociedade que busca, através das suas realizações, calcar as ações em prol de um exercício singular, uno e ilusório, torna o *eu* como aquele que não possui um lugar e, por conta disso, há uma impossibilidade para a intersubjetividade.

O problema que Dufour levanta em seu livro acerca do trinitário articula uma espécie de correção ao “erro unário” (DUFOUR, 2000, p. 103). Esse “erro” seria o pensamento somente sobre o *eu* reflexivo, excluindo toda e qualquer outra forma de relação, binária e trinitária. Se o agir girasse apenas em torno do que Dufour entende por “erro unário”, não haveria desdobramentos, intersubjetividades, e a linguagem, segundo o filósofo, “falaria sozinha” (2000, p. 103).

Segundo Dufour, o homem binário “quer a eternidade” (2000, p. 11) para, com isso, se tornar um “super-homem” (2000, p. 11). Recorrendo a Nietzsche, sobretudo às obras *Aurora*, de 1881, e *Gaia, ciência*, de 1882, Dufour afirma que o desejo pelo eterno e a vontade pela cobiça levará a humanidade, de acordo com *Assim Falou Zaratustra* (1883), para a não-morte, a realização da história e o além-homem². Na obra de Nietzsche, encontra-se na teoria sobre o além-homem a discussão binária que Dufour evoca em *Os mistérios da trindade*, procurando mostrar como o sujeito e o mundo binário buscam selar um fechamento, impossibilitando o novo através da experiência do trinitário.

² “Eles possuem algo de que se orgulham. Como chamam mesmo o que os faz orgulhosos? Chamam de cultura, é o que os distingue dos pastores de cabras. Por isso não gostam de ouvir a palavra ‘desprezo’ quando se fala deles. Então falarei ao seu orgulho. Então lhes falarei do que é mais desprezível: ou seja, do *último homem*.” E assim falou Zaratustra ao povo: É tempo de o homem fixar sua meta. É tempo de o homem plantar o germe de sua mais alta esperança [...] vede! Eu vos mostro o *último homem*. ‘Que é amor? Que é criação? Que é anseio? Que é estrela?’ — assim pergunta o último homem, e pisca o olho. A terra se tornou pequena, então, e nela saltita o último homem, que tudo apequena. Sua espécie é inextinguível como o pulgão; o *último homem* é o que tem vida mais longa. ‘Nós inventamos a felicidade’ — dizem os *últimos homens*, e piscam o olho” (NIETZSCHE, 2011, p. 16).

No que tange à binariedade, ela sempre procurou investir na “presença sempre outra do mesmo” (DUFOUR, 2000, p. 356), ou seja, na formalização de maneiras únicas de fala, de existência e de pensar. O que antes era recusado pelos pitagóricos, sobretudo com relação à recusa da relação trinitária, ao longo da história foi-se, também, findando relações “desligadas das necessidades de representações de uma ausência” (2000, p. 355).

O trinitário surge, por sua vez, a fim de romper com o dualismo. Se há, na sociedade binária, uma coexistência da presença entre dois locutores, o trinitário será o espaço interlocutório da “copresença como lugar para a ausência” (2000, p. 55). A ausência denotada pelo *ele*, a não-pessoa como apresentou Émile Benveniste em *Problemas de Linguística Geral I* (2005) e *II* (2006), estará inscrita no espaço discursivo, na instância pela qual ocorre a reversibilidade binária entre um *eu* e um *tu*.

A perspectiva de *ser-ser* (*eu* ser para um *tu* e vice-versa), diante da existência, é proposta de *re-novação* do indivíduo na sociedade, ou seja, oportunidade de continuidade, fluidez e produção deste sempre novo agir. Portanto, a ausência, denotada pelo *ele*, “é o que representa, a todos os instantes, a única perspectiva de homem” (DUFOUR, 2000, p. 55). Contrapõem-se, portanto, a binariedade e a sua “a eficácia das formas unárias” (DUFOUR, 2000, p. 41).

A fim de mostrar de que maneira pode-se discutir sobre essa *re-presentação* da ausência como presença em um texto literário, utiliza-se neste artigo excertos a obra *O Estrangeiro*, de Albert Camus, para ilustrar o personagem-narrador, Meursault, diante da sua atuação no espaço intersubjetivante do *eu* e do *tu*, na primeira parte da obra, e a sua ausência no espaço discursivo da díade *eu-tu*, na segunda parte da obra.

A alteração do espaço dado a Meursault, ou a falta dele, diante da instância discursiva, é o que produzirá, neste artigo, novos sentidos para a análise do texto através dos princípios fundadores diante de um objetivo de análise. Logo, o embate teórico que há, entre o binário e o trinitário, evocará, na discussão proposta nesse artigo, o dispositivo pronominal diádico (*eu-tu*) e o dispositivo pronominal trinitário (*eu-tu/ele*) na obra de Camus.

Considerando a discussão proposta por Dufour, sobretudo através dos estudos da linguagem, sobre o binário e o trinitário, discutirei primeiramente os princípios fundadores da teorização sobre o dispositivo trinitário pronominal para, a seguir, entrar na análise do texto literário. Para isso, irei recorrer ao linguista Émile Benveniste a fim de construir uma base de discussão para, então, abordar sobre o trinitário a qual Dufour vai refletir em seu livro. Pretendo, com isso, trazer luzes que se possam enriquecer as discussões sobre língua e literatura.

Benveniste e Dufour: princípios fundadores para uma análise literária

Os estudos de língua e literatura propiciam com quem se busquem, na teorização proposta sobre o dispositivo trinitário pronominal, aberturas diante das mais diversas formas de se entender a atuação pronominal dos sujeitos nos estudos da linguagem. Em *Natureza dos Pronomes* (1956), Benveniste propõe que os pronomes não constituem formas únicas, mas “espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos” (BENVENISTE, 2005, p. 277). Enquanto há forma, no que concerne ao uso da sintaxe da língua, há as produções de sentidos que se constituem diante das “instâncias do discurso” (2005, p. 277). Com isso, os pronomes se constituem como problemas de linguagem e de língua, promovendo, assim, a não desassociação entre linguagem e língua.

O homem está na língua, sendo a linguagem constitutiva deste homem. Logo, as discussões sobre cultura, língua e sociedade fazem parte da constituição dos sujeitos no coletivo, estabelecendo ligações e sempre novas produções através da experiência pela linguagem. Para Benveniste, a organização pronominal se dá na linguagem, a partir da língua, diante da reversibilidade entre os falantes e os atos de fala, próprios daquele que enuncia para o outro que escuta (um *eu* que fala para um *tu*). Esse acontecimento pela experiência na linguagem irá sempre *re*-produzir (n)a realidade, pois, segundo Benveniste, “a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” (BENVENISTE, 2005, p. 26).

O estudo da instância do sujeito, em meio à reversibilidade entre o *eu-tu*, condiciona a reflexão para a intersubjetividade na e pela linguagem, já que a subjetividade do ser, e o que isso implica na sociedade, faz parte de um estudo intercomunicativo, intersocial e intercultural. Novamente no texto *Natureza dos Pronomes* (1956), Benveniste abre caminhos para que se possa discutir sobre a reversibilidade entre o *eu* e o *tu* em oposição a *ele*.

A teorização pronominal proposta por Benveniste perpassa dois planos: as correlações de pessoalidade, em que se tem o *eu-tu* em oposição à não-pessoa, o *ele*, e de subjetividade, na qual se tem o *eu* se opondo ao *tu*, pois o *eu* é sempre transcendente ao não-eu, no caso o *tu* e, com isso, institui-se a intersubjetividade diante desse *eu* que se propõe como sujeito. Só é possível pensar o sujeito na língua porque, segundo Benveniste, “a própria língua revela a

diferença profunda entre esses dois planos” (BENVENISTE, 2005, p. 280). É preciso compreender a manifestação do sujeito no espaço enunciativo a partir do momento em que esse sujeito, através do pronome *eu*, se propõe no discurso como possibilidade de uma fluidez desse *eu* em meio à reversibilidade com um *tu*.

O *eu* pode definir-se como pessoa somente no ato enunciativo do discurso, naquele dado momento de fala e somente dessa maneira serão preenchidos os “signos vazios”, pois o seu preenchimento se dá no processo comunicativo entre aquele que fala e aquele com quem se fala. No texto de 1946, *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, Benveniste afirma que o *ele* “pode servir de forma de alocação em face de alguém que está presente quando se quer subtraí-lo à esfera pessoal do ‘tu’” (BENVENISTE, 2005, p. 254), como também “em testemunho de menosprezo, para rebaixar aquele que não merece nem mesmo que alguém se dirija ‘pessoalmente’ a ele” (2005, p. 254).

Essas prerrogativas enunciadas por Benveniste sobre as pessoas no discurso evocam aberturas para se pensar sobre essa terceira pessoa, o *ele*, em meio ao seu deslocamento do espaço de reversibilidade que há entre a díade *eu-tu*. Ademais, esse espaço de constatação entre o *eu* e o *tu* preenchem os signos vazios, como foi apresentado anteriormente, porém, a ausência do *ele* nessa instância do discurso deve ser vista como presença para a díade pois, como postula Dufour, “é no e pelo trinitário que os homens se formam como sujeitos falantes e formam sociedades” (DUFOUR, 2000, p. 19). A trindade, para Dufour, antecede a crença teológica, pois a busca do filósofo com *Os Mistérios da Trindade* (2000) é mostrar as condições do falante antes mesmo de se pensar sobre “toda a atualização religiosa [...] e a tradição cristã” (2000, p. 17).

Conforme propõe Benveniste (2005, p. 285), “não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro”. A experiência do sujeito na linguagem não se constrói em meio à ofuscação do ser, nem do *eu*, muito menos do *tu*, mas na percepção coletiva e contínua da produção intersubjetiva. O mundo se tece por meio da língua e da linguagem, e não o contrário.

Portanto, é na experiência do sujeito, através desse ato de colocar a língua em uso em um processo intersubjetivo na correlação de personalidade, que o *eu* se presentifica nos processos constitutivos de pessoa no discurso. Se, para Benveniste, “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste” (2005, p. 286), tem-se uma perspectiva de ampliação

da discussão benvenistiana sobre os pronomes em Dufour, sobretudo com relação ao que se pode refletir sobre a terceira pessoa, o *ele* diante dos estudos sobre linguagem.

Segundo Teixeira (2012), na interpretação de Dufour sobre o estudo dos pronomes, “em Benveniste encontramos também o reconhecimento de uma amplitude que autoriza a transcender o âmbito da linguística como tal” (TEIXEIRA, 2012, p. 77), ou seja, a constituição do homem na língua permite que o estudo da linguagem possa estender-se a outros domínios de conhecimento, tais como a literatura e a filosofia.

A experiência do acontecimento, de uma nova experiência humana no discurso, evoca uma trindade natural entre aquele que enuncia, pois, para Dufour, aquele que fala está sempre pondo em ato o trinitário. Para tanto, não se tem mais a díade *eu-tu* e a outra díade binária *eu-tu/ele*, mas sim o conjunto trinitário *eu-tu/ele*, pois a ausência denotada no campo de presença pela terceira pessoa é uma “demarcação de ausência” (DUFOUR, 2000, p. 92) que simboliza o espaço discursivo. Logo, segundo Teixeira (2012), “não se está mais diante de uma díade, mas de uma nova relação, impossível de decompor em relações diádicas: a díade *eu-tu/ele*. Ele designa o que não está aqui e agora quando *eu* e *tu* falam” (TEIXEIRA, 2012, p. 78).

Complementando o pensamento de Teixeira, recorro a Dufour, citando-o:

"Eu" e "tu" compõem uma alteridade fraca, transitiva, e "eu-tu" e "ele" uma alteridade forte, intransitiva. A primeira alteridade, gerada pela decomposição da forma trinitária "eu-tu/ele", é marcada pelo operador de conjunção "-" e a segunda pelo operador de disjunção "/". Logo, são necessárias duas alteridades para resolver a crise das expressões unárias que invertiam o antes e o depois, o aqui e o ali, a presença e a ausência. O "aqui" e o "agora" estão fixados à relação "eu-tu", o "ali" e a ausência são confinados ao "ele". Nessa medida, as duas alteridades escritas pelo esquema trinitário constituem as condições do discurso (DUFOUR, 2000, p. 102-103).

Propondo ao discurso a presença da ausência denotada por *ele*, a alteridade que se constitui no aqui e agora está, a cada passo, estabelecendo-se através da experiência na linguagem, tendo o ali e a ausência como constituidoras, também, das condições de discurso, como aponta Dufour. Com isso, o trinitário ganha lugar ao persistir em uma continuidade da existência e, para isso, sustenta, através dos sujeitos, os consentimentos sobre as alternâncias que a existência do homem pode experimentar através dos atos que surgem na reversibilidade pronominal.

Ademais, segundo Dufour, “se estamos ainda hoje num espaço trinitário de língua e de pensamento, é porque para administrar a relação vida-morte foi necessário utilizar um dispositivo trinitário” (DUFOUR, 2000, p. 324). Dufour dedica-se a pensar sobre o que chama

de “fenômenos linguísticos” para mostrar que, quando se verbaliza, “todo fato só pode se dar na e pela língua” (2000, p. 325). A fim de corroborar com o que foi dito anteriormente, abaixo, Dufour atenta para o fato de que:

A língua só se constitui como tal (como vetor de um sistema simbólico que permite a gênese social e individual dos sujeitos) integrando-lhe alguma coisa que está radicalmente fora da língua. Quero dizer que é integrando e gerindo a relação vida-morte, de ordem onto, filo e morfogenética, que o sistema simbólico se constitui como tal (DUFOUR, 2000, p. 325).

No que tange à língua, Dufour mostra que ela é indissociável da linguagem, da cultura, do social e do corpo³. Se essa inscrição no espaço discursivo não existisse, não haveria o dispositivo pronominal e, muito menos, “comunicação intersubjetiva” (DUFOUR, 2000, p. 74). Se está sendo falado e pensado sobre o sujeito trinitário, está sendo discutido sobre os pronomes e, sobretudo, sobre linguagem, tendo em vista que “a língua natural, aquela que vocês e eu falamos todos os dias, é habitada pela trindade [...] somos sujeitos do trinitário” (DUFOUR, 2000, p. 16).

A manifestação da língua pelo homem não se transmite, somente, através do ato da fala, mas também pelo próprio corpo, abrindo espaço para que o sujeito e o estudo trinitário ultrapassem margens impostas pelo binarismo. Romper com o binário é, segundo Dufour, diagnosticar o mal-estar do homem, da civilização e do enclausuramento da “trindade pela binariedade” (2000, p. 23). Se tem, com esse rompimento, a expressão interlocutória da ausência no espaço de copresença da díade *eu* e *tu*.

Se “para ser um, é preciso ser dois, mas quando se é dois, de imediato se é três” (2000, p. 55), tem-se a representação do *ele* como perspectiva sempre daquela não-pessoa presentificada no espaço discursivo de *eu* e *tu*. Com esse pensamento, Dufour se aproxima novamente de Benveniste que, em *Problemas de Linguística Geral I* (2005), postula que a experiência só pode ser experimentada por contraste, buscando integrar a relação entre os sujeitos pela experiência na e pela linguagem, através da intersubjetividade.

Como Dufour mostra, a presença é denotada pela copresença entre o *eu-tu*, onde é possível que haja a troca e o preenchimento das conchas vazias. Já a não-pessoa, o *ele*,

³ “O corpo falante é, assim, o lugar onde os dois extremos da língua que portam o traço unário juntos ressoam para que nasça, pelo som, a pessoa. Um corpo surge no deslizamento significante, fixado de significante em significante. Corpo que se mantém numa fixação desfalecente: ela se desfaz na palavra atual para se restabelecer na seguinte, no fio da marcha significante, no fio do dis-curso” (DUFOUR, 2000, p. 48).

“representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa” (BENVENISTE, 2005, p. 282), a saber, a não-pessoa é uma posição discursiva e oposição à pessoa que enuncia (eu locutor).

Essa posição teórica do Filósofo, em conjunto com a base teórica benvenistiana, surge como elementos a fim de construir uma ponte para a análise do personagem-narrador na obra que se escolheu para analisar neste artigo, tendo em vista o pronome *ele* marcado em uma posição fora da correlação de pessoa pela díade *eu-tu*, porém, autenticando a sua presença no campo da sua ausência.

A ausência como presença na literatura: *O Estrangeiro*, de Albert Camus

A partir da discussão pronominal que pode ser acompanhada em Dufour, sobretudo acerca do papel do *ele* nas repartições diádicas apresentadas pelo Filósofo⁴, aflora-se a inquietação sobre o papel do *ele*, o ausente, na obra literária. Diante dessa inquietação, apresenta-se aqui a obra *O Estrangeiro*, de Albert Camus, para ilustrar como a ausência se presentifica na literatura.

Além disso, a leitura do livro é um ponto que faz com que a discussão sobre o dispositivo pronominal se aprofunde ainda mais, pois apontou-se até o momento proposições que provocam uma análise no texto literário, trazendo luz para a personagem da obra de Camus, que daquela que tem seu espaço garantido nas interlocuções passa a ser deslocada da relação intersubjetivante entre *eu-tu*.

Em *O Estrangeiro*, obra lançada em 1942, a análise do personagem-narrador, aqui proposta, surge de uma alternância no espaço discursivo que a obra propicia, a fim de evocar possibilidades de análises e produções de novos sentidos do texto literário. O espaço habitado pela personagem, sobretudo as relações que se estabelecem e se constroem na linguagem do texto, estão ligadas através dos atos e das experiências que produzem sempre novos acontecimentos na narrativa.

Pensar na literatura como uma nova forma de produções de sentidos, a partir da análise linguística, potencializa com que o objeto analisado seja visto com o escopo da teoria dos estudos da linguagem realizando, por exemplo, um estudo pronominal no texto em observação.

⁴ “Há, no conjunto de três termos *eu'-tu/ele*", um conjunto de relações: a relação unária do "eu" reflexivo, a relação trinitária dos três termos entre eles, diversas relações diádicas: "*eu*" e "*tu*", "*eu* e *tu*" e "*ele*", "*tu*" e "*ele*” (DUFOUR, 2000, p. 102).

Em *O Estrangeiro*, há Meursault, personagem central da obra, que também narra os acontecimentos nas duas partes do livro de Albert Camus. Enquanto propõe e enuncia, na primeira parte do livro, narrando os acontecimentos sobre si e convocando os outros personagens para participar da sua história, o personagem é visto, posteriormente, excluído nos diálogos que participa. Essa narrativa de Meursault faz com que sua personalidade seja vista como um problema para os outros que constituem o seu espaço.

A obra inicia com o personagem-narrador contando sobre a morte de sua mãe, plano central da obra de Camus: “Hoje, mamãe morreu. Ou talvez ontem, não sei bem. Recebi um telegrama do asilo: ‘sua mãe faleceu. Enterro amanhã. Sentidos pêsames’ isso não esclarece nada. Talvez tenha sido ontem” (CAMUS, 2014, p. 13). Por mais que Meursault compareça ao enterro, a sua maneira de expressar os sentimentos com relação à morte da mãe e algumas falas para os outros com quem estabelece o processo intersubjetivo diante da transitividade pronominal são vistos como vazios e insensíveis: “- *Fecharam-no, mas eu vou desaparafusar o caixão para que o senhor possa vê-la.* – Aproximava-se do caixão quando eu o detive: - *Não quer? – Não – Respondi*” (2014, p. 15).

Interrogado pelo juiz de instrução sobre o assassinato que cometeu no final da primeira parte, Meursault é julgado sobre a sua personalidade, por sua frieza e naturalidade tanto ao seu enfrentamento quanto à morte de sua mãe. Ademais, é no próprio julgamento que o advogado de Meursault diz: “- *Afinal, ele é acusado de ter enterrado a mãe ou de matar um homem?*” (2014, p. 90). É retomado no julgamento, através dos personagens que estabeleciam consigo o processo de reversibilidade do *eu* e do *tu*, as ações provocadas por Meursault; não somente por conta do assassinato, mas sobre a sua própria maneira de experimentar a vida.

A partir desse interrogatório, Meursault passa a ser deslocado do espaço discursivo, atuando somente quando mencionado e, mesmo assim, com restrições quanto ao que deveria expor e por quanto tempo poderia se pronunciar. É visto, a partir de uma leitura feita em Meursault, um sintoma de estrangeirismo no personagem-narrador, relacionando-se ao sentimento de solidão e que coloca em pauta as discussões sobre experiência dentro da linguagem poética.

O estrangeirismo do personagem-narrador, como uma perspectiva de encontro, principalmente quando este encontro é realizado consigo mesmo através, por exemplo, da solidão, se mostra em meio à leitura da obra de Camus. Tal solidão, ou sintoma de desamparo, é reconhecido através da sua personagem principal. Meursault se indaga diversas vezes sobre o

espaço de fala que lhe é retirado. O direito de dizer *eu* lhe é tolhido, ocasionando uma exclusão no processo comunicativo. Quando lhe é dada a palavra, ela também é controlada, reduzindo sua condição intersubjetiva.

Limitavam-se a pedir-me que precisasse certos itens das minhas declarações anteriores. Ou, então, o juiz discutia as acusações com o advogado. Mas na verdade não se ocupavam nunca de mim nessas ocasiões. Pouco a pouco, em todo caso, o tom do interrogatório mudou. Parecia que o juiz já não se interessava por mim e que de algum modo tinha arquivado o meu caso. O resultado é que as nossas entrevistas se tornaram mais cordiais. Algumas perguntas, um pouco de conversa com o meu advogado e os interrogatórios acabavam. O caso seguia o seu curso, segundo a própria expressão do juiz. Às vezes, quando a conversa era de ordem geral, eles também me deixavam participar. (CAMUS, 2014, p. 69).

Meursault, portanto, é colocando em oposição ao *eu-tu*, deixando de colocar-se, também, como aquele *eu* que enuncia, para estar sujeito a uma sociedade que determina o seu lugar naquele espaço de existência “mas a mim parecia-me que me afastavam ainda mais do caso, reduziam-me a zero e, de certa forma, substituíam-me” (2014, p. 95). Para que o sujeito possa existir, através do que se pode ler em Dufour, é necessário que o indivíduo faça parte destes espaços e são nestes espaços que, naturalmente, ocorrem relações contratuais. São nesses espaços que ocorrem o surgimento do sujeito e a sua desapareição diante do seu “trajeto no mundo simbólico” (DUFOUR, 2000, p. 78).

O deslocamento é gradual, e Meursault se encontra cada vez mais distante do espaço de presença. Porém, a sua ausência está ali, no “*aqui e agora, alhures e num outro tempo – até mesmo fora do tempo*” (DUFOUR, 2000, p. 90) *re-presentada*, pois, enquanto julgam a sua vida tomando a palavra ao invés de pedir para Meursault enunciar, há um sujeito, um terceiro, ausente no discurso entre um *eu* e um *tu*.

O *ele*, a não-pessoa, o ausente, realiza o ato da sua ausência na presentificação da transitividade intersubjetivante do *eu* e do *tu*, pois o *ele* “torna possível a cena da representação” (2000, p. 90). Segundo Dufour, “o marco temporal do discurso é interior ao discurso, como diz Benveniste, mas esta interioridade só pode se estabelecer efetivamente com relação a uma exterioridade” (2000, p. 91), ou seja, a presença do oposto à díade, do ausente, desse *outro* após a *disjunção*, é necessário e suficiente para a sua copresença no *aqui* e no *agora* da relação inclusiva de *eu* e *tu*. Segundo Dufour, o *ele*, o ausente, configura a possibilidade de linguagem, pois “é necessário um terceiro, externo, para que dois, copresentes, sejam” (DUFOUR, 2000,

p. 106). O *ele* designa "uma ausência representada no campo da presença" (2000, p.106-107) logo, sem o *ele*, não há *eu* e nem *tu*.

Por mais que Meursault esteja sendo deslocado cada vez mais daquele espaço, se autentica a sua presença, mas a sua ausência, segundo o que se pode ler em Dufour, é reduzida a zero⁵. Assim como propõe Benveniste, quando discute acerca dos "signos vazios" em *Natureza dos Pronomes* (1956), tem-se o preenchimento das "conchas vazias" (DUFOUR, 2000, p. 74), anteriormente mencionado através das palavras de Teixeira (2012, p. 446), a fim de mostrar que são nessas conchas vazias que se autentifica e se atualiza a capacidade de simbolizar.

A existência humana é partilhada em meio aos cenários que compõem essa relação intersubjetiva, seja ela no conjunto *eu* e *tu*, seja ela no conjunto *eu-tu/ele*. Ademais, Dufour mostra, de início, que a discussão sobre o dispositivo pronominal, nessa relação entre os pronomes que se desenrola dentro da língua é muito mais do que uma discussão meramente linguística. A forma como organizam-se as relações interpessoais, isto é, a forma como organiza-se a sociedade, em última instância, a existência.

Considerações finais

Através do estudo proposto, pode-se imergir nos estudos da linguagem a fim de compreender a maneira do sujeito experienciar a sua subjetividade em meio aos outros sujeitos na sociedade. Tem-se, com isso, o processo de intersubjetividade, que se instaura e constrói as relações através da reversibilidade proporcionada pelo acesso à língua pelo homem. Esse acesso do homem pela língua na linguagem é o que permite a constituição da sociedade e promove essa construção do social diariamente, assim como, através dela, se pode promover a exclusão, mediante a utilização da terceira pessoa pronominal.

⁵ Segundo Benveniste (2005), assim como foi mencionado anteriormente neste artigo, a posição de *ele* pode gerar dois exemplos a partir do emprego dessa terceira pessoa: "Essa posição totalmente particular de terceira pessoa explica alguns dos seus empregos particulares no domínio da "palavra". Podemos ligá-las a duas expressões de valor oposto. *Ele* (ou ela) pode servir de forma de alocução em face de alguém que está presente quando se quer subtraí-lo à esfera pessoal do "tu" (vós). De um lado, à maneira de reverência: é forma de polidez (empregada em italiano, alemão ou nas formas de "majestade") que eleva o interlocutor acima da condição de pessoa e da relação de homem a homem. De outro lado, em testemunho de menosprezo, para rebaixar aquele que não merece nem mesmo que alguém se dirija "pessoalmente" a ele. Da sua função de forma não pessoal, a "terceira pessoa" tira essa capacidade de se tornar igualmente bem uma forma e respeito que faz de um ser muito mais que uma pessoa e uma forma de ultraje que pode anulá-la como pessoa" (BENVENISTE, 2005, p. 254).

Sabendo que a reversibilidade entre um *eu* e um *tu* é a possibilidade de intersubjetividade, a ilustração feita a partir da obra *O Estrangeiro*, de Camus, mostra que o narrador-personagem sente-se deslocado desse espaço do *eu* e do *tu* seja colocado em uma instância de *ele*. Assim sendo, *o homem é trinitário* para Dufour, por buscar, em meio ao seu acesso na e pela linguagem, uma presença dentro do espaço discursivo. Como já foi apontado anteriormente, falar sobre o trinitário é falar sobre o acesso do homem à língua, antes mesmo do dogma cristão e do mistério da santíssima Trindade. Falar sobre o trinitário é conhecer “múltiplas atualizações” (DUFOUR, 2000, p. 9), seguir produzindo e atualizando a existência e a constante produção no campo narrativo.

Ademais, quando se busca discutir o pensamento trinitário, está sendo tratado sobre as maneiras de se atualizar a experiência através das relações intersubjetivas. Ou seja, se trabalha com a transitividade pronominal diante do dispositivo pronominal trinitário. A díade binária do *eu-tu* é denotada de presença quando se tem a ausência da disjunção (*/ele*) presente através da troca entre o *eu* e o *tu*. Se *eu* fala para um *tu*, está sendo falado de um terceiro, do *ele*.

Segundo Dufour, “‘*eu*’, ‘*tu*’ e ‘*ele*’ representam o laço social mínimo, uma arqui-socialidade: para que dois estejam juntos, aqui, é preciso que um outro esteja ali, ausente” (DUFOUR, 2000, p. 155). Não é por acaso que se parte neste artigo dos estudos de linguagem e do dispositivo pronominal para pensar como se constrói a margem que é criada para a exclusão de Meursault em *O Estrangeiro*. Só se pode ter consciência dessa relação entre a obra e os princípios fundadores, conforme propostos por Benveniste e Dufour, utilizados para análise do texto, quando é compreendido que a cultura construída pela obra revela os valores que estão na língua, compondo uma rede atualizada entre o sujeito e a produção literária, entre o sujeito e a história.

As sucessivas experiências vivenciadas e experimentadas diante dessas relações intersubjetivas caracterizam e afirmam o trinitário, pois o sujeito está sempre atestando uma exterioridade além de dois, de uma díade *eu-tu*. A alteridade, e a falta de alteridade, vista no texto literário cotejado, proporciona uma análise frutífera aos estudos de linguagem, sobretudo quando se enxerga na literatura um espaço para compreender as possibilidades de exploração da não-pessoa no uso discursivo, afinal, “*ele* faz ver aquilo que não está presente. *Ele* re-presenta o que está ausente. Em outros termos, *ele* torna possível a cena da representação” (DUFOUR, 2000, p. 90).

Meursault é o personagem-narrador desse cenário narrativo que, mesmo excluído em grande parte da segunda parte em *O Estrangeiro*, tem a sua ausência sempre representada no campo discursivo do *eu* e do *tu*. Com isso, é interessante acompanhar a trajetória da personagem-narrador que, mesmo estando de fora do processo inersubjetivante do *eu* e do *tu*, fazendo como que Meursault seja deixado fora do espaço interlocutivo, ele consiga olhar de fora para as alocações.

A obra propicia a retomada de pontos cruciais para imergir nas questões sobre subjetividade, a partir do percurso narrativo de Meursault e, utilizando do arcabouço teórico referenciado neste artigo, acredita-se que a obra tem um potencial para ser analisada nos estudos da linguagem.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes Editora, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes Editora, 2006.

BENVENISTE, Émile. Estrutura das relações de pessoa no verbo (1946). In: *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri.

BENVENISTE, Émile. Natureza dos pronomes (1956). In: *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri.

BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana (1965). In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006. Trad. Eduardo Guimarães [et al.].

BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem (1966). In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006. Trad. Eduardo Guimarães [et al.].

BENVENISTE, Émile. Semiologia da língua (1969). In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006. Trad. Eduardo Guimarães [et al.].

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação (1970). In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 2006. Trad. Eduardo Guimarães [et al.].

CAMUS, Albert. *O Estrangeiro*. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2014.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. *O espaço ficcional e a experiência subjetiva: uma análise*

enunciativa de A Metamorfose. Dissertação. 2005. 126 pgs. (Mestrado em linguística aplicada). Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2005.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. Enunciação e literatura: contribuições da teoria da linguagem e do estudo dos pronomes de Émile Benveniste. *ReVEL*, edição especial n. 11, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=42>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

DUFOUR, Dany-Robert. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000. Trad. Dulce Duque Estrada.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TEIXEIRA, Marlene. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* - v. 8 - n. 1 - p. 71-83 - jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2639>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

TEIXEIRA, Marlene. "A linguagem serve para viver": contribuição de Benveniste para análises no campo aplicado. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.15, n.2, p. 439-456, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

TEIXEIRA, Marlene. O ato enunciativo e a instauração da experiência de trabalho de profissionais de enfermagem. *Revista Moara*, ISSN 0104-0944 (Impresso), n.38, jul.-dez., Estudos Linguísticos, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1269>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

TRABALHO DOCENTE: A (RE) CONSTRUÇÃO DO AGIR EM CONTEXTO DE PANDEMIA

THE WORK OF A TEACHER: THE (RE)CONSTRUCTION OF ACTING IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

Andreia Rezende Garcia-Reis¹
Míriam Fernanda Costa²

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões em torno do trabalho docente em contexto de pandemia, o qual demanda novas formas de agir e pensar, para criar e (re)criar ações profissionais. Buscamos propor um diálogo com três professoras para que tivessem oportunidade de dizer sobre seus sentimentos e significações em relação ao trabalho docente. A pesquisa inscreve-se no campo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, em diálogo com princípios da Clínica da Atividade. Os resultados apontam que é preciso conhecer as situações, os elementos e as significações que estão em torno do agir docente, uma vez que esse agir é circundado por múltiplas coerções sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Agir docente. Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT: This article presents reflections on the work of a teacher in the context of a pandemic, which demands new ways of acting and thinking, in order to create and (re)create professional actions. We seek to propose a dialogue with three teachers so that they would have the opportunity to talk about their teaching work-related feelings and meanings. This investigation is included in the theoretical-methodological field of Sociodiscursive Interactionism, in dialogue with the principles of the Clinic of Activity. The results point out that we must be aware of the situations, elements, and meanings around the teaching acting, as this acting is surrounded by multiple social coercions.

KEYWORDS: Teaching Work. Teacher Acting. Covid-19 Pandemic.

Introdução

Vivemos um momento novo com a pandemia da Covid-19 que, por sua vez, demanda do professor novas formas de agir e pensar, para criar e (re)criar suas ações profissionais; portanto, falar e refletir sobre os elementos em torno da atividade docente é algo fundamental, pois poderá proporcionar a construção e (re)construção das significações em relação a esse *métier*. Neste artigo, apresentaremos reflexões em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora em contexto de

¹ Doutora em Linguística pela UFRJ, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: andreiargarcia@yahoo.com.br.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: miriamfernandajf@yahoo.com.br.

pandemia, um recorte da pesquisa de mestrado defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Esta pesquisa assenta-se na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006, 2008), em diálogo com princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010), pressupostos que contribuem para a compreensão da relação entre linguagem e trabalho. Ao compreender a linguagem como elemento central nas relações sociais e de trabalho, amparamo-nos também no campo da Linguística Aplicada, com aporte fundamental e mais amplo desta pesquisa. Para a efetivação da investigação, buscamos propor um diálogo com três professoras da educação básica para que elas tivessem a oportunidade de dizer sobre seus sentimentos e significações relacionados ao trabalho docente, como também apresentar algumas situações e elementos que permeiam o agir professoral, no intuito de compreender a complexidade do trabalho docente na reconstrução do agir nesse contexto de pandemia.

O artigo será dividido em cinco seções, que são: (i) o papel da linguagem e sua relação com o agir; (ii) a complexidade do trabalho e os múltiplos elementos que circundam o agir docente; (iii) a metodologia; (iv) a (re)construção do agir em contexto de pandemia, que se subdivide em três subseções: interação com os alunos; preparação das atividades e adaptações às mídias e às tecnologias; e (v) as considerações finais.

O papel da linguagem e sua relação com o agir

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) defende como ideia principal que “[...] o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os linguageiros” (MACHADO, 2009a, p. 47). Ou seja, o ISD compreende que o desenvolvimento social se dá por meio das atividades, do psiquismo humano e do papel da linguagem na construção e (re) construção do pensamento consciente do indivíduo, perante aos pré-construtos histórico-culturais.

A linguagem se converte em função central nas relações sociais, ao desdobrar-se e instrumentalizar-se em inúmeras funções entre os homens, dentre elas o pensamento requerido à atividade de trabalho (MARTINS; RABATINI, 2011). A base epistemológica para os estudos da linguagem fundamenta-se nas condutas humanas que são construídas num processo, no qual a linguagem é vista como atividade significativa, como destaca Cristovão (2008). Para o ISD, a linguagem é compreendida como instrumento semiótico, sendo vista como prática social e dialética. Ampliando um pouco mais o que foi posto pelo ISD, de acordo com os princípios

bakhtinianos, a linguagem se constrói por meio dos diálogos entre sujeitos em contextos reais, sendo então essencialmente dialógica, conforme aponta Bakhtin (2003), pois

[...] em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, 2003, p. 299).

Nessa perspectiva dialógica, a interação é uma fonte essencial da linguagem, pois todo discurso é formado por diversas vozes sociais. Desse modo, o dialogismo nos permite perceber que a linguagem se constitui por meio de interlocutores reais em contextos sociais, que estão envoltos por diferentes vozes ideológicas; dessa maneira, podemos entendê-la sob a perspectiva sociodiscursiva. A linguagem: “[...] organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma memória dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo os languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos” (MACHADO, 2009a, p. 48).

A partir do que foi posto, acreditamos que a linguagem é vista como uma forma estruturante do pensamento, o que proporciona ao sujeito se ver e se colocar em um determinado lugar nas diversas vozes sociais. A linguagem também se apresenta como um fenômeno social que parte da interação verbal estabelecida entre sujeitos participantes de diversas atividades sociais (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017). Com isso, ela assume um papel decisivo no agir humano, no funcionamento psíquico e no desenvolvimento, e é a partir de então que o ISD estabelece uma forte articulação entre a linguagem, o agir e o desenvolvimento, elo no qual suas pesquisas são alicerçadas (BRONCKART, 2005).

É na linguagem que a construção de conhecimento e as interações humanas se realizam, pois ela “[...] só existe em práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação” (BRONCKART, 2006, p.16).

Conforme Bulea (2010), todo agir humano é concebido a partir das representações coletivas, já que qualquer agir efetiva-se por meio de atividades e de ações realizadas e avaliadas anteriormente por meio da linguagem. A interpretação do agir é decorrente de uma ação ou atividade, que pode ser desenvolvida por um ou vários atores, tendo como premissa regras, intenções e recursos para o agir (MACHADO; BRONCKART, 2009b). Esses recursos fundamentam-se em: instrumentos/ferramentas – recursos materiais ou semiológicos – e capacidade do agente – recursos teórico-metodológicos –, posto isto, compreende-se que o ser

humano apropria-se de alguns instrumentos e utiliza-os para poder agir no mundo, transformando o que está ao seu redor e sendo transformado por ele (ABREU-TARDELLI *et al.*, 2018).

Podemos dizer que o agir humano está vinculado ao contexto e que é esse ambiente que produz significações ao agir. Sendo assim, o agir pode ser considerado como algo flexível, em permanente reconstrução. Para Cristovão (2008), é por meio da análise do uso da linguagem – seja oral ou escrita – que é possível desenvolver a interpretação do agir humano.

Na intenção de explicitar a ligação entre o agir humano e a linguagem, devemos considerar os modos de agir languageiros em suas várias formas de agir, na construção coletiva, na formação social e nas mediações, cujo papel central volta-se para o desenvolvimento. Bronckart (2008), ancorado na teoria do agir posta por Habermas, revela-nos que todo agir humano manifesta intenções em relação: a) ao mundo objetivo ou físico – que é formado pelos conhecimentos do meio físico; b) ao mundo social – correspondente aos princípios sociais e c) ao mundo subjetivo – a concepção do próprio sujeito. Para Bronckart (2008), é no agir que a linguagem se realiza, pois é por meio das práticas languageiras que as transformações acontecem.

A linguagem, para o ISD, é concebida como algo que proporciona ao ser humano a apreensão do agir em diferentes ações (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) e o agir se constitui pela organização das interações dos indivíduos com o meio, podendo também designar qualquer forma de intervenção no mundo (BRONCKART, 2008). A linguagem é concebida como um agir, simultaneamente individual – pois mobiliza dimensões particulares das pessoas – e coletiva – pois envolve dimensões que são mobilizadas no nível do coletivo. Desse modo, as ações de linguagem atribuídas a uma pessoa – individual – é apenas uma parte da atividade de linguagem, o que pode levar esse indivíduo a se tornar ator ou agente de suas próprias ações. É nessa perspectiva que o desenvolvimento se situa, uma vez que se tornar sujeito significa saber agir pela linguagem, visto que o desenvolvimento humano se dá pela apropriação das ações de linguagem e também pela formação do pensamento consciente (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Segundo Bronckart (2008), a construção do pensamento consciente humano se constitui pela relação entre os fatos sociais e os fatos culturais, relacionados aos processos de individualização e socialização, processos constitutivos do desenvolvimento humano, já que numa visão vygotskyana, o desenvolvimento humano é um processo e não um produto.

Nessa perspectiva, consideramos que um dos instrumentos que auxiliam de forma expressiva no desenvolvimento humano são as práticas de linguagem, em múltiplos aspectos, seja sob o ponto de vista do conhecimento e do saber, seja no que se refere às capacidades de agir e da identidade do ser humano (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008), uma vez que o desenvolvimento humano nada mais é do que as significações que são constantemente atribuídas ao nosso agir e à nossa vida (BRONCKART, 2008).

A complexidade do trabalho e os múltiplos elementos que circundam o agir docente

O trabalho, de acordo com Clot (2006, 2010), é visto como uma atividade dirigida, tendo como foco as ações de subjetividade que estão presentes na atividade do trabalhador, pois esse nunca está sozinho em suas atividades. Assim, o trabalho consiste em uma atividade que se realiza em um determinado contexto social específico, envolvendo situações particulares e imediatas, o que determina algumas de suas características e especificidades. Conforme explicita Machado (2007), o trabalho:

a) é uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; ela é pessoal que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões e ao mesmo tempo impessoal no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas; b) é prefigurada pelo próprio trabalhador; c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; d) é interacional, o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado; e) é interpessoal, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes; f) é transpessoal, no sentido de que também é guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício; g) conflituosa, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações; h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento [...] (MACHADO, 2007, p. 91).

Ao nos debruçarmos nas características de trabalho postas por Machado (2007), podemos considerá-lo como uma atividade complexa. Compreendido como uma atividade de um sujeito sobre o meio, num processo de interação com outros sujeitos, tornam-se indispensáveis os artefatos materiais ou simbólicos, que ao serem apropriados por esses sujeitos transformam-se em instrumentos para seu agir, ao mesmo tempo em que são transformados por eles (MACHADO, 2007), haja vista que o trabalho é “[...] entendido como uma atividade construída e reconstruída na e em cada situação com a qual o trabalhador se defronta” (MATTEDI *et al.*, 2014, p. 70).

Para o ISD, uma das possibilidades de pesquisar o trabalho é a partir da relação entre trabalho e linguagem, pois é sobre ela que incide as ações e os discursos em torno do trabalho,

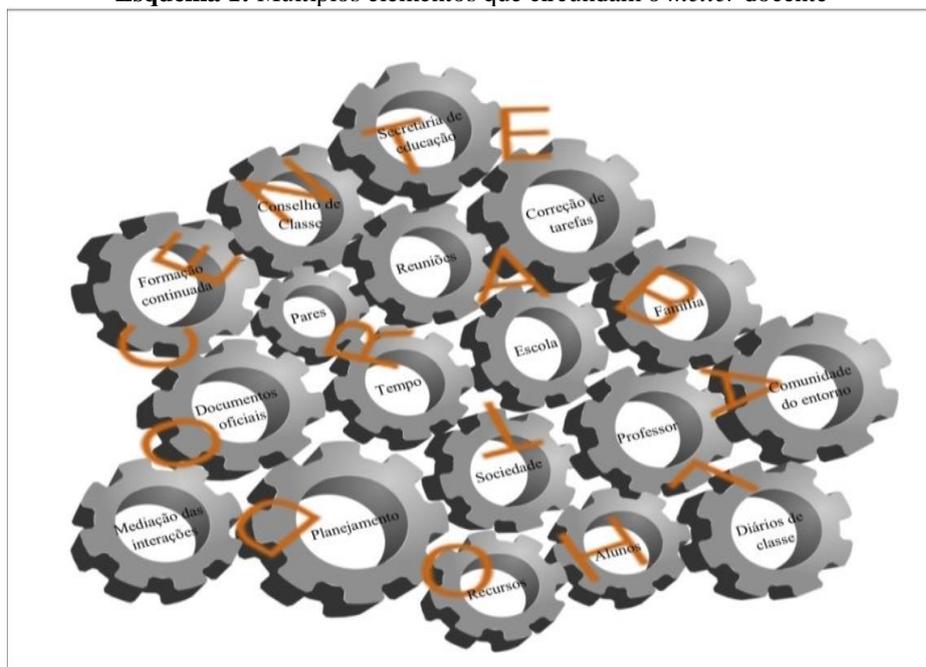
porém, mesmo assumindo a linguagem como objeto central da teoria, não concebemos o trabalho como algo periférico, mas que pode ser pesquisado a partir de práticas languageiras construídas em seu entorno ou mesmo na realização ou reanálise dessa atividade.

Conforme aponta Corrêa (2014), em consonância com Bronckart (2006), somente a partir de meados dos anos 90 foi que o trabalho do professor com suas especificidades e dimensões começou a ser visto como objeto de estudo, reflexão e pesquisa pelo Interacionismo Sociodiscursivo, considerado como um verdadeiro trabalho.

Na concepção sociointeracionista, o trabalho docente se revela complexo, pois de modo geral, ele se constitui por várias tarefas, exigindo do professor distintas ações. Desta forma, cabe ao docente articular diversos elementos que perpassam o seu *métier*, sejam eles internos ou externos à sua atividade.

Logo, ao tomarmos o trabalho docente como objeto de apreciação, não se deve limitá-lo apenas à sala de aula, muito pelo contrário, precisamos olhar para a multiplicidade de elementos que o circundam, pois o ofício docente é multifacetado. Além disso, o trabalho docente passa a ser visto não apenas para transformar a aprendizagem dos alunos, mas também na realização permanente de interação com outras atividades e espaços que o constituem, conforme podemos observar no esquema a seguir:

Esquema 1: Múltiplos elementos que circundam o *métier* docente³

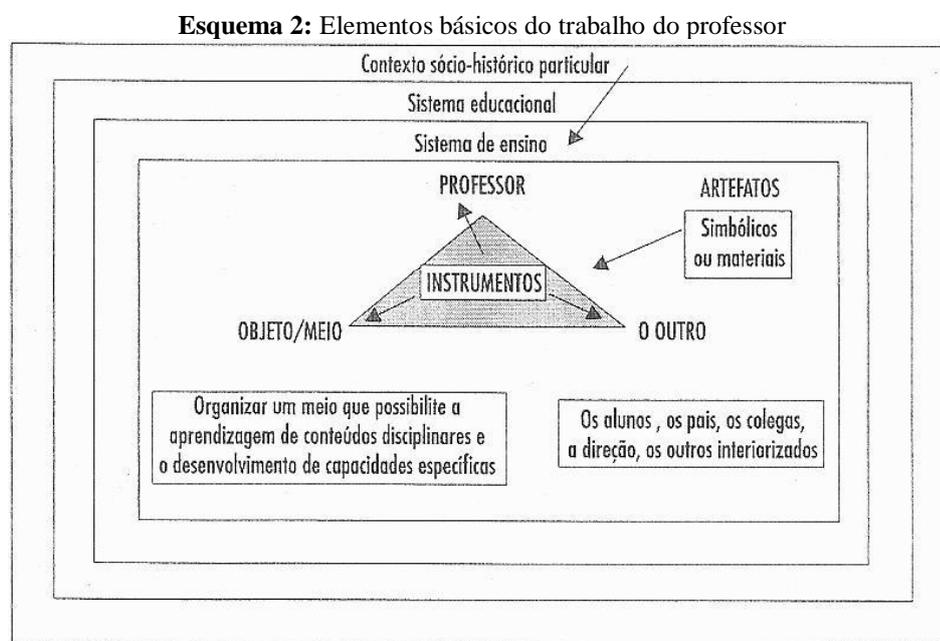


³ Elaboramos este esquema considerando a realidade da escola a qual as professoras participantes da pesquisa fazem parte, mas sabemos que em outros espaços educacionais, em outras escolas e redes, há interferências de outros atores, como por exemplo, maior presença da polícia militar, de grupos voluntários, entre outros. Se fosse outra escola, muito possivelmente seriam outros elementos com outras interferências.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Entendemos que o trabalho docente não é algo estanque e pontual, voltado apenas para um aspecto, por exemplo, à sala de aula. Logo, como podemos observar no esquema anterior, há uma dialogicidade entre os elementos que fazem parte do trabalho docente⁴. Esses elementos impõem peculiaridades a este trabalho, uma vez que há neles coerções que se transformam em especificidades que influenciam nas decisões e na constituição do trabalho do professor.

Salientamos a complexidade que envolve a atividade profissional docente, por constituir-se de diversas faces, seja no que se refere aos textos do entorno-precedente ao agir, aos textos planejados, à atividade realizada ou até mesmo ao real da atividade docente. O esquema seguinte, de Machado (2007, p. 92), representa os elementos básicos do trabalho do professor que explicitam a complexidade em torno dessa atividade profissional:



Fonte: Machado (2007, p. 92).

Machado (2007), ao representar os elementos básicos do trabalho docente no esquema acima, nos faz uma advertência ao observarmos a sua representação, no sentido de que devemos levar em consideração que esses elementos não se encontram isolados, mas sim em uma “[...] rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e

⁴ Buscamos representar por meio das engrenagens a ideia de movimento, de dinamicidade e de articulação que há entre os elementos que compõem o trabalho docente, pois eles não estão desconectados uns dos outros, há uma articulação entre eles, uma vez que vários elementos se tocam direta e/ou indiretamente, mas todos fazem parte e influenciam no trabalho.

inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico” (MACHADO, 2007, p. 92).

Dessa maneira, ao olharmos para o esquema de Machado (2007), devemos nos atentar que os elementos básicos do trabalho docente – o professor, o objeto e o outro – estão envolvidos numa relação dialógica entre os sistemas dos quais eles fazem parte, ou seja, esses elementos precisam ser considerados num processo de interação, sendo que é nesta articulação entre os sistemas e os elementos que se constitui a atividade docente, na qual um estará influenciando e agindo sobre os outros. São sobretudo nessas interações que o trabalho docente acontece. Enfim, o “[...] homem nunca está só diante do mundo de objetos que o cerca” (CLOT, 2006, p. 7).

Na Clínica da Atividade, também encontramos esta interligação entre o sujeito, o objeto e os outros, como posto por Machado (2007), sendo esta relação o que tece a atividade de trabalho. Percebemos, então, uma aproximação entre a Clínica da Atividade e o ISD na maneira de conceber a complexidade em torno dessa atividade profissional.

Geralmente, o ser humano é movido em seu agir por certa prefiguração que lhe é fornecida através dos textos, como um modelo para o agir (MACHADO *et al.*, 2009b), mas também pela vida, pela experiência, pelas ações, pelos sentimentos etc. Ponderamos aqui que esse agir prefigurado promove efeitos sobre o professor e sobre seu trabalho, sobretudo se assumirmos, assim como Clot (2010), que as práticas dos sujeitos não estão somente sob os efeitos das condições externas, mas estão também submersas nas condições psicológicas do trabalhador.

Resumidamente, o trabalho docente consiste em

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

A partir dessa concepção, somos levados a contrariar em grande parte o senso comum, que considera o trabalho docente como ‘dom’ ou ‘sacerdócio’, fixando seu olhar apenas na aprendizagem do aluno e não nas dimensões do gênero da atividade docente.

Souza e Silva (2004, p. 90) aponta que “[...] as atividades do professor se realizam, portanto, em um espaço já organizado [...] não definido por ele próprio, mas imposto por uma

organização”, impedindo que algumas escolhas sejam realizadas por este trabalhador, mas também, o fato de o espaço já ser organizado pode orientar a escolha das atividades docentes.

Logo, o agir humano estará sempre vinculado ao contexto, sendo que é esse contexto que confere as significações ao agir, ou seja, a significação é construída e (re) construída sócio-histórico-culturalmente, por isso não pode ser “formatado”, ele precisa ser flexível e estar em permanente (re)construção (BRONCKART, 2008). Por conseguinte, o trabalho docente se faz na dimensão do agir, sendo esse agir cerceado por diferentes dimensões, então, pesquisar o trabalho docente requer não apenas considerar o que os textos do entorno-precedente ao agir (BRONCKART, 2008) apresentam e o que os professores fazem com esses textos, mas também é preciso levar em consideração aquilo que os textos do entorno-precedente ao agir não abarcam e que a realidade demanda (ALVES, 2015).

Metodologia

A pesquisa foi realizada com professoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG, a Escola Esplendor⁵, que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I – 1º período ao 5º ano – no formato de tempo integral. Gostaríamos de ressaltar que este texto é um recorte de uma pesquisa maior de mestrado, a partir da qual elegemos alguns aspectos para serem aqui abordados, devido à limitação de espaço e ao grande número de dados gerados.

Desta forma, buscamos propor um diálogo com as três professoras participantes da pesquisa – Rosa, Edna e Rita – para que elas pudessem dizer sobre seus sentimentos e significações em torno do trabalho docente, como também apresentar algumas situações e elementos que permeiam o agir professoral, tendo em vista a complexidade do trabalho docente na reconstrução do agir em contexto de pandemia da Covid-19, de isolamento social e ensino remoto.⁶

Para atender à proposta da presente pesquisa, utilizamos, inicialmente, uma revisão da literatura (BRONCKART, 2006, 2008; CLOT, 2006, 2010; MACHADO, 2009a, 2009b, entre outros). Na sequência, realizamos como procedimento metodológico para geração de dados a entrevista não-estruturada, realizada individualmente com cada uma das três professoras de

⁵ Para garantir o anonimato da escola, esta será chamada de Escola Esplendor de agora em diante.

⁶ Seguimos com todos os procedimentos para obtenção da autorização das professoras voluntárias, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e da escola, com o Termo de Consentimento Informado (TCI). Em função disso, os nomes das participantes da pesquisa e o da escola da qual elas fazem parte foram modificados para assegurarmos o anonimato de todos.

forma remota, via *Google Meet*, no mês de julho de 2020, período esse que classificamos como fase inicial da pandemia, sobretudo se considerarmos o contexto específico de trabalho em que estavam inseridas as professoras e os desdobramentos sanitários e educacionais no município em questão. As entrevistas foram transcritas para a análise subsequente. O procedimento de análise dos dados utilizado nos diálogos produzidos através das entrevistas foram: os Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT) (BULEA, 2010), que proporcionaram a construção dos quadros originados das perguntas e respostas das entrevistas.

A partir da nossa leitura e do processo interpretativo dos dados gerados nas entrevistas, elegemos unidades de sentido para nomear o SUB-SOT, assim como também “etiquetar” e “categorizar” os STTs gerados a partir das falas das entrevistadas (BULEA, 2010), os quais serão apresentados a seguir.

A (re)construção do agir em contexto de pandemia

Como já mencionamos, entrevistamos três (3) professoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG. Tais entrevistas tiveram duração de cerca de 1 hora. Obtivemos uma grande quantidade de dados, analisados oportunamente, de acordo com os objetivos, na pesquisa de mestrado em que se baseia este artigo. Aqui, optamos por apresentar um recorte e trouxemos alguns elementos que consideramos estar implicados na reconstrução do agir docente no contexto de pandemia. Para tanto, esta seção estará dividida em três subseções: 1) interação com os alunos; 2) preparação das atividades e 3) adaptações às mídias e às tecnologias.

Para discutirmos os aspectos que serão apontados nesta seção, partiremos do princípio de que o professor é o protagonista do seu trabalho e por isso trouxemos não só o nosso olhar como pesquisadoras e de autores que discutem a temática abordada por nós, mas, sobretudo, o olhar daqueles profissionais que são os verdadeiros protagonistas do trabalho docente: os professores. Na análise dos dados gerados nas entrevistas, como mencionamos, utilizamos os SOTs e STTs para mapearmos as situações e os elementos em torno do trabalho docente que podem ou não influenciar a forma de ver e fazer o trabalho dessas três professoras.

1) Interação com os alunos

Trouxemos para esta subseção a análise do SOT: trabalho docente na pandemia, SUB-SOT condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT: interação com os alunos. Vejamos o que o quadro nos mostra:

Quadro 1: SOT: Trabalho docente na pandemia, SUB-SOT Condições de trabalho docente no contexto de pandemia, STT 3: interação com os alunos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trecho da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Condições de trabalho docente no contexto de pandemia	Interação com os alunos	“eu acho que a relação professor aluno não é só enviar uma carta pelo correio né? eu acho que tem que ter um contato visual: um contato através de voz uma tro:ca/eu ouvir o meu aluno e ele me ouvir não adianta só professor falar[...]eu acho que o processo deveria ser uma via de mão dupla porque a educação não é só o alu:no né? como não é só o professor é o conjunto então seu mando pro meu aluno e eu não sei se ele gostou ou não gostou se deu certo ou não deu certo eu posso tá agindo erra:do então [...]o processo nesse período de pandemia tem que ter um outro tipo de contato [...]eu acho que não pode ser o negócio de uma mão só/só o professor faz o professor envia o aluno [...] tem que saber que ele tá sendo:: acompanhado (ROSA).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Para Garcia-Reis, Silva e Godoy (2019), a interação se faz por meio de diversas experiências, tendo finalidades específicas, e de fato é esse movimento que observamos na fala da professora. Rosa expressa a necessidade que ela tem de ter o retorno do seu aluno, pois para ela é isso que lhe proporcionará dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. Para Chaves *et al.* (2019, p. 152), ancorados em Bronckart (2006), a “[...] relação de interação entre professor e aluno deve ser o centro da atividade educacional”, o que vem dialogar com os pensamentos de Rosa.

Percebemos que, para esta professora, a relação professor e aluno é algo muito importante, não só para o desenvolvimento do trabalho dela, mas também na perspectiva do desenvolvimento dos alunos, por isso ela fala que o “processo deveria ser uma via de mão dupla” e reafirma: “eu acho que não pode ser o negócio de uma mão só”, pois “[...] professor e alunos se completam no jogo da construção dos sentidos” (LEURQUIN, 2020, p. 10), visualizando essa interação como um processo de desenvolvimento para todos que estão envolvidos. Pontuamos que a interação

[...] deve ser compreendida num sentido não linear (relação direta sujeito-contexto), mas como uma via de mão-dupla: o sujeito, ao agir diretamente ou indiretamente (mediação instrumental) sobre o meio pela atividade de trabalho, é ao mesmo tempo,

transformado por ele em função dos efeitos e resultados de sua ação [...] (FERREIRA, 2000, p. 74).

A interação é algo muito valoroso para esta professora, e que quando não há esta reciprocidade, quando ela não encontrava ou não visualizava meios para que isso pudesse acontecer naquele momento, para ela parecia que a máquina interativa não estava se movimentando, o que gerava nesta professora certo desconforto em relação à maneira de agir dentro desse contexto de pandemia, como pode ser visto em sua fala.

A fala de Rosa está inserida num contexto após um primeiro momento de silenciamento por parte da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE/JF) a qual não propôs nenhuma estratégia para o sistema de ensino das escolas da rede até o momento das entrevistas. Após esse período, começaram a emergir algumas iniciativas por parte das escolas e professores, e até mesmo mais tarde por parte da (SE/JF) com o Projeto Cadinho de Prosa, a fim de estabelecer um vínculo com os alunos. Desta forma, para que a escola chegasse aos alunos, cada uma trabalhou de uma forma, cada uma deu o tom que achava ser necessário na retomada da interação com os alunos.

Em julho de 2020, período em que a professora concedeu sua entrevista, algumas escolas (particulares e estaduais) já estavam a todo vapor na cidade em relação à interação com os alunos, mas a rede municipal ainda caminhava bem timidamente. Inferimos que talvez tenha sido este um dos fatores que proporcionou Rosa a fazer essas reflexões em relação ao tipo de interação que estava acontecendo naquele momento entre ela e seus alunos. A escola em que Rosa trabalhava, por exemplo, fez a opção pela elaboração de materiais impressos numa tentativa de estabelecer a interação com os alunos. Mas isso, na visão de Rosa, não propiciou estabelecer a relação professor e aluno, pois para ela é preciso algo a mais do que uma simples entrega de materiais impressos.

Percebemos que a responsabilidade assumida por Rosa em seu trabalho vai ao encontro dos pensamentos de Freire (1996, p. 33), de que “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”, como bem destaca a professora, já que a atividade docente é triplamente dirigida.

Rosa, a nosso ver, tem toda razão ao apontar seus incômodos em relação à interação com os alunos, pois de acordo com Nóvoa (2020), isso que vem sendo posto e visto acontecer pode ser denominado de tudo, menos de educação, pois educação se faz na relação humana entre professor e aluno e entre alunos e alunos, nas interações com a escola, tendo os alunos e os professores no centro neste processo.

2) Preparação das atividades

O quadro 2, a seguir, gerado no processo de análise, etiquetagem e categorização dos dados, nos auxilia na compreensão da temática relacionada à preparação das atividades pelos docentes:

Quadro 2: SOT: Trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: Elaboração de materiais no contexto de pandemia, STT: Preparação das atividades

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Elaboração de materiais no contexto de pandemia	Preparação das atividades	“[...]eu tô vendo como que eu vou produzir
02				esse vídeo de dez minutos que ela falou [...]
03				tô pesquisando coisas para fazer o vídeo que
04				a nossa diretora pediu pra gente fazer [...]pra
05				mim é muito difícil porque eu não quero
06				aparecer eu não quero é: a minha voz aparecer
07				eu tenho problema com essas coisas então eu
08				tô pensando numa forma de fazer esse vídeo
09				não sei como entendeu? [...]então eu tô aqui
10				meio nervosa porque eu nunca fiz isso vídeo
11				é:” (EDNA).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Um dos aspectos demarcados por Edna em sua fala foi a respeito da preparação do vídeo. Para ela, esta elaboração foi algo difícil, pois confrontaria com questões pessoais as quais ela precisaria enfrentar para preparar tal atividade e isso não era nada fácil, como ela mesma diz: “pra mim é muito difícil porque eu não quero aparecer eu não quero é: a minha voz aparecer eu tenho problema com essas coisas então eu tô pensando numa forma de fazer esse vídeo não sei como entendeu?” Saujat (2004) nos faz refletir sobre este processo de preparação que Edna nos aponta e nos faz pensar que é preciso entender e criar condições para que o professor não somente realize o seu trabalho, mas que também se realize no trabalho.

Comprendemos com a fala da professora que o ser humano, para a realização do seu trabalho, utiliza-se de instrumentos de duas ordens, os materiais e os simbólicos, e os utilizam para poder agir no mundo, transformando o que está ao seu redor e sendo transformado por ele (ABREU-TARDELLI et al., 2018).

Percebemos que a solicitação de produzir o vídeo gerou em Edna certo sofrimento e, como ela mesma menciona, a deixou nervosa, por nunca ter preparado um material nesse formato, ou seja, a não apropriação dos instrumentos (materiais/simbólicos) pode afetar a relação do trabalhador com o seu trabalho, ou melhor, a forma do trabalhador ver, agir e pensar o seu trabalho.

Devido ao rearranjo do trabalho docente por conta da pandemia da Covid-19, os professores tiveram que se reinventar em diversos aspectos, com isso, outras formas e modos de planejar as atividades em meio às situações novas e inesperadas que lhes foram apresentadas ganharam outros arranjos.

Entendemos que “[...] um layout deficiente do espaço de trabalho obriga a movimentos difíceis, a deslocamentos frequentes [...]” (DANIELLOU et al., 1989, p. 10), que, por sua vez, podem amputar o poder de agir do trabalhador e lhe gerar sofrimentos.

3) Adaptações às mídias e às tecnologias

Optamos por apresentar o quadro 3 para em seguida analisá-lo, como temos feito ao longo desta seção:

Quadro 3: SOT: Trabalho docente na pandemia, SUB-SOT: Inserção das mídias e tecnologias, STT: Adaptações às mídias e às tecnologias

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA	Inserção das mídias e tecnologias	Adaptações às mídias e às tecnologias	“eu tinha que contar a estória em casa eles iam/eu tinha relato de-de que a criança no meio da estória já não queria mais já queria fazer uma outra coisa então assim isso vai deixando a gente-é uma situação diferente [...]eu vou dar aula para a educação infantil [...] pelo celular pelo computador eu fala/eu pensava como? eu ficava pensando nos meus vinte e dois alunos e eu na tela de um computador: e:/e tendo de dar conta de todos ali olhando aquilo tudo [...] eu fiquei pensando como? [...] eu costumo trabalhar em sala de aula mais com essa questão de mídia música: e vídeo: e às vezes foto eu não vou muito além disso não até porque eu nunca trabalhei num/num/num contexto educacional/numa escola [...]que tenha mais que isso/que me ofereça mais que isso a gente sempre teve que se virar mais com isso[...]” (RITA).
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Para a professora Rita, adaptar as aulas para as crianças no formato remoto, via computador, celular, entre outros recursos, era algo a princípio incompreensível, ou melhor, quase que impossível. Rita pensou em como isso iria acontecer: “eu pensava como? eu ficava pensando nos meus vinte e dois alunos e eu na tela de um computador: e:/e tendo de dar conta de todos ali olhando aquilo tudo [...] eu fiquei pensando como?” O pensamento dela estava atrelado aos modelos aos quais ela tinha prática e domínio, que aconteciam no interior da sala de aula. De acordo com Bimbati (2020, recurso online), “[...] o fato do contato com a turma ter

um intermediário torna a experiência de lecionar mais complicada para a docente”. Observamos, no entanto, que a professora, por diversas vezes, faz indagações de como seria a interação com os alunos por meio das telas, pois afinal as interações de forma mais direta como eram de costume, com as crianças na sala de aula, ali naquele momento não eram mais possíveis. Seria necessário fazer adaptações no período de pandemia. Mas como? Quais adaptações?

Parece-nos que a sensação de ter que dar conta da turma era algo que fugia do controle de Rita nesse novo processo e isso a deixava inquieta, pois pouco poderia fazer do outro lado da tela, mas mesmo sabendo desta sua impossibilidade, ela fica um tanto quanto desconfortável ao ouvir certos relatos dos familiares em relação à reação das crianças perante a proposta de atividade realizada por ela, como mencionado pela professora em sua fala.

Ter o controle sobre os alunos por meio da tela do computador não era algo fácil de ser feito, como era no espaço da sala de aula. Isso exigiu de Rita adaptações, não somente no que se refere à troca do espaço físico – da sala de aula para as telas dos computadores –, mas também as formas de pensar e de agir precisaram ganhar novas configurações. Rita parece ter começado a compreender isso quando traz em sua fala “eu já fui acostumando eu tinha que contar a estória em casa eles iam/eu tinha relato de-de que a criança no meio da estória já não queria mais já queria fazer uma outra coisa então assim isso vai deixando a gente-é uma situação diferente”.

A adaptação às mídias e às tecnologias, pelo que compreendemos com a fala de Rita, precisa ser realizada num viés múltiplo, se assim podemos dizer, não apenas na perspectiva de espaço físico e de recursos digitais, mas também precisa acontecer no que se refere às adaptações mentais, comportamentais e psicológicas daqueles que participam desse processo.

Outro aspecto apontado por Rita e que achamos oportuno destacar são os tipos de tecnologia que ela já utilizava como recursos em sala de aula: “eu costumo trabalhar em sala de aula mais com essa questão de mídia música: e vídeo: e às vezes foto”. Esses recursos mencionados pela professora estão disponíveis para uso, ou seja, ela não os produz propriamente, não há a necessidade de produção, estão ali à disposição para serem usados e mesmo assim ela visualiza limitações para utilizá-los, já que afirma: “eu não vou muito além disso não até porque eu nunca trabalhei num/num/num contexto educacional/numa escola [...] que tenha mais que isso/que me ofereça mais que isso”. De fato, o “[...] isolamento social impôs novas rotinas de trabalho aos docentes. A oferta de ensino remoto, utilizando de meios tecnológicos pouco usuais no trabalho presencial, tem sido uma novidade e um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as)” (CNTE, 2020, p. 9).

Fazer as adaptações para atender às demandas que a pandemia vem impondo aos professores se torna algo um tanto quanto difícil e complicado, pois os contextos educacionais muitas vezes não estão preparados para oferecer subsídios aos professores, sejam eles formativos ou recursos tecnológicos para trabalharem nessa nova perspectiva de ensino que surgiu. Não basta apenas lançar mão de recursos que já estão disponíveis como era antes, é preciso ir além, é preciso dar conta da turma, estabelecer relações, e tudo isso a distância, por meio de telas, e em grande parte sem o mínimo de formação possível para que o professor possa realizar seu trabalho. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), “As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas” (CNTE, 2020, p. 9).

Pelas palavras de Rita, em consonância com a CNTE (2020), percebemos que faltou formação e recursos para que ela pudesse se adaptar a isso tudo que lhe era cobrado nesse novo contexto, o que ela chama de “uma situação diferente”. Arriscamos a dizer que a cultura escolar a qual permeou a sua formação e a qual ela está inserida não avançou para a era digital o quanto deveria ter avançado, o que dificulta de certo modo a adaptação às novas demandas tecnológicas desse novo contexto.

Por meio da fala de Rita, compreendemos que as adaptações geraram deslocamentos de pensamentos, de posturas e de rotina, que a fizeram refletir, partindo do princípio de que as adaptações não dependiam somente dela, mas também dos recursos, das ocasiões, dos outros, de formação e, sobretudo, do contexto que a circunda.

Considerações finais

Como pode ser observado, a interação com os alunos, a mais significativa no trabalho docente, sofreu uma repentina e incômoda interrupção com a pandemia da Covid-19. As maneiras e os modos de interação se modificaram, e em alguns espaços e em algumas escolas, essas interações tornaram-se inexistentes por um período. Essa dimensão é central no trabalho docente, e com as restrições impostas, houve alterações significativas no contexto de trabalho dos professores e no modo de trabalhar desses profissionais. Observamos que esta dimensão, tão importante e cara ao trabalho docente, por não estar sendo vivenciada de modo costumeiro, tem causado conflitos pessoais e profissionais na vida dos professores.

Concluimos, assim, que as professoras têm sido impedidas de desenvolverem suas atividades como antes, configurando-se num conflito entre o vivendo com o vivido – esse

choque tem sido gerador de conflitos –, ou seja, as experiências anteriores vivenciadas pelas professoras não dão conta ou são pouco significativas para que elas construam um novo modo de agir frente a esse contexto de pandemia. Com isso posto, ratificamos a concepção que trouxemos nesta pesquisa: a de que o trabalho docente não é um dom ou sacerdócio, mas um trabalho para o qual a formação é essencial.

Voltando o nosso olhar para os artefatos para o agir docente, eles se modificaram: o livro, o quadro, os jogos concretos, entre outros materiais, foram substituídos pelas telas e pelos recursos tecnológicos. Não só os artefatos materiais se modificaram, mas também os simbólicos, e com isso se fez necessário construir e (re)construir novas formas de agir nesse contexto de pandemia e isolamento social.

Vários artefatos foram alterados, ou seja, aqueles artefatos - materiais ou simbólicos - que antes davam segurança e geravam um certo conforto, já apropriados pelas professoras, já não cabiam mais naquele novo contexto. Agora, as professoras têm a sua disposição materiais novos, que são suas atuais ferramentas de trabalho, mas que talvez ainda não tenham se tornado instrumentos para elas por conta dessa repentina mudança que vivenciaram, afinal, para que essas ferramentas se tornem instrumentos, é preciso um processo de uso e apropriação, algo inexistente naquele período inicial de adaptação ao trabalho remoto.

Concluimos que esse contexto de isolamento social e ensino remoto, provocado pela pandemia da Covid-19, veio suscitar ainda mais a necessidade de pesquisas que possam contribuir para desvelar a complexidade das dimensões do trabalho docente. Isso nos faz considerar que o trabalho docente e a formação de professores necessitam de atenção para que possamos propor intervenções mais efetivas que gerem contribuições, tanto para o desenvolvimento do ofício de ensinar quanto para os próprios professores e seus alunos.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S., LIMA, F. S., SOUZA, R. R., AMORIM, N. R. V.; FREITAS, J. P. M. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). *Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2018.

ALVES, W. F. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. *37ª Reunião Nacional da ANPED*, p. 01-19, 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. 4ª ed. São Paulo,SP: Martins Fontes. 2003.

BIMBATI, A. P. Qual é a situação dos professores brasileiros durante a pandemia? In: Nova Escola. [S.l.], 1 jul. 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia?gclid=Cj0KCQiAqdP9BRDVARIsAGSZ8AkwDkQitFzmgZQhFmwQUXbTtfa7zPz5Dpwu9k49p4mr53yGf2tPr98aAIEBEALw_wcB. Último acesso em: 9 ago. 2020.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. (A. R. MACHADO, Trad.). *Rev. ANPOLL*, n.19, p. 231-256, 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (A. R. MACHADO.; M. de L. M. MATENCIO, Trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras. 2006.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2008.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2010.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: Reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M (Orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.

CHAVES, D. A. B. L.; SANTOS, M. A.; BERNARTT, M. L.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Marcas de emoção presentes no discurso de professores quilombolas. In: MUNIZ-OLIVEIRA, S (Org.). *Linguagem e trabalho educacional: textos e trabalho docente*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2019.

CLOT, Y. *A Função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira; Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte, BH: Fabrefactum. 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico. In: *GESTRADO-UFMG*. [Belo horizonte], 29 jul. 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Último acesso em: 15 ago. 2020.

CORRÊA, M. C. Reflexões sobre o trabalho docente. *Revista do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, n. 10, p. 370-390, 2014.

CRISTOVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. UEL. 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. Desenvolvimento um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. UEL. 2008.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, n.17, p. 7-13, 1989.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. *Revista Alethéia*, n.1, p. 71-82, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. 1996.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C.; GODOY, A. R. G. L. Experiências de formação docente na perspectiva da educação linguística. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.). *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa*. Araraquara: Letraria. 2019.

LEURQUIN, E. V. L. F. Apresentação da edição brasileira. In: CICUREL, F. *As interações no ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula*. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Larissa Mara Ferreira da Silva Rodrigues; Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole. 2020.

MACHADO, A. R. M. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2007.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A. R e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais, posfácio de Joaquim Dolz*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009a.

MACHADO, A. R.; Lousada, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva, posfácio de Jean-Paul Bronckart*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009b.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva, posfácio de Jean-Paul Bronckart*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009b.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. Apresentação. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. . Campinas, SP: Pontes Editores. 2018.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para educação escolar. *Psicologia Política*, n, 11, p. 345-358, 2011.

MATTEDI, A. P. V.; LOUZADA, A. P. F.; TEIXEIRA, D. V.; PINHEIRO, D. A. L.; ZAMBONI, J.; BARROS, M. E. B. Cartografando gêneros e estilos: nas bordas da atividade. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (Orgs.). *Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises*. Vitória, ES: EDUFES. 2014.

NÓVOA, A. *Formação de professores em tempo de pandemia*. [S. l.: s. n.], 23 de junho de 2020. 1 vídeo (1h 03min 25s). Publicado pelo canal Instituto iungo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Último acesso em: 23 jun. 2020.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel. 2004.

SOUZA E SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, PR: Eduel. 2004.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E SEMIÓTICA DE PEIRCE: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DE UMA CAPA DA REVISTA CARTA CAPITAL

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS AND PEIRCE'S SEMIOTICS: AN INTERDISCIPLINARY ANALYSIS OF A COVER OF THE CARTA CAPITAL MAGAZINE

Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior¹

Talita Rodrigues Mena Barreto²

RESUMO: Este artigo consiste em uma análise interdisciplinar que visa discutir a atribuição de sentidos de uma capa da revista *Carta Capital*. O objetivo geral é fomentar uma discussão sobre os fenômenos, signos e discursos que constituem a capa da revista, a fim de compreender como se dão os processos de construção de sentidos. A fundamentação teórica é pautada nos estudos da Semiótica, sob o olhar de Peirce (2005) e Santaella (2005), além da Análise de Discurso Crítica (ADC), sob o viés de Fairclough (2001). A metodologia se dá por uma perspectiva descritiva, interpretativa e analítica dos fenômenos verbais e imagéticos na esfera sígnica, além das construções discursivas que implicam as escolhas dos signos em estudo. Os resultados obtidos são coerentes com a hipótese de que a capa da revista Carta Capital em análise traz discursos, que são motivados socialmente, condizentes com o status da revista e em consonância com o contexto político brasileiro da época, uma vez que há discursos hegemônicos que provavelmente buscam de forma consensual trazer práticas e ações ao Brasil, sobretudo no contexto eleitoral para o ano de 2018.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica. Análise de Discurso Crítica. Construção de sentido. Revista Carta Capital.

ABSTRACT: This article consists of an interdisciplinary analysis that aims to discuss the attribution of meanings of a cover of Carta Capital magazine. The general objective is to foster a discussion about the phenomena, signs, and discourses that constitute the magazine cover, in order to understand how the processes of sense construction take place. The theoretical basis is grounded on Semiotics studies, under the view of Peirce (2005) and Santaella (2005), in addition to Critical Discourse Analysis (CDA), according to the perspective of Fairclough (2001). The methodology is based on a descriptive, interpretative, and analytical perspective of the verbal and imagetic phenomena in the sign sphere, besides the discursive constructions that imply the choices of the signs under study. The results obtained are consistent with the hypothesis that the under-analysis cover of *Carta Capital* magazine brings discourses, which are socially motivated, consistent with the status of the magazine, and in line with the Brazilian political context of the time, since there are hegemonic discourses that probably seek in a

¹ Mestrando em Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POS LIN), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); E-mail: manoel.ivany.mi@gmail.com.

² Graduada em Letras – Português, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); E-mail: talitamena97@gmail.com.

consensual way to bring practices and actions to Brazil, especially in the electoral context for the 2018 year.

KEYWORDS: Semiotics. Critical Discourse Analysis. Construction of meaning. Carta Capital Magazine.

Introdução

As primeiras teorias que tratam da linguagem enquanto fenômeno comunicativo das interações humanas foram sustentadas por princípios estruturalistas que consideram o signo um fenômeno de natureza puramente linguística. No entanto, os estudos que posteriormente se debruçaram sobre a constituição do signo, assim como sobre suas possibilidades de análise, permitiram-nos considerar o seu propósito representativo como característica essencial para uma compreensão em sentido lato da generalidade dos signos.

Uma ciência geral dos signos preocupar-se-ia, portanto, com aspectos gerais da representação dos signos que produzem significados em diferentes condições de uso. A Semiótica caracteriza-se como essa ciência que, de maneira abstrata, alia a teoria geral dos signos com as análises práticas que envolvem os processos de signos, as análises de mensagens e as situações comunicativas (SANTAELLA, 2005).

Em colaboração, a Análise de Discurso Crítica (ADC) se debruça em estudos sobre o discurso e seus efeitos na sociedade. O analista do discurso tem como objetivo – diante de vários outros – investigar de qual forma, via discurso, ideologias se mantêm na sociedade, sendo reproduzidas e/ou renovadas, já que o discurso, consoante Fairclough (2001), é prática social.

Aqui, trazemos dois conceitos-chave da ADC: ideologia e hegemonia. Esses conceitos circulam intimamente na dimensão/prática social (LIRA; ALVES, 2018). Uma vez que o discurso é constituído de signo(s) sempre em um texto, é nesse espaço que a ideologia e a hegemonia se materializam. Logo, é no texto que conseguimos investigar construções discursivas que alicerçam relações assimétricas de poder. Com isso, propusemos fazer a interface da Semiótica com a ADC, para analisar uma capa da revista Carta Capital, particularmente, no contexto político de 2017.

Acerca do nosso percurso analítico o qual nos preocupamos em fazer neste artigo, consideramos primeiramente os postulados linguísticos que constituem a Semiótica, assim como o conceito de signo. Posteriormente, fizemos a interface com a ADC, com o intuito de trazer a análise discursiva com as contribuições sógnicas da Semiótica. Em seguida, partimos de uma análise descritiva e interpretativa de uma capa da revista Carta Capital, divulgada no ano de 2017, imersa em um contexto político conflituoso. Quando da análise, apontamos as

características imagéticas e verbais, além do conteúdo das mensagens da capa da revista que, no viés discursivo, aponta para um posicionamento que não é neutro.

A proposta final deste artigo é a de estabelecermos uma aliança entre a teoria e a prática da Semiótica de Peirce (2005) com a ADC, à luz de Norman Fairclough (2001), para investigar, de modo mais especializado, a construção de sentido na capa da revista analisada, considerando, para a construção desta análise crítica, os conhecimentos enciclopédico, linguístico e interativo.

Semiótica de Peirce: revisitando conceitos

Usado pela primeira vez pelo filósofo norte-americano Charles Sanders Peirce (1839 – 1914), o termo “semiótica” ganhou maior notoriedade na década de 1960, com os estudos sobre a narrativa, ampliados pelo linguista lituano Algirdas Greimas (1917-1992). É importante salientar, antes de tudo, que a Semiótica se ramifica em três grandes linhas de pensamento e organização metodológica: a corrente americana, ou Semiótica de Peirce, que tem suas bases na lógica; a Semiótica de origem francesa, ou greimasiana, na qual há uma revisão do estruturalismo de Saussure; e a Semiótica de origem russa, ou Semiótica cultural, com foco nos estudos culturais e da comunicação. Para esta investigação, tomaremos por base as categorias de análise da primeira, a Semiótica de Peirce.

Com isso, é proveitoso que explanemos de início a breve definição que Peirce (2005) faz sobre tal ciência: “A lógica³ é a ciência das leis necessárias gerais dos Signos e, especialmente, dos Símbolos” (PEIRCE, 2005, p. 29). A Semiótica, portanto, ultrapassa o objeto de análise da linguística, uma vez que ela abrange textos de naturezas diversas e também signos não-linguísticos.

Charles Peirce, pioneiro nas análises voltadas para o estudo geral dos signos, desenvolve uma teoria semiótica, sobre a qual nos preocupamos em explanar nesta análise, que pode ser compreendida por três facetas, devido à complexidade e diversidade de seus objetivos: 1) a gramática especulativa; 2) a lógica crítica; e 3) a metodêutica ou retórica especulativa. Uma breve explicação sobre cada uma pode ser necessária para iniciarmos uma compreensão do que a Semiótica abrange:

A gramática especulativa é o estudo de todos os tipos de signos e formas de pensamento que eles possibilitam. A lógica crítica toma como base as diversas espécies de signos e estuda os tipos de inferências, raciocínios ou argumentos que se

³O termo “lógica” é usado aqui pelo próprio autor como sinônimo de semiótica.

estruturam através de signos. [...] a metodêutica tem por função analisar os métodos a que cada um dos tipos de raciocínio dá origem (SANTAELLA, 2005, p. 3).

Cada um desses ramos pressupõe o outro, sendo a Gramática especulativa a base para todos os outros fundamentos. É preciso, portanto, o desenvolvimento de cada um deles para dar seguimento ao outro. Devido ao nosso objetivo de análise e da necessidade de um estudo mais extenso e comprometido com esses ramos da Semiótica para uma compreensão mais ampliada de seus objetos, deteremos nossas atenções aos conceitos bases da gramática especulativa, sobretudo aos esquemas de tricotomias de Peirce para o estudo dos signos.

Signo é “[q]ualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu *interpretante*) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu *objeto*), de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente *ad infinitum*” (PEIRCE, 2005, p. 74). O signo, dessa forma, tem uma natureza triádica, diferente do aspecto de dualidade proposto por Saussure, e repete essa cadeia categórica aprofundando-se em aspectos analíticos do signo em questão e dos que vão sendo referenciados em decorrência desse processo.

O pensamento tricotômico na teoria do semioticista, no entanto, não é originário da teoria Semiótica desenvolvida por Peirce, pois o autor esclarece, em muitas obras suas, as referências para o desenvolvimento dessa lógica investigativa nos estudos semióticos: “Foi Kant, o rei do pensamento moderno, quem primeiro observou a existência, na lógica analítica, das distinções tricotômicas ou tripartidas” (PEIRCE, 2005, p. 9). Tal declaração reafirma o reconhecimento de Peirce dos estudos já desenvolvidos por outros pensadores acerca do fenômeno triádico. A teoria do semioticista americano se debruça em categorias que se ampliam em ramificações triádicas a fim de analisar os fenômenos. Segundo Peirce (2005, p. 51),

[o]s signos são divisíveis conforme três tricotomias; a primeira, conforme o signo em si mesmo for uma mera qualidade, um existente concreto ou uma lei geral; a segunda, conforme a relação do signo para com seu objeto consistir no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo, ou manter alguma relação existencial com esse objeto ou em sua relação com um interpretante; a terceira, conforme seu interpretante representá-lo como um signo de possibilidade ou como um signo de fato ou como um signo de razão.

O signo, dessa maneira, pode ser analisado como fenômeno empírico em si mesmo (no seu poder para significar), como referência àquilo que indica e como representação dos efeitos que causa em seu intérprete, aspectos esses referenciados por Peirce (2005) como primeiridade, secundidade e terceiridade, sobre os quais discorreremos na próxima seção.

A natureza triádica do signo

A fenomenologia, aludida por Santaella (2005), explica as bases acerca da Semiótica de Peirce: “Entendemos por fenômeno, palavra derivada do grego *Phaneron*, tudo aquilo, qualquer coisa, que aparece à percepção e à mente. A fenomenologia tem por função apresentar as categorias formais e universais dos modos como os fenômenos são apreendidos pela mente” (SANTAELLA, 2005, p. 7). Dessa forma, como a autora esclarece, há uma relação íntima da fenomenologia com a Semiótica, uma vez que aquela possibilita a análise de fenômenos dos mais simples aos mais complexos no esquema de análise semiológica.

Peirce (2005) descreve três categorias universais do pensamento constitutivas da experiência que se tem em um processo de significação, que considera desde o primeiro contato do indivíduo com o fenômeno ao qual será atribuído um significado/sentido, até o ponto em que este adquire um conceito formado. Segue a explanação de cada um deles.

A primeira categoria constitutiva da experiência, conforme Peirce (2005), é a primeiridade, ou seja, “[s]eria algo *que é aquilo que é sem referência a qualquer outra coisa dentro dele, ou fora dele, independentemente de toda força e de toda razão*” (PEIRCE, 2005, p. 24). Em se tratando do fenômeno da experiência, a primeiridade é a base desse processo, pois é nela que temos o primeiro contato com aquilo ao qual começamos a atribuir significados. A primeiridade é *imediate e original*, compreendida pelos sentidos, efêmera, quase intangível, representa a categoria do *ser*. Em uma explosão, por exemplo, a primeiridade é representada pelo som que pode, provavelmente, causar um susto inicial, ainda no momento em que ela é desconhecida, porém é gerado esse espanto apenas pela captação do barulho em si, sem ponderações sobre o fenômeno ou o que ele possa ser.

Já a segunda categoria constitutiva da experiência é a secundidade. Ela representa uma camada um pouco mais profunda no processo de atribuição de significados. Nela, existe um conhecimento maior acerca do fenômeno, pois há uma relação deste com o outro, por uma relação de reação, o reconhecimento da experiência e não mais apenas a sensação que ela causa imediatamente, uma vez que a “secundidade está ligada às ideias de dependência, determinação, dualidade, ação e reação, aqui e agora, conflito, surpresa, dúvida” (SANTAELLA, 2005, p. 7). O fenômeno, logo, não adquire mais apenas a característica do ser, mas a de manifestar a sua existência. Uma explosão, por exemplo, deixa de ser apenas um som e se torna algo que *coexiste* no mesmo mundo do indivíduo, pois é algo real.

Por fim, a terceira categoria constitutiva da experiência é a terceiridade. Aqui, o objeto que ganhou significado passa por uma análise mais crítica e relacionada a um terceiro fator que é o seu interpretante. Dessa maneira, a “terceiridade diz respeito à generalidade, continuidade,

crescimento, inteligência” (SANTAELLA, 2005, p. 7). Ponderações podem ser feitas e pode-se falar sobre o fenômeno, posicionar-se, ter opinião sobre ele, havendo interação. A explosão passa a ter uma causa, o indivíduo pode fazer inferências e levantar hipóteses para explicá-la.

A segunda tricotomia da complexa rede de análise Semiótica de Peirce diz respeito às categorias de ícone, índice e símbolo. Como visto, a teoria semiótica de Peirce se estrutura em ramificações triádicas dos elementos constituintes dos signos. Sobre esses elementos, Peirce (2005) considera três tipos de propriedades que são os fundamentos dos signos: a qualidade, a existência e a lei. A qualidade é a condição de tudo poder ser signo; a existência é o caráter de tudo ser signo; e a lei é a marca de tudo que é convencionalizado a ser signo.

Partindo desses conceitos, essas propriedades colaboram para os três tipos de relações que o signo pode ter com o objeto a que ele se aplica ou denota. Cada um deles remete a um tipo de relação entre o objeto no mundo e o próprio signo.

[...] deveria haver três classes de signos, pois há uma conexão tripla de signo, coisa significada, cognição produzida na mente. Pode haver apenas uma relação de razão entre o signo e a coisa significada; neste caso, o signo é um ícone. Ou pode haver uma ligação física direta; neste caso, o signo é um índice. Ou pode haver uma relação que consiste no fato de a mente associar o signo com seu objeto; neste caso o signo é um nome (ou símbolo) (PEIRCE, 2005, p. 11).

Segundo Peirce (2005), ícone é uma associação direta com o signo e com o que ele representa, “é um signo cuja virtude significante se deve apenas a sua Qualidade” (PEIRCE, 2005, p. 28). Podemos considerar a foto de uma montanha como um ícone da montanha, mas nunca a montanha em si. Por ter uma semelhança com a coisa que representa, esse signo pode ser facilmente identificado. Ele faz uma ponte de representação com o objeto no mundo. Exemplos de ícones são desenhos, fotografias, estátuas, entre outros, pois sempre há uma relação do signo com o objeto.

O índice é uma representação da coisa no mundo baseada em outros elementos que indicam a sua existência. Ao contrário do ícone, o índice depende da experiência pessoal do indivíduo no mundo, ou seja, sua relação com o objeto: “é um Signo cuja significação de seu Objeto se deve ao fato de ter ele uma Relação genuína com aquele Objeto, sem se levar em consideração o Interpretante” (PEIRCE, 2005, p. 28). Nuvens carregadas, por exemplo, com base na experiência do ser humano no mundo, não é a chuva em si, embora elas indiquem precipitação. Uma pessoa que não teve uma experiência anterior acerca desse fenômeno não teria conhecimento de que nuvens negras precipitam a chuva e, conseqüentemente, não teria capacidade de perceber o indício de que vai chover.

Já o símbolo está fortemente atrelado às nossas experiências em sociedade, já que sua existência depende de um tratado social e de leis: “é um signo cuja virtude significante se deve a um caráter que só pode ser compreendido com a ajuda de seu Interpretante” (PEIRCE, 2005, p. 28). Ele não tem necessariamente uma relação de semelhança com o objeto no mundo e depende do conhecimento do indivíduo acerca do seu significado, portanto, é potencialmente convencional. Sendo assim, as placas de trânsito e logomarcas, por exemplo, são compreendidas como símbolos, uma vez que o sentido é obtido pela convenção social.

No mais, devido à amplitude de seu objeto de estudo, uma análise semiótica específica pode ser, de forma apropriada, apoiada em outras ciências que viabilizam diferentes enfoques. Daí a importância de análises embasadas em contextos sócio-históricos que representam as condições de produção e/ou utilização dos signos. Sem esse conhecimento prévio, as análises ficam submetidas a interpretações superficiais que limitam a competência significativa do próprio signo. Por isso, posto essas considerações, fizemos a interface com a Análise de Discurso Crítica, trazendo o conceito de discurso, ideologia e hegemonia. Passemos à apreciação dela na próxima seção.

Análise de Discurso Crítica: revisitando conceitos

A Análise de Discurso Crítica, conforme Resende e Ramalho (2006), foi alcunhada por Fairclough e hoje se consolida como uma disciplina que concebe a linguagem numa perspectiva crítica. Seu caráter analítico parte do pressuposto que não há neutralidade na linguagem, portanto seu objetivo, enquanto aporte teórico-metodológico, é fazer reflexões para mudanças discursivas e sociais.

A ADC é constituída por diversas abordagens que enfocam princípios analíticos específicos, dependendo do que se pretende investigar. Aqui, amparamo-nos na abordagem de Fairclough (2001), a dialética-relacional, a qual, de acordo com Vieira e Macedo (2018), compreende que a linguagem opera na sociedade, na mesma ordem que a última opera na primeira.

O objeto de estudo concebido pela ADC é o discurso. De acordo com Fairclough (2001), o discurso é formado como prática social, isto é, nunca é concebido como atividade individual. Assim, o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Por essa ótica, o discurso é uma forma de agir no mundo, de influenciar os outros e de construir representações.

Seguindo esse raciocínio, é pelo discurso que marcas de poder são estabelecidas na sociedade. Ele é materializado na esfera social de diversas maneiras e, quando aliado à hegemonia, tem-se em foco o objetivo de manter grupos hegemônicos no poder. Qualquer discurso se faz presente nos textos, por essa razão que a análise em ADC é sempre textualmente orientada, pois é pelo texto que a análise discursiva é possível.

Fairclough (2001), seguindo essas considerações, criou a Teoria Social do Discurso, que, nas palavras do próprio autor, reúne “a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89). Por ela, Fairclough (2001) aponta o discurso numa perspectiva tridimensional, na qual o discurso é constituído pela prática/dimensão social, prática/dimensão discursiva e texto/dimensão textual. De acordo com Lira e Alves (2018), a dimensão social alude a hegemonia e ideologia; a dimensão discursiva trata da intertextualidade, interdiscursividade, coerência e força; e a dimensão textual lida com léxico, gramática, coesão e estrutura. Passemos à explanação de cada dimensão do discurso.

A prática social, de acordo com Magalhães (2000), abrange a ação social, a ação linguística, um contexto sócio-histórico em particular e os sujeitos inseridos nele. Nessa dimensão, dois conceitos são chaves: ideologia e hegemonia. O primeiro diz respeito à mobilização de sujeitos construídos na linguagem, seja por escolhas lexicais, seja por estruturas enunciativas ou seja pelos processos de representação. Aqui, é entendido que esses processos de uso da linguagem não são questões meramente gramaticais, possibilitado pelo sistema linguístico, mas construídos por motivações ideológicas (VIEIRA; MACEDO, 2018). O segundo conceito se refere a uma dominação realizada de forma consensual, pois a hegemonia constrói relações de alianças que não são marcadas explicitamente, pelo contrário, ela se realiza pelo consentimento. Fairclough (2001) afirma ainda que a hegemonia é instável, portanto aqui se abre a possibilidade de mudança social, uma vez que o objetivo da ADC, como já dito, almeja mudanças discursivas e sociais.

Compreendendo que a hegemonia e a ideologia circulam na dimensão social, entendemos que algumas práticas sociais são consideradas ilegítimas por não estarem em consonância com preceitos hegemônicos. Dessa maneira, uma cadeia de signos posta em uma ordem estrutural, conforme a pressão sintagmática de um sistema linguístico, aponta para esferas sociais concebidas socialmente como legítimas se estiver associada à ordem hegemônica, ou pode apontar para práticas sociais compreendidas na sociedade como marginalizadas, tidas, via discurso, como ilegítimas.

A prática/dimensão discursiva se manifesta linguisticamente e ela tem uma característica muito particular: a prática discursiva é quem medeia as outras duas dimensões do discurso: a prática social e o texto. Nessa dimensão, focaliza-se em três processos: produção, distribuição e consumo. Fairclough (2001) observa que o primeiro e o último são parcialmente de natureza sociocognitiva, pois se baseiam em convenções sociais interiorizadas.

Na dimensão textual/texto, é preciso sempre relacionar simultaneamente questões de forma e significado, pois, em um texto, cada palavra escolhida à sua composição é motivada socialmente, isto é, existem razões sociais para combinar certas expressões no lugar de outras. A cadeia de signos que se estrutura em um texto gera implicações sociais que, conforme a ADC, não são aleatórias, pois, como bem salienta Fairclough (2001, p. 107), “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos”.

Apontado isso, salientamos que se almeja aqui relacionar as potencialidades do signo, sobretudo com as categorias tricotômicas aqui expostas, da Semiótica de Peirce (2005), juntamente com os conceitos de ideologia e hegemonia da ADC, posto que os signos, como também são elementos constituintes do discurso, não são empregados, em qualquer instância da linguagem, de forma arbitrária, mas motivados socialmente.

Metodologia

Esta pesquisa se configura como qualitativa, uma vez que, amparando-nos pela abordagem teórica-metodológica da Semiótica, bem como da ADC, descrevemos o *corpus* e analisamos os dados que estão imersos em um contexto social particular, causando, até os dias atuais, implicações na sociedade acerca do fenômeno social tratado.

O *corpus* é uma capa da revista Carta Capital, publicada no ano de 2017, cuja edição é 964. Ela faz referência ao conturbado momento político do ano de 2017, principalmente sobre as eleições para presidente do Brasil. Segue a imagem da capa da revista *Carta Capital*⁴:

Figura 1: Capa da revista Carta Capital (edição 964)

⁴Revista Carta Capital, ano XXIII, nº 964 - 09 de agosto de 2017. Imagem da capa da revista também disponível em: <<https://www.tce.ba.gov.br/biblioteca/servicos/sumarioperiodicos/sumario/visualizar/109/>>. Acesso em: 07 jul. de 2022.



Fonte: Revista Carta Capital (2017).

Sobre os procedimentos metodológicos, depois de uma leitura analítica da capa, categorizamos as informações da capa da revista de duas maneiras: primária e secundária. A primária diz respeito às informações centrais da capa da revista, as quais estão em evidência. A secundária diz respeito ao que não se apresenta no centro da capa da revista, mas que está inserida no mesmo campo semântico político.

Partimos de uma análise sígnica, baseada nas contribuições de Peirce (2005), como ícone, índice e símbolo. Também analisamos as cores que compõem a capa da revista, pois, dentro da ótica de Peirce (2005), pode haver indícios fenomenológicos que suscitam investigação. Em seguida, trazemos, à luz da ADC, na vertente de Fairclough (2001), os conceitos de ideologia e hegemonia.

Dito isso, antes de passarmos para análise, evidenciamos que todos os procedimentos analíticos foram realizados, como bem salienta Moita Lopes (1994), pela nossa perspectiva interpretativa, já que qualquer fato é analisado sempre a partir de uma interpretação. Contudo, pelo teor ético de qualquer pesquisa científica, nossa análise se apresenta de forma lógica e embasada, tomadas como verdade as conclusões a que chegamos, orientadas pelos nossos pressupostos teóricos. Assim, seguimos para a análise.

Análise

A Carta Capital é uma revista semanal brasileira de informações gerais e que tem um amplo alcance de público leitor. Ela foi criada em 1994 e, atualmente, possui credibilidade com seus assinantes, se consolidando no meio informativo, e tende a apresentar predominantemente posicionamentos mais progressistas, tendendo a um viés de caráter mais popular.

A partir dessas informações, fizemos uma análise detalhada da capa da edição 964, entendendo que a interpretação sêmica dos signos presentes na capa é sempre relacional. Além disso, entendemos também que qualquer construção de sentido não é aleatória, mas motivada socialmente. Por isso, iniciamos a análise pela descrição da capa, depois analisamos suas informações primárias e secundárias, assim como as cores e as relações de representação textuais/discursivas, e terminamos com a análise das construções discursivas das informações na capa da revista. Dessa forma, passemos à análise.

Análise descritiva da capa

Nas observações sobre os signos linguísticos apresentados, percebemos que a imagem é composta de signos verbais que, na composição do texto, ao longo da figura, são editados em diferentes formatos. Primeiramente é possível notar o tamanho do signo verbal “2018” na cor preta e que está centralizado na capa propositalmente, tornando-se, assim, o foco. Sobre este signo “2018”, sobrepõe-se um signo não verbal representado por uma faixa presidencial nas cores verde e amarelo que envolve o numeral “0”. Já ao lado do numeral “18” há um ponto de interrogação numa proporção levemente maior do que o signo “2018”, mas na cor branca e de maneira translúcida.

Outro signo verbal é a logomarca da revista “Carta Capital” no canto superior nas cores vermelho e branco, respectivamente. A palavra “Carta” em vermelho adquire mais visibilidade por estar em uma espessura maior que a cor branca que está sendo empregada na palavra “Capital”, constituindo, assim, o nome da revista. Já o texto que vemos no canto inferior da capa traz a mensagem: “Na perspectiva do pleito presidencial, por ora sem candidato e com medo tanto da chamada esquerda quanto de Bolsonaro, a casa-grande salva Temer. Mas haverá eleição?”. As cores do texto alternam entre o preto e o branco, estando a cor branca presente nas expressões *pleito, presidencial, medo, da chamada esquerda, Bolsonaro, salva Temer, eleição?*. Algumas tonalidades, na capa, são postas com mais frequência, como o branco, o preto e o vermelho. Já o plano de fundo da revista está na cor bege, de forma branda, fazendo com que as outras cores se sobressaiam.

Podemos considerar que esses são os signos verbais das informações primárias, pois tratam das informações centrais (mais importante) da edição da revista. Se essas são as primárias, consideramos também algumas informações como secundárias, são elas as que estão postas no topo da capa com o formato menor, sendo assim, não possuem uma grande visibilidade como as informações centrais, mas circulam no mesmo universo semântico da política.

Na parte superior que está com um fundo na cor branca, temos duas informações secundárias, nas quais os títulos estão na cor vermelha, seguidas por subtítulos na cor preta. O assunto que trata a primeira com o título *RIO DE JANEIRO* revela o cenário econômico e moral brasileiro que se encontram em falência. Já a segunda, com o título *CUT/VOX POPULI*, o comentário é feito sobre a sentença do juiz Sérgio Moro, que culminou em vitaminar a candidatura do ex-presidente Lula.

As informações primárias

A imagem que centraliza essa edição da capa da revista Carta Capital tematiza o período eleitoral, mais especificamente considerando o debate que envolveu, no contexto político, os candidatos à presidência da república. Os signos verbais centrais da capa da revista chamam a atenção do leitor pelo seu tamanho e cores que se contrapõem. A representação “2018?” é a informação visual com a qual primeiro nos deparamos e, conseqüentemente, a primeira para qual atribuímos sentido.

Sob o ponto de vista qualitativo-icônico, Santaella (2005) explana como se dá o processo de atribuição de sentido aos signos:

Sob o ponto de vista qualitativo-icônico, são analisados os aspectos qualitativos de um produto, peça ou imagem, ou melhor, a qualidade da matéria de que é feito, suas cores, linhas, volume, dimensão, textura, luminosidade, composição, forma, design etc. Esses aspectos são responsáveis pela primeira impressão que um produto provoca no receptor. A impressão que brota da primeira olhada (SANTAELLA, 2005, p. 70).

É perceptível a importância dada ao signo 2018 na capa, uma vez que ele ocupa a maior parte dela. A escolha em não trazer imagens e fotos de candidatos à presidência, mas de deixar em evidência a numeração que correspondente ao ano das eleições sugere qual a verdadeira preocupação da mensagem: a incerteza quanto ao ano em questão. A impressão desse primeiro olhar sugere, portanto, uma incerteza mais geral que, com a leitura do texto subsequente, delinea melhor a respeito de que ela é causada.

Nesses signos verbais, o ano de 2018, no que diz respeito à primeiridade, pode ser pensado como algo que sugerisse apenas o ano de veiculação da revista. No entanto, quando ele é encadeado com o ponto de interrogação ao lado, algumas inferências podem ser estabelecidas, configurando um processo que parte da primeiridade para a secundidade. Isso é possível, pois é estabelecida, pela relação de ideias que os signos permitem, uma indagação sobre as eleições que seriam um acontecimento estável que cedeu espaço para a incerteza. Com isso, podemos supor que o ponto de interrogação, após a indicação do ano eleitoral, sugere uma indagação sobre o futuro incerto das eleições.

Quanto ao texto que está veiculado no canto inferior da capa da revista, podemos relacionar a expressão *pleito presidencial*, que diz respeito à corrida presidencial e à tendência ao favoritismo de candidatos, com dois campos sêmicos em oposição: o primeiro é a chamada esquerda, que não nomeia nenhum candidato, mas as cores predominantes na revista insinua o Partido dos Trabalhadores (PT), nos remetendo, mais particularmente, dentro do contexto político acerca da figura de candidato a presidente, o ex-presidente Lula, construído pelas cores predominantes que nos remetem a esse partido. O pré-candidato à época, portanto, embora seu nome não esteja citado explicitamente, está subentendido; já o segundo posicionamento de ideias faz referência explícita ao candidato Jair Bolsonaro.

As escolhas lexicais do texto, por não fazerem referência explícita ao candidato que se oporia a Bolsonaro, podem sugerir certo receio da revista em citar Lula diretamente, pois os processos judiciais que o envolviam na época de circulação dessa edição da revista tornavam sua candidatura incerta. E, para uma revista que almeja credibilidade, lidar com informações incertas ou de caráter duvidoso é uma imprudência que pode tomar grandes proporções, causando sérios percalços. Já o candidato Bolsonaro, que propaga ideais políticos inclinados para concepções conservadoras, nesse cenário, firmava sua pré-candidatura à presidência da república.

A expressão *Casa-Grande*, por salvar Temer, presidente do Brasil no ano de 2017, não tem interesse em figurar ideais populistas no cargo da presidência, mas também não se interessa por uma personalidade de extremo conservadorismo em tal cargo. Assim, surge o questionamento: “Haverá eleição?”. Essa pergunta, finalizando o texto, sugere uma possibilidade de não acontecer eleições presidenciais no ano eleitoral devido aos acontecimentos envolvendo o cargo presidencial no Brasil naquele cenário. Essa expressão signica “Haverá eleição?” reitera a incerteza das eleições no Brasil devido à sua situação

política. Com isso, é possível percebermos uma relação do 2018, no início do texto em análise, com o questionamento que fecha as informações primárias da capa.

Mas o que a expressão *Casa-Grande* poderia sugerir? Em uma perspectiva histórica, compreendemos a Casa-Grande como a propriedade dos senhores de engenho na época do Brasil colonial, na qual eram tomadas decisões sobre todos os aspectos que envolviam a vida na colônia, como sua economia, o trabalho exercido, a mão de obra, os lucros e as necessidades. Essa expressão que o texto utiliza simboliza as condições de poder e soberania de alguns poderosos sobre muitas questões que envolvem a sociedade brasileira, assim como acontecia no período colonial. Essa representação simbólica de casa-grande apresenta metaforicamente um Brasil agindo ainda como fora quando um país colônia, em que alguns grupos detinham o poder e estabeleciam a relação de poderio.

Trazendo para os dias de hoje, dentro da ótica *faircloughiana*, temos uma relação assimétrica de poder, instaurada por grupos hegemônicos, que, consensualmente, podem “mandar e desmandar” no Brasil, principalmente na esfera política. Assim, é mais provável, na sociedade, abrir uma possibilidade de não haver eleição no ano de 2018, do que confrontar tal indagação a fim de garantir o direito legal de votar a quem se almeja como presidente nos próximos 4 anos.

As informações secundárias

As informações secundárias estão localizadas na parte superior da capa da revista, como duas manchetes, e são assim denominadas, pois elas vêm a nossa atenção em um momento posterior ao da leitura das informações primárias.

A informação secundária da esquerda aponta para a decadência política do país. O título está em vermelho e negrito. As fontes de tamanho igual e pequenas no canto superior da revista deixam claro que ela não é o destaque da edição, além de dividir igual espaço com outra manchete. Porém, o título é explicitado pelo tom vermelho em negrito que chama mais atenção que o preto e sem o negrito do restante. O fundo é branco, o que também contrasta com as cores do texto.

Avaliando o teor da revista como geralmente não conservadora e das informações primárias, é possível fazer uma associação entre elas. Ela conversa com o tema principal quando insinua uma decadência também política no Rio de Janeiro, o que pode ser vista como uma construção contraideológica a respeito de Temer – presidente do Brasil no ano de 2017 e que conseguiu ocupar o cargo da presidência após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff

– com Marcelo Crivella, prefeito, em 2017, do Rio de Janeiro, que foi aliado político de Temer e que vinha sofrendo ameaças de *impeachment*. Essa leitura contraideológica é possível, visto que o título fala do Rio de Janeiro, mas quem sofreu/sofre por conta dessa decadência foi/é o Brasil inteiro.

Na informação secundária à direita, temos o título "CUT/VOX POPULI" e o subtítulo "*A sentença de Moro vitamina a candidatura de Lula*", representados nas cores vermelha e preta, respectivamente. Podemos perceber que essa manchete está diretamente relacionada com as informações principais da capa da revista Carta Capital, uma vez que ambas tratam da questão acerca da corrida presidencial para 2018.

Quanto ao título na cor vermelha, assim como o símbolo do Partido dos Trabalhadores, realizamos o resgate na memória de questões sócio-políticas, pois associamos que o conteúdo fazia referência ao PT. Entretanto a informação secundária da esquerda apresenta essa mesma cor, mas não tem ligação direta com o partido, já que o texto em questão dá indícios sobre a provável candidatura de Lula por conta da sentença de Moro, levando em consideração o contexto político em que se encontrava o Brasil quando a capa da revista foi veiculada. Assim, é impulsionado aos leitores o questionamento se realmente haverá eleição para presidente da República em 2018 e também se Lula entrará na disputa, já que sua candidatura ainda se mantinha incerta.

As cores

As primeiras impressões geradas ao olhar a revista, em relação à seleção das cores, é a de que há uma harmonia entre elas na composição da capa da revista. São poucas cores que a compõem, o que não a torna neutra, conforme a ADC, mas condizente com o próprio *status* da marca Carta Capital e também com o teor das informações trazidas, as quais dizem respeito à corrida presidencial e à incerteza quanto às eleições.

Como supracitado, as cores branco, preto e vermelho são predominantes na composição das capas da revista Carta Capital, não apenas nessa edição. Como Santaella (2005) bem explica, as cores são extremamente sugestivas e implicam em seu uso comparações, tal como os signos sempre remetem a um outro e assim sucessivamente. Há, portanto, em um nível mais profundo de abstração, uma recuperação do símbolo que a cor vermelha predominante possibilita, que é a do partido político PT. Essa recuperação mental não é feita de maneira arbitrária, mas possibilitada pelo contexto social da época, pelo *status* da revista e pelo signo em evidência "2018".

A cor branca que percebemos no ponto de interrogação se sobrepõe ao último numeral do ano de maneira translúcida para não desviar a atenção que é dada ao signo que representa o ano eleitoral, neste caso, o 2018, o qual consideramos seu último numeral como o mais significativo. É por esse índice que podemos atribuir significação à cor branca, a qual não é aqui utilizada com a finalidade de representar uma neutralidade, mas sim uma suavidade no último numeral (8), o que pode indicar uma situação indeterminada para o ano referido.

Segundo Santaella (2005), o ponto de vista do índice assume características não mais apenas de sua qualidade, mas de identificação:

Sob o ponto de vista singular-indicativo, o produto, peça ou imagem é analisado como algo que existe em um espaço e tempo determinados. Quais são os traços de sua identidade? Sob esse ângulo, as qualidades de que esse existente se compõe - cores, forma, tamanho, matéria - passam a ser vistas em função da sua manipulação e uso. (SANTAELLA, 2005, p. 71)

Além disso, é possível recuperar a ideia de eleições pela presença da faixa de presidente sobreposta ao numeral 0 com cores que fazem referência ao Brasil. Essas cores, certamente, não são o Brasil em si, mas, sobrepostas à representação do ano de eleições no país, sinalizam para a indefinição do futuro presidente. É interessante ressaltar a posição diagonal da imagem que representa a faixa presidencial, estabelecendo uma recuperação com a imagem do presidente do país.

Na dimensão verbal do texto, as fontes do logotipo “Carta Capital” colaboram para o direcionamento dos sentidos e das significações que podemos atribuir. As cores do logotipo sugerem a recuperação sêmica das características de um partido brasileiro, o PT, pois se assemelha às mesmas cores desse partido: o vermelho e o branco. Isso ocorre porque o símbolo dessas cores no contexto político nos aponta para esse partido e, como a representação do signo enquanto símbolo está atrelada à sociedade, se não conhecêssemos esse partido com essas cores predominantes, certamente não seria possível fazermos essa associação.

Santaella (2005) especifica as categorias de análise do ponto de vista simbólico dos signos:

Sob o ponto de vista convencional-simbólico, o produto é analisado no seu caráter de tipo, quer dizer, não como algo que se apresenta na sua singularidade, mas como um tipo de produto. Analisam-se aqui, primeiramente, os padrões do design e os padrões de gosto a que esses designs atendem. Que horizontes de expectativas culturais eles preenchem? (SANTAELLA, 2005, p. 71)

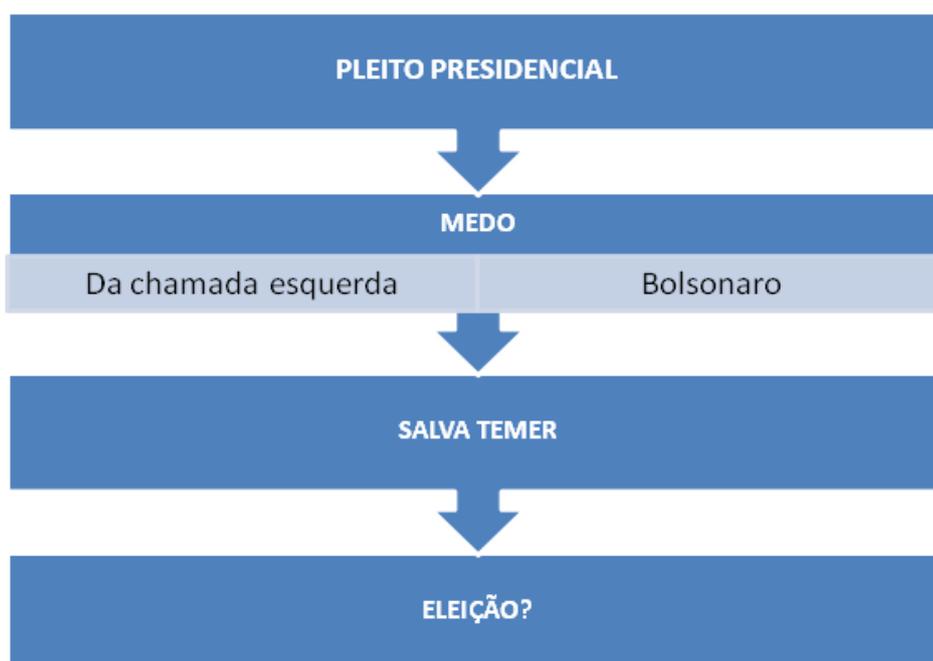
Como já dito, o *status* da revista também contribui para a relação feita entre as cores predominantes e o conteúdo trazido pela revista, bem como o posicionamento dela em concordância com pensamentos mais progressistas.

Já o preto usado em 2018, além de colaborar para o contraste com as cores branco e vermelho do restante da imagem, pode suscitar uma ideia de luto, pois, ainda que saibamos que este ano é um ano eleitoral, os eventos de cunho político ocorridos na sociedade culminaram em manifestar na população uma ideia de perda da democratização, ou seja, resultando no enfraquecimento do poder popular exercido pelo voto democrático. A cor preta, embora não seja o luto em si, indicialmente, enquanto signo, possibilita estabelecermos essa relação, portanto, insinua o luto dessa perda sofrida que é insuflada pela falta de autonomia da própria população.

Relações representativas dos elementos textuais/discursivos

As cores, como já expomos e analisamos, são elementos que complementam a produção de sentidos de qualquer texto. Nas informações abaixo das informações primárias, alguns termos estão na cor branca, como “*pleito presidencial*”, “*medo*”, “*da chamada esquerda*”, “*Bolsonaro*”, “*Salva Temer*” e “*Eleição?*”. Essas marcações, além de contrastarem com as demais na cor preta, nos orientam a entender uma suposta justificativa para o que seria um futuro golpe. Ilustremos a figura 2 com a finalidade de nós nos fazermos compreender melhor.

Figura 2: Relações representativas dos elementos textuais/discursivos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme a figura 2, essa relação, dentro do contexto político já referido por outros signos, é indicial. Esses índices são constituídos por uma cadeia de termos e expressões na cor branca que nos guiam para a indagação sugestiva de um golpe de Estado. Essa sugestão também é percebida pelo viés do símbolo, uma vez que a incerteza das eleições só é associada a golpe porque o Brasil vem sofrendo conturbações políticas desde a saída da ex-presidenta Dilma, tornando o seu vice, Temer, atual presidente da república na época. Em outras palavras, a permanência de um presidente que não foi eleito pelo voto democrático para ocupar tal cargo é vitaminada pelas perturbações que ocorrem, dentro desse contexto, no cenário político.

Com isso, compreendemos uma construção discursiva com signos específicos que encaminham a motivações ideológicas convenientes à hegemonia, pois na perspectiva da *Casa-Grande*, o “pleito presidencial” aponta para um “medo” para o encargo presidencial de um candidato tanto “da chamada esquerda”, quanto da figura de “Bolsonaro”, e, por ela manter o presidente Temer a salvo, “salva Temer”, de situações aversivas na política, é provável que a *Casa-Grande* dificulte ou atordoe as eleições, “Eleição?”, por não encarar de maneira positiva a falta de candidatos vantajosos para a corrida eleitoral que é denunciada pelo pleito presidencial.

Construções discursivas das informações na capa da revista

Com base nas análises sêmicas já mostradas, vimos que o contexto político nos anos 2016 (com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff), 2017 (com a possibilidade de não ocorrer eleição), e até de 2018 (sem projeção para um cenário estável no contexto político) são momentos no mínimo turbulentos. Reiteramos que essa análise dos elementos que envolvem a natureza argumentativa dos signos, via discurso, deve ser relacionada aos aspectos sociais que envolvem todo o contexto de produção e recepção dos textos.

Vimos que as informações centrais da capa da revista sugerem: 1) a possibilidade, pela convenção, de não se realizar eleições presidenciais, em virtude de o Brasil estar passando por um momento delicado na política; e 2) sugestão de um novo golpe, ou seja, não possibilitar o povo brasileiro usufruir do seu direito de votar em um presidencial. Nessas circunstâncias, há discursos que circulam nessa cadeia sónica de sentido na capa da revista e que mobilizam engrenagens ideológicas para manter a hegemonia no poder, já que, aparentemente, não seja interessante para o Brasil dar poder de voto ao povo brasileiro sobre decidir um novo presidente conforme as circunstâncias do Brasil no ano de 2017, cabendo à “Casa-Grande” tomar tal decisão.

Como bem diz Fairclough (2001), a hegemonia é consensual. Logo, essa sugestão de não haver eleição se constrói no discurso a fim de ser consentida pelos brasileiros. Assim, se constrói no imaginário social que o Brasil não tem espaço para um período eleitoral, tirando do povo a possibilidade do voto, argumentando que o Brasil precisa mitigar os últimos acontecimentos polêmicos para, só assim, em momento oportuno, dar ao povo o seu direito de voto novamente.

Nas informações secundárias da capa da revista, a construção discursiva propõe um país em estado de decadência, como a informação secundária à esquerda, assim como propõe a possível candidatura do ex-presidente Lula, a qual foi vitaminada por Moro, como se tem na informação secundária à direita. Tais informações apontam para um discurso ideológico que favorece a não eleição, quando reitera uma “falência moral do Brasil”, bem como o medo da “chamada esquerda”, tendo como expoente o ex-presidente Lula. Fazendo relação a essas informações, com a informação central, podemos perceber uma construção discursiva bastante organizada se tratando de objetivos a se alcançar, pela ordem hegemônica, para manter grupos no poder, mas não pela imposição, e sim pelo consentimento, alcançando o estado consensual de se manter no controle, a fim de “organizar o Brasil”.

Conclusão

Ao nos debruçarmos sobre a análise que constitui o *corpus*, buscamos trazer, de início, as concepções sobre os estudos da Semiótica, mais particularmente, os pressupostos teóricos de Peirce (2005), como ferramenta para a construção de sentido, a partir de uma descrição embasada, da capa da revista Carta Capital. Em articulação com essa perspectiva de análise, aplicamos os conceitos de ideologia e hegemonia trabalhados por Fairclough (2001), a fim de discutir e explanar as construções discursivas que são elaboradas em articulação principalmente com preceitos hegemônicos.

Assim, delineando um caminho metodológico sobre essas concepções, até chegarmos ao nosso objetivo principal, que é provocar discussões sobre fenômenos sógnicos, textuais e discursivos presentes na capa analisada, precipuamente, para compreender os processos de construção de sentido, fizemos uma análise semiótica construída com base nos pressupostos de Peirce (2005), que constitui suas análises voltadas para o estudo geral dos signos. Depois aliamos com os pressupostos da ADC, em particular com as contribuições de Fairclough (2001), para trazer à baila construções discursivas que apontam posicionamentos ideológicos que estão a serviço da hegemonia.

Com esses postulados, fizemos uma análise da capa da revista Carta Capital, cujos resultados se mostraram evidentes a nossa hipótese: a capa da revista que foi submetida a nossa investigação traz discursos que são condizentes ao *status* da revista, assim como ao contexto político do Brasil no ano de 2017. Concluímos que há, na capa da revista, discursos ideológicos que buscam instaurar, pela ordem hegemônica, práticas e ações ao país que são apropriadas a uma parcela da população, ou seja, a grupos hegemônicos, mantendo/estabelecendo, assim, relações assimétricas de poder.

Referências

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

LIRA, Luciane Cristina Eneas; ALVES, Regysane Botelho Cutrim. Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica. In: BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. Cap. 5. p. 104-122.

MAGALHÃES, Izabel. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PEIRCE, Charles. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. Cap. 3. p. 48-77.

LINGUÍSTICA DE TEXTO E FUNCIONALISMO NORTE-AMERICANO EM DIÁLOGO: EM DEFESA DE UMA AGENDA DE PESQUISAS

TEXT LINGUISTICS AND NORTH AMERICAN FUNCTIONALISM IN DIALOGUE: IN DEFENSE OF A RESEARCH AGENDA

Dennis Castanheira¹

RESUMO: Este estudo tem como objetivo discutir a possibilidade de interface entre a Linguística de Texto e o Funcionalismo norte-americano por meio da retomada dos seus pressupostos teóricos basilares, da elucidação dos seus pontos de contato e da ilustração das suas possibilidades de encaminhamento teórico-analítico. Para isso, são exploradas as bases das duas vertentes (cf. GIVÓN, 1995; BUTLER, 2003; BERNÁRDEZ, 2003; VAN DIJK, 1997; 2006; 2015; CASTANHEIRA; CASEIRA, 2020b) e são apresentadas pesquisas de Santos (2003) e de Castanheira (2017; 2020), Castanheira e Caseira (2020a) e Castanheira, Cezario e Brito (2021). Diante de tais elucidações, há a defesa de uma agenda de pesquisas a partir do diálogo entre a Linguística de Texto e o Funcionalismo norte-americano.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de Texto. Funcionalismo norte-americano. Interfaces. Agenda de pesquisas.

ABSTRACT: This study has as main goal to discuss the possibility of the interface between Text Linguistics and North American Functionalism through the resumption of its basic theoretical assumptions, the elucidation of their points of contact and the illustration of its theoretical-analytical routing possibilities. To this end, the basics of the two strands are explored (cf. GIVÓN, 1995; BUTLER, 2003; BERNÁRDEZ, 2003; VAN DIJK, 1997; 2006; 2015; CASTANHEIRA; CASEIRA, 2020b) and the searches by Santos (2003), Castanheira (2017; 2020), Castanheira and Caseira (2020a) and Castanheira, Cezario and Brito (2021) are presented. In the face of such elucidations, there is the defense of a research agenda from the dialogue between Text Linguistics and North American Functionalism.

KEY-WORDS: Text Linguistics. North American Functionalism. Interfaces. Research agenda.

Primeiras palavras

Ao longo das últimas décadas, têm sido desenvolvidas várias coletâneas e diversos dossiês temáticos dedicados ao mapeamento da articulação teórico-metodológica entre diferentes abordagens da Linguística contemporânea, dentre as quais se destacam a

¹ Docente da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Endereço Eletrônico: denniscastanheira@gmail.com

Sociolinguística, o Funcionalismo, a Linguística de Texto e a Análise do Discurso (cf. MOLLICA; FERRAREZI JUNIOR, 2016; SOUZA; PENHAVEL; CINTRA, 2017).

Dentre os possíveis entrelaçamentos, selecionamos, neste estudo, a relação entre a Linguística de Texto e o Funcionalismo norte-americano, sendo nosso objetivo observá-la por meio de questões teóricas e da apresentação de fenômenos em defesa de uma agenda de pesquisas. De acordo com Castanheira (2020), essa abordagem envolve o estudo da língua em uso a partir de questões discursivas e gramaticais de maneira simbiótica, considerando as relações morfológicas, (morfos) sintáticas, semânticas e pragmáticas e adotando uma perspectiva sociocognitiva e interacional.

Para isso, revisitaremos criticamente a literatura das duas teorias a partir de uma metodologia qualitativa bibliográfica, retomando e articulando criticamente postulados consagrados e contemporâneos de diversos autores. Além disso, a fim de ilustrarmos as possibilidades analíticas, destacaremos algumas pesquisas desenvolvidas, em que são consideradas as duas teorias de forma entrelaçada no estudo dos fenômenos da referencialização a partir de Sintagmas Nominais e da articulação textual por meio de adverbiais modalizadores e sua interface com o ensino de língua portuguesa.

Este artigo encontra-se organizado, para tanto, da seguinte forma: além desta seção, retomaremos os postulados teóricos da Linguística de Texto e do Funcionalismo norte-americano e sua história ao longo das décadas, observando em que momento essa interface se tornou possível; posteriormente, demonstraremos seus principais pontos de focalização e como sua abordagem pode ser feita a partir de dois fenômenos em prol de uma agenda de pesquisas; por fim, apresentaremos as considerações finais e as referências bibliográficas.

Linguística de texto e Funcionalismo norte-americano: histórico e interseções

Na perspectiva da Linguística de Texto, o conceito de texto sofreu grandes modificações nas últimas décadas. Em seus primeiros estudos, também denominados como primeira fase, a Linguística de Texto, segundo Marcuschi (1983) e Koch (2015[2004]), interessava-se pelos mecanismos interfrásticos que possibilitavam identificar um texto como tal. Naquele momento, o foco era o estudo das relações referenciais, priorizando a análise da correferencialidade, em que o texto era visto como uma frase complexa, um signo primário, uma cadeia de pronominalizações ininterruptas, de pressuposições ou uma sequência de enunciados que poderiam assumir tal status.

Assim, “o objeto de estudo era o texto idealizado, criado, muitas vezes para a própria pesquisa, podendo ser caracterizado (...) como microtexto, pois o objetivo era descrever os princípios e as regras que subjazem à sua constituição” (FÁVERO, 2019, p. 15). Podemos dizer, então, que, nessa primeira fase, que durou até os anos 1970, o limite de estudo eram as relações anafóricas e catafóricas e havia o projeto de ser feita uma gramática do texto, pois esse era visto como unidade superior à sentença. Para isso, havia a ideia de analisar as possibilidades combinatórias, determinar os seus princípios constitutivos, apontar os critérios para sua delimitação e diferenciar as suas diferentes espécies (cf. MARCUSCHI, 1983; KOCH, 2015[2004]).

No entanto, em sua fase seguinte, a Linguística de Texto passou pela “virada pragmática”, fortemente influenciada pela Teoria dos Atos de Fala e pela Filosofia da Linguagem. Esse momento foi marcado pela necessidade de ir além de aspectos sintáticos e semânticos, pois o texto não era mais visto como uma unidade formal. De acordo com Koch (2015[2004]), nessa época, diante do foco no processo comunicativo em uma sociedade concreta, o contexto passa a configurar um fator importante de análise.

Nessa nova visão, passou a ser adotada uma abordagem baseada no uso e nos processos interacionais em situações reais de comunicação. Assim, as concepções de língua e texto foram modificadas, tendo em vista que a língua deixa de ser vista como um sistema autônomo e o texto deixa de ser tratado como um produto, sendo visto, então, como instrumento interativo. Influenciada pela Psicologia e pela Filosofia da Linguagem, a Linguística de Texto passa a unir seus postulados à abordagem textual, pois o texto também é visto como uma forma de ação verbal.

O conceito de coerência também é reinterpretado, visto que passa a ser discutida a existência da macroestrutura pragmática, ligada, sobretudo, às relações funcionais do discurso. Nesse momento, a sintaxe, a semântica e a coerência passam a ser vistas como questões pragmáticas e contextuais. Diante disso, não se discute mais a existência de enunciados incoerentes em si, dado que, em situações reais de uso, a coerência pode ser sempre de alguma forma construída.

Na década de 1980, contudo, a Linguística de Texto passa pela “virada cognitivista”, “a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operação” (KOCH, 2015[2004], p. 34). É importante ressaltar que, diferentemente do rompimento da primeira para a segunda fase, na passagem para a

abordagem cognitiva, não houve uma quebra, mas um acréscimo, tendo em vista que a perspectiva pragmática não foi abandonada, mas aliada a novos postulados.

Nessa perspectiva, o texto passa a ser visto como resultado de processos mentais e a comunicação é tratada por meio dos conhecimentos prévios dos interlocutores. Assim, é adotada uma visão sociocognitivista, em que o texto é tido como um complexo processo, concebido a partir de relações de sentido construídas dialogicamente. Nessa nova abordagem, esse é visto a partir da representação de eventos de fala na cognição (cf. VAN DIJK, 1997; BERNÁRDEZ, 2003).

Como aponta Koch (2015[2004]), p. 41), “a cultura ea vida social seriam parte deste ambiente e exigiriam a representação, na memória, de conhecimentos especificamente culturais”. Há, nessa perspectiva, uma relação intrínseca entre o cognitivo e o social. Tudo que é dito envolve, também, a situação comunicativa, as identidades dos indivíduos e as suas experiências. De acordo com Koch (2015[2004]), a Linguística de Texto passa, então, a ter como objetivo descrever o texto a ponto de abarcar os processos cognitivos nele presente.

Essa “virada” ocorreu, segundo Cavalcante (2011), a partir do trabalho de Beaugrande (1997). Nessa nova fase, o texto passou a ser definido como um evento comunicativo em que estão presentes ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas. Sob essa perspectiva, ele é uma unidade real, concreta, atual e não mais um aspecto virtual e idealizado. Nessa visão, a interação ocorre a partir do uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas, ou seja, em contextos reais e os sentidos são elaborados, nessa perspectiva, considerando, também, os mais variados implícitos, detectáveis a partir do contexto interacional. Sob esse olhar, não há um único sentido presente no texto, mas diferentes sentidos possíveis, a depender dos aspectos ativados no processamento sociocognitivo da interpretação.

Essa discussão remete ao conceito de contexto. De acordo com Van Dijk (1997), esse pode ser analisado a partir de alguns submodelos: entornos locativos e temporais; circunstâncias sociais; ambientes institucionais; objetivos interacionais; participantes e seu papel social; relações entre os falantes; relações globais entre os interlocutores e categorias sociais dos indivíduos. Para o autor, os modelos contextuais são episódicos, pessoais e envolvem interpretações e experiências comunicativas subjetivas.

De acordo com Van Dijk (2015), para a adoção de perspectiva sociocognitiva de contexto, é necessário recorrer a uma abordagem interdisciplinar, envolvendo outros ramos das ciências da linguagem, como a Antropologia e a Filosofia. Todas essas áreas apresentam um ponto em comum no estudo do contexto: é necessário estudar o discurso a partir da

adequação exercida na situação comunicativa em que ele se insere. Para o autor, esse aspecto está ligado a um ponto mais amplo da interação humana: é preciso haver adaptação ao ambiente em que se encontra por questões de sobrevivência e cooperação comunicativa.

Van Dijk (2015) destaca que tais padrões contextuais envolvem modelos cognitivos armazenados na memória de longo prazo. A partir de eventos anteriores, que incluem situações sociais e dimensões emocionais, envolvendo elementos multimodais – visuais, sonoros, sensório-motores. Assim, no processo interacional, os falantes sabem que não precisam explicitar todas as informações do discurso, pois os participantes da interação são capazes de estabelecer inferências e interpretar as informações apresentadas.

Assim, na fase atual, os estudos do texto trabalham a construção dos sentidos a partir do contexto e os fenômenos são revisitados. Antes analisadas a partir da visão do texto como produto e, conseqüentemente, como fenômenos estanques, a referenciação e a sequenciação, por exemplo, passam a ser vistas como processos sociocognitivos e interacionais. Também são considerados diversos *corpora* por meio de uma abordagem micro e macro textual (cf. KOCH, 2015[2004]; KOCH; ELIAS, 2006; 2009; CAVALCANTE, 2011; FÁVERO, 2019).

Com tais modificações nos conceitos de texto e contexto, a Linguística de Texto passou a integrar o grupo de teorias baseadas no uso e centradas no estudo do contexto. Essa discussão está diretamente relacionada aos postulados de Dik (1987), que defende a existência de dois paradigmas na Linguística: formal e funcional. Essa divisão agrupa perspectivas que apresentam algumas divergências, mas podem ser relacionadas em um agrupamento didático bastante elucidativo. Esses paradigmas, ou polos, designam, então, “um conjunto de crenças e hipóteses em interação” (NEVES, 1997, p. 43).

No polo funcional, de acordo com Schiffrin (1994), há a análise do uso linguístico e da sua organização a partir das suas escalas sociais e estilísticas. São focalizadas questões de variação e pragmática para explicar as diferenças entre as línguas. Mais recente, essa perspectiva adota uma concepção linguística baseada no discurso, na interação e nos aspectos sociais. A língua é vista, então, como um instrumento interacional, um fenômeno cultural, existente para fins específicos, tendo como principal função estabelecer a comunicação entre os falantes.

O sistema linguístico, nesse paradigma, é estudado por meio do seu uso, ou seja, a partir de exemplos vinculados às situações reais de interação humana. O estudo dos universais linguísticos segue uma tipologia funcional, buscando explicações em restrições

comunicativas, culturais, psicológicas e biológicas. O viés pragmático torna-se central nessa visão, pois a sintaxe e a semântica estão diretamente relacionadas ao estudo do discurso.

Podemos dizer, ainda, que a gramática é construída a partir dos usos a que a criança é exposta na interação, combinados à sua capacidade de criação e adaptação evidenciada por processos analógicos e metafóricos. Essa compreensão surge inicialmente por volta dos nove meses de idade, mas seu verdadeiro poder manifesta-se à medida que as crianças passam a utilizar as ferramentas culturais que essa compreensão lhes permite dominar, sobretudo a linguagem.

Alinhadas a tais postulados do polo funcional estão teorias que baseiam sua análise no uso e/ou em aspectos discursivos. Algumas dessas são a Linguística de Texto, o Funcionalismo (em suas diferentes vertentes – Funcionalismo Norte-americano, Linguística Funcional-Cognitiva, Linguística Sistêmico Funcional, Gramática Discursivo-Funcional), a Semiologia, a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Cognitiva (em suas perspectivas centradas no uso, como a Gramática de Construções Baseado no Uso).

Vale ressaltar, ainda, que o polo funcional e a Linguística Funcional não são sinônimos. O polo funcional, na verdade, envolve múltiplas abordagens teóricas, dentre as quais o Funcionalismo. Perspectivas teórico-metodológicas do polo funcional apresentam algumas características em comum, mas podem focalizar aspectos distintos em suas análises. Assim, em um olhar mais amplo, há um polo em que estão inseridas algumas teorias do uso, dentre as quais a Linguística de Texto e o Funcionalismo norte-americano.

Neves (1997) destaca que, de forma geral, a Linguística Funcional envolve uma organização gramatical integrada a uma teoria global da interação social, em que as relações entre as unidades e as funções são estudadas a partir da visão de que a gramática é suscetível às pressões do discurso. Os falantes não são capazes apenas de (de)codificar as estruturas linguísticas, mas também de usá-las de forma intencional. Assim, a linguagem é uma atividade construída de forma partilhada pelos participantes da interação (cf. BUTLER, 2003; TRAUGOTT, 2010).

Tal abordagem surgiu a partir do Círculo Linguístico de Praga, em que foram postulados alguns conceitos que seriam mais bem desenvolvidos posteriormente, como o de sistema funcional. No entanto, posteriormente, outras abordagens do Funcionalismo foram desdobradas, ganhando nuances distintas dos postulados do Estruturalismo funcional da Escola de Praga. Neves (1997) aponta que o pioneirismo dos estudiosos do Círculo está

ligado ao estudo funcional no nível da frase a partir da organização informacional da sentença, indo além dos níveis fonológico, morfológico e sintático.

Assim, o Funcionalismo firma-se como uma abordagem que “se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (CUNHA, 2008, p. 157). Nessa perspectiva, a linguagem está diretamente associada ao seu papel na sociedade, o que aponta para a necessidade de considerar questões contextuais e sociais na análise dos usos linguísticos. Por isso, em pesquisas funcionalistas, são trabalhados essencialmente dados reais de fala e/ou escrita, vinculados a situações efetivas de interação; evitando, conseqüentemente, exemplos inventados.

Segundo Cunha (2008), um dos principais expoentes do Funcionalismo norte-americano foi Bolinger, cujos trabalhos demonstraram que fenômenos sintáticos estavam ligados a questões pragmáticas no estudo da ordenação de palavras na cláusula. Na década de 1970, o Funcionalismo passou a ser adotado como uma vertente relevante na Linguística norte-americana a partir de pesquisas lideradas por autores como Thompson, Hoppere Givón, que romperam com o paradigma formal vigente ao considerarem questões contextuais, cognitivas e extralinguísticas no tratamento da análise linguística. Outro ponto de divergência era a natureza dos dados analisados, tendo em vista que eram considerados casos extraídos de contextos reais de comunicação.

Assim, o Funcionalismo americano passa a ser visto como a perspectiva teórica que estuda a língua em uso a partir de questões intra e extralinguísticas. Na perspectiva funcional, o discurso corresponde aos usos linguísticos em situações comunicativas reais e a gramática às regularidades provenientes de tais contextos. Esses dois conceitos, porém, não podem ser separados, tendo em vista que um não existe sem o outro, o discurso é parte da gramática, moldando-a e modificando-a constantemente. Isso ocorre a partir de processos cognitivos e comunicativos, que contribuem diretamente para essa simbiose, ritualizando os novos usos.

Sendo assim, conforme Schiffrin (1994), a análise da língua em uso não pode ser separada dos aspectos funcionais da linguagem humana. O discurso, então, é interdependente da vida social e necessariamente envolve significados diversificados. Schiffrin (1994) defende que a definição de discurso calcada na língua em uso compreende uma abordagem funcionalista, pois ele é visto como uma questão cultural e socialmente organizada pelas diferentes formas de comunicação.

Além disso, a abordagem do Funcionalismo Norte-americano pode ser relacionada aos seguintes postulados de Givón (1995): a estrutura linguística serve a aspectos cognitivos e comunicativos; a variação e a mudança sempre estão presentes na língua; os sentidos são construídos contextualmente; a estrutura linguística é icônica e maleável; as categorias gramaticais não são discretas. Tais aspectos apontam para uma visão de língua como um sistema constantemente (re)construído no processo interativo e suscetível a processos de variação e mudança, motivados por questões pragmáticas.

Cunha, Costa e Cezario (2015) apontam que alguns dos pressupostos teóricos fundamentais da perspectiva funcionalista são: iconicidade, marcação, transitividade, gramaticalização, informatividade e planos discursivos (cf. CHAFE, 1976; 1984; PRINCE, 1981; 1992; GIVÓN, 1990; 1995) Esses conceitos ajudam a estudar as regularidades linguísticas a partir das circunstâncias discursivas presentes nas diferentes situações comunicativas, pois, na visão funcionalista, as estruturas servem aos propósitos comunicativos e, por isso, são motivadas.

Sob esse olhar, a gramática é analisada de forma integrada, não havendo uma separação entre questões fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, dado que todas estão organizadas de forma interdependente. Além disso, as regularidades são observadas de um ponto de vista gradual e não discreto, eliminando, conseqüentemente, a possibilidade de análise em categorias binárias e dicotômicas.

Para análise de tais regularidades, Bybee (2010) aponta que é preciso observar além da superfície linguística, pois há forças comunicativas e mentais que atuam diretamente na configuração dos usos. Para a autora, as motivações para as escolhas e mudanças na língua vão além de questões específicas da linguagem, envolvendo, na verdade, processos cognitivos de domínio geral que englobam, também, outras áreas da cognição e são rotinizados pela frequência de uso.

Diante do exposto, podemos perceber que a Linguística de Texto e o Funcionalismo Norte-americano estão inseridos em um mesmo paradigma da Linguística – o polo funcional – e, por isso, podem ser relacionados sem grandes prejuízos teórico-metodológicos. Tal defesa, contudo, não indica que essas teorias sejam sinônimas. É evidente que cada uma apresenta suas especificidades, mas acreditamos que tenham apenas focos diferentes. Assim, não seria necessário estabelecer uma “conversa na diferença” (cf. TAVARES, 2003), mas o destaque de pontos em que essa interseção é mais clara.

Uma proposta de diálogo

É importante destacarmos, inicialmente, que a articulação aqui proposta já fora citada por alguns teóricos e explorada em alguns trabalhos. Por isso, adotaremos uma metodologia qualitativa bibliográfica, em que retomaremos elucidções e pesquisas já existentes sobre o tema a fim de estabelecer um panorama do que já foi realizado. Contudo, não focalizaremos apenas uma revisão da literatura, já que proporemos também novas reflexões e perspectivas de abordagem e interface acerca do tema. Ou seja, consideraremos uma abordagem crítica do que já foi desenvolvido teórica e empiricamente e discutiremos novas possibilidades.

Destacamos que nos estudos já realizados, em geral, não há uma explicitação de uma união teórica mais ampla entre as duas abordagens aqui discutidas, sem destaque de um fenômeno em específico, por exemplo. Ou seja, quando há alguma reflexão, é escolhido um aspecto linguístico sem postulados mais gerais ou esclarecimento quanto a essa possibilidade de interface.

Os estudos de Neves (2004; 2006) e Pacheco (2014) se destacam como algumas propostas que relacionam o Funcionalismo e a Linguística de Texto, contudo os autores não utilizam a vertente norte-americana da abordagem funcional, o que diferencia seus postulados das nossas reflexões, e não enfatizam questões sociocognitivistas na análise textual, como feito em pesquisas mais recentes.

Outra proposta de articulação está presente em Abreu (2017), que defende que ambas as teorias têm como objetivo estudar a língua além do nível da frase e podem ser relacionadas a partir de questões cognitivas. No entanto, vale destacar que não são explicitados quais pressupostos teóricos funcionalistas e textuais poderiam ser relacionados e quais são os pontos de contato entre tais teorias e que o trabalho segue um olhar cognitivo-funcional.

Assim, percebemos que a Linguística de Texto e o Funcionalismo norte-americano não costumam ser tão relacionados em comparação a outras propostas articulatórias, mesmo essa possibilidade já tendo sido abordada por Cavalcante (2015), por exemplo. Tais teorias geralmente são colocadas em interface com outras abordagens: a Linguística de Texto muitas vezes é associada à Análise do Discurso, tanto na vertente da Semiologia como na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, e o Funcionalismo norte-americano costuma ser associado à Sociolinguística Variacionista e à Linguística Cognitiva.

Como, ao revistarmos a literatura, não encontramos muitos trabalhos sobre a interface aqui proposta, destacamos alguns pontos (não)focalizados por cada uma dessas abordagens:

a) O Funcionalismo norte-americano e a Linguística de Texto apresentam tratamentos diferentes para os gêneros textuais. Enquanto o Funcionalismo tende a utilizá-los como um fator analítico ou a considerá-los de forma mais ampla como uma questão contextual (cf. ILOGTI DE SÁ, 2015; CASTANHEIRA; CEZARIO, 2016), a Linguística de Texto tende a explorá-los de forma mais detalhada, explicitando, sobretudo, sua relação com a construção dos sentidos (cf. COLAMARCO, 2014; MORAIS, 2017; BARBALHO, 2022).

b) O Funcionalismo norte-americano tem uma grande preocupação com o estudo da mudança linguística. Desde os estudos pioneiros sobre gramaticalização, as pesquisas funcionalistas têm sido bastante relacionadas com investigações sobre as mudanças nas línguas. Recentemente, o foco na mudança passou a ser ainda mais amplo com a interface construcionista, considerando modificações na forma e na função (cf. MARTELOTTA, 2011; FUMAUX; ALONSO; CEZARIO, 2017).

c) O Funcionalismo norte-americano e a Linguística de Texto têm como objeto de estudo o uso linguístico, mas a abordagem textual tem como objetivo central estudar o texto e as relações pragmáticas envolvidas em seu processo de leitura e produção (cf. ANDRADE, 2019; CASTANHEIRA; FORTUNA, 2021; SANTOS; CASTANHEIRA, 2021), enquanto o Funcionalismo norte-americano costuma partir de um fenômeno morfológico ou sintático para observar suas propriedades discursivas (cf. ILOGTI DE SÁ; PAIVA; CEZARIO, 2020; CASTANHEIRA; CEZARIO; BRITO, 2021).

d) A Linguística de Texto e o Funcionalismo Norte-americano costumam adotar procedimentos metodológicos diferentes. Enquanto a Linguística de Texto geralmente centra suas análises em uma metodologia qualitativa, destacando o papel dos elementos linguísticos na construção do texto e dos efeitos de sentido (cf. CARVALHO; SANTOS, 2017; BASTOS, 2018; ANTUNES, 2019), o Funcionalismo norte-americano frequentemente parte de fatores qualitativa e quantitativamente controlados (cf. CASTANHEIRA; CEZARIO, 2014; CEZARIO *et al.*, 2018).

e) A Linguística de Texto costuma ser mais utilizada do que o Funcionalismo norte-americano em trabalhos sobre ensino (cf. MARQUESI; PAULIUKONIS; ELIAS, 2017; PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018; CASTANHEIRA; SANTOS, 2022). Ainda parece um desafio para os estudos funcionalistas a interface com as práticas pedagógicas, seja por meio do trabalho com análise e/ou elaboração de sugestões de abordagens/ materiais didáticos, ou a partir de propostas de intervenção. Alguns trabalhos funcionalistas sobre ensino já desenvolvidos são Cunha e Tavares (2015), Oliveira e Wilson (2015) e Bispo, Cordeiro e Lucena (2022).

No entanto, destacamos que as tendências apontadas são apenas orientações frequentes nessas teorias. Assim, um trabalho funcionalista pode partir de um gênero específico e uma pesquisa da Linguística de Texto pode não destacar, de forma tão acentuada, a construção do gênero; uma investigação funcionalista pode adotar uma metodologia apenas qualitativa e um trabalho da Linguística de Texto pode focalizar também questões quantitativas.

Nesse sentido, consideramos necessário destacar o que é relevante nessa proposta de interface para que seja discutida uma agenda de pesquisas. Defendemos que, para associarmos a Linguística de Texto e o Funcionalismo norte-americano no estudo de algum fenômeno, é preciso partir necessariamente de dados reais de uso, focalizar questões pragmáticas e contextuais à luz de uma abordagem sociocognitiva e interacional. Metodologicamente, pode ser adotada uma abordagem qualitativa e/ou quantitativa a partir de diferentes gêneros e suportes textuais. Em relação ao ensino, essa associação pode ser feita por meio da análise e da elaboração de materiais didáticos e reflexões amplas.

Em defesa de uma agenda de pesquisas, pontuamos que é necessário não apenas teorizar sobre essa associação, mas também apresentar caminhos descritivo-analíticos. Diante disso, destacamos alguns temas passíveis de serem observados em busca dessa interface: articulação textual, trabalhada em Castanheira (2017) e Castanheira e Caseira (2020a) e referência, discutida em Castanheira (2020), Castanheira e Mendanha (2021) e Castanheira e Cezario (2022).

Castanheira (2017) aborda a questão da sequenciação por meio do estudo dos adverbiais modalizadores, fornecendo um tratamento metodológico qualitativo e quantitativo e um olhar analítico à luz das duas teorias. Essa articulação possibilitou o mapeamento da frequência de uso, como defendem diversas investigações funcionalistas, e dos padrões formais e funcionais dos modalizadores. Além disso, tal perspectiva foi aliada a uma observação mais acurada para o texto e os efeitos de sentido, o que possibilitou uma visão mais ampla do fenômeno.

Nesse trabalho, inicialmente, foi analisado como esses elementos eram utilizados em artigos de opinião – gênero escolhido por ser predominantemente argumentativo e pelos modalizadores terem importante papel na construção dessa tipologia textual. Para isso, foram mapeados, morfossintática e discursivamente, esses elementos, a partir da sua ordenação, dos graus de subjetividade e dos seus efeitos de sentido, constatando que esses elementos muitas vezes são usados de forma menos subjetiva devido a questões textuais, como os veículos *O Globo Online* e *O Dia Online*.

De maneira concomitante, foi analisada a abordagem de doze livros didáticos de Ensino Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2015 acerca dos adverbiais modalizadores, considerando duas questões de forma ampla: seus efeitos de sentido e seu papel como articuladores textuais argumentativos. O objetivo dessa estratégia foi estabelecer um panorama de abordagem dos materiais a partir da associação das duas teorias, já que a análise considerava a (não)contextualização dos livros, a exploração da pragmática e o papel dos modalizadores no texto, aspectos caros a tal entrelaçamento funcional-textual.

Diante disso, foi constatado que, apesar de essas questões já serem tratadas nos manuais, a abordagem ainda é muito escassa, pouco sistemática e com inconsistências diversas. Segundo Castanheira (2017), em capítulos sobre argumentação e opinião, por exemplo, os adverbiais modalizadores não foram abordados, mesmo diante da menção do livro à importância desses elementos para a argumentação nos capítulos sobre adverbiais. Outro ponto é que o papel dos adverbiais modalizadores no texto quase não foi explorado, mesmo sendo um tema já amplamente discutido cientificamente.

A partir do confronto dos resultados, é nítida a grande distância entre os usos e a abordagem dos manuais, e, por isso, foram selecionados cinco dos sessenta artigos de opinião utilizados para que fossem elaboradas sugestões de atividades para o ensino básico, envolvendo as práticas de leitura, análise linguística e produção textual. Com isso, Castanheira (2017) estabeleceu algumas propostas reflexivas para o tratamento dos adverbiais modalizadores por meio de um olhar funcional-textual.

Outro trabalho desenvolvido sobre articulação textual é o de Castanheira e Caseira (2020a), em que os autores discutem como nove livros didáticos tratam da temática das conjunções em capítulos sobre classes de palavras e articulação de orações à luz da interface funcional-textual. Considerando autores das duas teorias e revisitando a literatura especializada, os autores destacam os trabalhos de Câmara Jr. (1970) e Pinilla (2007) e postulam alguns critérios analíticos, que envolvem a união de aspectos morfológicos, sintáticos e discursivos.

Nessa investigação, a importância da interface se evidencia por uma perspectiva mais ampla, com destaque para a análise da contextualização do material e do papel das conjunções no texto. A partir desse entrelaçamento, são considerados pressupostos basilares das duas teorias, como, por exemplo, contexto, pragmática, cognição, sequenciação, coesão e coerência.

Os autores constatarem que tais materiais ainda abordam de forma escassa a questão do papel dos elementos no texto, mas exploram de forma mais sistemática as questões sintáticas e semânticas em relação às conjunções. De acordo com Castanheira e Caseira (2020a), é preciso que ainda haja um avanço na ligação da temática com o gênero textual e com a função no texto sem utilizá-lo apenas como um mero pretexto para atividades de identificação e classificação. Assim os autores defendem que é necessário congregarem esses dois olhares e (re)pensarem as estratégias para a abordagem sobre as conjunções nos livros didáticos.

Em relação ao fenômeno da referenciação, Castanheira (2020) analisa, à luz da Linguística de Texto e do Funcionalismo norte-americano, o papel das anáforas encapsuladoras, Sintagmas Nominais resumitivos, na construção do gênero textual entrevista a partir de fatores funcionais e morfossintáticos. O autor parte da ideia de que o gênero pode ser observado por meio do estilo, do tema e da composição para selecionar seus aspectos metodológicos e analíticos.

A partir do controle qualitativo e quantitativo, Castanheira (2020) considera a posição na oração, o grau de novidade, o papel fórico, o papel coesivo, a marcação da subjetividade e a multifuncionalidade desses Sintagmas Nominais, relacionando-os, ainda, ao tema e à parte do texto. Para isso, considera que o gênero entrevista pode ser dividido em parte inicial, turno do entrevistador e do entrevistado e textos com os temas política, economia e cultura a fim de cruzar tais fatores.

Em seus resultados, o autor constata que há uma relação direta entre a construção do gênero entrevista e o uso das anáforas encapsuladoras, visto que tais elementos são responsáveis pela tessitura do texto, marcando, por exemplo, a interação entre o entrevistador e o entrevistado e sendo majoritariamente prospectivos na parte inicial das entrevistas, tendo em vista seu papel de apresentar as informações a serem desenvolvidas. Castanheira (2020) também defende que os encapsulamentos são elementos que podem evidenciar a subjetividade e que isso ocorre de forma diferente a depender do tema da entrevista e constata que essas anáforas têm tamanhos diferentes a depender do grau de novidade da informação veiculada.

Por fim, destacamos a investigação de Castanheira e Mendanha (2021) acerca das anáforas encapsuladoras em entrevistas publicadas nos sites PopLine e RockLine. Nessa pesquisa, parte-se das discussões de Castanheira e Mendanha (2020) e é adotada a interface

funcional-textual a fim de investigar o papel dos SNs resumitivos na construção do gênero entrevista por meio de três fatores: caráter fórico, parte e tema da entrevista.

Os autores investigam o papel desses elementos por meio da ligação da retrospectiva e da prospecção dos encapsulamentos às partes das entrevistas e às suas temáticas. Os resultados indicam que tais Sintagmas podem ocorrer em diferentes partes das entrevistas e que o tema (pop ou rock) não é um fator determinante para os seus usos.

Além disso, mesmo em pesquisas que não efetivamente estabeleceram uma interface entre essas teorias, pode ser percebida uma clara ligação. Santos (2003), por exemplo, discute o papel de articulação textual dos elementos “e”, “mas”, “aí” e “então” em textos de literatura infantil e juvenil à luz da Linguística de Texto. Mesmo sem ser um trabalho funcionalista, é mencionada a gramaticalização dos elementos, já que sua passagem de itens lexicais a gramaticais (ou de gramaticais a ainda mais gramaticais) é essencial para compreensão do seu papel coesivo. O elemento “aí”, por exemplo, ao não ser utilizado como adjunto adverbial de lugar, mas como marcador discursivo, possibilita um papel ainda mais evidente coesivamente.

Também é necessário observar que Santos (2003), ao discutir os valores desses itens, apresenta múltiplos valores discursivos, o que se relaciona diretamente à multifuncionalidade discutida em investigações funcionalistas, bem como relaciona tais efeitos ao posicionamento morfossintático na frase, mais uma vez em prol da relação forma-função. Isso demonstra que tais ideias podem se relacionar de diversas maneiras, mesmo que sejam de linhas teóricas distintas.

Tal relação é tão evidenciada que Castanheira, Cezario e Brito (2021), em um trabalho funcionalista, ao discutir os usos das orações introduzidas pelo conector “só que”, retoma a pesquisa de Santos (2003) para discussão da multifuncionalidade comum, sobretudo, aos casos de “mas” e “só que”, bem como aos de “mas só que”. Ou seja, pesquisas da Linguística de Texto já têm sido articuladas às evidências empíricas funcionalistas, da mesma forma que o contrário ocorre, o que só confirma ainda mais tal interface.

Destacamos, diante dos pressupostos debatidos na seção anterior e das elucidações efetuadas por tais pesquisas, que os seguintes pressupostos funcionalistas podem ser analisados na discussão desses fenômenos. Para tornar tal interface ainda mais clara, elaboramos o Quadro 1:

Quadro 1: relação teórica textual-funcional

Fenômeno textual	Pressupostos teóricos funcionalistas	Aplicação analítica
Articulação textual	Iconicidade	Análise da relação forma-função a partir da ordem morfossintática do articulador adverbial na oração
	Marcação	Análise da frequência e da complexidade cognitiva e estrutural do articulador textual de forma comparativa
	Gramaticalização	Análise do papel dos elementos gramaticalizados na construção do texto
	(Inter)subjetividade	Análise do valor (inter)subjetivo por meio dos articuladores textuais
	Categorização	Agrupamento dos itens em categorias por meio da sua frequência e das suas características em comum
Referenciação	Iconicidade	Análise da relação forma-função por meio de ordenação e do tamanho do SN
	Informatividade	Análise do estatuto do referente SN
	Marcação	Análise da frequência e da complexidade estrutural e cognitiva do SN de maneira comparativa
	(Inter)subjetividade	Análise do papel (inter)subjetivo da anáfora e da dêixis
	Categorização	Agrupamento dos elementos em categorias comuns a partir da frequência de uso e da sua caracterização

Fonte: elaboração nossa.

Além disso, o mapeamento da multifuncionalidade dos elementos sequenciais e referenciais e a observação das categorias morfológicas, sintáticas e semânticas e do seu papel no texto são aspectos centrais nessa interface. Isso se evidencia pela discussão dos processos de formação de palavras, dos usos de cláusulas hipotáticas, paratáticas, justapostas, subordinadas e correlatas, dentre outros temas de interesse funcional-textual.

Para que tal agenda de pesquisas seja efetuada, é necessário que sejam considerados esses e outros fenômenos a fim de entrelaçar tais discussões, devendo ser respeitadas as bases dessas teorias e a sua associação metodológica com aspectos analíticos que sejam coerentes com seus pressupostos teóricos fundamentais. Também são importantes trabalhos sobre ensino, já que essa articulação pode contribuir para reflexões acerca do papel dos elementos gramaticais na construção de diferentes gêneros textuais.

Dessa forma, defendemos que a Linguística de Texto e o Funcionalismo norte-americano não são teorias que apresentam aspectos excludentes, mas que focalizam questões distintas em seus trabalhos, adotando um prisma diferente de análise, mas totalmente passível de ser congregado. Como dissemos, mesmo apresentando algumas tendências, ambas as teorias podem deoar dessas direções e “caminhar” para outras possibilidades analíticas e metodológicas, o que pode configurar uma necessária agenda de pesquisas.

Destacamos, por fim, que a interface aqui defendida possibilita ganhos analíticos ao unir pressupostos teóricos de duas abordagens e gerar um olhar mais amplo dos fenômenos linguísticos que costumam ser descritos a partir de tais vieses de maneira separada. Tal ligação também é relevante para o ensino, já que em sala de aula devem ser aliadas múltiplas perspectivas para construção de estratégias mais plurais e que, cada vez mais, é defendida uma abordagem baseada no uso no ensino de gramática, o que contribui para uma prática pedagógica reflexiva e aliada aos efeitos de sentido.

Considerações finais

Diante das elucidações apresentadas neste artigo, podemos dizer que a Linguística de Texto e o Funcionalismo norte-americano são duas teorias linguísticas diferentes, mas com conceitos fundamentais semelhantes, visto que adotam uma abordagem baseada nos usos linguísticos e consideram a relação entre questões discursivas e gramaticais nas suas pesquisas. Além disso, ressaltamos que as duas teorias estão inseridas no “polo funcional” (DIK, 1987), que engloba diferentes abordagens com questões basilares em comum, o que evidencia sua possibilidade articulatória.

Assim, defendemos que a interface entre a Linguística de Texto e o Funcionalismo Norte-americano, embora ainda não seja feita com frequência nos estudos linguísticos, é um caminho bastante produtivo e passível de ser efetuado. Essa possibilidade está ligada aos diversos pontos convergentes entre as duas teorias e, para que seja efetuada, deve recorrer aos pressupostos teóricos das duas abordagens, destacando fenômenos que possibilitem essa interface.

Destacamos, ainda, que, em prol de uma agenda de pesquisas que englobe o diálogo entre essas abordagens, consideramos possível: (a) discutir o papel de articuladores textuais de conjunções, advérbios e marcadores discursivos a partir de aspectos funcionalistas diversos (iconicidade, gramaticalização e subjetividade, por exemplo); (b) mapear o papel referencial de Sintagmas Nominiais, de pronomes e de adverbiais por meio de diferentes questões

funcionalistas (iconicidade, informatividade e marcação, por exemplo); (c) relacionar as duas teorias ao ensino, observando as funcionalidades dos elementos linguísticos no texto a partir da análise e da elaboração de materiais didáticos e de propostas de intervenção pedagógica.

Com isso, consideramos ser emergencial a discussão e a sistematização de mais trabalhos que relacionem a Linguística de Texto e o Funcionalismo norte-americano a partir de uma abordagem bem delimitada teórica e metodologicamente. Para isso, é preciso (re)conhecer e respeitar as suas bases, incorporando-as nas pesquisas e considerando a multiplicidade de fatores envolvidos em tal processo para que tenhamos, então, mais investigações acerca desse diálogo.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. Linguística Textual e Funcionalismo. In: CAPISTRANO JR, Rivaldo. LINS, Maria da Penha; ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Linguística Textual: diálogos interdisciplinares*. São Paulo: Labrador, 2017. p. 43-56.

ANDRADE, Fernanda. *Referenciação e humor em crônicas de Luis Fernando Verissimo*. 103 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ANTUNES, Vanessa. *Referenciação e violência contra a mulher em relatos femininos*. 106 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BARBALHO, Cristiane. *Referenciação na construção argumentativa do gênero depoimento oral em audiências com tipificação de feminicídio*. 217 f. 2022. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BASTOS, Maria Cristina Vieira. *Anáforas encapsuladoras e argumentatividade em notícias*. 142 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BEAUGRANDE, Robert De. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Nova Jersey: Alex, 1997.

BERNÁRDEZ, Enrique. El texto en el proceso comunicativo. *Revista de Investigación Lingüística*, v. 6, n. 2, 7–28, 2003.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando; LUCENA, Nedjla. Funcionalismo linguístico e ensino de português: convergências, possibilidades e prática docente. *Revista do GELNE*, v. 24, p. 192-207, 2022.

BUTLER, Christopher. *Structure and function: a guide to three major structural-functional theories*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

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

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARVALHO, José Ricardo; SANTOS, Leonor Werneck. Anáfora direta e encapsulamento em um conto de terror. *Letras em Revista*, v. 8, p. 13-31, 2017.

CASTANHEIRA, Dennis. *Uso de adverbiais modalizadores e sua abordagem em livros didáticos de ensino médio: reflexões e propostas de atividades*. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CASTANHEIRA, Dennis. *Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista: análise textual-funcional*. 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Letras (Letras Vernáculas)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CASTANHEIRA, Dennis; CASEIRA, Carolina de Aguiar Fernandes. Análise funcional-textual da abordagem sobre conjunções em livros didáticos de ensino médio. *Revista E-escrita: Revista do curso de letras da UNIABEU*, v. 11, p. 37-52, 2020a.

CASTANHEIRA, Dennis; CASEIRA, Carolina de Aguiar Fernandes. North american functionalism: history and perspectives. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, p. 1-4, 2020b.

CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. Locuções adverbiais de tempo em cartas oficiais do século XIX: motivações para a ordenação. *Revista SOLETRAS*, v. 28, p. 41-59, 2014.

CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. A ordenação de locuções adverbiais de tempo em cartas jesuíticas dos séculos XVI e XVII. *Signotica* (UFG), v. 28, p. 557-580, 2016.

CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura. (Re)discutindo o estatuto informacional das anáforas encapsuladoras: para além da classificação dado e novo. *Revista Gragoatá* (UFF), v. 27, p. 232-259, 2022.

CASTANHEIRA, Dennis; CEZARIO, Maria Maura; BRITO, Raquel Cardoso. Análise dos usos de orações iniciadas por [só que] no português brasileiro. *Palimpsesto*, v. 20, p. 167-187, 2021.

CASTANHEIRA, Dennis; FORTUNA, Luciana. Mapeamento intertextual e (re)construção de sentidos na adaptação Pinóquio em Turma da Mônica – Grandes Clássicos. *Revista da Gama e Souza*, v. 11, p. 42-55, 2021.

CASTANHEIRA, Dennis; LEBLER, Cristiane Dall Cortivo. Linguística de Texto: perspectivas de interface. *Revista Rascunhos Culturais*, v. 13, p. 22-41, 2022.

CASTANHEIRA, Dennis; MENDANHA, Marcele. Encapsulating anaphors in written interviews published online. *Revista de Estudos da Linguagem (Falange Miúda)*, v. 6, p. 213-227, 2021.

CASTANHEIRA, Dennis; SANTOS, Leonor Werneck. Linguística de Texto e leitura: propostas didáticas e reflexões para o ensino. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Org.). *Leitura e ensino de língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 301-330.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 13, n. 25, p. 367-380, 2015.

CEZARIO, Maria Maura *et al.* Os advérbios: aspectos históricos e usos atuais. In: CASTILHO, Ataliba; LOPES, Célia. (Org.). *História do português brasileiro*. Mudança sintáticas das classes de palavras: perspectiva funcionalista. São Paulo: Contexto, 2018, v. 4, p. 240-293.

CHAFE, Wallace. Givenness, Contrastiveness definiteness, subjects topics and point of view. In: LI, C. (ed.). *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976. p. 25-55.

CHAFE, Wallace. Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN, R. (org.) *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1984. p. 21-51.

COLAMARCO, Manuela. *Referenciação e construção de sentido nas fábulas de Monteiro Lobato e Esopo*. 188 f. 2014. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-176.

CUNHA, Maria Angélica; COSTA, Marco Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angelica Furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios MARTELOTTA, M. E. (org.) *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRRN, 2015.

DIK, Simon. Some principles of functional grammar. In: DIRVEN, R.; FRIED, V. (org.) *Reference grammars and modern linguistics theory*. Amsterdam/ Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1987. p. 81-100.

FÁVERO, Leonor. Linguística Textual – história, delimitações e perspectivas. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 13, n. 15, p.12-21, 2019.

FUMAUX, Nuciene Caroline; ALONSO, Karen Sampaio; CEZARIO, Maria Maura. Construcionalização de um monte de SN: uma abordagem centrada no uso. *Percursos Linguísticos*, v. 7, p. 139-158, 2017.

GIVÓN, Talmy. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1990.

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo:Contexto, 2015 [2004].

ILOGTI DE SÁ, Érika Cristine. *Aconteceu em 2015 e En 2015 il est arrivé: ordenação dos circunstanciais temporais e aspectuais no português e no francês*. 222 f. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ILOGTI DE SÁ, Érika; CEZARIO, Maria Maura; PAIVA, Maria da Conceição. Ordem de circunstanciais temporais em português e francês: motivações discursivas. *Revista Linguística*, v. 16, p. 646-665, 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: EDITORA DAUFPE, 1983.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016.

MORAIS, Margareth Andrade. *Referenciação em campo: a construção de sentidos na notícia esportiva*. 180 f. 2017. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. Funcionalismo e Linguística do Texto. *Revista do Gel*, v. 1, p. 71-89, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PACHECO, Lucivânia. *A referência anafórica por encapsulamento: gramática e discurso*. 2014. 173 f. Tese (Doutorado). São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e

Ciências Exatas. Universidade Federal Paulista Júlio de Mesquita Filho: São José do Rio Preto, 2014.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Texto e ensino*. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

PINILLA, Maria Aparecida. Classes de palavras. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 169-183.

PRINCE, Ellen. Toward a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (org.). *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 223-55.

PRINCE, Ellen. The ZPG letter: subjects, definiteness and information-status. In: MANN, W.C.; THOMPSON, S. A. (org.) *Discourse description*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992. p. 295-325.

SANTOS, Leonor Werneck. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil (e, mas, aí, então)*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANTOS, Leonor Werneck; CASTANHEIRA, Dennis. Linguística de Texto e referenciação: reflexões a respeito da escrita do surdo.. In: FREITAS, R.; SOARES, L. A.; NASCIMENTO, J. P. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021, v. 2, p. 118-130.

SCHIFFRIN, Deborah. *Approaches to discourse*. Cambridge: Blackweel, 1994.

SOUZA, Edson Rosa Francisco; PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério. *Linguística Textual: interfaces e delimitações – Homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística), UFSC, Florianópolis, 2003.

TRAUGOTT, Elizabeth. (Inter)subjectivity and (Inter)subjectification: a reassessment. In: DAVIDSE, K.; VANDELANOTTE, L.; CUYCKENS, H. (org.) *Subjectification, intersubjectification and grammaticalization*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2010. p. 29-71.

VAN DIJK, Teun. Cognitive context models and discourse. In: STAMENOW, M (org.). *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness*. Amsterdam: Benjamins, 1997. p. 189-226.

VAN DIJK, Teun. Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, v. 8, n. 1, 159-177, 2006.

VAN DIJK, Teun. Context. In: TRACY (org.). *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. London: Wiley-Blackwell, 2015. p. 1-11.

ENTRE-LÍNGUAS-CULTURAS: LÍNGUA PORTUGUESA ∞ LÍNGUA INDÍGENA¹

AMONG LANGUAGES-CULTURES: PORTUGUESE LANGUAGE ∞ INDIGENOUS LANGUAGE

Gabriele de Aguiar²

Angela Derlise Stübe³

RESUMO: Este artigo objetiva analisar representações de línguas (portuguesa e indígena) que emergem nas redações de sujeitos indígenas participantes do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Com isso, foram selecionadas algumas sequências discursivas de redações elaboradas no PIN-UFFS (seletivos de 2015 e de 2018), as quais, por meio de regularidades discursivas, nos possibilitaram compor nosso gesto interpretativo. Situamo-nos na perspectiva discursivo-desconstrutivista, com autores que dedicam seus esforços a questões de língua e identidade como Pêcheux (2010), Coracini (2007) Lacan (2005) e Derrida (2001). Ao observar a vinda de alunos indígenas para a UFFS, nos levou a questionar como a língua e, conseqüentemente a identidade, desses sujeitos são afetadas ao necessitarem adequar-se ao lugar historicamente pertencente ao não-indígena: a universidade. Entendemos que isso pode produzir o apagamento das línguas indígenas. Os resultados apontam para uma ruptura em relação à língua materna do indígena e um conflito em estar entre-línguas-culturas (língua portuguesa ∞ indígena).

PALAVRAS-CHAVE: Representações de língua. Entre-línguas-culturas. Sujeito indígena. Identidade.

ABSTRACT: This article aims to analyze representations of languages (Portuguese and Indigenous) that emerge in the essays of indigenous people participating in the Access and Permanence Program for Indigenous Peoples (PIN) of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS). With this, some discursive sequences of essays elaborated in PIN-UFFS (2015 and 2018 selection) were selected, which, through discursive regularities, allowed us to compose our interpretive gesture. We use a discursive-deconstructivist perspective, with authors who dedicate their efforts to questions of language and identity such as Pêcheux (2010), Coracini (2007) Lacan (2005) and Derrida (2001). When observing the arrival of indigenous students to UFFS, it led us to question how the language and, consequently, the identity of these people are affected when they need to adapt themselves to the place historically belonging to the non-

¹ Este artigo é um recorte revisado e ampliado da dissertação *Representações de língua(s) no espaço entre-línguas-culturas: marcas discursivas em produções textuais de indígenas*, defendida em 2020.

² Mestre em Estudos Linguísticos. Docente substituta no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Chapecó, Santa Catarina, Brasil, gabriele.aguiar@ifsc.edu.br.

³ Doutora em Linguística Aplicada. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó, Santa Catarina, Brasil, angelastube@uffs.edu.br.

indigenous: the university. We understand this can lead to the erasure of these Indigenous languages. The results point to a rupture in relation to the native language of the indigenous and a conflict in being among languages-cultures (Portuguese language ∞ indigenous).

KEYWORDS: Language representations. Among languages-cultures. Indigenous people. Identity.

Introdução

O Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (doravante PIN) configura-se como um processo seletivo especial que ocorre desde 2015 na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), atuando como um mecanismo de promoção de valores democráticos e ampliando o acesso dos indígenas ao ensino superior⁴. Durante o processo seletivo, o participante precisa responder a uma prova com questões objetivas e redigir uma redação, de tipo dissertativo-argumentativo, sobre temática específica que se modifica a cada ano.

O PIN-UFFS e a chegada constante de alunos indígenas na UFFS nos levaram a questionamentos referentes às línguas indígena e portuguesa nesse contexto. Em especial, nos fez analisar, por meio de redações escritas no Processo Seletivo, representações de língua(s) que emergiam nesses textos.

Como arquivo para elaboração deste estudo, adotamos as redações escritas por participantes indígenas dos processos seletivos do ano de 2015 e do ano de 2018 e, após a leitura da totalidade desse material, identificamos algumas regularidades discursivas. A leitura do material de arquivo, portanto, guiou a elaboração do texto.

Diante disso, a questão que moveu esse gesto de leitura, que não é o único possível, considerando a incompletude da língua, foi: *que representações de língua(s) são sustentadas pelos indígenas nas redações do PIN-UFFS?* Tomamos como hipótese que os sujeitos indígenas, participantes do PIN-UFFS, vivem em um conflito entre-línguas-culturas⁵, tendo sua língua e identidade afetadas ao necessitarem adequar-se ao lugar do outro, daquele que não é indígena. Para que essa questão fosse interpretada, analisamos o imaginário produzido sobre a

⁴ Não são todos os cursos de graduação ofertados pela universidade que têm autonomia para abrir vagas suplementares para o PIN-UFFS, ou seja, os cursos da área da saúde, Medicina e Enfermagem não dispõem de vagas.

⁵ Entre-línguas-culturas é uma noção adotada pela Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, no projeto “O espaço híbrido da subjetividade: o ser (estar) entre línguas” (desenvolvido entre 2003 e 2007), inserido no Projeto Integrado “(Des)construindo identidades: formas de representação de si e do outro nos discursos sobre línguas (materna e estrangeira)”, financiado pelo CNPq e sob sua coordenação.

língua indígena⁶ para, a partir disso, chegar às representações de língua pela abordagem discursivo-desconstrutivista.

Nosso objetivo, portanto, é problematizar representações de língua(s) que emergem nas redações e descrever o funcionamento da relação ser-estar-entre-líguas. Consideramos que esses sujeitos estão imersos em uma relação conflituosa entre-líguas-culturas: entre a língua da sua constituição enquanto sujeito e que constitui as relações entre seus pares - a língua indígena⁷ do seu povo - e a língua mobilizada para ingressar e permanecer na universidade - a língua portuguesa. Ambas as línguas constituem sua subjetividade, constituem o sujeito. Ao entender que os indígenas participantes do processo seletivo se encontram nesse espaço, tomamos como hipótese que o sujeito indígena deseja falar a língua materna (LM) no intuito de manter suas tradições e permanecer sendo indígena e, ao mesmo tempo, mobilizar a língua portuguesa para alcançar seus sonhos na universidade e até mesmo ser aceito nesse lugar diferente.

Como apontado, pautamo-nos na perspectiva discursivo-desconstrutivista. Delimitamos nossa pesquisa no entre-lugares⁸, uma vez que perpassa a Análise de Discurso, a psicanálise e a desconstrução para constituir-se. Sendo assim, o gesto interpretativo aqui formulado almeja estabelecer um movimento pendular, ou seja, o “[...] dispositivo teórico-metodológico da análise de discurso se constrói num movimento pendular entre teoria e análise.” (PETRI, 2013, p. 45). Nesse movimento, traremos à tona marcas linguísticas (tempos verbais, substantivos, sentenças, etc.) que surgem no intradiscurso, isto é, nas formulações, no que está sendo dito nas condições dadas. De forma conjunta ao intradiscurso, todo dizer é constituído por já-ditos, pelo interdiscurso que faz com que os sentidos sejam constituídos por outros discursos já-ditos. Essas questões apontam para as regularidades discursivas e, com isso, se torna possível garantir a existência de um discurso e costurar o gesto de interpretação postulado na sequência deste estudo.

Borges (2018b) afirma que “[...] a escolha de um objeto para ser analisado, numa perspectiva discursiva, não é aleatória, os recortes têm que vir com as nossas indagações.” (p.

⁶ Apesar de assumirmos que no território brasileiro existem incontáveis línguas indígenas, utilizaremos, ao longo do texto, a língua flexionada no singular para “língua indígena”. Vale destacar que a Diretoria de Políticas de Graduação, em diálogo com a pesquisadora, afirmou que a grande maioria dos participantes do PIN-UFFS nestes anos (2015 e 2018) são do povo Kainkang.

⁷ É importante salientar que o uso da expressão “língua indígena” no decorrer do texto se dá independente de serem diferentes línguas e povos, principalmente para manter-se em conformidade à designação dada pelos próprios participantes nas redações (ver SD4 e SD5).

⁸ O ‘entre’ é, muitas vezes recorrente neste artigo (entre-lugares, entre-líguas, entre-líguas-culturas), para Derrida (2006), o espaço, o intervalo presente que se manifesta em uma constante ausência-presença. Nessa perspectiva, o hífen marca a aproximação dos opostos e simboliza esse movimento.

106). Pretendemos, desse modo, desenvolver um trabalho com uma teoria que aborde o sujeito em sua constituição linguística, histórica e social. Com isso, a abordagem discursiva-desconstrutivista nos possibilita ter essa visão sobre o sujeito e de compreender que a língua não é transparente e que não há discursos homogêneos, tampouco sentidos únicos e estáticos. Vale ressaltar que nessa visão teórica compreendemos o sujeito sendo constituído *na e pela* língua(gem).

Escritas essas palavras iniciais, convidamos o leitor a nos acompanhar nessa caminhada, muitas vezes instigante e avassaladora, na qual os sentidos aqui mobilizados poderiam ser outro(s), sendo este um gesto de leitura entre tantos possíveis. Destacamos, sobretudo, que essa caminhada traçada nos permite, por meio de escritas de si, que as vozes indígenas sejam ouvidas e (res)significadas após serem silenciadas e oprimidas ao longo da história do Brasil.

Entre-línguas-culturas

- Não se fala nunca senão uma única língua...
(sim mas)
- Não se fala nunca uma única língua...
(DERRIDA, 2001, p. 22).

O sujeito indígena candidato às vagas no PIN-UFFS está inserido em um lugar conflituoso entre-línguas-culturas – entre a língua materna e a língua portuguesa. Nesse caso, acreditamos que não há uma língua que prevaleça a outra. Ao buscar problematizar essa posição, usaremos as reflexões desenvolvidas por Lacan (2005) sobre o aparelho matemático chamado Banda de Moebius (ou Banda de Möbius). Considerado um psicanalista que perpassa diferentes áreas de estudo, Lacan (2005) usou uma figura matemática para explicar conceitos da psicanálise e apontar que há Real e que, apesar da impossibilidade de representar e de dar conta dele, buscou descrever a estrutura mesmo sabendo que só é possível perceber os efeitos deste.

É pertinente salientar que Lacan (2005) não inventa a Banda de Moebius, mas utiliza esse objeto matemático em seus estudos. Ela foi criada, originalmente, pelo astrônomo e matemático alemão August Ferdinand Möbius, em 1858, e era chamada de Fita de Möbius. Ao longo deste artigo a chamaremos pelo nome utilizado pela psicanálise: Banda de Moebius.

Considerada uma grande descoberta para a época, dado que, ao contrário das propostas geométricas euclidianas⁹, essa fita não apresenta um começo, tampouco um final (dentre outras

⁹ De modo algum pretendemos aprofundar questões matemáticas neste texto, porém nos parece pertinente destacar a distinção da Fita de Möbius, desenvolvida por Möbius (1858), em comparação à geometria baseada nos postulados de Euclides para entendermos, de modo claro, as pretensões de Lacan (1950) com a Banda de Moebius.

propriedades que essa contrabanda se opõe à geometria de Euclides). Assim, com base em alguns pontos da topologia de Lacan, lançamos, logo de antemão, no título deste texto, uma proposta instigadora e ousada para estabelecer essa relação. No título temos entre a língua portuguesa e a língua indígena a Banda de Moebius, representada pelo símbolo do infinito (∞) na intenção de simbolizar que não é uma adição, uma somada a outra, mas sim uma e outra não havendo um dentro e um fora.

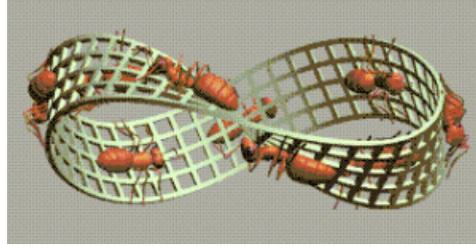
Apresentada aqui, portanto, pelo sinal do infinito, a Banda de Moebius representa um caminho sem começo e sem fim, no qual se pode percorrer toda a sua superfície, que, a princípio, aparenta ter dois lados pelo efeito de torção, quando, na verdade, possui apenas um: é um objeto unívoco. Lacan (2005) buscou relacionar essa topologia ao sujeito do inconsciente, que “[...] emerge entre um significante e um conjunto de significantes. Quando ocorre um evento significante, produz-se um efeito singular que assume o nome de sujeito do inconsciente (entidade abstrata e não subjetiva).” (STÜBE, 2008, p. 97). Também entendido como ser topológico, esse sujeito, de acordo com o psicanalista francês, aparece no momento do corte da Banda; com isso, o sentido se mostra. Lacan (2005) afirma que:

[...] o inseto que passeia na superfície da banda de Moebius, caso tenha a representação do que é uma superfície, pode acreditar, a todo instante, que existe uma superfície que ele não explorou, a que está sempre no avesso daquela em que ele passeia. Ele pode acreditar nesse avesso, embora este não exista, como vocês sabem. Sem que o saiba, ele explora a única face que existe, e, no entanto, a cada momento, há realmente um avesso. (p. 152).

Diferentemente de um círculo ou um cilindro, o autor se interessa por esse outro aparelho da matemática por essa característica particular de não possuir um dentro, nem um fora. Ao manipulá-lo, o autor estabelece uma metáfora para entender o processo psíquico. Ademais, é possível depreender o sujeito do inconsciente ao realizar o corte na Banda de Moebius, porque “[...] quando vocês isolam uma parte dele por uma secção, um corte, que não tem outra condição senão ligar-se a si mesmo, depois de haver incluído o ponto vazado da superfície, resta uma banda de Moebius.” (LACAN, 2005, p. 110).

Nesse contexto, trazemos a ilustração, na Figura 1, criada pelo artista holandês Maurits Cornelis Escher (1963), na intenção de reproduzir a Banda de Moebius e seu movimento.

Figura 1 – Banda de Möbius 2



Fonte: Escher (1963).

Como podemos perceber, a gravura de Escher (1963) tem a intenção de expressar como essa banda funcionaria e, ademais, o artista utiliza formigas pelo fato de o próprio Lacan (2005) mencionar, em seu livro, que é possível que uma formiga passeie em seu exterior sem nenhuma dificuldade para o interior e que não é possível saber se está dentro ou fora da banda. Em vista disso, comparamos a tensão do entre-línguas-culturas como a condição do sujeito indígena participante do PIN-UFFS, pois pressupomos não haver uma língua sobre a outra, mas uma língua com a outra de modo tão intrínseco que já não se sabe qual língua “prevalece”, uma verdadeira mistura de línguas.

Tendo claro esse ponto, a seguir, abordamos as sequências discursivas que interpretamos nessa regularidade discursiva, a fim de perceber como se materializa o sentido do entre-línguas-culturas.

Nem lá, nem cá: entre-línguas quero estar¹⁰

Pêcheux (2010), no seu texto “Papel da Memória”, traz à baila a noção de memória discursiva que diz respeito à recorrência de dizeres que emergem de um acontecimento, sendo atualizado ou esquecido de acordo com o processo discursivo. Dito de outra forma, é algo que sempre “fala antes”, em outro lugar. Sendo assim, o autor discorre que “[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) [...]” (PÊCHEUX, 2010, p. 52, grifo do autor). Esses não-ditos fazem parte dos sentidos implícitos que Pêcheux (2010) aborda, já que há a impossibilidade de se dizer tudo na língua.

Alicerçados em uma perspectiva teórica que vê a língua como algo que falha e faz falhar o discurso, identificamos o sujeito na ilusória investida de controlar o seu dizer. O mesmo

¹⁰ Título inspirado na dissertação de mestrado “Um pouco aqui, um pouco lá? Identificações do sujeito entre-línguas” (2017), de Tatiana Gritti.

sujeito que, no intradiscorso, deixa emergir o conflito de estar imerso em um contexto entre-línguas-culturas e que já não consegue separá-las: língua portuguesa ∞ língua indígena. Tal efeito podemos interpretar na SD1¹¹:

(SD1) *Antigamente com os dias atuais, mudavam-se muitas coisas nas aldeias com a aproximação dos não indígenas, tendo como pontos negativos e positivos. Eu vejo como exemplo na minha comunidade, muitas ainda brancas casando com indígenas ou vice-versa e dessa união seus filhos já não conseguem aprender a língua materna que é muito preocupante na aldeia ou simplesmente muitos tem vergonha de falar fora da aldeia, esse é um dos pontos negativos no meu ponto de vista. Porém professores formados bilíngue lutam contra isso nas escolas, alfabetizando nossos filhos na língua materna para que não se percam o maior tesouro a 'língua materna' (E1; 2015)¹².*

Percebemos que o enunciador aborda a situação de entre-línguas-culturas com uma mudança, utilizando o verbo “mudar”: “*mudavam-se muitas coisas nas aldeias com a aproximação dos não indígenas*”¹³. É importante destacar que essa aproximação dos povos indígenas com os não indígenas, desde a colonização do Brasil, é repleta de significações, “[...] ou seja, o índio perde o próprio ser e passa a ser o Outro [o não indígena] na medida em que incorpora aquilo que é do Outro: a língua, a palavra, a indumentária, os aparelhos, o espaço.” (BORGES, 2018a, p. 113). Ao longo da sua redação e entre uma língua e outra, o sujeito parece apontar para o entre-línguas-culturas como uma mudança na vida da comunidade indígena e, ao mesmo tempo, evidencia a oposição entre línguas (formas diferentes de materializar o *nós* e o *eles*), mas ao opor, também o constitui, pois leva o indígena a mudar.

Essa “*aproximação dos não indígenas*” por meio dos casamentos interculturais (indígena com não indígena), ao longo da escrita de E1, se mostra como um verdadeiro imbricamento de línguas-culturas: é mais que uma aproximação, é um tornar-se família, é fazer parte da comunidade. Porém, ao trazer uma língua-cultura diferente para o grupo, traz algo novo com “*pontos negativos e positivos*”. Essa união matrimonial, portanto, faz com que nasçam filhos imersos entre uma língua e outra, sendo que “*não conseguem aprender a língua materna*” e, mais, “*muitos tem vergonha de falar fora da aldeia*”. Interpretamos com base nos marcadores discursivos “*não conseguem*” e “*tem vergonha*” como um silenciamento e, até

¹¹ Em 2015, ano de escrita da SD1, o tema do processo seletivo era “Reivindicações históricas dos povos indígenas brasileiros”.

¹² A primeira letra (E) indica o enunciador - um sujeito indígena participante do PIN-UFFS -, seguida do número (1) que indica a qual redação se refere ao longo do artigo. Além disso, ao lado, trazemos o ano do processo seletivo que o recorte foi retirado, nesse caso se trata de uma redação do ano de 2015.

¹³ Todos os recortes estarão em itálico e entre aspas quando forem retomados ao longo do texto a fim de que possamos diferenciar de uma citação bibliográfica.

mesmo, um apagamento da língua-cultura indígena, uma vez que a língua portuguesa se sobressai em relação à língua indígena.

O E1 ainda traz à tona em seu texto uma grande preocupação referente à perda da língua indígena em sua comunidade com esse imbricamento entre-línguas-culturas. No trecho “*professores formados bilíngue lutam contra isso [o fato das crianças terem vergonha de falar a língua materna] nas escolas, alfabetizando nossos filhos na língua materna*”, o enunciador afirma que há o ensino de ambas as línguas: a língua portuguesa (a língua do desejo) e a língua indígena (a língua materna).

Consideramos a língua portuguesa como a língua do desejo, visto que é por meio dela que o indígena conseguirá ingressar na universidade – ao participar do processo seletivo, ao redigir a redação, ao realizar os componentes curriculares do curso. Em contrapartida, a língua indígena é a língua materna, a língua na qual ele se conecta à comunidade.

Em relação ao trecho anteriormente destacado, o conflito entre-línguas-culturas se mostra no processo escolar decorrente da aproximação com o não indígena. Do ponto de vista do enunciador, o ensino bilíngue é importante, já que a intenção é “*que não se percam o maior tesouro a ‘língua materna’*”. No excerto é possível perceber um adjetivo qualificativo, no caso “*tesouro*”, para caracterizar a língua indígena, acusando grande importância. Essas marcas relativas à língua materna e à língua do outro apontam para o processo de constituição do sujeito indígena a partir do imaginário do que é ser indígena e, igualmente, imprime o desejo de manter a língua-cultura para permanecer sendo indígena.

Esse imaginário de unidade, da busca da preservação da língua-cultura para permanecer sendo índio, produz um sujeito em conflito na procura de uma identidade única. Vale ressaltar que compreendemos a noção de identidade não a partir da visão tradicional, que a entende como uma unidade, ou seja, identidade como estável e idêntica a algo. Partimos da perspectiva que “[...] o sujeito não tem sua identidade dada a priori, como uma substância fixa, mas essa vai se constituindo nas relações históricas, sociais, políticas, jurídicas, ou seja, há um processo de identificação que não cessa de se fazer e desfazer [...]” (BORGES, 2018a, p. 57, grifo do autor).

Retomando o discurso segundo o qual o entre-línguas-culturas se dá pela influência do não indígena, trazemos, na continuidade, a SD2:

(SD2) *Fazendo com que as diferenças de culturas e etnias não sejam excluídas e desprezadas mais sim valorizadas em um todo. Principalmente a língua materna dos povos indígenas que está se perdendo devido alguns desafios que o povo originário vem passando, pois a influência dos não indígenas nas comunidades está melhorando muito com essa perda, e também devido a falta do material didático que*

algumas das escolas indígenas não possuem suporte. Entretanto, se isso existisse, iria contribuir e ajudar muito no resgate da língua materna Kaingang em algumas aldeias e escolar (E2; 2018).

Esse candidato, ao longo de sua escrita de si, teme a perda da língua indígena em decorrência de “*alguns desafios que o povo originário vem passando*”, pois evidencia-se a proximidade com o não indígena o que, por consequência, traz muitos problemas para a sua comunidade. Com base no trecho “*alguns desafios*”, interpretamos que dentre eles alguns são silenciados e, ao mesmo tempo, E2 traz à tona no eixo do intradiscurso alguns desafios: a possível perda da língua materna, a aproximação dos não indígenas e a falta de material didático em Kaingang nas escolas dentro das aldeias.

Dentre essas dificuldades ressaltadas, E2 ainda compreende que as diferenças culturais entre ambos podem resultar na exclusão e no desprezo do que pertence ao indígena. A partir disso, no enunciado “*principalmente a língua materna dos povos indígenas*”, o participante coloca a língua em jogo discursivamente. Chama-nos a atenção para o uso do advérbio “*principalmente*” e nos questionamos sobre os sentidos mobilizados a partir dele. Com base nos dicionários¹⁴, entre as definições da utilização desse vocábulo apontamos “significa algo em específico” ou “em que há ênfase sobre algum assunto”. A partir desses significados interpretamos que a língua materna se torna algo muito importante para esse enunciatador, já que faz parte do ser indígena e ela “*está se perdendo*”. Novamente, identificamos a ‘culpabilização’ da perda da língua-cultura pela influência do não indígena; um conflito entre-línguas-culturas marcado pela escrita, transformando a coisa vista ou ouvida em forças e em sangue (FOUCAULT, 2009).

Influenciado pelos textos motivadores¹⁵, o participante traz à tona o material didático como uma forma de haver o “*resgate da língua materna Kaingang*”. Isso nos leva a entender que se há um resgate é porque já houve uma perda, percebido no uso anterior do verbo no gerúndio: “*perdendo*”. E, mais ainda, o termo “*resgate*” utilizado nesse excerto levou-nos a indagação sobre os significados que carrega; dentre eles, o de salvamento, ação de salvar de uma situação perigosa ou de aflição. Com isso, podemos compreender que a língua Kaingang

¹⁴ Respaldamo-nos no dicionário em alguns momentos analíticos, visto que o compreendemos como um instrumento que define o léxico de uma língua (GHIRALDELO, 2002). Além do mais, Stübe (2008) ressalva que o dicionário suporta “[...] um regime que norteia o sentido para uma pretensa universalidade e homogeneidade, calcado em um jogo com/no arquivo, por representações sócio-historicamente constituídas.” (p. 146). Contudo, é importante questionar esse instrumento, pois a língua, na perspectiva que tomamos, está em constante movimento e é interpelada pelo político, pelo histórico e pelo ideológico de modo intrínseco.

¹⁵ No processo seletivo de 2018, havia dois textos motivadores para a elaboração da redação. O texto 2, mais especificamente, tratava da educação indígena no Brasil e mencionava dados sobre os materiais didáticos nas escolas dentro das comunidades indígenas. Disponível em: <<https://www.greenme.com.br/informar-se/povos-da-floresta/3254-educacao-indigena-brasil>>. Acesso em: 23 set. 2019.

aparece nessa SD como algo que está em perigo e precisa ser resgatada. Além do mais, identificamos, por meio desse enunciado, que os materiais didáticos, incluímos aqui o livro didático, em língua indígena, contribuiriam para manutenção da língua, pois, assim, os alunos teriam contato com ela e quem sabe a resgatariam.

Ainda, percebemos o lugar da escola e o discurso pedagógico atravessando essa escrita de si através da discussão sobre material didático em língua indígena. Cabe destacar que entendemos a escola como uma instituição não indígena que já constitui o sujeito indígena participante do PIN-UFFS, uma vez que precisa de uma instituição do outro para conseguir continuar sendo indígena. Nesse contexto, não é só a língua portuguesa que é escolarizada, mas a língua indígena também – é o que E2 almeja. O conflito entre-línguas-culturas se mostra a partir dessa leitura e questionamo-nos qual será a língua materna desse sujeito indígena: a língua Kaingang (que necessita ser resgatada) ou a língua portuguesa (que veio pela aproximação do não indígena e pela escola), sendo que ambas o constituem. Assim, nesse contexto, não podemos assumir tacitamente que a língua indígena seja a materna e sim que há um entre-línguas-culturas.

O conflito de estar entre-línguas-culturas

É imerso nesse contexto conflituoso entre-línguas-culturas que o sujeito se encontra. Com base nisso, afirmamos que “[...] a identidade do sujeito se constrói na/através da língua, por isso não existem identidades fixas; as identidades estão sempre em estado de deslocamento.” (STÜBE; AGUIAR, 2018, p. 109). Essa questão suscitada na SD1 é (re)formulada na sequência discursiva abaixo (SD3), que também faz parte do processo seletivo de 2018:

(SD3) O costume dos índios bem diferentes do não índios, mas a maioria dos índios tão quase perdendo o costume a língua e a cultura os que tão morando na aldeia estão preservando a cultura vários índios foram morar na cidade deixando os povo¹⁶ enbusca do trabalho negociando (E3; 2018).

Na SD3, o enunciador compara a cultura do indígena com a do não indígena, destacando que há diferenças: “o costume dos índios bem diferentes do não índios”. Identificamos, na formulação, o uso do advérbio intensificador “bem”, demonstrando que, ao comparar os

¹⁶ É necessário sublinhar que as sequências discursivas são recortes das redações originais e, portanto, há desvios linguísticos conforme as regras prescritas pela gramática normativa, como em “os povo”. Não alteramos, pois entendemos que corrigir a escrita dos enunciantes é interferir inadequadamente no *corpus*. Além disso, esses desvios são marcas do entre-línguas-culturas, da inscrição do indígena na língua do outro.

costumes entre índios e não índios, as diferenças são em demasia, extremas. Sendo assim, analisamos quais marcas evidenciam essas diferenças ressaltadas por E3 que, logo em seguida, aponta em sua escrita para “*o costume a língua e a cultura*”. Temos nessa SD uma metáfora entre permanecer na aldeia e, assim, permanecer sendo indígena; ao passo que deixar a aldeia o levaria, conseqüentemente, a não ser mais indígena e as diferenças entre ambos se anulariam.

Nesse mesmo fio discursivo, E3 enuncia, “*mas a maioria dos índios tão quase perdendo o costume a língua e a cultura os que tão morando na aldeia estão preservando a cultura vários índios foram morar na cidade deixando os povo enbusca do trabalho negociando*”. Em primeiro lugar, interpretamos, por meio da função da conjunção adversativa “*mas*”, que há distintos discursos que atravessam sua escrita de si, entendendo que, apesar de essa cultura existir, ela está quase se perdendo. Pela marca no intradiscorso, utilizando esse marcador que indica oposição ao que foi dito, é possível depreender esses sentidos. Seguido da construção adversativa, encontramos a ideia de perda (“*tão quase perdendo*”) do que, segundo o sujeito indígena, o identificaria como indígena: “*o costume a língua e a cultura*”. O que nos chama a atenção é o uso do marcador linguístico “*quase*” antes do verbo, isto é, existe alguma possibilidade de o sujeito continuar sendo indígena mesmo com as mudanças mencionadas.

Outro verbo utilizado nessa SD que nos ‘saltou aos olhos’ foi o “preservar” em “*os que tão morando na aldeia estão preservando a cultura*”. Conforme o Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis (2015)¹⁷, sentidos de preservar estão vinculados com o ato de manter(-se) a salvo de qualquer mal ou dano, conservar(-se), proteger(-se). Geralmente, esse verbo é utilizado em situações de risco de perda total ou de um grande prejuízo. Dessa forma, interpretamos que a cultura, termo vinculado ao verbo preservar nesse trecho, aparece na escrita de E3 como algo realmente importante para o indígena e que, ao necessitar a preservação, indica o dano que a sua perda causaria aos indígenas.

Além disso, nesse trecho há o discurso de uma língua ‘para’, ou seja, uma língua que serve para algum objetivo específico. Essa preposição não aparece no intradiscorso, mas compreendemos que há sempre um não-dito, uma não transparência da língua, que se manifesta pelo imaginário que, nesse caso, é de língua útil. O sujeito indígena aponta para um silenciamento da língua materna, língua indígena preservada na aldeia com os seus pares, para a adoção da língua portuguesa para o trabalho fora da comunidade. Essa sequência discursiva

¹⁷ Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/preservar/>>. Acesso em 25 maio. 2020.

denuncia o movimento de tensão entre-línguas-culturas. No que concerne esse espaço conflituoso, Stübe (2008) enfatiza que:

O entre também pode significar, aqui, movimento do inconsciente ao consciente (e vice-versa), que guia a escolha dos significantes, pois toda prática que envolve narrar a própria história, constituir a ficção de si, é uma prática discursiva sustentada por uma falta. Em vista disso, é inelutável que nessa prática haja deslocamento do sujeito. (p. 223).

Nessa direção, notamos que os sujeitos indígenas, ao buscarem “[...] adequar-se ao lugar do não indígena, sofrem um silenciamento de sua língua e identidade indígena, produzindo um apagamento da sua língua materna” (STÜBE; AGUIAR, 2018, p. 121) e, assim, assumem a língua portuguesa para trabalhar, serem aceitos na sociedade e proporcionar oportunidades para sua comunidade. Mais que um silenciamento da língua-cultura, depreendemos que esse discurso produz um conflito identitário ao passo que o sujeito não entende que língua(s) o constitui(em). Esse conflito gera uma sensação de exclusão, de não pertencimento e desestabiliza o sujeito indígena, pois falar a língua portuguesa se torna um meio de interagir fora da terra indígena, mas o faz interditar a língua materna que constitui a identidade indígena.

Percebemos ainda, na sequência analisada, que há marcas que se contradizem e emergem no intradiscorso em um processo de contraposição recorrente. Isso é possível identificar, por exemplo, na escolha inconsciente dos verbos “*perder*” e “*preservar*”: opostos colocados lado a lado, demarcando as diferenças entre indígena e não indígena. Aliás, surge nesse recorte a comparação mais frequente no texto: entre “*índio*” e “*não índio*” (que carecem, do ponto de vista de E3, serem marcados); “*costume*” versus “*língua*” em que nessa SD não são consideradas sinônimos. Além disso, quando o participante ressalta o medo da perda dos costumes, da cultura e da língua, ele frisa outros aspectos que se contrapõem: “*cultura*” versus “*trabalho*”, visto que a cultura é “quase” perdida por conta do trabalho que o indígena necessita exercer fora da comunidade, entre os não indígenas. A última contraposição traçada por esse sujeito participante do PIN-UFFS está relacionada com “*aldeia*” versus “*espaço considerado do não indígena*”: separando o sujeito indígena que habita a aldeia – preservando quem ele é – do sujeito indígena que parcialmente perde as marcas que lhe constituem enquanto indígena (costume, língua e cultura) no espaço do outro.

Como viemos afirmando até este momento, o espaço entre-línguas-culturas pode surgir de tensões, estranhamentos e, até mesmo, silenciamentos. O sujeito indígena, ao buscar palavras, as quais são sempre suas e do outro, almeja definir-se, e é assim que ele se singulariza. A seguir, na SD4, escrita no processo seletivo de 2018, temos a discussão sobre o espaço entre-línguas-culturas abordada, dessa vez, pelo discurso injuntivo:

(SD4) *Antigamente os povos indígenas sabiam apenas falar sua própria língua, por exemplo o povo kainkang, não são muitos que ainda falam sua língua de origem, tão falando mais a língua Português do que sua língua de origem, tudo bem que temos que falar a língua Português, mas não quer dizer que temo que deixar de lado nossa língua indígena, nossa língua e nossa identidade, nosso meio de se identificar, isso não pode se perde, hoje em dia os pais não tão mais ensinando seus filhos a falar sua língua, tão perdendo o interesse, os pais tem que passar para os seus filhos tudo oque sabem na tradição indígenas* (E4; 2018).

Destacamos os marcadores linguísticos “*apenas*” e “*ainda*” como pertinentes para a compreensão dos sentidos por eles mobilizados na SD4. Ao considerarmos o significado do primeiro, encontramos um advérbio que delimita o discurso: somente, exclusivamente. Dessa forma, o sujeito indígena, antes do contato com o colonizador, falava apenas uma língua: a sua “*língua de origem*”. O marcador “*origem*” indica uma língua inicial, a que é natural ao povo, porém nos indagamos sobre a evidência semântica dessa palavra junto à língua, pois não é a mesma língua tal qual havia em 1500. Após esse contato com o colonizador, P4 ressalva que atualmente não são muitos indígenas que “*ainda*” falam a língua indígena, denotando uma perda em decorrência da língua outra, mas, ao tempo, há a manutenção da língua indígena, visto que alguns “*ainda falam sua língua de origem*”: entre-línguas-culturas. Identificamos essa perda resultante de uma interdição de dizer e dizer-se na língua indígena, ou seja, “[...] um interdito que interditava assim imediatamente o acesso às identificações [...]” (DERRIDA, 2001, p. 46).

A partir disso, entendemos que quando nos é interditado o acesso a uma língua, o que se interdita é o acesso ao dizer. Derrida (2001), ao argumentar sobre língua materna e língua estrangeira, discorre que quando acontece a interdição de uma língua, sentidos são silenciados, apagados, deixando marcas no sujeito e que, aqui, emergem nas escritas de si. Sendo assim:

Quando se interdita o acesso a uma língua, não se interdita coisa alguma, nenhum gesto, nenhum acto. Interdita-se o acesso ao dizer, eis tudo, a um certo dizer. Mas aí reside justamente o interdito fundamental, a interdição absoluta, a interdição da dicção e do dizer. (DERRIDA, 2001, p. 47).

Além disso, evidenciamos o discurso injuntivo nos termos “*temos que*” e “*não pode*”. Essas marcas nos mostram seu conflito nesse espaço entre-línguas-culturas, nesse espaço de imposição e de obrigação, que o fazem mudar de uma língua a outra, da língua indígena para a língua portuguesa, conforme o lugar, a circunstância e o contato com o não indígena. O uso frequente da função deôntica de “*tem que*”, em enunciados diferentes, nos despertou certa curiosidade. Segundo Eckert-Hoff (2008), essa expressão sugere uma relação de necessidade, de dever e de obrigatoriedade, isto é, “[...] uma maneira do enunciador expressar o desejo (inconsciente) de evitar uma contestação, uma vez que ele se posiciona, mostrando que é

preciso, que é necessário, isto é, que tem que.” (p. 73, grifo do autor). Ademais, constatamos a marca do imperativo no verbo “poder”, acompanhado de um advérbio de negação “não”, denotando uma pertença, não pode, não tem permissão de abandonar sua língua e seus costumes.

Dessa forma, o candidato afirma que estão inseridos em um espaço entre-línguas-culturas e que a língua portuguesa acaba sendo mais falada, uma vez que é uma obrigação: *“temos que falar a língua Português, mas não quer dizer que temo que deixar de lado nossa língua indígena”*. O anseio desse participante se caracteriza por deixar de ser índio quando não falar mais a língua indígena. Com base nesse cenário, nos parece importante lembrar que a identidade, constituída por momentos de identificação, não é fixa e fechada; ao contrário, ela está em constante movimento e transformação. Entendemos que é por meio da língua que a identidade do sujeito se constrói. Portanto, as identidades são concebidas por momentos de identificação dos sujeitos com as culturas e as línguas que o rodeiam. Uma das formas de manutenção dessa identidade indígena sugerida por P4 seria: *“os pais tem que passar para os seus filhos tudo oque sabem na tradição indígenas”* – mais uma vez utilizando o discurso injuntivo. Nesse recorte identificamos que o lugar para manutenção da língua indígena é a família, representada aqui pelos pais.

Historicamente, a universidade se formou como um espaço do não indígena e a língua que ali prevalecia era a língua nacional: a língua portuguesa. Na atualidade, “[...] continuamos a nos referir ao Brasil como país de língua portuguesa, na crença ilusória na unidade linguística e cultural [...]” (CORACINI, 2009, p. 478) e desconsiderando a multiplicidade de línguas e sujeitos que habitam o território nacional. É nesse espaço que o indígena se encontra e deixa submergir o imbricamento entre-línguas-culturas.

O indígena e suas línguas

Neste tópico, a sequência discursiva que trazemos aponta, novamente, o entre-línguas-culturas: língua indígena ∞ língua portuguesa. Porém, cabe ressaltar que, diferentemente das outras sequências discursivas, esta foi um recorte de uma redação completa, cujo título era “As duas língua do índios”¹⁸, visto a temática desenvolvida por esse participante do PIN-UFFS estar relacionada diretamente com a discussão teórica aqui traçada. No processo seletivo, a redação

¹⁸ No texto original do participante, o título da redação está exatamente assim, sem o uso do plural. Decidimos manter, de modo mais fiel possível, o texto do participante, mesmo que não estivesse de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

do E5 foi zerada por se caracterizar como fuga ao tema “O Bem Viver indígena e o futuro da humanidade” (2018).

(SD5) Atualmente, existem poucas etnias de indígenas no Brasil, mas nem todos eles estudam, existem jovens indígenas que não vão á escola. Sendo assim, eles não conseguem falar outra língua diferente da língua indígena, por não terem estudado na escola. Mas os outros falam bem a língua de português, por eles estudarem com os professores não-índios, que falam outra língua diferente a de indígena. E entendem pouco á pouco, e falam a língua português quando vão para á cidade viajar ou, vender artesanatos para fora das reservas indígenas. Falam também quando vão fazer um curso, para ter uma profissão e trabalhar para sustentar a família que tem. Ao estudar fora da reserva indígena tem mais chance de virar alguém, do que ficar em casa e não fazer nada, ou seja, precisam estudar para serem mais inteligentes. No primeiro dia de escola não entendemos nada, quando estamos no início dos estudos da escola só depois de muitos anos na escola conseguimos entender o que os professores falam. E com a nossa língua é a mesma coisa só sabemos falar a língua indígena quando temos três ou cinco anos de idade. Sendo assim, os indígenas falam duas línguas, uma que a própria língua para se comunicarem entre eles e outra quando estão com os não-índios (E5; 2018).

Nessa SD, encontramos possibilidades de interpretação, rastros (DERRIDA, 2001) deixados pelo enunciador que emergiram para construirmos nosso gesto de leitura. Acreditamos que o sujeito, ao tecer uma escrita de si, coloca-se em cena para falar de sua história de vida, como forma de se “confessar” (ECKERT-HOFF, 2008) e se mostrar para o não indígena corretor da prova. Evidenciamos a relação com o outro, por meio do PIN-UFFS, como um espaço para ter voz. Mesmo sabendo que a proposta de redação não envolvia diretamente a língua, o participante encontrou um lugar para se dizer. Em alguns momentos, como em “*existem poucas etnias de indígenas no Brasil*”, identificamos a multiplicidade de vozes que entrelaçam o discurso do indígena, pois, nesse caso, é a voz do não indígena que ressoa.

O conflito entre-línguas-culturas novamente é marcado pela aproximação com o não indígena, quando o candidato disserta que sem ir à escola o sujeito indígena não fala o português e, pela contradição, por meio do marcador linguístico “*mas*”, indica outros sentidos na formulação. Esse conflito se (re)vela da constante contradição em relatar que o sujeito indígena fala a língua portuguesa em ocasiões específicas (a partir do uso do advérbio “*quando*”), mas não fala se não vai à escola; ao mesmo tempo, afirma que não conseguem falar outra língua que não seja a indígena, porém, no final, reformula dizendo que “*só sabemos falar a língua indígena quando temos três ou cinco anos de idade*”.

Nesse contexto conflituoso e tenso que o espaço entre-línguas-culturas exerce sobre o sujeito, E5 discorre que o indígena que não vai para a escola não sabe a língua portuguesa e reconhece que isso muda quando finalmente entram em contato com professores não indígenas (“*falam outra língua diferente a de indígena*”) que, por sua vez, ministram as aulas em língua

portuguesa que é diferente da língua que o aluno indígena assume como sendo dele, aquela que ele mantém dentro da terra indígena. Portanto, esse sentimento de controle, de divisão das línguas não passa de uma ilusão (CORACINI, 2007), que constitui o hibridismo do sujeito no espaço entre-línguas-culturas. Ainda, no excerto “*ao estudar fora da reserva indígena tem mais chance de virar alguém, do que ficar em casa e não fazer nada*” identificamos que o enunciador aponta para um discurso que vem de fora da comunidade – indígena não faz nada – e que, estudando fora da comunidade, pode retornar e convencer os demais indígenas, contribuindo para sua auto-identificação com não-indígenas: “*ou seja, precisam estudar para serem mais inteligentes*”.

Quando o enunciador escreve “*não conseguem falar outra língua diferente da língua indígena, por não terem estudado na escola. Mas os outros falam bem a língua de português, por eles estudarem com os professores não-índios, que falam outra língua diferente a de indígena*” indica duas questões: a língua materna mantida ilusoriamente como a única dentro da comunidade indígena; ao passo que, ao usar a conjunção adversativa “*mas*”, aponta uma tensão, uma relação de conflito com a língua do outro, a língua nacional e, seguindo os preceitos de um país monolíngue, a língua de todos. Por conseguinte, a escola, nesse enunciado, se caracteriza como legitimadora da língua portuguesa, interditando outras possibilidades para o sujeito (se) dizer (DERRIDA, 2001). Para além dessa questão, salientamos o marcador linguístico “*os outros*” nesse excerto, já que aqui não está se referindo ao não indígena como é abordado em algumas SDs, mas sim ao indígena que fala a língua portuguesa e se identifica com o não indígena.

Ainda nesse trecho, identificamos o uso do advérbio “*bem*” para se referir à fala daqueles que estudaram em uma escola não indígena e, portanto, estudaram as regras da língua portuguesa. Materializado pelo discurso pedagógico, essa formulação nos remete à língua ideal que “[...] seria a de um ‘falante’ capaz de ler e escrever e de ‘falar bonito’, habilidades que [...] só seria possível adquirir com a passagem pela escola.” (GHIRALDELO, 2002, p. 113, grifos do autor). Em decorrência disso, há uma idealização do conhecimento escolar. Com base nessa perspectiva, conhecer as regras prescritas pela gramática normativa e comunicar-se com essa língua proporcionariam ao sujeito-aluno a dominação dela e, por consequência, ele teria um bom domínio da língua portuguesa “*por eles estudarem com os professores não-índios*”. Com base nesse recorte, percebemos a constituição identitária do sujeito professor baseada no saber científico, ou seja, na sala de aula há uma tendência à inquestionabilidade dos discursos e o professor é visto como a pessoa que “[...] graças ao uso de técnicas e recursos metodológicos

eficientes seja capaz de tornar possível a aprendizagem: afinal, é preciso tornar o objeto (científico) a ser ensinado acessível a quem não o conhece.” (CORACINI, 2003, p. 321). Por conseguinte, os “*professores não-índios*”, a partir da visão do professor como detentor soberano do saber científico, seriam sempre assertivos no ensino da língua portuguesa e os alunos nunca os questionariam em sala de aula.

O participante desliza em seu dizer, notavelmente, ao enunciar que a língua é utilizada sempre para algum objetivo previamente planejado. Aqui temos o imaginário de língua ideal na seguinte sequência de excertos: “*falam a língua português quando*”: “*vão para á cidade viajar*” → “*vender artesanatos para fora das reservas indígenas*” → “*vão fazer um curso, para ter uma profissão e trabalhar para sustentar a família que tem*”. O advérbio de tempo “*quando*” produz efeito de circunstância, de ocasião temporal, “[...] o que é esperado pelo lugar social de onde se fala e o que ratifica o imaginário de uma língua útil ‘para’ determinados fins.” (ORTH, 2014, p. 31, grifo do autor). Nesse contexto, a língua portuguesa, para E5, é útil para determinadas situações do campo da atividade capitalista e neoliberal como, por exemplo, para o trabalho remunerado. Essa questão vem do modo de viver do não indígena e, a partir dessa SD, percebemos que já constitui o sujeito indígena, pois está inserido nessa formação social. Determinadas relações passam pelo conhecimento da língua do outro para se inserir no modo de funcionamento social do outro; portanto, a língua portuguesa se torna útil.

De forma igual, há o imaginário de língua adquirida pela prática “*só depois de muitos anos na escola*”, tomada como um ato mecânico (GHIRALDELO, 2002) e, ao mesmo tempo, aprendida a partir do estudo das regras da gramática normativa da língua. Imerso nesse imaginário, o enunciador compreende a importância da escola para a aprendizagem da língua portuguesa, visto que é nesse lugar que todos obtêm o estudo formal de uma língua. No início não é uma tarefa fácil, mas com muita prática e “anos na escola” em contato com as regras é que o indígena consegue comunicar-se na língua portuguesa. Em contrapartida, no caso da língua indígena o participante menciona a comunidade como espaço de manutenção “*a nossa língua é a mesma coisa só sabemos falar a língua indígena quando temos três ou cinco anos de idade*”.

A partir da noção de escrita de si, Eckert-Hoff (2008) afirma que, inevitavelmente, todo texto fala de seu autor, todo texto carrega em si traços daquele que escreve e se inscreve naquilo que produz. O sujeito indígena finaliza sua redação concluindo que “*Sendo assim, os indígenas falam duas línguas, uma que a própria língua para se comunicarem entre eles e outra quando estão com os não-índios*”. Como um sujeito que fala mais de uma língua e que constitui a

identidade, sempre híbrida, móvel (CORACINI, 2007), E5 aponta a constituição linguística e identitária dos sujeitos indígenas dentro de um espaço conflituoso e tenso entre-línguas-culturas, mas ao mesmo tempo delimitado, pois cada uma tem seu uso específico. Compreendemos esse movimento não uniforme, fechado ou transparente, mas como uma Banda de Moebius: língua indígena ∞ língua portuguesa. É, assim, um “[...] sujeito que se vê no e pelo olhar do outro que o constitui.” (CORACINI, 2007, p. 120).

Retomando a epígrafe que abre as análises, afirmamos que não se fala nunca uma única língua (DERRIDA, 2001), somos/estamos entre-línguas-culturas intrinsecamente.

Considerações finais

Ao longo do texto foi possível perceber a relação e o imaginário que os participantes do processo seletivo indígena têm com a(s) língua(s) portuguesa e indígena, nos guiando às representações destas. A partir disso, interpretamos que a língua indígena é representada como fator imprescindível para a constituição identitária do indígena e que a língua portuguesa, proveniente do contato com o não indígena, estaria prejudicando a manutenção da língua indígena. Por meio das análises conseguimos identificar marcas que a língua portuguesa e a língua indígena constituem os sujeitos de modo tão intrínseco que não é possível afirmar que uma língua “prevalece” sobre a outra, mas sim que é uma língua e outra.

Nesse sentido, há uma representação de língua portuguesa como uma língua útil para o trabalho, para a comunicação com os não indígenas, ingresso em um curso superior, etc. Percebemos na SD5 que o enunciador aponta que existe um desejo pela identidade não-indígena. Enquanto isso, a língua indígena aparece como papel fundamental para permanecer sendo indígena, uma vez que os sujeitos compreendem que sem a língua e a cultura indígena deixariam de ser indígenas. Na construção de seus dizeres sobre as línguas, na maioria das vezes, os enunciadores revelam discursos e representações do outro nas/sobre as línguas para chegar a uma representação própria (GHIRALDELO, 2002). Ou seja, a visão do não indígena, bem como os estereótipos e silenciamentos, se (re)velam nos recortes analisados.

Com base nas sequências discursivas analisadas, depreendemos a regularidade discursiva em torno do conflito entre-línguas-culturas (língua portuguesa ∞ língua indígena) que nos levaram a interpretar que os sujeitos participantes indiciam em inúmeros pontos que há uma tensão nesse ‘entre’ e que não é simplesmente uma língua somada a outra, mas sim uma imbricada na outra. Nas palavras de Eckert-Hoff (2016), “[...] o lugar entre-línguas, ocupado

pelo sujeito em estudo, é um lugar de conflito, que significa entre-culturas, entre-outros, entre o um e o Outro.” (p. 140).

À vista disso, destacamos que tratando-se da língua indígena, “[...] uma vez barrado o acesso à língua e a escrita de um determinado outro [...] assim como à cultura que dela é inseparável, a inscrição deste limite não podia deixar de não deixar rastros.” (DERRIDA, 2001, p. 57). São rastros estes que nos propusemos a ler e interpretar neste artigo. Por fim, entendemos que o sujeito indígena, ao elaborar sua redação, fez uma leitura do seu cotidiano, do que é ser indígena e criou uma escrita de si para se ressignificar.

Referências

BORGES, Á. A. C. *Da aldeia para a cidade: processos de identificação/subjetivação e resistência indígena*. Cuiabá: EdUFMT, 2018a.

BORGES, Á. A. C. Subjetividade indígena na cidade: uma presença negada. In: OLIVEIRA, R. R. et al. (org.). *Linguagem e Significação: sujeitos indígenas*. Campinas: Pontes Editores, 2018b. Cap. 6. p. 105-118.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, M. J (org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 319-336.

CORACINI, M. J. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 475-498, jan. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982009000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2019.

DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro. Ou a prótese de origem*. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2001b.

ECKERT-HOFF, B. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

ECKERT-HOFF, B. M. Sujeitos entre-línguas em contextos de imigração: incidências na subjetividade. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 32, n. 3, p.135-147, 03 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33640/19144>>. Acesso em: 30 set. 2019.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Tradução de Antônio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. 7. ed. Lisboa: Passagens, 2009. p. 127-160.

GHIRALDELO, C. M. *As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito*. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GRITTI, T. *Um pouco aqui, um pouco lá?* Identificações do sujeito entre-línguas. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

LACAN, J. *O Seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MICHAELIS. *Dicionário online de Língua Portuguesa Michaelis*. 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

ORTH, P. S. *Tramas discursivas em cena: o espetáculo da língua inglesa em uma instituição universitária*. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al. Papel da Memória*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 49-57

PETRI, V. Funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do dispositivo experimental da análise de discurso. In: DIAS, C.; PETRI, V. (org.) *Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 37-48.

STÜBE, A. D.; AGUIAR, G. Índio já sofre por ser índio: língua e identidade em redações de indígenas. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 99-124, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/12593/pdf%20definitivo>>. Acesso em: 01 maio 2019.

STÜBE NETTO, A. D. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de Língua Portuguesa em contexto de imigração*. 2008. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

STÜBE, A. D. *Projeto de Pesquisa “Ser-estar-entre-línguas-culturas: políticas linguísticas e educação de estudantes indígenas em Chapecó/SC”*. 2016. Universidade Federal da Fronteira Sul.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). *Resolução nº 033/2013*. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas. Conselho Universitário, 2013. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0033>> Acesso em: 24 jun. 2019.

A EXPRESSÃO DO SUJEITO PRONOMINAL DE PRIMEIRA PESSOA EM REVISTAS DA TURMA DA MÔNICA: UMA ANÁLISE EM TEMPO REAL DE CURTA DURAÇÃO

THE EXPRESSION OF FIRST PERSON PRONOMINAL SUBJECT IN MAGAZINES OF TURMA DA MÔNICA: A SHORT-TERM REAL-TIME ANALYSIS

Carolina Amorim Zanellato¹

RESUMO: No presente estudo, buscamos observar, por meio de uma análise em tempo real de curta duração, a variação da expressão do sujeito pronominal de primeira pessoa do singular e do plural em revistas da Turma da Mônica em três sincronias distintas: década de 1970, década de 1990 e década de 2010. No português brasileiro, essa variável pode aparecer de duas formas: preenchida (“Como **eu** gostaria que a humanidade perdesse o olfato”) e nula (“ \emptyset Vamos voltar pro céu!”). Utilizamos como base teórica a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]) e os trabalhos de Duarte (2018 [1993]) e Silva (2004), que apresentam constatações distintas para o fenômeno. Os resultados desta pesquisa mostram uma estagnação na mudança do sujeito pronominal em direção ao preenchimento, que se mantém acima de 50% nas três sincronias: 66,5% em 1970; 52,8% em 1990 e 54,2% em 2010, o que prova que o PB ainda possui parâmetro *pro-drop* parcial.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito pronominal; Parâmetro *pro-drop*; Tempo real.

ABSTRACT: In the present study, it was observed, through a short-term real-time analysis, the variation of the first-person pronominal subject's expression singular and plural in Turma da Mônica magazines in three different synchrony: 1970s, 1990s and 2010s. In Brazilian Portuguese (PB), this variable can appear in two forms: filled (“Como **eu** gostaria que a humanidade perdesse o olfato”) and null (“ \emptyset Vamos voltar pro céu!”). As theoretical basis, Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]) and the works of Duarte (2018 [1993]) and Silva (2004) were used, which present different findings for the phenomenon. The results of this research show a stagnation in the change of the pronominal subject, which remains above 50% in the three synchronies: 66.5% in 1970; 52.8% in 1990 and 54.2% in 2010, which proves that the PB still has a partial *pro-drop* parameter.

KEYWORDS: Pronominal subject; Parameter *pro-drop*; Real time.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL –UFES). Mestre em Estudos Linguísticos pela UFES. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). E-mail: carolinaaz_8@hotmail.com.

Palavras iniciais

O parâmetro do sujeito nulo, ou parâmetro *pro-drop*, estabelecido por Chomsky (1981), apresenta a tese de que há línguas que possibilitam o aparecimento do sujeito nulo pelo fato de terem paradigmas flexionais ricos, com desinência para cada pessoa do discurso. O português brasileiro (doravante PB) estaria parcialmente dentro dessa categoria, já que possui um quadro flexional formalmente rico (cf. ROBERTS, 1993). No entanto, o trabalho de Duarte (2018 [1993]) demonstra que há uma mudança em andamento, o que fornece indícios de que o PB deixaria de ser uma língua que licencia o sujeito nulo.

Tendo como base teórica e metodológica a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), este artigo se vale do trabalho da pesquisa de Duarte para analisar se seu argumento também é válido nas histórias em quadrinhos, já que, como indica Silva (2004), os pronomes nulos de primeira pessoa ainda são maioria nesse gênero textual. Portanto, o que se pretende responder é se a mudança de um padrão nulo para um padrão expresso é realmente vista em todos os gêneros ou se há outras questões por trás dessa alternância. Nossa hipótese é de que, como Silva (2004), também encontremos altos índices de sujeito nulo na primeira pessoa tanto no singular quanto no plural, independentemente da sincronia analisada.

Dados estes pareceres, o presente trabalho ficou assim dividido: a primeira seção traz algumas noções sobre o parâmetro *pro-drop* e como novas formas adentraram no quadro pronominal do português brasileiro. Na segunda seção, falaremos um pouco sobre a Sociolinguística Variacionista, área da Linguística que usamos como base teórica para esta pesquisa. Na terceira seção, contrapomos os resultados de Duarte (2018 [1993]) e Silva (2004) a fim de contextualizar nosso fenômeno e mostrar como esse se apresenta em pesquisas distintas com a metodologia em tempo real. Na quarta seção, faremos breves apontamentos sobre o gênero história em quadrinhos. Após isso, na quinta seção, delimitaremos o *corpus* que será usado nesta investigação, bem como as variáveis analisadas. Na sexta seção, traremos os nossos resultados e os discutiremos; e, por fim, na sétima e última seção, delinearemos nossas considerações finais, seguidas das referências que utilizamos neste trabalho.

O parâmetro *pro-drop*

Chomsky (1981) trouxe a noção de parâmetro *pro-drop*, em que, a partir da Gramática Universal, algumas línguas – como o italiano, o espanhol e o português europeu – possuiriam um sistema flexional rico, que possibilitava o aparecimento de um sujeito nulo, por conta de

uma desinência verbal específica para cada pessoa do discurso. O português brasileiro se localizaria, entretanto, como uma língua de parâmetro *pro-drop* parcial (cf. AVELAR, 2018), em que sujeitos nulos são aceitos, mas com alguma restrição.

Para Duarte (1993 [2018]), a inserção de novos pronomes no quadro pronominal do PB faz com que essa mudança de parâmetro *pro-drop* ocorra.

Os paradigmas flexionais do português que aparecem nas peças de teatro aqui analisadas evoluem de um paradigma “formalmente” rico, que certamente reflete o português europeu, o modelo ainda adotado no ensino da escrita, para um paradigma “funcionalmente” rico e, finalmente, ultrapassa os limites apontados por Roberts², tornando-se um paradigma pobre, incapaz de licenciar e identificar o sujeito nulo. (DUARTE, 2018 [1993], p. 85).

Como ocorreu, no entanto, a entrada dessas novas forma no PB? Podemos observar que, no quadro pronominal da norma padrão, os pronomes *tu* e *vós* (com suas concordâncias), de segunda pessoa, continuam em voga – sendo, ainda, ensinados na escola como a forma correta.

No entanto, o *vós* já caiu em desuso no português brasileiro, tanto na modalidade escrita, quanto na falada. O *tu* é usado em certas regiões, como nos estados das regiões Norte e Sul do país, embora, na maioria dos casos, com baixa ou sem concordância de segunda pessoa (cf. SCHERRE *et al.*, 2015). Além disso, como retrata Menon (2000, p. 159-160), ser uma “forma cristalizada, ligada intimamente ao estilo empregado em poesia. [...] O uso de *tu*, em poesia, produziria imediatamente “efeito lírico”. Ambos foram amplamente substituídos pelo uso da forma *você* e *vocês*, advindos do pronome de tratamento *Vossa Mercê*, usado primordialmente pelos portugueses no século XV (cf. RUMEU, 2008; GONÇALVES, 2010).

Além dos novos pronomes de segunda pessoa, a primeira pessoa do plural, *nós*, entra em um embate com a forma *a gente*, forma nominal gramaticalizada como pronominal no português brasileiro (cf. OMENA, 2003; LOPES, 2007). Considerada como padrão emergente por Scherre, Naro e Yacovenco (2018), a desinência verbal para essa variante, assim como também para o *você*, é a concordância no singular, aceita, anteriormente, somente para a terceira pessoa do singular (ele/ela). Portanto, frases como “*Tu leva/Ela leva/Você leva/A gente leva*”, e, por vezes, as formas “*Nós leva/Eles leva*”, são acatadas tanto na fala, como na escrita dos falantes do PB.

² Roberts (1993 apud Duarte (2018 [1993]) afirma que não somente as línguas de parâmetro *pro-drop*, como o italiano, permitiriam o sujeito nulo. Para o autor, quando há um paradigma com desinência zero e um sincretismo – como os pronomes de tratamento –, além de todas as outras pessoas serem diferentes, pode igualmente permitir e identificar um sujeito nulo.

Duarte (2018 [1993]) propõe um quadro que mostra a mudança no sistema flexional do português brasileiro em peças de teatro escritas entre 1845 e 1992, período que a autora analisou:

Quadro 1: Evolução nos paradigmas flexionais do português do Brasil

	PRONOMES NOMINATIVOS	PARADIGMA 1 SÉCULO XIX	PARADIGMA 2 SÉCULO XX/1	PARADIGMA 3 SÉCULO XX/2
1PS	eu	<i>canto</i>	<i>canto</i>	<i>canto</i>
1PP	nós <i>a gente</i>	<i>cantamos</i> -	<i>cantamos</i> <i>canta</i> ∅	<i>cantamos</i> <i>canta</i> ∅
2PS	tu <i>ocê</i>	<i>cantas</i> -	<i>cantas</i> <i>canta</i> ∅	<i>canta(s)</i> <i>canta</i> ∅
2PP	vós vocês	<i>cantais</i> <i>cantam</i>	- <i>cantam</i>	- <i>cantam</i>
3PS	ele, ela	<i>canta</i> ∅	<i>canta</i> ∅	<i>canta</i> ∅
3PP	eles, elas	<i>cantam</i>	<i>cantam</i>	<i>canta(m)</i>

Fonte: Duarte (2018 [1993], p. 85)

A partir do Quadro 1, podemos perceber que o sistema flexional brasileiro deixou de possuir 6 formas distintivas (Paradigma 1) e passou a possuir 4 (e, às vezes, 5) formas distintivas para os verbos (Paradigma 3). Torna-se visível, também, a inserção das formas *ocê* e *a gente* a partir da primeira metade do século XX (Paradigma 2) e o uso de *vós*, que só ocorre no século XIX (Paradigma 1).

Feitas essas considerações sobre o parâmetro pro-drop e o sistema pronominal do português brasileiro, passemos para a seção seguinte, em que trataremos aspectos teóricos-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, área em que se baseia o trabalho em tela.

Um pouco sobre a Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) é uma área da Linguística que vai de encontro ao que pregavam as teorias formalistas, como o Estruturalismo e o Gerativismo, que conceituavam um sistema linguístico homogêneo, apresentando suas teses pautadas na imanência, ou seja, afastando “tudo que seja estranho ao organismo, ao seu sistema” (SAUSSURE, 2021 [1916], p. 66). Os sociolinguistas, por outro lado, concentram suas análises “na língua em uso, dentro da

comunidade de fala” (LABOV, 2008 [1972], p. 215) e, sendo assim, como um sistema passível de variações e mudanças.

Por poder ser sistematizada, “a mudança linguística não deve ser identificada como deriva aleatória procedente da variação inerente na fala” (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968], p. 125). Dessa forma, há, segundo os sociolinguistas, uma heterogeneidade ordenada: fatores linguísticos (sintáticos, morfológicos, fonológicos ou semânticos) e extralinguísticos (sexo/gênero, faixa etária, classe social e escolaridade do falante) que explicitam quais contextos favorecem ou desfavorecem o uso de determinada variante.

Em suma, a língua, para os pesquisadores da área, é vista como “um sistema ordenadamente heterogêneo em que a escolha entre alternativas linguísticas acarreta funções sociais e estilísticas, um sistema que muda acompanhando as mudanças na estrutura social” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 99).

Com a evolução dos estudos dentro da área, os *corpora* de escrita também ganharam relevância nas discussões. Eles são bons materiais para se verificar, diacronicamente, a partir da metodologia em tempo real, a variação e a mudança linguística, já que diversos textos antigos refletem o vernáculo de um determinado período no tempo.

As análises linguísticas em tempo real são estudos que analisam um *corpus* de fala ou escrita em diferentes momentos do tempo. Diferenciando-se das análises em tempo aparente, que focam em analisar as variações e mudanças de uma determinada sincronia, com falantes de diversas faixas etárias dentro de uma mesma comunidade de fala – a mudança pode ser percebida quando há o uso mais frequente da variante inovadora na fala de pessoas mais jovens, quando comparada à de pessoas mais velhas –, as de tempo real conseguem mostrar como as transformações na língua ocorrem em duas ou mais sincronias diferentes³.

É a partir da análise em tempo real que verificaremos, neste trabalho, a variação na expressão do sujeito pronominal de primeira pessoa. Antes, no entanto, analisaremos algumas pesquisas que já se debruçaram sobre o sistema pronominal brasileiro.

³ Os estudos em tempo real podem ser divididos entre *estudos de painel* (*panel studies*) e *estudos de tendência* (*trend studies*). No primeiro, há o recontato com os mesmos falantes em momentos diferentes do tempo, o que “permite captar mudanças ou estabilidade no comportamento linguístico do indivíduo e pode fornecer os elementos necessários para distinguir entre mudança geracional e mudança na comunidade” (PAIVA; DUARTE, 2003, p. 17). Já estudos de tendência “comparam amostras aleatórias da mesma comunidade, estratificadas com base nos mesmos parâmetros sociais, em dois momentos do tempo” (PAIVA; DUARTE, 2003, p. 17). No entanto, como explicita Zanellato (2021), em estudos que adotam a tempo real com um *corpus* de histórias em quadrinhos, essas definições não cabem, visto que se trata de um gênero textual escrito por um grupo de redatores que possuem certa rotatividade, e não sempre pelas mesmas pessoas.

O que dizem as pesquisas sobre expressão de sujeito pronominal

Vários foram os trabalhos que procuraram entender como se dá o uso de pronomes no português brasileiro. Neste momento, procuraremos nos dedicar somente aos que o fizeram usando a modalidade escrita e a metodologia em tempo real para que se aproxime mais de nossos propósitos.

O já supracitado trabalho de Duarte (2018 [1993]), conforme dito anteriormente, foi feito a partir de textos de peças teatrais escritos entre os anos de 1845 e 1992. Nele, a autora constatou que o uso de sujeitos nulos cai de 80% para 26% entre as três pessoas do discurso.

Na primeira pessoa, tanto do singular, quanto do plural, podemos até notar um aumento de 14 pontos percentuais entre os anos de 1845 e 1918 – passou de 69% de sujeito nulo para 83%. No entanto, no ano sucessivamente estudado, de 1937, esse número passa para 61% e decai até chegar na marca de 18%, já em 1992. A autora destaca que, se verificada a incidência de sujeito nulo na primeira pessoa do plural (*nós*), a mudança é ainda maior: passa de um índice de 100% de sujeito nulo nos três primeiros períodos para 7% em 1975 (um dado em 15 anos), até não acontecer nenhuma ocorrência de pronome nulo na peça de 1992 – nesta última, todos os 10 casos encontrados foram de pronomes expressos, sendo que, desses 10, somente 3 eram de *nós* – nas outras 7 ocorrências foi usado o pronome *a gente*.

Na segunda pessoa, há uma grande queda entre os anos de 1918 e 1937: passam de 69% para 25% as ocorrências de sujeito nulo, atingindo 22% das ocorrências na última sincronia pesquisada, em 1992. Esse valor coincide com outro fator: a inserção da forma *você*, que, nesse momento, já estava pronominalizada no português brasileiro.

Na terceira pessoa, a curva de mudança não foi tão significativa: sai de 83% em 1845, chegando a 72% em 1937 e, daí, tendo um declínio mais brusco, até atingir 55% em 1992. A preferência pelo sujeito nulo se dá, segundo a autora, por conta do traço [+humano] presente nos referentes, além da correferência entre os sujeitos de uma principal e uma subordinada.

Por sua vez, o artigo de Silva (2004), que pesquisa o sistema pronominal de primeira e segunda pessoas em revistas de histórias em quadrinhos – mesmo gênero utilizado no presente trabalho – do Pato Donald, publicadas a partir de 1950 até o ano de 2003, não corrobora com os resultados de Duarte, que aponta para o fim do parâmetro *pro-drop* no português do Brasil. Em seus dados de primeira pessoa do singular (*eu*), a autora encontra peso relativo de 0.57 para o sujeito ausente, o que demonstra um favorecimento. Já com o plural *nós*, esse número é ainda maior: peso relativo de 0.82, o que mostra que essa variante é vista mais vezes pela desinência

verbal *–mos*. Ademais, a autora traz o dado de que o *a gente* apareceria todas as vezes preenchido, o que, em nossos resultados, retomaremos para fazer uma contestação.

Nos dados de segunda pessoa, a autora relata que as ocorrências do pronome *tu* estão restritas às três primeiras revistas publicadas em 1950 – ou seja, na edição de número 4, ainda em 1950, o pronome de segunda pessoa passa a ser exclusivamente o *você*. A esse fator, e ao fato de *você* não possuir desinência verbal própria, a autora atribui o alto índice de preenchimento: 0.87 de peso relativo. O mesmo fato ocorre com a forma *vocês*: 0.82 de peso relativo no preenchimento, taxa que a autora atribui ao fato de a flexão verbal não ser exclusividade da segunda pessoa do plural.

Portanto, é fácil ver que, segundo os dados da autora, a inserção dos pronomes *você/vocês* trouxe uma mudança no que concerne à anulação do sujeito pronominal em relação à segunda pessoa. Por outro lado, o *a gente* como forma pronominal não mudou o parâmetro *pro-drop* no que se refere à primeira pessoa – mesmo que, como já dito anteriormente, o *a gente*, no *corpus* de Silva (2014), sempre apareça preenchido.

Frente a essas duas pesquisas que trazem resultados tão distintos para a primeira pessoa – tanto do plural quanto do singular –, é que nos propomos a investigar como o fenômeno ocorre em quadrinhos, gênero textual sobre o qual teceremos alguns apontamentos na próxima seção.

Um breve parecer sobre o gênero história em quadrinhos

O motivo de o gênero história em quadrinhos (doravante HQ) ter sido escolhido como *corpus* deste trabalho foi devido à sua facilidade em ser utilizado em análises de tempo real. As publicações, principalmente as da Turma da Mônica, ultrapassam gerações e podem ser recuperadas em sebos e livrarias. Isso possibilita que sua linguagem seja analisada, tornando-se um bom material para os estudos linguísticos.

HQ é um gênero que tem como característica a narração de fatos, procurando reproduzir uma conversação natural (cf. LINS, 2009; ASSIS, 2011). Contudo, passa pelo crivo da escrita e da revisão. Por isso, Mendonça (2007 [2002], p. 196) entende que a base desse gênero textual seria a escrita “pois os chamados “guiões” – narrativas verbais que orientam o trabalho do desenhista – precedem a quadrinização”.

Dessa forma, compreendemos que o gênero HQ, num *continuum* entre fala e escrita (cf. MARCUSCHI, 2001), situa-se mais na escrita – ao contrário do gênero de Duarte (2018

[1993]), as peças teatrais, que mesmo dentro da modalidade escrita, são *scripts* para a atuação oral⁴.

Segundo Ramos (2017, p. 50), a linguagem dos quadrinhos nos anos 70 – data da primeira publicação em revista da Mônica –, e em décadas anteriores e posteriores, era ainda mais engessada, pois “havia [...] um senso de que a escrita direcionada à criança deveria retratar a chamada ‘boa língua’”.

Com essa breve observação sobre o gênero textual história em quadrinhos, passamos para a caracterização do nosso *corpus* e para a descrição dos processos metodológicos.

Delimitação do *corpus* e metodologia

Para a presente pesquisa, o *corpus* utilizado advém de revistas da Turma da Mônica, criação de 1970 do cartunista brasileiro Maurício de Sousa, que possui publicações e um público-leitor muito grande – na maior parte, formado por crianças – até hoje. Para que realizássemos uma apuração em tempo real de curta duração, três sincronias foram estabelecidas: a década de 1970, a década de 1990 e a década de 2010. Dessa forma, teríamos 20 anos de diferença entre cada uma das sincronias pesquisadas.

Preferimos, para esse fim, utilizar revistas dos anos iniciais de cada década. Para que o número de ocorrências fosse um pouco mais homogêneo, utilizamos, aproximadamente, 120 páginas de revistas de cada década.

O quadro abaixo traz o número de ocorrências de sujeitos de primeira pessoa – tanto expressas quanto nulas – encontradas por revistas e por décadas:

Quadro 2: Procedência e total de dados analisados

ANO	REVISTA	DADOS	DADOS POR DÉCADA
1970	As primeiras histórias da Mônica ⁵	248	248
1992	Mônica nº 67	108	216
1993	Mônica nº 75	108	
2010	Mônica nº 40 ⁶	93	212
2010	Cebolinha nº 41	119	

⁴ Em seu texto, a autora traz um capítulo em que observa a passagem do texto escrito para a língua falada, com a hipótese de que o índice de aparecimento do sujeito nulo seria ainda menor, o que se confirma: queda de 10% na primeira pessoa – de 18% para somente 8%, o que explica a proximidade do gênero com a modalidade de fala.

⁵ O *corpus* dos anos 70 foi retirado de uma edição especial de 2002, editada pela Editora Globo, que trazia as primeiras histórias da Turma da Mônica, publicadas entre maio de 1970 e fevereiro de 1971.

⁶ A mudança de numeração se deu pela mudança de editora das revistas: na década de 1990, elas eram publicadas pela Editora Globo; já na década de 2010, passaram a ser publicadas pela Editora Panini Comics.

Total de ocorrências	676
-----------------------------	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o *corpus* estabelecido, delimitamos as variáveis para análise. Além de nossa variável dependente – a expressão do sujeito pronominal de primeira pessoa –, verificamos: a) o pronome utilizado (*eu, nós* ou *a gente*); b) o tempo e o modo verbal; c) a presença de elementos antes do sujeito ou entre o sujeito e o verbo; e, como única variável extralinguística, d) a década de publicação.

O tratamento estatístico foi feito a partir do programa *GoldVarb X* (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Esse programa, versão do pacote Varbrul para o ambiente Windows, “mede os efeitos, bem como a significância dos efeitos dessas variáveis independentes sobre a ocorrência das realizações da variável que está sendo tratada como dependente” (GUY; ZILLES, 2007, p. 105).

A partir de cálculos, o *GoldVarb X* gera os pesos relativos, uma análise multivariada, em contraposição aos percentuais, que são cálculos univariados.

Os pesos calculam os efeitos dos fatores de cada grupo em relação ao nível geral de ocorrência das variantes e resultam de uma análise multivariada. O efeito, assim calculado, pode ser neutro (0,50), favorecedor (acima de 0,50) ou desfavorecedor (abaixo de 0,50) em relação à aplicação da regra em estudo. (GUY; ZILLES, 2007, p. 211)

Essas grandezas auxiliam a entender, portanto, quais variáveis independentes favorecem ou desfavorecem cada uma das variantes da variável dependente – no trabalho em tela, a expressão do sujeito pronominal de primeira pessoa.

Dessa forma, delineado nosso *corpus* e os procedimentos metodológicos, partiremos para os resultados e a discussão.

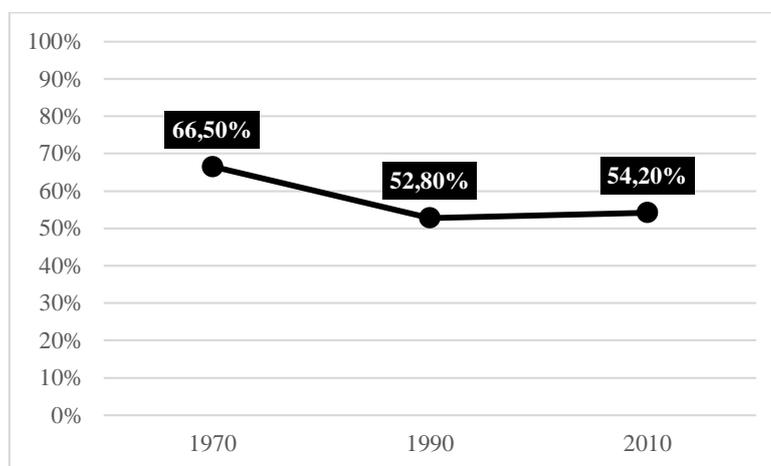
Resultados

Conforme apresentado no Quadro 2, ao todo, foram encontrados 676 (seiscentas e setenta e seis) ocorrências de pronomes de primeira pessoa – expressas ou nulas – no *corpus* analisado. Na rodada estatística realizada, todas as quatro variáveis independentes foram selecionadas e buscaremos tratar de todas, especificamente. É importante ressaltar que não houve *knockouts*, ou seja, encontramos casos das duas variantes em todos os fatores das variáveis independentes analisadas.

Como nossa pesquisa visa analisar como aparece o pronome – se nulo ou expresso – de primeira pessoa em tempo real, iniciaremos com os resultados por década – mesmo que esse

fator tenha sido o segundo menos relevante para o aparecimento ou anulação do pronome. O Gráfico 1 mostra a rodada geral.

Gráfico 1: Sujeito nulo de primeira pessoa no *corpus* revista da Turma da Mônica



Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo com a curva descendente a partir da década de 1970, no *corpus* pesquisado há uma clara preferência percentual pelo pronome nulo. No entanto, na Tabela 1, ao verificarmos os pesos relativos, podemos perceber que é somente nos anos 1970 que o sujeito nulo é favorecido, visto que, em 1990 e 2010, ele exibe efeito desfavorecedor, mesmo que próximo ao ponto neutro.

Tabela 1: Atuação da década de publicação da revista sobre o pronome nulo

DÉCADA DE PUBLICAÇÃO	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	FREQUÊNCIA DE USO	PESO RELATIVO
1970	165	66,5%	0.60
1990	114	52,8%	0.40
2010	115	54,2%	0.47
TOTAL	394	58,3%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses resultados se assemelham aos de Silva (2004): em 1972, a autora encontrou o peso relativo de 0.52 para o favorecimento do pronome nulo; esse efeito se tornou intermediário em 1993, com 0.50 de peso relativo; e caiu um pouco na última sincronia analisada, o ano de 2003,

com 0.42 de peso relativo, ou seja, efeito que aponta para o desfavorecimento do não-preenchimento do sujeito.

Isso acontece, em nosso trabalho por conta do resultado de outra variável, a do tipo de pronome. Por terem comportamentos distintos, mas serem codificados juntas, esses pronomes dão resultados que podem parecer inconclusivos, mas em que conseguimos visualizar como ocorre a variação.

Por isso, ao analisarmos essa variável, a relação por pronome (*eu*, *nós* e *a gente*), podemos constatar, na Tabela 2, que com o pronome no singular, *eu*, ocorre a mesma situação: mesmo com percentuais maiores, os pesos relativos mostram um desfavorecimento do sujeito nulo.

Tabela 2: Atuação do tipo de pronome sobre o sujeito nulo

PRONOME DE PRIMEIRA PESSOA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	FREQUÊNCIA DE USO	PESO RELATIVO
Eu	297	53,7%	0.43
Nós	96	85,7%	0.81
A gente	1	9,1%	0.06
	394	58,3%	

Fonte: Elaborado pela autora.

Além desse fator, podemos verificar outros dois importantes dados: o grande (não) aparecimento de *nós*, com sujeito nulo (1) – um feito que pode ser explicado por conta de sua desinência verbal preservada –, além do *a gente* nulo, que só ocorreu uma vez, na revista da Mônica nº 40, datada de 2010, e que pôde ser apreendido a partir da análise do contexto (2).

- (1) a. Zé Luís: – Tudo se resume em \emptyset minarmos a confiança da Mônica. (As primeiras histórias da Mônica - 1970)
 b. Anjinho: – É melhor \emptyset voltarmos pro céu! (Mônica nº 67 – 1992)
 c. Cascão: – Algo me diz que \emptyset não devíamos ter cutucado a onça! (Mônica nº 40 – 2010)
- (2) (Piteco – o homem das cavernas da criação de Maurício de Sousa – está conversando com um amigo)

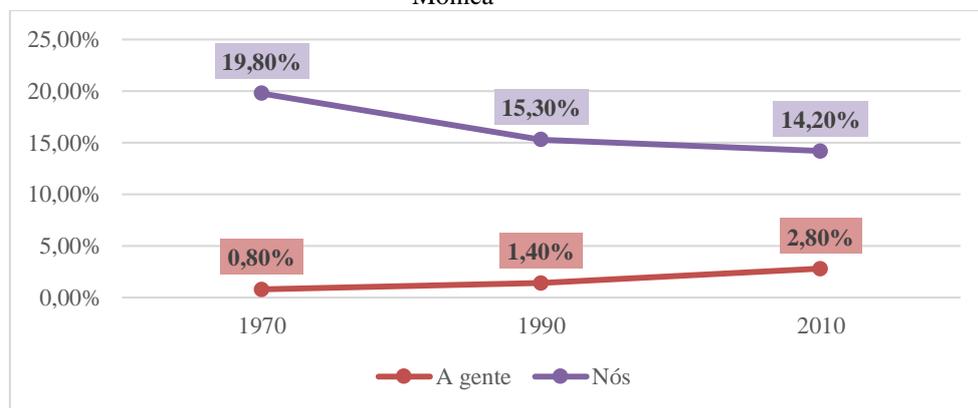
Piteco: – Atenção! O bicho está distraído! Quando eu der o sinal a gente... (o bicho aparece) corre!! (corre para a direção contrária)

Amigo do Piteco: – Ué! Não era pra \emptyset correr pra lá? (Mônica nº 40 – 2010)

A presença do pronome *a gente* também foi testada. Como dito anteriormente, essa forma, antes vista como coletivo de *pessoas*, se gramaticalizou como pronome na língua, sendo amplamente usada pelas gerações mais novas (cf. OMENA, 2003). A variante, assim, já está em livre concorrência com a forma *nós*.

Em nossa pesquisa, os resultados encontrados estão dispostos no Gráfico 2.

Gráfico 2: O aparecimento dos pronomes *nós* e *a gente* no corpus revistas em quadrinhos da Turma da Mônica



Fonte: Elaborado pela autora.

Como já mencionamos anteriormente, a história em quadrinhos, por ser um gênero voltado para crianças, tinha o intuito de ensinar a norma padrão da língua. Esse fato pode explicar o grande aparecimento da forma pronominal *nós*, principalmente na década de 1970 em relação ao pronome *a gente* – há somente duas ocorrências dessa variante nesse período. No entanto, em uma análise em tempo real, podemos perceber uma curva decrescente do pronome *nós* e um aumento – mesmo que pouco significativo, de apenas 2% – da forma pronominalizada *a gente*.

Silva (2020), em um estudo sobre a variação da primeira pessoa do plural em revistas do Chico Bento, personagem que também faz parte da Turma da Mônica, mas participa de um núcleo rural, também observa que a presença do *nós* é mais alta que a do *a gente* – 77,7% da primeira forma e 22,3% da forma gramaticalizada. No entanto, numa análise em tempo real, a autora também encontra uma queda do *nós* e um aumento do *a gente*, principalmente entre os

anos 1990 e anos 2000: a forma considerada inovadora vai de 19,4% para 27,8%, enquanto o pronome nós, nesse mesmo período, decai de 80,6% para 72,2%.

As outras duas variáveis analisadas nesta pesquisa foram a presença de elementos antes do sujeito ou entre o sujeito e o verbo e o tempo e modo verbal. Na primeira, codificamos as variantes da seguinte forma:

(3) a. Há presença de elemento simples antes do sujeito

Cebolinha: – *Selá que* \emptyset aceltei a peteca na minha plóplia cabeça? (Cebolinha nº 41 – 2010)

b. Há presença de oração antes do sujeito (é o sujeito de oração subordinada/coordenada)

Bidu: – *E pensar que* eu fazia tudo que ele mandava! (Mônica nº 67 – 1992)

c. Há presença de elementos entre sujeito e verbo

Manfredo: – \emptyset *Ainda* temos outros convidados! (Mônica nº 75 – 1993)

d. Não há presença de elementos entre o sujeito e verbo e antes do sujeito

Mônica: – \emptyset Pensei que só estivesse falando! (As primeiras histórias da Mônica - 1970)

Quando havia mais de duas destas categorias em uma ocorrência, decidimos por uma ordem de prioridade: presença de oração antes do sujeito (sujeito de oração subordinada/coordenada) > presença de elementos entre sujeito e verbo > presença de elemento simples antes do sujeito.

O resultado está presente na Tabela 3 (as letras correspondem às variantes, da forma que foram anteriormente exemplificadas).

Tabela 3: Comportamento do sujeito pronominal quando há elementos antes do sujeito ou entre o sujeito e o verbo

PRONOME	a		b		c		d	
	F.	P.R.	F.	P.R.	%	F.	%	F.
Nulo	47,8%	0.36	51,5%	0.42	53,3%	0.43	65,7%	0.60
Pleno	52,2%	0.64	48,5%	0.58	46,7%	0.57	34,3%	0.40

Fonte: Elaborado pela autora.

Levando em conta os percentuais, podemos ver maior ocorrência do pronome nulo em três situações: como sujeito de uma oração coordenada/subordinada (51,5%); quando há presença de um elemento entre o sujeito e o verbo (53,3%); e quando não há presença nem de um elemento antes do sujeito ou entre o sujeito e o verbo (65,7%). No entanto, quando pegamos os pesos relativos, vemos que o pronome nulo só é favorecido quando é sujeito de uma oração principal (.60), sem nenhum elemento entre ele e o verbo – assim como em (3d).

Isso nos leva a concluir que, nos outros três ambientes, há o favorecimento do pronome pleno, mesmo que esse apareça em menor quantidade – exceto quando há presença de elemento simples antes do sujeito, pois a porcentagem, nesse caso, também é maior.

Por último, quanto à atuação do tempo e modo verbal sobre o pronome nulo, podemos verificar que o pronome nulo é favorecido quando o verbo que o sucede é presente ou futuro – seja no modo subjuntivo, seja no indicativo –, ou que está na forma de imperativo, como observamos em (4).

(4) a. Presente (subjuntivo ou indicativo)

Xaveco: – Com um simples plano, \emptyset eliminamos o poder da Mônica! (As primeiras histórias da Mônica – 1970)

b. Futuro (subjuntivo ou indicativo)

Apresentador: – Dentro de duas horas \emptyset estaremos todos aqui! (As primeiras histórias da Mônica – 1970)

c. Imperativo

Mônica: – É isso que dá \emptyset não ficar de olho! (Mônica nº 40 – 2010)

Na Tabela 4, podemos ver como se porta cada uma das variantes em cada tempo e modo verbal.

Quadro 6: Atuação do tempo e modo verbal sobre o nulo vs o pleno

TEMPO VERBAL	% DE NULO	PESO RELATIVO
Presente (subjuntivo ou indicativo)	62,4	0.54
Pretérito perfeito	49,7	0.41
Pretérito imperfeito (subjuntivo ou indicativo)	38,5	0.27
Futuro (subjuntivo ou indicativo)	65,7	0.57

Futuro do pretérito	31,2	0.21
Imperativo	57,1	0.66

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante mencionar que não houve, em nosso *corpus*, nenhum caso de gerúndio – somente de locuções com gerúndios, como em (5):

(5) Cascão: – ø Não estou enxergando nada! (As primeiras histórias da Mônica – 1970)

Feitos todos nossos apontamentos, partimos para as considerações finais.

Considerações finais

No clássico *Fundamentos Empíricos para uma Mudança Linguística* (2006 [1968], p. 35), Weinreich, Labov e Herzog relatam que, antes de falarmos em mudança linguística, devemos ter em mente que a língua – tanto sincronicamente quanto diacronicamente – é “um objeto constituído de heterogeneidade ordenada”.

Isso quer dizer que, devido a fatores, tanto internos quanto externos, a língua tende a variar suas formas a todo momento. Não seria diferente quanto à expressão do sujeito pronominal.

Levando em conta somente os dados percentuais, podemos observar que uma mudança do sujeito pronominal de primeira pessoa – de nulo para expreso – em nosso *corpus* está estagnada: mesmo com a queda de 13,7 pontos percentuais dos anos de 1970 para os anos de 1990, podemos ver que os dados continuam acima de 50% – contando com um leve aumento em 2010, como indica a Figura 1.

Ao analisarmos os pesos relativos, vemos que o *nós* é o pronome que mais favorece o sujeito nulo, o que pode ser atribuído a um traço verbal distintivo para esse pronome presente em todos os Paradigmas analisados por Duarte (2018 [1993]), como indica o Quadro 1.

O sujeito nulo também é favorecido quando é sujeito da oração principal – sem elementos entre o sujeito e o verbo. Em todos os outros ambientes, ele é desfavorecido, mesmo com aparecimento percentual maior.

Por fim, quanto ao tempo verbal, podemos verificar que, quando o verbo está no presente ou no futuro – tanto do subjuntivo como do indicativo –, ou quando está na forma de imperativo, há uma preferência pelo nulo.

As diferenças dos resultados quanto ao percentual e ao peso relativo podem ser atribuídas ao fato de três pronomes com características distintas – sendo comum só sua remissão à primeira pessoa – terem sido rodados juntos, em um programa estatístico que realiza análises multivariadas. Dessa forma, vê-se necessário, mais adiante, rodar cada um dos pronomes separadamente a fim de observamos as propriedades de cada um.

Por fim, podemos constatar que a língua portuguesa do Brasil ainda possui parâmetro *pro-drop* parcial, com sujeito pronominal nulo ou expesso condicionados a diversos fatores para suas devidas consecuições.

Referências

- ASSIS, L. M. História em Quadrinhos – linguagem, memória e ensino, *SILEL*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 1-5, 2011.
- AVELAR, J. O. Notas sobre oração existenciais, parâmetro *pro-drop* e constituintes locativos na história do português brasileiro, *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 20 – Especial, p. 81-100, 2018.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. São Paulo: Contexto, 2018 [1993].
- GONÇALVES, C. R. De vossa mercê a cê: caminhos, percursos e trilhas, *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 2535-2550, 2010.
- GUY, G.; ZILLES, A. M. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo, Parábola, 2007.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LINS, M. P. P. O texto de quadrinhos e o continuum oral/escrito, *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 957-967, 2009.
- LOPES, C. R. A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos, *Fórum Linguístico*, Santa Catarina, v. 4, n. 1, p. 47-80, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007 [2002].

MENON, O. P. S. Uso do pronome sujeito de primeira pessoal no português brasileiro, *Organon*, Porto Alegre, v. 14, n. 28-29, p. 157-177, 2000.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. Introdução: a mudança linguística em curso. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

RAMOS, P. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RUMEU, M. C. B. A categoria “pronome” na construção da metalinguagem no português, *Revista da Abralin*, v. 7, n. 1, p. 101-131, 2008.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE S. A.; SMITH E. *GoldVarb X – A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em 13 jul. 2022.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021 [1916].

SCHERRE *et al.* Variação dos pronomes “tu” e “você”. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J.; YACOVENCO, L. C. Nós e a gente em quatro amostras do português brasileiro: revisitando a escala da saliência fônica, *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 20 – Especial, p. 428-457, 2018.

SILVA, R. C. P. Sujeito pronominal – uma análise em tempo real. *6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Florianópolis, 2004, p. 1-9.

SILVA, J. C. S. *A variação de primeira pessoa do plural nas revistas em quadrinhos do Chico Bento*. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SOUSA, M. *Revista da Mônica*. São Paulo: Editora Globo, n. 67, jul. 1992.

SOUSA, M. *Revista da Mônica*. São Paulo: Editora Globo, n. 75, mar. 1993.

SOUSA, M. *As primeiras histórias da Mônica*. Rio de Janeiro: Editora Globo, ed. 1, 2002.

SOUSA, M. *Revista da Mônica*. São Paulo: Editora Panini Comics, n. 40, abril 2010.

SOUSA, M. *Revista do Cebolinha*. São Paulo: Editora Panini Comics, n. 41, maio 2010.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

ZANELATO, C. A. *Já vejo ele nos quadrinhos: uma análise em tempo real da variação do objeto direto anafórico de terceira pessoa em revistas da Turma da Mônica*. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E ANÁLISE SOBRE A LÍNGUA COM O GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA

READING AND WRITING: A PROPOSAL FOR REFLECTION AND ANALYSIS ON LANGUAGE WITH THE TEXTUAL GENRE AUTOBIOGRAPHY

Maria Aparecida Alves de Oliveira¹
Francisco Fábio Pinheiro Vasconcelos²

RESUMO: Este artigo apresenta uma oficina de Língua Portuguesa sobre leitura, escrita, reescrita e revisão textual com o gênero autobiografia, desenvolvida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental: Anos Finais, do colégio Municipal João Primo da Silva da cidade de Mulungu do Morro no estado da Bahia, Brasil. A finalidade dessa apresentação é a de contribuir, no sentido de lançar vários olhares para o texto, compreendendo-o quanto a sua situação de produção, quanto a sua função social, quanto ao seu gênero e quanto às marcas linguísticas que o constitui. Inicialmente, conceitua-se a concepção de linguagem, gênero discursivo e/ou textual e a modalidade organizativa sequência didática (SD). Em seguida aborda a leitura de textos autobiográficos, trata da produção de texto e discute sobre revisão e reescrita textual. Por fim, constata-se a partir dos resultados desse trabalho coletivo (interativo) que para o aprimoramento linguístico-comunicativo deve-se escrever e reescrever textos, construindo-os e desconstruindo-os, através de atividades de escrita, revisão e reescrita textual.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Revisão textual. Reescrita textual. Autobiografia.

ABSTRACT: This article presents a Portuguese language workshop on reading, writing, rewriting and textual revision with the autobiography genre, developed in a class of the 9th grade of Elementary School: Final Years, from the Municipal College João Primo da Silva in the city of Mulungu do Morro in state of Bahia, Brazil. The purpose of this presentation is to contribute, in the sense of taking several looks at the text, understanding it regarding its production situation, regarding its social function, regarding its genre and regarding the linguistic marks that constitute it. Initially, the concept of language, discursive and/or textual genre and the didactic sequence (DS) organizational modality are conceptualized. It then addresses the reading of autobiographical texts, deals with text production and discusses textual revision and rewriting. Finally, it appears from the results of this collective (interactive) work that for linguistic-communicative improvement, texts must be written and rewritten, building and deconstructing them, through writing, reviewing and textual rewriting activities.

¹Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA. Prof. de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Mulungu do Morro-BA. E-mail: cidaarturnoa@gmail.com.

²Doutor em Letras e Linguística (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Alagoas. Professor titular da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA (departamento de Educação). E-mail: ffvasconcelos@uefs.br.

KEYWORDS: Reading. Writing. Text review. Textual rewriting. Autobiography.

Introdução

É de extrema importância a organização de atividades que estimule a fala, a leitura e a escrita de forma interativa, no trabalho de sala de aula. Pois, através da interação comunicativa propiciada nessas atividades os alunos percebem a necessidade de dialogar, resolver desavenças, respeitar diferenças, explicar e apropriar-se de novos conhecimentos.

Entretanto, a preparação de atividades desse tipo exige do professor conhecimentos específicos, habilidades para contextualizar, utilizando linguagem clara para os discentes e que não sejam valorizadas apenas questões de memorizações. Assim sendo, não basta simplesmente memorizar e repetir, como enfatiza Possenti (2012) porque não é por meio de exercícios mecânicos e descontextualizados que o/a estudante efetiva sua competência. Ele/a concretiza apropriando-se da função social da leitura e da escrita, isto é, deve ser capaz de fazer uso dessas práticas no seu cotidiano, compreendendo, que ler e escrever amplia as habilidades de expressar ideias, conceitos, sentimentos, sensações, atitudes e reflexões.

Para isso, faz-se necessário que o docente tenha conhecimento das concepções de linguagem e tenha clareza de qual dessas concepções ele defende. Só assim, ele pode ter as diretrizes para responder questões prévias tais como: para que ensinamos o que ensinamos? E para que os discentes aprendem o que aprendem?

As respostas a essas questões vão depender de qual concepção de linguagem o educador prioriza. Geraldi (2012, p. 41) aponta três concepções de linguagem (linguagem como a expressão do pensamento, ou seja, concepção que ilumina, fundamentalmente, os estudos tradicionais; linguagem como instrumento de comunicação, a qual, está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código; e linguagem como forma de interação). Esta última, linguagem como forma de interação, merece destaque, uma vez que se constitui como lugar de relações sociais, quer dizer, espaço onde os indivíduos podem se formar como sujeitos autônomos, críticos e conscientes.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2012, p. 41).

Na concepção interacionista-discursiva da língua o ambiente escolar se constitui como espaço de relações fundamentais ao processo de desenvolvimento linguístico, em que se pode,

problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente cotidiano dos signos (ORLANDI, 2007, p. 9).

Irané Antunes (2003, p. 43) ressalta ainda que: “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas”. Nesse sentido, o contexto da sala de aula é, também, um ambiente de construção desses sujeitos. É nesse espaço que se estabelecem relações fundamentais ao processo de desenvolvimento linguístico, independente do momento por que passa o sujeito na aquisição do código, mas com base na qualidade da relação dos sujeitos com a linguagem.

O educador precisa conhecer a diferença de saber o conceito de língua e analisá-la, considerando que no Ensino Fundamental as atividades devem girar em torno do ensino de língua e apenas como subsídio deve-se apelar para a metalinguagem. Destarte, ao elaborarmos atividades de leitura e escrita, que sejam contínuas e bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. Porque, como chama atenção Possenti (2012, p. 36) “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”.

Para tanto, deve-se desenvolver, em classe, práticas que possibilitem o compartilhamento de diversas leituras, “de diversos gêneros que auxiliem na compreensão do texto e na formação de um leitor autônomo”. (SOUZA e FEBA, 2011, p. 148). Nessa perspectiva, o ambiente escolar é um espaço profícuo para a formação leitora do sujeito já que, assim, ele pode se desenvolver como protagonista de seu processo de aprendizagem, agindo, pensando, refletindo e interagindo com outros.

Esse artigo tem por propósito relatar um trabalho pedagógico em sala de aula com o gênero textual autobiografia. O qual foi desenvolvido a partir da modalidade organizativa: Sequência Didática (SD). Antes de relatar essa experiência com o gênero textual autobiografia, é imperioso (re)lembrar o que são considerados gêneros e sequência didática, respectivamente.

A palavra gênero em relação à linguagem, outrora, encontrava-se sempre ligada aos gêneros literários, todavia, hoje não é mais assim. Para Bakhtin (1997), que os determina como gêneros do discurso, estes são enunciados orais ou escritos que usamos para nos comunicar, os

quais se desdobram em multiformas, porém cada um com suas particularidades em relação ao conteúdo, estilo de linguagem, bem como a seleção específica de recursos lexicais, fraseológico e gramaticais. Isso é o que faz cada gênero ter uma construção composicional única e relativamente estável.

Essa diversidade de gêneros que se faz perceber cada vez maior se dá “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Similarmente, seguindo essa mesma linha de Bakhtin, mas determinando os gêneros como gêneros textuais, Marcuschi (2007) destaca que os gêneros são inúmeros e que são textos materializados na vida cotidiana, com características sociocomunicativas, determinadas pela situação de comunicação, abrangendo função, estilo, conteúdo e composição.

Neste sentido, Koch e Elias (2008) enfatizam ainda:

E a lista é numerosa mesmo!!! Tanto que estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros (KOCH & ELIAS, 2008, p. 101).

É o que se vê, sobretudo, no campo das novas tecnologias de informação e comunicação, espaço em que a metamorfose dos gêneros são cada vez mais constantes originando novos gêneros, por exemplo, o *e-mail* que surgiu da mutação da carta e/ou bilhete e, assim são os vários outros gêneros do campo tecnológico, sem falar da assimilação de um determinado gênero gerando um novo gênero como é o caso das aulas *on-line*.

Devemos assinalar, também, que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, p.67) segue essa mesma linha indicando que a escolha dos conteúdos, habilidades e objetivos, devem estar ligados a um gênero discursivo de circulação nas diversas esferas e/ou campos sociais de atividade, comunicação e de uso das diferentes linguagens (semioses). Algo muito positivo, principalmente, pela BNCC ser um documento oficial de diretrizes que devem nortear os currículos escolares, de modo a assegurar uma formação básica comum.

Já as sequências didáticas são:

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. [...] têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir

toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998, p.18).

Indo ao encontro dessa concepção de Zabala, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) a consideraram – “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”.

Desenvolver um plano didático-metodológico de ensino a partir da modalidade organizativa - Sequência Didática, com um gênero textual, permite ao docente prever as demandas típicas da aprendizagem do grupo específico, decidindo etapa a etapa pelas quais os discentes devem passar, além de lhe possibilitar o como e o que trabalhar de acordo com níveis de conhecimento e situações reais de ensino. Por isso, é importante adotar a modalidade organizativa sequência didática, estruturada em torno de um gênero textual, como instrumento para o ensino/aprendizagem da linguagem na escola.

A concepção interacionista-discursiva e os gêneros textuais enfatizados pelos autores acima mencionados e, igualmente, contemplados na BNCC (BRASIL, 2018) como unidade de trabalho, foram referências na definição das atividades da sequência didática, modalidade organizativa utilizada na atividade em classe, a relatar.

A proposta que será descrita a seguir foi desenvolvida no início do primeiro trimestre letivo de 2022 com educandos do 9º ano do Ensino Fundamental: Anos Finais, do Colégio Municipal João Primo da Silva, da cidade de Mulungu do Morro – Bahia, Brasil, a partir do planejamento e da execução de uma sequência didática e didatização do gênero textual autobiografia, que tiveram as seguintes etapas: leitura de textos autobiográficos, escrita de autobiografia, revisão e reescrita textual.

Leitura de textos autobiográficos

A leitura se faz cada vez mais necessária no dia a dia das pessoas, seja em situações corriqueiras, como seguir o passo a passo de uma receita culinária ou ler uma bula de remédio, às mais complicadas e/ou pontuais, como fazer pesquisas acadêmicas e/ou científicas. Esses são uns dos motivos pelos quais se ouve falar constantemente sobre a importância da leitura na sociedade.

Logo, faz-se necessário formar leitores autônomos e críticos na escola. Um dos gêneros textuais que pode ser utilizado para esse propósito é o texto autobiográfico, o qual pode ser encontrado em livros, sites da internet, jornais, revistas, blogs, redes sociais etc.

O texto autobiográfico é um tipo de gênero textual que constitui uma narrativa de caráter pessoal e o seu traço mais significativo é a inserção do próprio escritor como personagem principal. Encontra-se autobiografias em diversos formatos, tais como: diários, memórias, poemas, músicas, roteiros, cartas, entre outros.

A oficina teve início com a apresentação da proposta e seu objetivo (escrever sua autobiografia a partir do agenciamento de recursos estabelecidos pelas condições de produção: finalidade, gênero e interlocutor). Isto, porque de acordo com Isabel Solé (1998) o educador deve apresentar antes da leitura o objetivo desta para os alunos, para que eles possam escolher, avaliar e usar suas estratégias e habilidades com base no que foi pedido para a realização da atividade.

Ao apresentar os objetivos da leitura, para motivar a aproximação com o gênero textual autobiografia, houve a socialização através da leitura em voz alta, realizada pela professora, de trechos de sua autobiografia. Algo bastante apropriado logo que estava no início do ano letivo e era a primeira vez que lecionava para a turma. Foi ressaltado que seria interessante essa mesma socialização da turma sobre as histórias de vida de cada um, entretanto, antes era importante saber o que eles já sabiam sobre o gênero autobiografia.

Em seguida, foi realizado o levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes sobre o gênero autobiografia. Segundo Kleiman (2002) conhecimentos prévios são os conhecimentos que o leitor (aluno) adquiriu ao longo de sua vida através de suas vivências. Perguntou-se: o que significam as palavras biografia e autobiografia? À medida que os educandos falavam, a professora ia anotando as respostas na lousa e depois, para a confirmação ou não do que falaram, foram orientados a pesquisarem na Internet, uma vez que a maioria da sala possui *smartphones* e a instituição disponibiliza acesso à internet, o conceito destas duas palavras: Biografia e Autobiografia. Caso os discentes não disponibilizem de internet, podia ser realizada a mesma atividade com dicionários físicos. Aí nesse caso, o docente pode levar os dicionários para a sala ou se a escola tiver biblioteca encaminhá-los até lá para a pesquisa, no entanto, não se deve esquecer de avisar o/a bibliotecário/a ou responsável pelo espaço. Chegaram aos seguintes conceitos: Biografia palavra de origem grega formada a partir de bio(vida) e grafia(escrita), portanto, Biografia significa escrita da vida de uma pessoa e Autobiografia igualmente palavra de origem grega sendo auto (si mesmo), bio(vida) e grafia(escrita), então Autobiografia significa escrita sobre sua própria vida, ou seja, uma biografia escrita pelo próprio autor, em que o autor seleciona e narra acontecimentos de sua própria vida.

Depois dessa conceituação, seguiu com a leitura em voz alta, feita pela educadora e acompanhada pelos educandos por meio de cópias impressas, do poema *Biblioteca verde*³ de Carlos Drummond de Andrade que é um texto que incentiva a leitura e, além disso, o poema é útil para a aproximação das características de uma autobiografia, mostrando que seu caráter não acontece na sua formatação, mas em seus elementos linguísticos. Normalmente a narração é feita na primeira pessoa do singular e aborda questões íntimas e pessoais, como relatado no trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade - *Biblioteca verde*:

[...] Mas leio, leio... Em filosofias tropeço e caio,
cavalgo de novo meu verde livro,
em cavalarias me perco, medievo;
em contos, poemas me vejo viver.
Como te devoro, verde pastagem!...
Ou antes carruagem de fugir de mim
e me trazer de volta à casa
a qualquer hora num fechar de páginas?
Tudo que sei é ela que me ensina.
O que saberei, o que não saberei nunca,
está na Biblioteca em verde murmúrio[...]

Contudo, a autobiografia não pode ser analisada apenas da perspectiva individual. Ela é um gênero que propõe a integração coletiva porque ao narrar a sua história o indivíduo partilha com os seus pares, as suas impressões e a sua cosmovisão de mundo, permitindo ao leitor/ouvinte ter acesso a outras perspectivas de mundo que não as suas, ampliando-as.

Posto isso, para o aprofundamento do gênero, utilizou-se duas outras autobiografias (da autora e da ilustradora) contidas no livro literário do PNLD - *Borboletas na chuva* de Neusa Sorrenti (2018), distribuído a todos os alunos do 8º e 9º anos do estabelecimento de ensino em questão. Aspecto importante uma vez que todos os estudantes tinham o livro em mãos e podiam levar consigo para leituras em casa. Também foi disponibilizada mais uma autobiografia em cópia impressa – a história da garota que defendeu a educação e foi baleada pelo regime *Talibã* – contido no livro *Eu Sou Malala*, lançado em 2013 que conta a história dessa jovem,

³Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/599/textos-para-leitura-inicial-na-formacao-em-literatura-juvenil>. Acesso em 19/02/2022

protagonista real, apresentando fatos sobre sua vida, ao passo que a professora aproveitou para fazer a indicação de leitura do livro. Foi feita a leitura silenciosa e individual dessas autobiografias, depois a socialização.

Quando criança, acalentava o desejo de ser artista de teatro ou bailarina, mas à medida que crescia notava que o sonho ia se perdendo na poeira dourada do tempo. Como gostava de escrevinhar aqui e ali, achei que podia ser uma boa substituição. Em 1993, inaugurei minha “carreira artística” escrevendo narrativas em versos para crianças. Depois fui alternando textos em prosa e em versos, e fiz incursões em contos para jovens. TRECHO DA AUTOBIOGRAFIA DA ESCRITORA NEUSA SORRENTI (SORRENTI, 2018, p. 59).

Eu nasci em São Paulo, na Aclimação, um bairro próximo de um grande parque cheio de árvores enormes, um lago lindo e muitos bem-te-vis. Quando minha mãe levava meus irmãos e eu para brincar lá, eu me sentia no paraíso. Adorava ficar no balanço, respirando profundamente aquele ar com cheiro de terra úmida e folhas de eucalipto, escutando os mil pássaros cantando, conversando entre eles. Como é bom lembrar da infância, do nosso modo infantil de ver e sentir a vida... TRECHO DA AUTOBIOGRAFIA DA ILUSTRADORA LÚCIA BRANDÃO (SORRENTI, 2018, p. 62).

No dia em que nasci, as pessoas da nossa aldeia tiveram pena de minha mãe e ninguém deu os parabéns ao meu pai. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns, consideramos esse sinal auspicioso. Meu pai não tinha dinheiro para o hospital ou para uma parteira; então uma vizinha ajudou minha mãe. O primeiro bebê dos meus pais foi natimorto, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci uma menina num lugar onde os rifles são disparados em comemoração a um filho, ao passo que as filhas são escondidas atrás de costinhas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar. AUTOBIOGRAFIA DE MALALA (FRAGMENTO) ⁴

Nesse momento de mediação das discussões da turma, buscou-se aprimorar entre os alunos a capacidade de ouvir, discutir criticamente acerca do ouvido/lido. Dessa maneira, mais que ampliar o vocabulário eles tiveram a oportunidade de conhecer outras visões de mundo e outras formas de pensar e agir, pois, afinal, dentre outras possibilidades a leitura proporciona um caminho infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Como afirma a BNCC:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2018, p.75).

De tal modo, coletivamente, observaram e identificaram as características mais comuns do gênero autobiografia, ou seja, aquilo que consta na maioria dos textos autobiográficos.

⁴Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/03/autobiografia-nasce-uma-menina.html>.

Listaram as principais marcas do gênero: nome do autor, data e local de seu nascimento; acontecimentos importantes da vida dessa pessoa; uso predominante de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (singular/plural); predomínio de verbos no passado; relato de lembranças e emoções reais.

Além de destacar as características do gênero, identificaram inclusive seus contextos de produção em cada um dos textos apresentados, verificando de quem cada texto falava? Se alguém conhecia o/a protagonista? Se já tinham lido outro(s) texto(s) relativo(s) a ele/a? O que mais sabem sobre essa pessoa? E esses textos quando foram produzidos? Onde foram publicados? Com qual objetivo foram publicados? Quem são, geralmente, os leitores desses textos?

Assim, tais atividades de leitura e escuta facilitam o contato com a linguagem, oral e escrita. Motiva o desejo de ampliar o domínio da leitura, compreensão de textos e diálogos intertextuais que eles suscitam. Dessa forma, a sala de aula se transforma em um espaço múltiplo, de vozes, de opiniões, escutas e objetos de leitura além de conhecer outras práticas culturais.

Escrita de texto autobiográfico

A escrita é um produto sócio-histórico-cultural. Portanto, deve ser tratada a partir da concepção interacional/dialógica da língua, considerando-a, como sublinham Koch e Elias (2008, p. 19), “a escrita na sua inter-relação autor-texto-leitor”, assim tanto a pessoa que escreve quanto seu destinatário serão considerados “atores/construtores sociais, sujeitos ativos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10).

Além disso, é importante no processo de produção textual considerar os textos integrados a gêneros específicos, com características, estrutura, intencionalidade bem definidas e tratar a escrita como processos que só ocorrem na interação com o texto. Nessa concepção algumas estratégias são importantes a quem escreve: ativação de conhecimentos; seleção, organização e desenvolvimento das ideias para garantir a progressão temática; equilíbrio entre informação explícita e implícita, revisão da escrita.

Para Weisz (2002) seriam boas táticas para isso aquelas em que:

- os alunos precisam por em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir;

- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (WEIZS, 2002, p.66).

Para se formar um escritor competente, é fundamental oferecer condições para que os estudantes criem seus próprios textos. É importante salientar que não há como criar do nada, eles precisam ter acesso a materiais diversos de leituras, em plataformas múltiplas e práticas constantes de escuta/leituras/discussões e escritas/reescritas para se formar escritores críticos. Por isso, previamente fizeram a leitura e discussão sobre diferentes autobiografias e, ademais, dispuseram de um roteiro (suporte/sugestão).

ROTEIRO

- Seu nome, sua idade, sua data e local de nascimento;
- Nome de seus pais e como é o seu relacionamento com eles;
- Seus gostos e brincadeiras quando criança;
- Agora como adolescente o que lhe dá prazer e o que é maçante;
- Suas características físicas, psicológicas e emocionais;
- Seu componente curricular preferido;
- Tipo de música e programas de TV que você mais curte;
- O que mais gosta de fazer quando não está na escola;
- Você se considera uma pessoa amiga, é fiel às suas amizades.
- Tem livros em casa e os lê? Há bibliotecas que possa frequentar e retirar livros emprestados?
- Como está a convivência com seus amigos nesse período pandêmico?
- E como classifica sua saúde mental e física nesse período pandêmico?

O roteiro é só uma sugestão para a escrita do texto narrativo (autobiografia), o qual deve evidenciar suas características essenciais, porém não necessariamente segui-lo na ordem que aparece, mas, sim, a ordem que compreenderem mais conveniente, além de acrescentarem outras informações que acharem pertinentes e/ou interessantes para incrementar sua autobiografia. Cada aluno recebeu uma folha impressa com linhas onde deveria escrever sua autobiografia (primeira versão).

Figura 1: Folha de produção textual para a escrita inicial

ATIVIDADE 1 – ESCREVA A PRIMEIRA VERSÃO DA SUA AUTOBIOGRAFIA

Releia as autobiografias da autora Neusa Sorrenti (SORRENTI, 2018, p. 59-61), da ilustradora Lúcia Brandão (SORRENTI, 2018, p. 62-63), de Malala (cópia impressa) e o poema *Biblioteca verde* de Drummond, relembre suas características e depois escreva sua autobiografia.

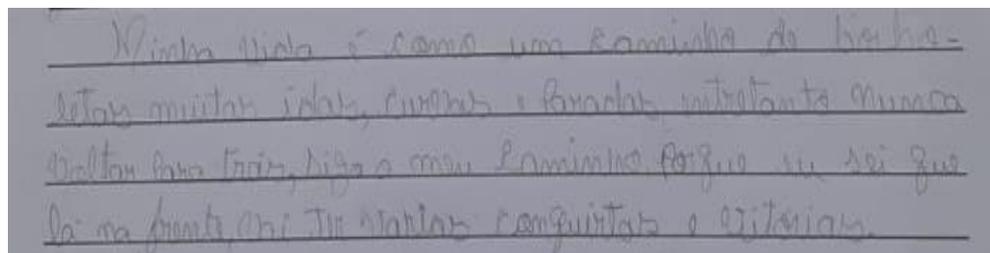
AUTOBIOGRAFIA

Fonte: própria autora

Para a produção do texto autobiográfico, os alunos foram orientados a escreverem no mínimo dez linhas. Vale destacar que nem por isso poderiam dispensar os objetivos e a preparação atenta para a escrita, primando pela qualidade estética do texto mesmo sendo uma narrativa curta. Todos ultrapassaram as linhas pré-determinadas e a maioria ultrapassou e muito, o que demonstrou que estavam motivados a começarem a escrever suas autobiografias.

A importância de se ter referência (leituras prévias e indicações de outras leituras) para suas escritas apareceu em diversos textos, em que os estudantes ora foram poéticos, em uma clara referência ao poema apresentado no início da oficina, ora se apoiaram nas autobiografias usadas como suportes.

Figura 2: Trecho da autobiografia de uma aluna do 9º ano

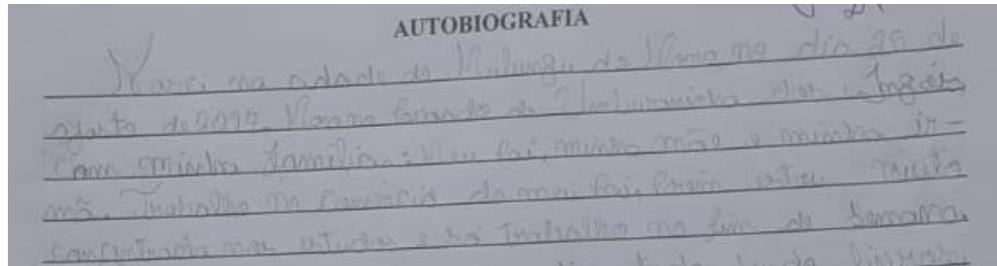


Fonte: própria autora.

No trecho da autobiografia (figura 2) observa-se o uso de figura de linguagem, típica do texto poético - “Minha vida é como um caminho de borboletas, muitas idas, curvas e paradas,

entretanto nunca voltar para trás sigo o meu caminho porque eu sei que lá na frente vou ter várias conquistas e vitórias” (transcrição do trecho da figura 2).

Figura 3: Trecho da autobiografia de uma aluna do 9º ano



Fonte: própria autora

No trecho (figura 3) há clara referência aos inícios das autobiografias (autora e ilustradora) do livro *Borboletas na Chuva* de Neusa Sorrenti (2018, p. 59 e 62) – “Nasci na cidade de Mulungu do Morro, no dia 25 de agosto de 2007. Moro no povoado de Umburaninha dos Ingós, com minha família: Meu pai, minha mãe e minha irmã. Trabalho no comércio do meu pai, porém estou muito concentrada nos estudos e só trabalho no fim de semana” (transcrição do trecho da figura 3).

E, desse jeito, foram todas as outras, ora se baseavam em uma ora em outra das biografias lidas e discutidas em sala de aula. Isso, reafirma o que indicam Paulo Coimbra Guedes e Jane Mari de Souza, de que,

Ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar para frente e não para a repetição do passado que nos trouxe a escola que temos hoje: Trabalhar com o texto implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não produzir velhas certezas, pois certezas nos deixam no mesmo lugar: é o erro que nos leva na direção do novo (NEVES et al., 2004, p.155).

Nesse sentido, no processo de construção do sujeito, o “erro” construtivo possui uma função primordial, pois através dele o aprendente elabora hipóteses que são baseadas em soluções próprias e provisórias para um determinado problema e, desse modo, pode avançar mediante aproximações sucessivas até chegar ao conceito adequado. Todavia, é interessante citar que nem todo desvio cometido pelo discente pode ser considerado como erro construtivo, ele só é considerado como tal no processo de construção do desenvolvimento cognitivo. Tendo isso em mente passamos para a próxima atividade da nossa sequência didática: a revisão/reescrita textual.

Revisão/reescrita textual

Na concepção interacionista-discursiva “o texto é o elemento central da aula de Português” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 163). Nessa mesma linha Sandoval Nonato Gomes-Santos et al. (2010), citando Marcuschi, também sublinham que “o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula” (BENTES; LEITE, 2010, p. 316). Nessa perspectiva, destaca-se a importância de se trabalhar a partir do texto os aspectos normativos da língua. Desse modo, uma vez produzido a primeira versão da autobiografia e antes da primeira revisão/reescrita conduziu-se atividades importantes de auxílio do reconhecimento do gênero quanto ao seu contexto de produção, sua função social, suas características que o definem como tal, enfim, suas marcas linguísticas, bem como, a estrutura textual.

A revisão textual possibilita a articulação das práticas de leitura, produção, escrita e reflexão sobre a língua, além da comparação do uso da linguagem oral e escrita. À vista disso, feito o reconhecimento das características do gênero, partiu-se para a revisão em dupla. Mas, antes foi feita a leitura em voz alta do texto “Lembra-te de que és mortal” extraído do livro *Qual é a Tua Obra* – Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética, do filósofo contemporâneo Mário Sergio Cortella para a reflexão sobre a importância da ética ao ler e corrigir o texto do colega, considerando como diz no trecho a seguir:

[...] a discussão sobre ética não é uma discussão cínica, na qual fingimos aderir. É uma coisa séria. Afinal de contas, se estamos falando em ética, estamos falando na capacidade de supormos que existem relações entre as pessoas que têm de preservar a dignidade do outro e a sua própria dignidade (CORTELLA, 2009, p. 140).

Terminada a discussão, elaborou-se coletivamente o roteiro de avaliação que seguiriam para a revisão da autobiografia do colega.

ROTEIRO PARA REVISÃO TEXTUAL:

- O texto está coerente?
- O texto apresenta os elementos básicos de uma autobiografia, estudados?
- Deixou o espaço ao iniciar os parágrafos?
- Organizou o texto em parágrafos?
- Respeitou a margem?
- Ao alinhar o texto separou as sílabas das palavras corretamente?
- Utilizou os sinais de pontuação corretamente?

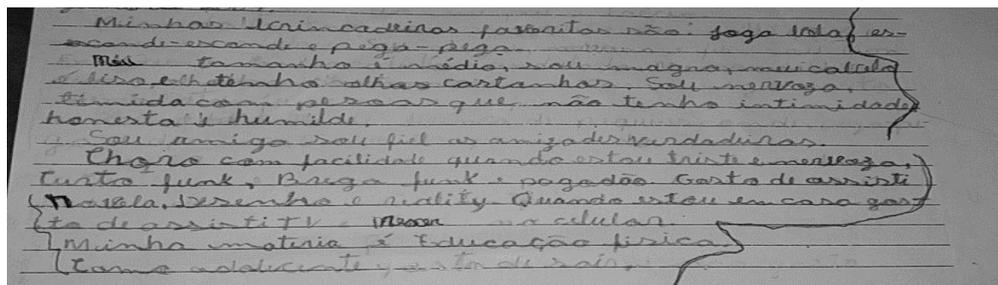
- Empregou a acentuação das palavras corretamente?
- Usou letras maiúsculas no início de cada parágrafo e depois de ponto?
- Usou as letras maiúsculas nos nomes próprios?
- Utilizou adequadamente os tempos verbais com relação as pessoas?
- Empregou os marcadores de tempo de forma correta?
- Evitou rasuras no texto?
- Empregou corretamente a concordância nominal e verbal?

A escolha das duplas ocorreu de livre escolha, primando pela afinidade, pois, assim, não ficariam constrangidos em disponibilizar seus textos para a leitura e correção por outrem. Os estudantes, nas duplas, trocaram seus textos e procederam a correção utilizando o roteiro e qualquer bibliografia que achassem necessária (por exemplo dicionários e gramáticas) para este fim, inclusive o uso da internet.

De tal modo, o estudo da gramática, da ortografia e da acentuação e demais elementos textuais estavam amparados no material em que foi efetivada a prática de leitura e escrita. Contudo, o texto não foi apenas usado como pretexto, mas concebido na concepção interacionista-discursiva e na centralidade do texto, sugeridos por Costa Val como *gramática do texto e no texto*, referente aos conhecimentos e habilidades de leitura, produção textual, noções linguísticas e oralidade, as quais propiciam aos aprendizes/falantes “interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida”(COSTA VAL, 2002, p. 110).

eticamente os educandos fizeram suas observações no texto do colega indicando inadequações gramaticais (pontuação, acentuação, ortografia, concordância, etc) e de estrutura que deviam na opinião deles serem revistas.

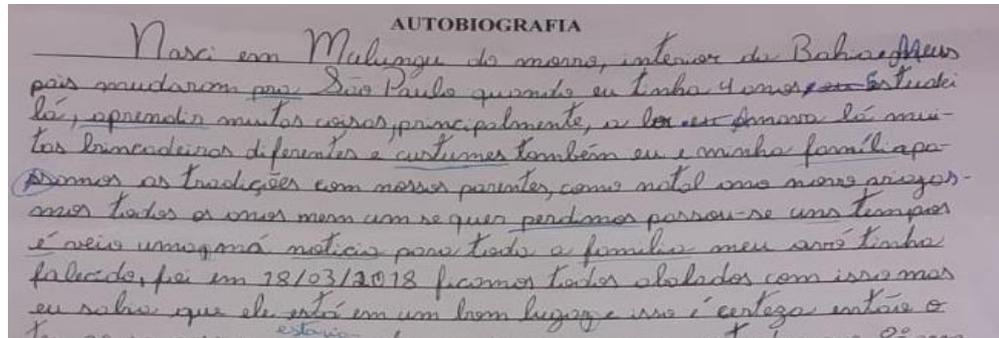
Figura 4: Revisão textual em dupla



Fonte: própria autora.

Essa aluna (figura 4) demonstrou para a colega que o alinhamento da margem não estava adequada.

Figura 5: Revisão textual em dupla



Fonte: própria autora.

Essa outra (figura 5) sinalizou os erros ortográficos sublinhando, a separação de sílaba inadequada circulando e a forma verbal adequada para o contexto (futuro do pretérito) escrevendo abaixo da forma verbal que foi escrita no presente (está-estaria).

Terminada a revisão em dupla, cada um pegou sua autobiografia de volta e procedeu a primeira reescrita de seu texto, fazendo as adequações sugeridas pelo/a seu/a colega. Foi entregue uma nova folha com linhas para essa reescrita que devia ser entregue, desta vez, à professora.

Figura 6: Folha de produção textual para a primeira reescrita textual (2ª versão do texto)

ATIVIDADE 2 – REESCREVA A SUA AUTOBIOGRAFIA (2ª VERSÃO)

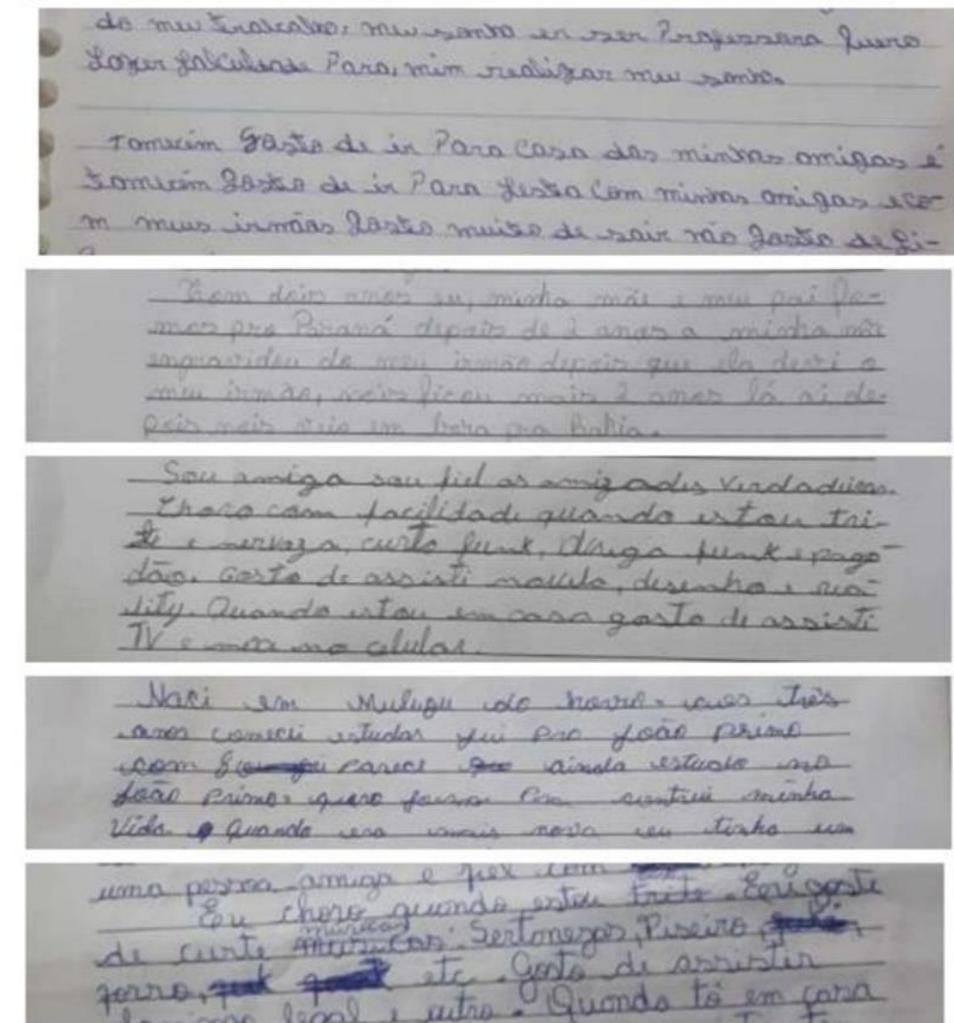
Reescreva sua autobiografia fazendo as adequações sugeridas pelo(a) seu(a) colega e as que você achar necessárias.

AUTOBIOGRAFIA

Fonte: própria autora.

Feita essa primeira reescrita (2ª versão do texto) e com todas as autobiografias em mão, a professora realizou a revisão coletivamente, utilizando um projetor multimídia (data show) com trechos das autobiografias, selecionados previamente, com problemas mais recorrentes e que não foram resolvidos na revisão anterior em dupla.

Figura 7: Alguns dos trechos selecionados para a revisão textual coletiva.



Fonte: própria autora.

Feita a confrontação coletiva, sobre o que, mesmo após a revisão em dupla e a reescrita de uma segunda versão do texto, devia ser revisto nas autobiografias escritas, elucidados e resolvidos os equívocos, partiram para a escrita final da autobiografia. Todos retomaram as suas autobiografias e considerando a revisão coletiva e as explicações dadas no momento desta,

identificaram inadequações textuais similares as discutidas e procederam a uma nova e final readequação da produção textual que, ainda, em alguns momentos careceu da ajuda da professora como último recurso para solucionar algum problema de linguagem, por exemplo, dúvida no uso de alguma expressão, na ortografia, acentuação e/ou pontuação, pois a essa altura os alunos queriam deixar as suas autobiografias o mais bem escritas possível, primando por capricho e clareza.

Figura 8: Versão final do texto

ATIVIDADE 3 – REESCREVA A SUA AUTOBIOGRAFIA (3ª VERSÃO)

ESCRITA FINAL

Considerando a revisão coletiva e as explicações dadas no momento desta, retome seu texto e tente identificar inadequações textuais similares as discutidas e faça uma readequação do texto.

AUTOBIOGRAFIA

Fonte: própria autora.

Desde o início desse trabalho os educandos implicitamente fizeram autoavaliações, por exemplo, ao pegar seu texto e acatar as sugestões dos colegas de adequação em seus textos, eles o fizeram porque autoavaliou o seu escrito. Ainda assim, era importante terminar a oficina com uma autoavaliação explícita onde todos pudessem expressar seus sentimentos e impressões sobre o trabalho desenvolvido. Chamou a atenção a observação de uma aluna que enfatizou “ei professora toda vez que a gente for escrever tem que prestar atenção nessas coisas né, na

margem, ter dúvida na escrita porque se a gente não tem dúvida, a gente escreve de qualquer jeito, eu de agora em diante vou ficar mais atenta”. Isso confirma que “a linguagem escrita apropria-se por meio da prática efetiva: aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo; e também a ler, escrevendo e a escrever, lendo” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 210).

Nesse processo de revisão/reescrita textual os estudantes se apropriaram da forma de escrever as palavras, da organização do texto e refletiram sobre a escrita, sua e do outro, favorecendo dessa maneira a aprendizagem de novos conhecimentos sobre a língua escrita.

Dessa forma, percebe-se a importância de praticar a gramática na escola não só corrigindo o erro do aprendente, mas, sobretudo, lendo, debatendo e escrevendo. Como afirma Celso Pedro Luft (2006, p. 84) “tudo isso é gramaticar– o melhor método de ampliar, reforçar e agilizar a gramática, a de todos e a de cada um em particular”.

Por fim, foi possível, ao final da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo (interativo) e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos de forma que perceberam que eles (autores) podem escrever e reescrever textos, construindo-os e desconstruindo-os, através de atividades de escrita, revisão e reescrita textual, objetivando o aprimoramento linguístico-comunicativo.

A BNCC (2018) determina a revisão textual como uma das estratégias de escrita podendo ser compartilhada ou individual com a mediação do docente.

Considerações finais

Lançar vários olhares para o texto - compreendendo-o quanto a sua função social, quanto ao seu gênero, quanto a sua situação de produção, e quanto às marcas linguísticas - é o que de mais efetivo se percebe na motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao considerar a função social do texto oportuniza aos alunos a inclusão em práticas culturais que lhes fazem sentido, contribuindo para que aprendam a ler, lendo e a escrever, escrevendo, de maneira significativa, e não apenas decodificando e codificando, como destaca Sírio Possenti que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (GERALDI, 2012, p. 36).

Quanto à realização de atividades sequenciadas ligada a um gênero textual específico, essas devem explorar a leitura de diferentes textos desse mesmo gênero, em suportes diversificados e de autores diversos. A partir dessa diversidade de leituras deve-se discutir o contexto de produção, físico e social, de cada texto relacionado ao gênero textual em particular,

visto que, o entendimento destes contextos de produção ajuda na compreensão do texto. Vale frisar que o professor precisa selecionar e utilizar com carinho esses textos, pois será das escolhas bem-feitas que dependerá o sucesso de todas as outras etapas.

E apreensão das marcas linguísticas do gênero escolhido se concretiza na apreciação dos textos, o que permite a ampliação do conhecimento sobre o gênero, lembrando e/ou confirmando algumas marcas linguísticas que lhe são próprias e que o determinam como tal. Desse jeito, o estudo e/ou ensino da gramática acontece na análise e reflexão sobre o uso e funcionamento da língua e/ou linguagem. Isso faz com que optem conscientemente por aquilo que é relevante para a prática de produção de textos do gênero textual escolhido.

Assim, a sala de aula se transforma em um espaço de variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond (1902-1987). Biblioteca verde. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/599/textos-para-leitura-inicial-na-formacao-em-literatura-juvenil>. Acesso em 19/02/2022

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. 2 cd. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, Christina & LEITE, Marli Quadros. *Linguística do texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo. Cortez, 2010.

BRASIL. Base nacional comum curricular. 3ª versão revisada, Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 18/05/2022.

CORTELLA, Mário Sergio. *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre a gestão, liderança e ética*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.10, n.2, jul./dez. 2002, p. 107-134.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas: Para o Oral e a Escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*/Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade / *Gêneros textuais e ensino* / organizadores Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. - 5.ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em 27/05/2022.

NEVES, Iara Conceição Bitencout; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLUSENDER, Renita. *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ORLANDI, Enide Lourdes Puccinelli. *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. 7ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SORRENTI, Neusa. *Borboletas na chuva*. São Paulo: SOMOS educação, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (organizadoras). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2º ed. São Paulo: Ática, 2002.

YOUSAFZAI, Malala (2013). *Eu Sou Malala*. Autobiografia. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/03/autobiografia-nasce-uma-menina.html>. Acesso em 30/05/2022.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMA E FUNÇÃO NO ENSINO DE GRAMÁTICA: A NOÇÃO DE SINTAGMA COMO GUIA DA DEFINIÇÃO DE CLASSES FORMAIS

FORM AND FUNCTION IN GRAMMAR TEACHING: THE NOTION OF PHRASE AS A GUIDE FOR THE DEFINITION OF FORMAL CLASSES

Mayara Nicolau de Paula¹
Janayna Carvalho²

RESUMO: Este texto discute como o conceito de sintagma pode ser introduzido no ensino como uma unidade de descrição formal, auxiliando na conceituação de diversas noções da gramática normativa. Para tanto, mostramos como a exploração da estrutura de um sintagma pode contribuir para contextualização de dados da língua e, a partir daí, abrir espaço para reflexão analítica em sala de aula. Com base em noções sobre classes de palavras e funções sintáticas comumente veiculadas em livros didáticos e gramáticas, mostramos como há aplicabilidade para a introdução dessa unidade de análise em vários componentes curriculares gramaticais. Essa noção não somente esclarece partes desses componentes curriculares como abre espaço para reflexões linguísticas, além de prover uma descrição formal para várias delas. Nossa proposta, portanto, vai na direção de uma transposição de conhecimentos descritivos construídos, principalmente, a partir da Teoria Gerativa para a escola a fim de complementar o repertório linguístico dos estudantes, esclarecer os limites entre o comportamento formal e funcional das palavras e simplificar a lista de terminologias tradicionalmente ensinadas nas aulas de análise sintática, oportunizando assim uma exploração de conhecimentos internalizados que todo falante tem sobre a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Sintagma. Classe de palavras. Função sintática. Ensino de gramática

ABSTRACT: This paper discusses how the concept of phrase can be used as a formal unit in grammar teaching, guiding the definition of several notions in the prescriptive grammar. In doing so, we show how the notion of phrase can contribute to the contextualization of linguistic data, creating an opportunity to the empirical analysis of such data. Departing from definitions about parts of speech and syntactic functions normally found in textbooks, we show that there is applicability for the concept of phrase in the grammar curriculum. Such concept not only make the notions under study clearer, but also creates an opportunity for linguistic reflection related to the concepts under study, besides being a tool for a formal description of such notions. Thus, our proposal is to introduce some descriptive notions in grammar teaching to increase the linguistic repertoire of the students, clarify the boundaries between the functional and formal characteristics of the words and simplify the list of terminology traditionally employed in

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: maynicolau@gmail.com

² Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: janaynacarvalho@gmail.com

syntactic analysis. These small changes promote the exploration of internalized knowledge that all speakers have about their language.

KEYWORDS: Phrase. Parts of speech. Syntactic function. Grammar teaching

Introdução

O estudo da gramática sempre foi e segue sendo parte importante das aulas de Língua Portuguesa desde os anos iniciais da educação até as etapas finais da trajetória escolar do estudante. A presença marcante de conteúdos dessa natureza não garante, entretanto, que o aluno tenha reais oportunidades de analisar de maneira objetiva e científica a estrutura gramatical de sua língua. Isso se deve ao fato de que grande parte do ensino de gramática se concentra em reproduzir partes da prescrição tradicional, focando na nomenclatura, especialmente quando se trata de tópicos relativos à morfossintaxe, nosso tema de interesse neste texto. Desse modo, o que o aluno recebe nas aulas é uma adaptação da visão de língua apresentada nos manuais de gramática, mesmo que esses manuais não sejam usados diretamente nas aulas de Língua Portuguesa.³ Consequentemente, mesmo com materiais modernos e dados contextualizados, não é possível, para a maioria dos alunos, a construção de uma reflexão sobre os princípios que organizam o sistema linguístico.

Embora o trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa tenha uma função inquestionável, a reflexão epilinguística, que se debruça sobre as expressões da língua, comparando-as e as destrinchando (cf. FRANCHI, 2006), possui também uma função social e de despertar científico para os padrões da língua. Portanto, essa reflexão também deve ter lugar e destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Isso significa que a constituição das expressões linguísticas deve ser explicitamente abordada, o que não equivale a dizer que os alunos terão aulas maçantes de gramática, em que decorarão conceitos.

Como nota Gravina (2021), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dizem explicitamente que o conteúdo gramatical ensinado não coincidirá, necessariamente, com a sistematização das gramáticas normativas. O grande problema é que, assim como acontece na BNCC, os documentos normativos falham em apresentar um direcionamento de como o conhecimento linguístico pode ser explorado para além das sistematizações tradicionais. É recorrente nos textos dos PCNs a proposta de uma articulação quase obrigatória da gramática

³ A esse respeito, consulte-se Carvalho e Nicolau de Paula (2021), onde discutimos como a visão de formação de palavras em gramáticas e livros didáticos é a mesma, somente mudando em relação à explicitude das regras. Nas gramáticas, as regras são explicitamente discutidas, enquanto nos livros didáticos, elas são implicitamente discutidas, muitas vezes por meio de exercícios.

com o texto, ficando explícita, em diversos trechos, a defesa de que os conteúdos gramaticais deveriam ter como principal finalidade ensinar o aluno a falar, ler e escrever melhor. (cf. PCN, 2000, p.16). A visão que defendemos aqui vai de encontro a essa interpretação para o ensino de gramática, uma vez que, desenvolvido nos moldes sugeridos nos documentos oficiais, o conteúdo gramatical como objeto de estudo em si não recebe muita atenção, já que, de acordo com o documento, “saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos” (PCN, 1997, p.60). Esse mesmo texto vai adiante na reflexão, afirmando que “é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.” (p. 60).

Não é um entendimento recente o fato de que o ensino de gramática não deve ser feito como um fim em si mesmo, já que, com exposições descontextualizadas a regras sintáticas e morfológicas, o aluno somente as decoraria e isso pouco o ajudaria a melhorar sua escrita, sua leitura e sua percepção da língua. Logo, essa não é essa a linha de argumentação que desejamos propor aqui. Embora concordemos que esse ensino de regras por meio da prescrição não é benéfico ao aluno, isso não significa que o único caminho para sair dessa lógica é condicionar as reflexões sobre gramática ao texto. Na linha do que propõe Borges Neto (2013), acreditamos que o ensino de gramática deva ser entendido como uma oportunidade de introduzir a visão de língua como um objeto de análise científica. Para isso, a gramática deve ser concebida como um componente particular do currículo e não simplesmente uma etapa de uma sequência didática que, dentre diversas outras coisas, irá pincelar alguns tópicos como classes de palavras e funções sintáticas, por exemplo.

Novos trabalhos sobre o assunto também têm sugerido a importância do ensino de gramática, desde que ele seja acompanhado de uma mudança de perspectiva. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017), entre muitos outros, propõem que o ensino de gramática deva levar a um raciocínio científico sobre a natureza da linguagem humana e de características da língua em estudo. Abordagens como essas também rejeitam um ensino descontextualizado de regras gramaticais. Todavia, a ideia de contexto que se tem em mente é outra: inserir o dado em uma discussão maior sobre propriedades da língua.

Embora propostas como as de Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) e Pilati (2017) sejam naturalmente bem recebidas na academia, nossa experiência em cursos de atualização de professores mostra que elas normalmente geram uma certa insegurança nos docentes, uma vez que o domínio de certas teorias linguísticas não é, necessariamente, um conhecimento

compartilhado por esse grupo. Se há, por parte de linguistas, uma preocupação crescente com o ensino de gramática e a proposta de transposição de conhecimentos linguísticos básicos para a sala de aula (tal como fazemos aqui), isso não se reflete, necessariamente, em uma acolhida imediata dessas propostas por parte dos professores. Afinal, tratar a língua como uma disciplina científica é o contrário do que se tem feito em todos esses anos. Além disso, a Linguística é uma disciplina com subdivisões internas e perspectivas, por vezes, conflitantes sobre o mesmo assunto. Teria o professor que se apropriar de teorias linguísticas para conseguir ensinar gramática? Se sim, quais delas? Todas? Nós defendemos que não. Enquanto o professor pode ter sua formação guiada por qualquer teoria linguística, o ensino de gramática deve visar a uma descrição da língua. Obviamente, não existe descrição por si só. Toda descrição linguística assume, mesmo que implicitamente, uma visão sobre a língua. Todavia, acreditamos que qualquer que seja a teoria a que o professor for exposto, é possível, a partir dela, extrair fatos básicos, compará-los a fatos conhecidos e usá-los em sala de aula. Em consonância com uma concepção de ensino de língua em que os alunos se tornam pesquisadores, é mais importante ensinar a examinar os dados, organizá-los e fazer generalizações do que ensinar particularidades teóricas.

Com novas abordagens sobre o ensino de gramática, ainda falta, a nosso ver, um corpo de conhecimentos básicos que serão úteis para os professores contextualizarem e explorarem os fatos linguísticos. Essa não é uma inquietação só nossa. Borges Neto (2013, p.82), citando uma fala de Perini, comenta que “a geografia deve falar do Everest, mas não precisa falar do Morro do Boi. Parte da tarefa seria o estabelecimento dos nossos everestes”.

Neste artigo, propomo-nos a discutir como a noção de sintagma é um desses "everestes" que devem ser utilizados para uma contextualização dos dados linguísticos, dada a sua utilidade e a facilidade com que os alunos podem chegar a esse conceito por meio de testes intuitivos. Além disso, essa noção permite desfazer alguns problemas muito conhecidos de definições mistas na gramática tradicional, dando foco à forma em conceitos claramente formais, como classe e função sintática. Enquanto testes sintagmáticos receberam alguma atenção na literatura como mecanismos de explicitação de conceitos gramaticais, especialmente no exame de sentenças ambíguas (cf. FRANCHI, NEGRÃO, MULLER, 1998; TESCARI NETO, 2018), reflexões sobre como o sintagma pode ser usado como uma unidade de construção formal de várias noções da gramática normativa não receberam a mesma atenção.

Essa reflexão é importante porque a gramática tradicional muitas vezes define elementos formais com base em uma correspondência semântica que pode ser traduzida pela forma X=Y,

em que X seria uma unidade formal e Y uma função semântica ou discursiva associada a ela. Pensemos, por exemplo, em definições rotineiras de sujeito como ‘aquele que faz algo’ ou ‘elemento sobre o qual se discute na sentença’. A equivalência unívoca entre forma e significado (*aquele que faz algo*) ou forma e função (*elemento sobre o qual se discute na sentença*) das definições geralmente não é verdadeira, como vários casos discutidos abaixo deixarão claro. Além disso, essas definições acabam por encobrir propriedades formais das unidades em estudo que poderiam ser muito mais bem exploradas se não houvesse um pressuposto oculto na gramática tradicional de que toda forma é definível com base em sua função (discursiva) ou seu significado.

Para que esse problema pervasivo seja solucionado por uma educação linguística, nada mais aconselhável do que uma unidade formal como o sintagma figurar como uma ferramenta de descrição no ensino de gramática, auxiliando, assim, na construção de partes de gramáticas quando conteúdos centrais como classes de palavras, funções sintáticas e predicação forem estudados.

Para empreender essa discussão, este texto está organizado da seguinte forma: na seção ‘Uma noção básica para o ensino de gramática: o caso do sintagma’, definimos brevemente a noção de sintagma e mostramos como ela é facilmente utilizável, já que se pode estabelecer sintagmas a partir da intuição linguística do falante nativo. Discutimos a estrutura do sintagma na seção ‘O livro *Tecendo Linguagens* e a distinção entre substantivos e adjetivos: explorando a estrutura interna do sintagma nominal’, mostrando como o conhecimento da estrutura interna dessa classe de sintagmas propicia o aprofundamento das discussões já existentes no livro didático *Tecendo Linguagens* sobre o limite entre substantivos e adjetivos. Por fim, na seção ‘Nomenclatura e proliferação terminológica de funções sintáticas’, voltamos nosso olhar para as funções sintáticas, discutindo a simplificação das nomenclaturas tradicionais, a fim de que o ensino desse tópico focalize as regularidades das relações sintáticas e não a simples memorização de classificações. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

Uma noção básica para o ensino de gramática: o caso do sintagma

Com a introdução de algumas noções básicas de Linguística na sala de aula, duas questões devem ser observadas. A primeira é como esses elementos podem ser “traduzidos” para a escola sem que percam sua complexidade descritiva. Se levarmos em conta a noção de sintagma, com a qual trabalharemos, não nos parece vantajoso o ensino de representações arbóreas para os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Essas representações, as possibilidades (ou não) de

movimento de constituintes, as várias projeções dentro de um sintagma que podem ser concomitantemente ocupadas ou não são um conhecimento valioso para o especialista, mas não necessariamente são saberes obrigatórios para um professor da Educação Básica. Na sala de aula, esse conhecimento tem de ser traduzido em exploração e análise de fatos linguísticos.

Com essas premissas em mente, vejamos como a noção de sintagma pode ser construída a partir da observação de dados triviais. São inúmeros os trabalhos sobre a noção de sintagma, tanto em português quanto em outras línguas. Entretanto, o foco do ensino de sintaxe continua sendo a oração. Muitas vezes tomadas como unidades sintáticas por excelência, as orações podem ser divididas em unidades ainda menores, os sintagmas. Essas unidades são de fácil acesso para o falante de uma língua, pois, com sua intuição, um falante nativo pode facilmente encontrar os sintagmas de uma sentença.

Dentre os muitos trabalhos sobre o assunto, citamos somente Perini (2019) porque esse autor desenvolve o conceito de uma forma intuitiva que consideramos ideal para uma abordagem inicial no Ensino Fundamental e Médio. No referido trabalho, o autor aponta algumas propriedades sintagmáticas que podem ser usadas para tornar essa definição natural para os alunos. A primeira observação de Perini é a de que, se cortarmos as frases de acordo com a nossa intuição linguística, algumas unidades vão aparecer naturalmente como opções em nossa mente, enquanto outras não. Consideremos, por exemplo, uma sentença como (1):

(1) A mãe de Pedro é legal.

O fatiamento dessa sentença pode ter partes como [*A mãe de Pedro*], [*é legal*], [*A mãe*], [*de Pedro*], [*é*] e [*legal*] entre suas respostas possíveis. Todas essas opções de fatiamento correspondem a sintagmas. As diferentes opções, como em [*A mãe*] e [*de Pedro*] como duas unidades ou como uma unidade só [*A mãe de Pedro*], não são contraditórias, já que [*A mãe de Pedro*] é um sintagma feito de sintagmas menores.

Contudo, essa aparente opcionalidade não é irrestrita. A unidade [*Pedro é legal*] não é uma possibilidade de fatiamento da sentença, como qualquer falante nativo pode perceber. Ao assumir que [*Pedro é legal*] seria um fatiamento possível dessa sentença, assumiríamos também, intuitivamente, que essa sequência tem um significado independente. Todavia, na sentença relevante, é a mãe que é legal, não o Pedro. Isso nos mostra que a relação entre as palavras na sentença obedece a uma estruturação que não é linear. Ou, mais explicitamente, não se pode dizer que a palavra precedente na sentença tenha relação semântica com a palavra que

a segue, sob pena de identificarmos uma relação entre as palavras [*Pedro*], [*é*] e [*legal*], que, sabemos, não existir. Um exercício de consciência tão simples já explicita algo que o aluno sabe inconscientemente: as relações sintáticas e semânticas dentro da sentença se dão por blocos de palavras, não por palavras soltas. É por isso que, se o aluno for convidado a ‘fatiar’ a sentença em (1), ele vai oferecer, como suas partes, fragmentos tais como [*A mãe de Pedro*], [*é legal*], [*A mãe*], [*de Pedro*], [*é*], mas não fragmentos como [*Pedro é legal*].

Nessa primeira abordagem tácita da ideia de sintagma, vale salientar outras duas características que Perini (2019) observa: a) sintagmas podem ser colocados em diferentes posições sintáticas; b) pode-se atribuir um significado único à sentença, já que ela também é um sintagma. Como vemos, esses dois critérios também refletem ideias tácitas sobre a noção de sintagma, ainda sem a aplicação de testes muito estruturados. A discussão da característica em (a) mostra ao aluno que o sintagma [*A mãe de Pedro*] não é inerentemente sujeito. Novamente, uma ideia básica, que o falante da língua sabe inconscientemente, mas pode não saber conscientemente.

Em uma sentença como (2), o mesmo sintagma pode ser complemento direto do verbo *chamar*. Em uma sentença como (3), pode ser complemento do verbo *ligar*, que, por sua vez, é introduzido pela preposição:

(2) João chamou *a mãe de Pedro*.

(3) João ligou para *a mãe de Pedro*.

Cabe ainda mencionar que se pode associar *a mãe de Pedro* a um referente no mundo. Como Perini (2019) salienta, o fato de alguns sintagmas poderem ser retomados por pronomes pessoais comprova que eles correspondem a um referente no mundo. Dessa forma, o teste de pronominalização, um dos testes de identificação de sintagma aprendidos nas disciplinas de Linguística básica no curso de Letras, é introduzido também nessa primeira definição tácita de sintagma, mesmo que não sob essa alcunha. Retomando a sentença em (1), *a mãe do Pedro* poderia ser substituída por *ela* em um discurso subsequente, como se exemplifica na sentença em (4).

(4) A mãe do Pedro é legal. *Ela* trouxe M &M’s para nós.

Outros tipos de sintagmas teriam outras retomadas anafóricas. Perini (2019) comenta, por exemplo, como a forma *também* serviria ao mesmo propósito do pronome *ele* em relação ao sintagma verbal, como se vê em (5). No caso, *também* retoma o sintagma *é legal*.

(5) A mãe de Pedro é legal, e a Joana também.

Para um exercício como esse, inspirado em uma discussão de um livro introdutório de Sintaxe, o professor não precisa de muito além de um quadro e perguntas nos momentos certos sobre os dados. É importante salientar isso porque, como sabemos, muitos professores dispõem de pouco tempo e muitas escolas dispõem de poucos recursos financeiros. Logo, uma iniciação científica na aula de gramática não precisa ser onerosa para ser prazerosa e revelar várias facetas da língua que falamos (ou de qualquer outra língua, se for o caso).

Também é importante pontuar que uma atividade como essa, que apresenta a noção de sintagma, é uma introdução possível a vários conteúdos gramaticais, como: classes de palavras e sua fronteira com funções sintáticas, além do padrão comum de complementação de vários sintagmas com núcleos diferentes. Vamos tratar de todos esses pontos no decorrer do artigo. Na próxima seção, discutimos como a exploração das categorias que podem figurar internamente em um sintagma nominal permite agrupar os tradicionalmente classificados adjetivos com substantivos, além de esclarecer critérios que distinguem classes e funções sintáticas.

O livro *Tecendo Linguagens* e a distinção entre substantivos e adjetivos: explorando a estrutura interna do sintagma nominal

Na seção anterior, vimos como a identificação global de um sintagma pode ser facilmente feita levando em conta os conhecimentos de falantes nativos de português (no caso). Nesta seção, veremos que uma identificação de subpartes de um sintagma nominal, explorando que categorias podem figurar dentro dessa unidade, pode ser também extremamente vantajosa para que outros tópicos de análise sintática sejam abordados, como a fronteira porosa entre algumas classes, como substantivo e adjetivo.

Cabe ressaltar que esse tema é alvo de trabalhos linguísticos já consagrados (cf. Mattoso Camara (1979) e Perini (1998)), mas é tratado de maneira superficial em alguns livros didáticos. Mattoso Camara Jr. nota que várias classes de palavras, tal como tradicionalmente constituídas,

podem ser concebidas como *funções*, não como classes. Um exemplo disso é a distinção entre substantivos e adjetivos, que não pode ser feita com base em um critério morfossemântico, afinal os substantivos e os adjetivos indicam a existência de seres no mundo e possuem as mesmas possibilidades de flexão. Além disso, os adjetivos podem se ‘substantivar’ e vice-versa, como os exemplos em (6) e (7) mostram:

(6) O menino *festeiro* chegou.

(7) O *festeiro* lindo chegou.

A título de exemplificação de como a fronteira entre as classes de palavras é tratada na escola, utilizamos a coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) disponível no site do PNLD 2020 como base de análise. Trata-se de uma coleção recentemente publicada composta por quatro volumes referentes ao Ensino Fundamental II, portanto a escolha desse material se deu pela sua representatividade, já que é uma coleção atual e aprovada em seleções recentes do PNLD. É importante salientar que não configura nosso objetivo tecer críticas diretas a essa coleção, ou ainda teorizar sobre questões particulares dos materiais didáticos. Optamos, apenas, por utilizá-la como amostragem de uma questão às vezes mencionada nos livros didáticos: a linha tênue entre substantivos e adjetivos.

Do ponto de vista de exposição do conteúdo, o livro tem uma abordagem tradicional. As classes substantivo e adjetivo são trabalhadas em sequência no início do livro do 6º ano nas seções denominadas “Reflexão sobre o uso da Língua”. Analisando a breve definição que o livro traz, fica evidente a prevalência de um critério de base semântica para dar conta da classe dos substantivos, como se vê na definição à página 20: “palavra que nomeia seres, lugares, sensações, sentimentos, objetos, entre outros elementos.”

Para a classe dos adjetivos, no capítulo seguinte, o livro traz uma definição que mistura critérios funcionais e semânticos, algo muito comum em livros didáticos e na própria tradição gramatical, como se pode perceber na definição dessa classe à página 41: “Adjetivos são palavras que modificam outras palavras, atribuindo-lhes características.”

Destoando dessas definições, que separam completamente adjetivos e substantivos, uma caixa informativa e um exercício no mesmo volume mostram que a relação entre os elementos dessas classes pode ser mais tênue, como as figuras abaixo mostram:

Figura 1: Caixa informativa sobre o substantivo e o adjetivo

Substantivo ou adjetivo? Uma mesma palavra pode assumir mais de uma classificação, dependendo da frase (o contexto). Assim, por exemplo, uma palavra pode ser substantivo, se estiver dando nome a ser; ou adjetivo, se estiver caracterizando o substantivo.

Observe: Paulo tinha fama de **mentiroso**. (adjetivo)

Um **mentiroso** diz mentiras sem ficar envergonhado. (substantivo)

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p.50, Volume 1)

Figura 2: Exercícios sobre substantivos e adjetivos⁴

APLICANDO CONHECIMENTO

1. Leia os versos abaixo, extraídos do poema “Identidade”.

Para mim/ tem vezes que eu sou rei,/ herói voador,/ caubói lutador,/ jogador campeão

Escolha, entre as alternativas abaixo, aquela que define a palavra *lutador* no sentido em que é empregado no verso “caubói lutador”. (**alternativa a**)

a) aquele que luta e se esforça para alcançar um objetivo.

b) aquele que se bate corpo a corpo com um adversário, a título profissional ou não.

2. Na alternativa escolhida por você para responder à questão anterior, a palavra *lutador* exerce função de substantivo ou adjetivo? Explique. **A palavra exerce função de adjetivo.**

Fonte: Oliveira e Araújo (2018:50, Volume 1).

A Figura 1, ao ilustrar os usos da palavra *mentiroso*, mostra que essa palavra pode ser, de acordo com a nomenclatura tradicional, tanto um substantivo quanto um adjetivo. De fato, tal palavra nos exemplos dados se encaixaria nas duas definições do livro, já que podemos nomear ou qualificar alguém de mentiroso. Todavia, além dos conhecidos argumentos de que critérios semânticos são insatisfatórios na classificação de palavras (cf. PINILLA, 2004, por exemplo), tais critérios podem nos levar a um erro de classificação. É justamente o que fica exemplificado na Figura 1. No exemplo em que *mentiroso* é classificado como um adjetivo (*Paulo tinha fama de mentiroso*), a palavra *mentiroso* é, a rigor, um substantivo. Prova disso é que se pode atribuir uma qualidade à palavra nesse sintagma, formando uma sentença como

⁴ As frases em negrito são as sugestões de respostas fornecidas pelo livro.

Paulo tinha fama de mentiroso deslavado. O que parece ter motivado a classificação de *mentiroso* como adjetivo nesse caso é que essa palavra faz parte de um modificador do nome *fama*. Essa modificação é feita por um sintagma preposicional (*de mentiroso*), composto por um núcleo preposicional *de* e um complemento que, como vimos, é um sintagma nominal (*mentiroso*). Classificar *mentiroso* neste caso como adjetivo é tomar a função de modificação do sintagma preposicional *de mentiroso* como indicador da classe de *mentiroso*.

No entanto, isso não é facilmente percebido no material didático justamente porque não se trabalha com a noção de sintagma. Caso o sintagma preposicional fosse visto como uma unidade de análise, o sintagma [*de mentiroso*] poderia ser pesquisado de acordo com suas especificidades internas. Os alunos saberiam, assim, que a preposição toma um sintagma nominal como complemento. Assim, [*de mentiroso*] não pode ser analisado como adjetivo porque tem função sintática de modificador do nome *fama*. Sua função sintática não coincide com a sua classe.

Não só o exemplo anterior deixa claro que a escola muitas vezes usa a função do elemento para classificá-lo em uma classe de palavra, como o exercício da Figura 2 também deixa isso explícito. Quando o exercício pergunta se “a palavra *lutador* [em *caubói lutador*] exerce a função de substantivo ou adjetivo?”, o raciocínio implícito é que a classe da palavra *lutador* decorre da posição sintática desse elemento. Ora, isso nada mais é do que, novamente, apelar para a função sintática (que é variável de sentença para sentença) como critério para fazer uma classificação que deveria depender somente da forma das palavras.

Diante dos fatos expostos acima, parece-nos que fica clara a relevância da estrutura interna do sintagma no ensino. Dados simples como os tratados aqui mostram que *mentiroso*, *lutador*, *brasileiro* dentre tantos outros são nominais, para usar um termo de Perini (1998), portanto são partes de sintagmas nominais, invariavelmente. Se eles serão o núcleo, como em *o mentiroso*, *o lutador* ou *o brasileiro*, ou modificarão esse núcleo, vai depender da estrutura sintática em questão.

Para que os alunos entendam que a classificação de uma palavra como pertencente à categoria dos adjetivos na gramática tradicional é, em grande parte, contextual, a estrutura interna do sintagma nominal pode ser abordada por meio de regras de reescrita, que nada mais são do que a classificação de elementos que podem ocorrer dentro de um sintagma.

Essas regras também podem ser construídas a partir de um raciocínio indutivo, com o uso de alguns exemplos que, se bem explorados, mostram a estrutura que um sintagma nominal pode ter. Consideremos, por exemplo, várias possibilidades de arquitetura do sintagma nominal.

Uma lista não exaustiva é apresentada abaixo, em que ‘ADJ’ refere-se à nomenclatura tradicional:

(8) a. Ela	[_{SN} PRON] ⁵
b. A Maria	[_{SN} ART N]
c. A sua amiga	[_{SN} ART POS N]
d. A amiga jovem	[_{SN} ART N ‘ADJ’]
e. A jovem amiga	[_{SN} ART N ‘ADJ’]
f. O amigo do Brasil	[_{SN} ART N [_{SPREP} [PREP [_{SN} ART N]]]
g. Os alunos da Joana	[_{SN} ART N [_{SPREP} [PREP [_{SN} ART N]]]

Os sintagmas de (8a) a (8c) trazem casos canônicos de sintagmas nominais. Em (8a), classificamos um pronome pessoal como sintagma nominal, o que justificaremos brevemente no decorrer do exame desses exemplos. Os sintagmas *A Maria*, em (8b), e *A sua amiga*, em (8c), diferem na quantidade de elementos prenominais que têm, mas se assemelham em só possuírem o núcleo como elemento lexical. Os exemplos de interesse para a discussão que ora se empreende são (8d) e (8e). Neles, *jovem* e *amiga*, assim como outros casos que vimos anteriormente, são elementos nominais, por excelência, podendo ser o núcleo de um sintagma nominal ou modificar o nome que é o núcleo. A diferença entre esses termos, quando consideramos a estrutura interna do sintagma, fica evidente: pelo menos alguns adjetivos, de acordo com uma classificação tradicional, são simplesmente nomes que podem ter mais funções.

Como dissemos anteriormente, essa exploração do sintagma não somente deixa clara a intuição, muitas vezes presente direta ou indiretamente, dos livros didáticos de que substantivos e adjetivos possuem similaridades muito grandes, como também aborda a distinção de classe e função.

Outros dados no paradigma em (8) exploram questões adicionais pelas quais o ensino gramatical também invariavelmente passa e julgamos válido mencionar esses casos também. É comum que aprendamos que pronomes (pessoais) substituem o nome. Todavia, regras de reescrita só vão permitir que estruturas com pronomes pessoais como (8a) sejam geradas. Em outras palavras, uma estrutura como *a ela* [_{SN} Art PRON], é agramatical. A conclusão que se

⁵ ART =artigo; N=nome; POS=pronome possessivo; ADJ=adjetivo; PRON= pronome pessoal; SN= sintagma nominal; SPREP=sintagma preposicional.

obtem daí é que o pronome substitui o sintagma nominal, sendo pronominalização, já mencionado anteriormente, um dos testes que se pode fazer para diagnosticar uma sequência como um sintagma ou não.

Outro ponto interessante de exploração, ainda levando em conta os sintagmas nominais, é a estrutura em (8f), em que o núcleo do sintagma nominal é modificado por um sintagma preposicional. Sintagmas preposicionais modificadores de nomes são normalmente apresentados na escola como locuções adjetivas. Essa nomenclatura é inclusive usada no livro *Tecendo Linguagens*, no mesmo volume que examinamos mais acima. Assim, a partir de uma estrutura como (8e), classifica-se *do Brasil* como locução adjetiva porque ela pode ser substituída por *brasileiro*.

Há vários aspectos dessa classificação dignos de nota. Novamente, temos um critério semântico para a classificação de uma forma, mas com uma nuance interpretativa se comparada às definições dadas a substantivos e adjetivos no livro examinado. Nesse caso, quando o sintagma preposicionado *do Brasil* é classificado como locução adjetiva e argumenta-se a favor disso por meio de uma paráfrase, fica evidente o quão difícil parece ser para a gramática tradicional a classificação de formas com duas ou mais palavras, algo já notado a partir de exemplos diferentes em Perini (1985), por exemplo. O artifício da paráfrase parece deixar claro o reconhecimento por parte da gramática tradicional de uma unidade. Todavia, uma vez que o pareamento unívoco entre uma forma e uma função abunda como estratégia argumentativa nas gramáticas (cf. PERINI, 1985), a tradição gramatical não construiu meios formais para caracterizar um sintagma preposicional sem fazer uma analogia semântica. A noção de sintagma vem, mais uma vez, preencher essa lacuna possibilitando uma simplificação na classificação dessas formas linguísticas. Em outras palavras, a noção de sintagma permite generalizar a classificação de categorias gramaticais, como no exemplo da expressão locução adjetiva, que pouco elucida sobre a estrutura interna do que é analisado. Seja qual for a unidade de análise (sintagmas preposicionais inclusos), o pareamento entre forma e função não é uniforme na língua.

Enquanto sintagmas preposicionais podem, por vezes, modificar o núcleo de um sintagma nominal tal qual um adjetivo, essa aproximação é indevida em dezenas de outros casos, em que esses mesmos sintagmas exemplificam o tipo de um elemento (*mesa de madeira*), origem de um elemento (*café das montanhas*), especificação de conteúdo (*caixa com bombons*) e por aí vai... A partir de *café das montanhas*, poderíamos fazer um sintagma como *café montanhês*, por exemplo, mas a leitura de origem é perdida nessa paráfrase. Isso mostra que,

como artifício de diagnóstico de locuções adjetivas, a paráfrase pode obliterar leituras que somente sintagmas preposicionais podem ter. Portanto, cunhar a nomenclatura de locução adjetiva para sintagmas preposicionais é desconsiderar a complexidade da relação forma-função dessa unidade linguística, parcialmente exemplificada acima.

Caso relações semânticas sejam tratadas, elas devem levar em conta as múltiplas possibilidades de significado a depender da preposição e de outros elementos sentenciais, algumas brevemente mencionadas acima (tipo, origem, conteúdo, etc). Contudo, essa discussão semântica, dada a sua complexidade, deve ser feita separadamente. É inadequado, como vimos, parear sintagmas preposicionais com uma semântica específica com base em poucas paráfrases bem-sucedidas. Nessa estratégia, não só a forma desse sintagma preposicional não é detalhada como também a própria semântica das preposições deixa de ser adequadamente descrita.

Nesta seção, vimos um pouco da diversidade de critérios para lidar com unidades formais no ensino de Língua Portuguesa. O substantivo, por exemplo, foi classificado no livro didático consultado com base em uma semântica extensional (palavra que nomeia seres, lugares, sensações, sentimentos, objetos, entre outros elementos), já que faz referência a elementos do mundo. Os adjetivos são classificados sintática e semanticamente. O critério sintático é da modificação, e o critério semântico é da característica dada a um elemento. Por fim, os sintagmas preposicionais, pelo menos aqueles que são usados como exemplo de locução adjetiva, são classificados por meio de uma comparação de comportamento com os adjetivos. Nota-se, assim, que o equívoco do pareamento de que uma forma equivale a uma função é só um dos problemas característicos da gramática tradicional. Outro problema, decorrente do primeiro, também é trabalhar com diferentes traços semântico/semântico-pragmáticos para justificar a nomenclatura formal. A noção de sintagma, como vimos defendendo, categoriza algumas unidades formalmente (como sintagmas preposicionais) e evidencia que grande parte dos adjetivos podem estar na mesma classe dos nomes. A ênfase em um critério formal de descrição desobriga (mas não proíbe) o pareamento sintaxe-semântica que é usado para legitimar as formas como unidade de estudo. Se, ao invés do pareamento, focarmos na constituição interna dessas formas, não só as descrevemos melhor como abrimos espaço para inserir a descrição linguística em paralelo com assuntos curriculares.

Complementação e adjunção do sintagma como antídoto à proliferação terminológica de funções sintáticas

Na seção anterior, discutimos principalmente como o conhecimento da estrutura interna do sintagma nominal é imprescindível para uma discussão qualificada das diferenças entre os tradicionais substantivos e adjetivos. Nesta seção, continuamos explorando a estrutura interna do sintagma. Todavia, nosso foco aqui são as relações sintáticas de complementação e adjunção. A exploração de funções sintáticas internas ao sintagma também pode ser benéfica para que os estudantes entendam a natureza da complementação e da adjunção, independentemente da categoria estudada.

Kenedy (2013) defende uma simplificação da nomenclatura sintagmática, de modo que os alunos reconheçam quatro funções elementares: sujeito, predicado, complemento e adjunto. Essa é uma proposta interessante, porque a extensa nomenclatura para as funções sintáticas apresentada pela terminologia tradicional impede que os estudantes entendam algumas regularidades na seleção de complementos.

Em todas as categorias lexicais (nomes, verbos, adjetivos, preposições), há alguns núcleos que demandam complementos, como os exemplos em (9) deixam claro. Em (9a), temos um nome (*gosto*) que é complementado pelo sintagma preposicional (*de te ver*). Em (9b), temos um verbo (*gosto*) também complementado por um sintagma preposicional (*de te ver*). Em (9c), temos um adjetivo que é complementado por uma oração (*obter esse empréstimo*). Por fim, temos uma preposição (*para*) que pede como complemento uma oração (*eu comer*).

- (9) a. O gosto de te ver.
- b. Eu gosto de te ver.
- c. Independente de obter esse empréstimo.
- d. É para eu comer.

As relações que se estabelecem entre esses elementos são virtualmente as mesmas. Isto é, em cada um dos sintagmas em (9), o núcleo faz uma exigência de complementação. A categoria que vai complementá-lo – sintagma preposicional em (9a) e (9b) ou uma oração em (9c), (9d) – é um requerimento particular, mas a exigência de complementação aparece em grande parte dos núcleos, independentemente de sua classe de palavras.

Essa regularidade não fica clara na terminologia tradicional que estabelece um nome para cada uma dessas relações de complementação. Por exemplo, complementos de verbos são

chamados de objetos direto e indireto⁶. Todavia, o que é chamado de objeto indireto é, na verdade, um complemento da preposição, não do verbo diretamente. Relacionado à discussão da seção anterior, o fato de que o sintagma preposicional não é reconhecido como uma unidade linguística na terminologia tradicional impede que o aluno note que, nos casos de objeto indireto, quem complementa o verbo é um sintagma preposicional. Ao não reconhecer essa unidade linguística, a impressão que os alunos têm é que a relação entre o verbo e seu complemento é somente intermediada por uma preposição, como se de alguma forma ela pudesse acontecer sem esse elemento. Todavia, veja que, em (9b), a retirada da preposição leva a uma oração agramatical: *Gosto te ver. Essa não é uma excentricidade desse sintagma. Podem-se observar agramaticalidades em todos os outros sintagmas em (9), caso as preposições sejam retiradas: *O gosto te ver, Independente este empréstimo, É eu comer*.

Os complementos de nomes, advérbios e adjetivos, por sua vez, são estudados separadamente e recebem uma nomenclatura diferente: complementos nominais. Não somente a nomenclatura escamoteia que classes além dos verbos têm complementos, como os termos diferentes para os verbos não evidenciam que o fenômeno da complementação abarca todas as classes lexicais. De maneira geral, as classificações funcionariam bem se se concentrassem na relação sintática de complementação e na forma do sintagma que desempenha o papel de complemento.

O mesmo raciocínio, de maneira ampla, pode ser aplicado aos adjuntos: temos adjuntos que se juntam a elementos de natureza verbal e adjuntos que se juntam a elementos não verbais, mas identificar essa relação deve ser uma etapa do processo de análise, não justificando a existência de acréscimos de mais nomes à lista de funções sintáticas já existentes. Nesse contexto, é importante que o aluno perceba que adjuntos não-oracionais e oracionais exercem a mesma função sintática. O crucial, portanto, é perceber se o elemento é demandado pelo núcleo, configurando-se como um complemento, ou não é demandado por ele, configurando-se como um adjunto. Portanto, devem ficar claras as duas possibilidades básicas em relação a um núcleo: complementação e adjunção. A abundância terminológica escamoteia essas relações básicas.

Destacamos que propostas como a apresentada neste texto não têm como objetivo excluir do ensino a terminologia da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB); afinal é ela que será cobrada em provas de admissão no ensino superior, por exemplo. O intuito, na verdade,

⁶ Assumimos nesta seção definições de funções sintáticas que são de cunho amplo com base na terminologia da GT. Para exploração desse tópico, sugerimos consultar o capítulo 17 de Lima, 2011.

é desvelar a gramática por trás de nomenclaturas que pouco revelam da dinâmica das relações sintáticas existentes na língua. Se as nomenclaturas têm de ser ensinadas, isso não significa que não se possa pensar sobre os fatos linguísticos ligados à complementação concomitantemente ao ensino de nomenclatura.

Como a discussão desta seção se centrou em função sintática, cabe ressaltar, por fim, que a distinção de funções sintáticas, que os alunos usualmente confundem, pode ser bem-feita com testes sintagmáticos, pouco explorados nesta discussão, mas já presentes em outros trabalhos (cf. FRANCHI, NEGRÃO, MULLER, 1998; TESCARI NETO, 2018). Tomemos, por exemplo, a distinção entre predicativo do sujeito e adjunto adnominal que é feita, nas gramáticas tradicionais, com base em noções semânticas. O adjunto adnominal, por exemplo, é tido como uma característica intrínseca do nome, enquanto o predicativo do sujeito contém uma característica atribuída ao nome naquele momento.

A exemplo das discussões anteriores sobre a utilização da semântica na gramática tradicional, fica clara a utilização de uma noção semântica para descrever uma relação que é de natureza sintática. Essa diferenciação em termos de característica intrínseca e característica atribuída pouco esclarece as relações entre o nome e seu adjunto e um nome e o constituinte tradicionalmente chamado de predicativo.

Além disso, essa definição semântica é tão somente uma correlação, já que não há pareamento unívoco entre forma e significado em todos os dados examinados até aqui e, arriscamos dizer, na grande maioria dos casos explorados pela gramática tradicional. Levemos em conta, por exemplo, a sentença em (10). Diferente do que explica a tradição, que diz que uma característica é atribuída a partir de um dado momento ao sujeito, em (10), essa característica “de Margarete” a acompanha desde o nascimento.

(10) A Margarete é de Minas Gerais.

Portanto, mais do que diferenciar adjunto adnominal de predicativo com base em semântica, seria mais interessante tentar diferenciá-los formalmente. Mais uma vez, noções sintagmáticas nos ajudam nisso, mostrando a robustez do sintagma em diferentes conteúdos gramaticais.

Testes sintagmáticos simples poderiam fazer a diferenciação entre as duas funções sintáticas. Como o adjunto adnominal faz parte do sintagma nominal, é de se esperar que ele não permita algumas operações que atestariam sua total independência em relação ao núcleo.

Assim, sob essa leitura, esperaríamos que a palavra *bonita* não possa se deslocar sozinha em sentenças como (11). E é justamente isso que a agramaticalidade desse deslocamento, em (11b), mostra. Qualquer falante nativo é capaz de reconhecer a má-formação desta sentença. Do mesmo modo, um teste de clivagem, como em (11c), em que o elemento que se quer testar como autônomo fica ensanduichado entre uma cópula (no caso, uma forma flexionada da cópula *ser*) e a partícula *que*, resulta também em uma sentença agramatical. É importante salientar que essas sentenças seriam julgadas como agramaticais por qualquer falante nativo quando consideradas como formas variantes de (11a).

- (11) a. A menina bonita chegou.
b. *Bonita, a menina chegou.
c. *É bonita que a menina chegou.

A situação muda quando consideramos a sentença em (12a), em que *bonita* é um predicativo do sujeito. Nesse caso, a palavra *bonita* não faz parte do sintagma nominal *A menina*. Prova disso é sua autonomia em relação a esse sintagma nominal, podendo-se deslocar e formar uma sentença clivada, como exemplificado em (12b)

- (12) a. A menina chegou bonita.
b. Bonita, a menina chegou.
c. Foi bonita que a menina chegou.

Confrontando (11b) com (12b) e (11c) com (12c), a diferença sintática entre essas funções semanticamente parecidas emerge: o adjunto compõe o sintagma nominal e não pode ser separado dele. O tradicional predicativo, por outro lado, é um sintagma completamente separado.

Quando o professor de Português passa a dar essas aulas com intrincadas nomenclaturas sintáticas, o objetivo da aula de português não é somente ensinar o aluno a falar bem ou escrever bem, como sugerem alguns documentos oficiais citados no início deste artigo. Se há um objetivo prático por trás do ensino da nomenclatura tradicional é a preparação do aluno para exames que cobrarão essas noções. Podemos, em suma, dar ferramentas básicas para que o aluno consiga fazer uma verdadeira análise sintática das sentenças que aparecerem em seu caminho e deixar a nomenclatura ocupar apenas um papel secundário nessas atividades. A

introdução da noção de sintagma no ensino abre o caminho para o real desenvolvimento da habilidade de análise de sentenças da língua.

Conclusão

A introdução de conceitos da teoria linguística no ensino de gramática tem gerado debates muito produtivos entre os linguistas. Buscamos, neste texto, trazer uma contribuição para esses debates propondo uma abordagem concreta para que essa integração seja feita. Reforçamos que nada do que foi aqui proposto tem como objetivo abolir as terminologias da gramática tradicional, já largamente utilizadas no ensino. Nosso foco central foi o de repensar qual deve ser o real objetivo do ensino de gramática e como o auxílio de uma abordagem mais descritiva pode ser de grande valia para avançarmos em termos de eficácia desse ensino.

Mostramos como a noção de sintagma pode ser uma noção prioritária para a contextualização de dados linguísticos, por ser de fácil percepção com base em testes simples e que exploram a intuição do estudante. Esse conceito advindo da Linguística, certamente, abrirá caminhos para uma maior exploração de dados da língua em sala de aula. Além disso, argumentamos em favor de que o conceito de sintagma passe a ser central no ensino de gramática, haja vista sua aplicabilidade em diferentes conteúdos do ensino de gramática e pela possibilidade de caracterizar formalmente conteúdos formais por excelência como classes, funções e complementação.

Com a exploração da estrutura interna do sintagma, mostramos como esse conhecimento pode funcionar como um guia no debate sobre a fronteira entre classes e funções de palavras, especialmente em relação a nomes e adjetivos. Observamos como essa relação é trabalhada em um livro didático para o sexto ano da Educação Básica e constatamos que o tratamento de classes como substantivo e adjetivo é pouco regular, pois separa as duas categorias por meio de definições e critérios que obscurecem suas propriedades sintáticas, favorecendo uma distinção semântica entre essas classes que não se aplica efetivamente. Prova disso é o reconhecimento de uma linha tênue entre as referidas classes pelo próprio material didático examinado, o que fica evidenciado por meio de exercícios e quadros informativos no mesmo livro.

No que diz respeito às funções sintáticas, mostramos como a generalização da estrutura sintática interna ao sintagma pode ser útil para a sua identificação, além de defendermos que uma simplificação da nomenclatura é possível. O enfoque deveria estar na identificação de funções sintáticas, o que tiraria o impacto, no ensino, da lista de terminologias apresentadas na gramática tradicional e auxiliaria, indiretamente, na construção da própria noção de sintagma, já que o aluno perceberia que categorias diferentes se comportam semelhantemente no que tange a possibilidades de complementação (um complemento por núcleo) e adjunção (variadas possibilidades de adjunção), dentre outras semelhanças.

Defendemos que o conhecimento descritivo deve ser o saber de referência para o ensino de gramática, uma vez que este é o saber usado implicitamente pelo aluno para o estudo da gramática tradicional. Para tornar essas aulas mais reflexivas, interessantes e produtivas, esse conhecimento deve ser abordado explicitamente.

Referências

BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? *ReVel*, edição especial, n. 7. p. 68-83, 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e5c43b98325ed8dae986eca642e5c3d2.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2022

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série MEC/SEF, 1997

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF, 2000.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CARVALHO, J., NICOLAU DE PAULA, M. Sincronia e diacronia na escola: refletindo sobre o ensino de morfologia e a (aparente) não composicionalidade de algumas palavras. In: RECH, Núbia, GUESSER, Simone. *Morfologia, sintaxe e semântica na Educação Básica*. 1ed. Campinas: Editora Pontes, 2021, v.1, pp. 223-254.

FRANCHI, Carlos, NEGRÃO, Esmeralda, & MÜLLER, Ana Lúcia. Um exemplo de análise e de argumentação em sintaxe. *Revista Da Anpoll*, v.2, n.5, p.37-63, 1998. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/302>. Acesso em: 08 de abril de 2022.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática. In: POSSENTI, Sírio. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 11-33

GRAVINA, Aline. Análise linguística do adjetivo: a correlação entre classes de palavras e funções sintáticas em propostas de atividades didáticas. In: Nubia Rech; Simone Guesser. (Org.). *Morfologia, sintaxe e semântica na educação básica*. 1ed. Campinas: Editora Pontes, 2021, v. 1, p. 167-200.

KENEDY, Eduardo. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. *Revista de Letras*, v. 1, n. 32, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1450>. Acesso em: 08 de abril de 2022.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagens Língua Portuguesa - Ensino Fundamental*, São Paulo: IBEP. 2018.

PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática. 1985

PERINI, Mário Alberto. *Sintaxe*. São Paulo: Parábola, 2019.

PERINI, Mário Alberto; LIBERATO, Yara; SARAIVA, Maria Elizabeth; FULGÊNCIO, Lúcia. Sobre a classificação das palavras. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 14, n. SPE, sp., 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501998000300014&script=sci_arttext. Acesso em: 11 de fev 2021.

PILATI, Eloísa. *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*. São Paulo: Editora Pontes. 2017.

PINILLA, Maria Aparecida. Classes de palavras. In: VIEIRA, Silvia. Rodrigues.; BRANDÃO, Silvia. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto. 2007. p. 169-183.

PIRES DE OLIVEIRA, Roberta; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Editora Vozes. 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, José Olympio. 2011.

TESCARI NETO, Aquiles. Constituição sintática, ambiguidade estrutural e aula de português: o lugar da teoria gramatical no ensino e na formação do professor. *Working papers em Linguística*, v. 18, p. 129-152, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p129>. Acesso em: 08 de abril de 2022.

A RECATEGORIZAÇÃO DO FEMININO, DO MASCULINO, DO CASAMENTO E DA MORTE, NO POEMA PAPAI, DE SYLVIA PLATH

THE RECATEGORIZATION OF FEMININITY AND MASCULINITY, MARRIAGE AND DEATH, IN THE POEM PAPA, BY SYLVIA PLATH

Brenda Lima dos Santos¹

Hylo Leal Pereira²

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar o poema Papai, de Sylvia Plath, reconhecendo o processo de recategorização dos elementos: do feminino, do masculino, do casamento e da morte, encontrados em sua escrita, a partir de princípios da Linguística Textual. Para isso, a análise foi fundamentada no conceito de texto por Beaugrande (1997), referência e categorização por Mondada e Dubois (2003), recategorização cognitivo-discursiva (LIMA; CAVALCANTE, 2015; LIMA, 2009), além das noções de contexto de Bentes e Rezende (2008) e de leitura complexa de Franco (2011). Esta pesquisa é de natureza qualitativa e documental, tendo por base o livro Ariel (2015). Por meio dela, busca-se compreender o fenômeno da recategorização dos elementos referidos, salientando a importância das interpretações deste evento textual no processo de ressignificação e de construção de sentidos. Constatou-se que a recategorização dos elementos textuais apresenta-se como um amplificador de sentidos do texto estreitamente relacionado à interação promovida pelos múltiplos sistemas que concorrem no processo complexo de leitura.

PALAVRAS - CHAVE: Recategorização. Feminino. Masculino. Casamento. Morte.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the poem Papa, by Sylvia Plath, recognizing the process of recategorization of the elements: the feminine, the masculine, marriage, and death, found in her writing, from principles of Textual Linguistics. For this, the analysis was based on the concept of text by Beaugrande (1997), referencing and categorization by Mondada and Dubois (2003), cognitive-discursive recategorization (LIMA; CAVALCANTE, 2015; LIMA, 2009), in addition to the notions of context by Bentes and Rezende (2008) and complex reading by Franco (2011). This research is qualitative and documental in nature, based on the book Ariel (2015). Through it, it seeks to understand the phenomenon of recategorization of the referred elements, highlighting the importance of the interpretations of this textual event in the process of resignification and construction of meanings. It was found that the recategorization of textual elements shows up as a amplifier of the textual meaning and it is straightly relationed to the interaction promoted by multiple systems who co-occur in the complex reading proces.

KEYWORDS: Recategorization. Feminine. Masculine. Marriage. Death.

¹ Licencianda em Letras - Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: brendalimass@gmail.com.

² Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: hyloleal@gmail.com.

Introdução

Sylvia Plath foi uma escritora norte-americana conhecida principalmente por sua poesia confessional, estilo caracterizado por uma composição na qual há a presença da expressão da intimidade da vida pessoal do poeta, através das emoções, experiências, sentimentos e elementos presentes em sua vida que são representados em sua poesia.

Durante a escrita de seus poemas é possível notar muito da subjetividade da autora, um fato bastante relevante é a presença da morte dentro de seus textos, assim como em sua vida. Plath cometeu suicídio alguns meses antes da publicação do livro *Ariel* (2015), assim, a maioria de seus poemas finais, presentes no livro, abordam a temática morte/vida.

Plath utilizou, em seus poemas, inúmeros arquétipos para criticar o caos que é a sociedade moderna, algo que pode ser facilmente notado na imagem da mulher judia oprimida pelo homem nazista, que aparece constantemente em seus poemas. Dessa forma, o arquétipo do opressor na poesia da autora foi utilizado, muitas vezes, para representar seus vínculos com seu pai e seu marido.

Durante a leitura do poema *Daddy*, cuja tradução foi feita por Lopes e Macedo (2015) como *Papai*, percebe-se que a autora problematiza as questões sociais e históricas vinculadas ao holocausto e à história de submissão das mulheres.

Nota-se que a poeta internaliza a problemática moral e política de seu tempo e a vivencia pessoalmente dentro de seu texto, por isso, o eu lírico se identifica como judia, mulher oprimida e vítima da sociedade e do holocausto. Partindo dessas afirmações, temos como objetivo, por meio deste estudo, analisar a forma como a autora conseguiu ressignificar e recategorizar elementos como o feminino, o masculino, o casamento e a morte. Para tanto, utilizaremos como base a tradução do poema *Daddy* feita por Garcia e Macedo no livro *Ariel* (2015).

A análise linguístico-textual será realizada a partir da perspectiva de texto como evento comunicativo (BEAUGRANDE, 1997), dos conceitos de referenciação e categorização (MONDADA; DUBOIS, 2003), e de recategorização, (LIMA; CAVALCANTE, 2015; LIMA, 2009). Consideramos ainda a noção de contexto, de Bentes e Rezende (2008), e de leitura complexa, de Franco (2011), para a (re)construção do sentido ao longo da exploração do poema em análise.

O presente artigo está dividido em cinco seções: na sequência a esta introdução, apresentamos a fundamentação teórica que serve de base à elaboração das análises; a metodologia empregada neste estudo; a seção dedicada às análises do poema, esta, por sua vez, subdividida em dois grupos temáticos: feminino e masculino; casamento e morte. Na última

seção trazemos as conclusões às quais chegamos após a análise do poema e apresentamos as considerações finais.

Fundamentação teórica

A leitura e análise de textos literários por si só já apresenta uma carga de complexidade bastante elevada, pois, diferentemente de um texto científico, que lida com fatos e busca comprová-los, o texto literário está para além da comprovação. É com base nesse e outros motivos que, para obter êxito na análise linguística e não nos desviarmos desta modalidade, julgamos adequada adoção do conceito de texto exposto por Beaugrande (1997, p. 10) como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas, e sociais”.

Tomando o texto como um evento, julgamos pertinente a adoção de uma abordagem complexa de leitura. Sob essa perspectiva, a linguagem é vista como um processo de interação, em que a “ênfase está na interação leitor-texto e o ato de ler”. (FRANCO, 2011, p.30). Portanto, a leitura é vista além de um processo perceptivo e cognitivo, como uma atividade social, levando em consideração a existência de “múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.).” (FRANCO, 2011, p.41) que afetam o processo de leitura.

Deste modo, entendemos que, muito além do que está escrito, o texto compreende um multissistema interativo, logo, os sentidos a partir dele produzidos não se detêm às palavras, frases e orações que o constituem. Por isso, existe uma relação entre o contexto, o cotexto e o texto. Compreendendo o contexto como “*frame* que envolve um determinado evento/objeto, mas que principalmente, fornece subsídios para uma interpretação adequada deste evento.” (BENTES; REZENDE. 2008. p.36); o cotexto como a dimensão material da linguagem, “o modo como a fala mesma simultaneamente invoca contexto e fornece contexto para outra fala” (BENTES; REZENDE. 2008. p.36 *apud* KOCH, 2009. p. 23) e o texto sendo o resultado da interação dos diversos sistemas contextuais, cotextuais somados à interpretação do leitor e o processo que precede a sua compreensão. Dito isso, o texto, assim como a linguagem, nunca é único. O entendimento depende do sujeito e de seu conhecimento sobre o texto, portanto, as versões dos diferentes sujeitos são ajustadas para corresponderem aos diferentes graus de entendimento, interpretação e detalhamento (BEAUGRANDE, 1997).

Percebemos que a leitura de qualquer texto é um processo preenchido por pessoas que possuem identidades sociais, culturais e individuais, além de conhecimentos e crenças, objetivos e necessidades que interagem entre si e se definem social e culturalmente. (BENTES;

REZENDE. 2008. p.35 *apud* SCHIFFRIN, 1994, p. 364). Dessa forma, compreendendo o texto como evento e a leitura sob uma abordagem complexa, devemos ter em mente, a partir de uma perspectiva sociocognitivista de linguagem (SALOMÃO, 1999; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2009), que as palavras não funcionam como etiquetas para a nomeação dos objetos do mundo. Na verdade, como Mondada e Dubois afirmam

O discurso aponta explicitamente para a não-correspondência entre as palavras e as coisas, e a referenciação emerge da exibição desta distância, da demonstração da inadequação das categorias lexicais disponíveis - a melhor adequação sendo construída por meio de sua transformação discursiva. (MONDADA; DUBOIS, 2003. p.123).

Portanto, durante o ato leitor, devemos entender que os significados das palavras vão além da referencialidade apontada pelo dicionário. As palavras, na verdade, caracterizam-se como pistas, cujo sentido é construído no ato da leitura com base nas relações contextuais que emergem e são incorporadas e nos conhecimentos mobilizados pelo leitor. Em certos gêneros textuais, como o poema, essa não-correspondência entre as palavras e os objetos do mundo ganha ainda mais potência, dadas as relações discursivas próprias de produção e circulação desses gêneros. Nos termos de Mondada e Dubois (2003, p.124) “o ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto”.

Tratando mais detidamente do fenômeno de recategorização, pautado em uma perspectiva sociocognitiva de texto amplamente assumida pela Linguística Textual e na visão de referenciação de Mondada e Dubois (2003), consideramos coerente a assunção da abordagem cognitivo-discursiva da recategorização (LIMA; CAVALCANTE, 2015; LIMA, 2009).

Compreendida por "uma evolução nos parâmetros de definição [do fenômeno de recategorização]" (LIMA; CAVALCANTE, 2009, p. 297), a abordagem cognitivo-discursiva compreende que além das relações estritamente cotextuais,

o processo de recategorização *não* necessariamente é homologado por uma relação explícita entre um item lexical e uma expressão referencial recategorizadora na superfície textual estando a sua (re)construção, em maior ou menor grau, sempre condicionada pela ativação de elementos inferidos do plano contextual. (LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 300, grifo nosso).

ou, nos termos de Marcuschi e Koch (1998, p. 46), “a recategorização acha-se fundada num tipo de remissão a um aspecto co(n)textual antecedente que pode ser tanto um item lexical como uma ideia ou um contexto que opera como espaço informacional (mental) para a inferenciação”.

Por meio da adoção dessa abordagem, ampliam-se potencialmente as possibilidades de percepção da recategorização no âmbito na análise textual, uma vez que, a partir dela, como pontuado acima, no processo de construção de sentido, o leitor vale-se de múltiplos elementos para caracterização dos referidos processos de recategorização, incluindo aí elementos que não estão linguisticamente explicitados no texto, de modo que essa transformação de sentido, ou recategorização, não ocorre necessariamente em um momento claro de *insight* durante a leitura do texto. Pelo contrário, ela tende a ocorrer processualmente, à medida que novas pistas são dadas por expressões referenciais que contribuem para que o leitor venha a compor novos sentidos e novas referências.

À vista disso, o processo de recategorização, entendido e analisado neste artigo, compreende as relações cognitivo-discursivas desencadeadas pelos textos a partir de um processamento leitor³ complexo que se dá de forma situada, de modo que as relações contextuais são compreendidas em medida forte para a construção dinâmica do sentido pelo leitor.

Assim, o contexto no qual o leitor está envolvido influencia o desenvolvimento desses processos, por isso as leituras realizadas pelos indivíduos são diferentes. Essa diferença pode mostrar-se reducionista em relação aos múltiplos sentidos do texto, quando ele é compreendido como sendo apenas um artefato, uma materialidade escrita que deve ser decodificada/interpretada, sendo composta por palavras que possuem significados únicos, correspondentes diretos entre elas e as coisas; ou atualizá-lo, quando parte-se do entendimento de que os elementos textuais, durante o processo leitor, se recategorizam ao ponto de serem ressignificados. A perspectiva teórica trazida por nós para a discussão busca evidenciar esse processo de atualização/ampliação dos sentidos do texto.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa por tentar compreender o fenômeno da recategorização dos elementos dentro do texto, salientando a importância das interpretações deste evento no processo de ressignificação. Além de qualitativo, este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa documental, já que se utilizou de um documento, o livro *Ariel* (2015), como fonte de informação.

Com o objetivo de contribuir com o entendimento da análise, disponibilizamos abaixo o poema Papai, presente no livro *Ariel*, na íntegra.

³ em termos beaugrandianos.

Papai

Agora chega, papai, agora chega
De você, sapato preto
Onde vivi feito um pé
Por trinta anos, pálida e pobre,
Mal podendo respirar ou espirrar.

Papai, bem que eu quis te matar.
Você morreu antes que eu tivesse tempo –
Mármore pesado, saco cheio de Deus,
Estátua pálida de dedo cinza,
Imenso como uma foca em São Francisco

E uma cabeça no Atlântico esquisito
Sobre o azul onde verte sua verde semente
Nas águas próximas à bela Nauset.
Eu costumava rezar para te curar. Ach, du.

Na língua alemã, na cidade polonesa
Arrasada pelo rolo compressor
Das guerras, guerras, guerras.
Mas o nome da cidade é bem vulgar.
Meu amigo polaco

Diz haver uma ou duas dúzias.
Por isso nunca pude saber onde você
Meteu seu pé, sua raiz,
Nunca pude conversar com você.
A língua presa no maxilar.

Na armadilha de arame farpado.
Ich, ich, ich, ich.
Mal podia me exprimir.
Pensava que todo alemão era você.
E a linguagem obscena

Um motor, um motor
Me cuspindo como uma judia.
Uma judia com destino a Dachau, Auschwitz, Belsen.
Dou para falar como uma judia.
Vai ver sou mesmo uma judia.

As neves do Tirol, a cerveja clara de Viena
Não são muito puras ou verdadeiras.
Com meu sangue cigano e minha estranha sorte
E meu baralho de Tarô, meu baralho de Tarô
Posso muito bem ser uma judia.

Sempre tive medo de você,
Com sua Luftwaffe, seu linguajar posê.
E seu bigode asseado,
Seu olho ariano, azul forte.
Homem-panzer, homem-panzer, ah, você –

Em vez de Deus, uma suástica
Tão negra que nem o céu podia atravessar.
Toda mulher adora um fascista,
A bota na cara, o bruto
Bruto coração de um bruto como você.

Você está diante do quadro-negro, papai,
Na foto que ainda tenho de você,
Cova em seu queixo ao invés de seu pé,
Mas não menos demônio, sem porquê,
Não menos o homem negro que

Mordeu meu coração em dois lugares.
Tinha dez anos quando o enterraram.
E aos vinte tentei morrer
E voltar, voltar, voltar para você.
Achei que até os ossos iam querer

Mas me tiraram da cama,
Com cola foram me refazer.
Então soube o que fazer.
Fiz um modelo de você,
Um homem de preto com um quê de Meinkampf

E uma queda pela roda dos suplícios.
E eu disse chega, chega de você.
Papai, estamos quites enfim.
O telefone preto desligado da raiz,
As vozes não têm como se infiltrar.

Se matei um homem, matei dois, vê? –
O vampiro que disse ser você
E bebeu meu sangue por um ano, sete
Anos, se você quer saber.
Papai, pode deitar agora se quiser.

No seu coração preto e obeso tem uma estaca
E os aldeões nunca gostaram de você.
Eles estão dançando e pisando em você.
Eles sempre souberam que era você
Papai, papai, seu puto, eu acabei.

As análises, presentes na próxima seção, contam com recortes do poema. Os trechos selecionados são aqueles que contribuem para a percepção dos processos de recategorização para as temáticas do feminino, do masculino, do casamento e da morte. O leitor atento perceberá que não serão listados todos os processos de recategorização presentes no poema, apenas os que foram pinçados para a constituição do corpus de observação desta pesquisa, dada a simbologia desses elementos para o aprofundamento da compreensão do poema, segundo a visão dos autores.

A recategorização em Papai

Ao analisarmos o poema sob a perspectiva de Beaugrande (1997), um conceito essencial a ser discutido é o de *textualidade*. Segundo o autor, textualidade é aquilo que faz um texto ser texto, ou seja, é a qualidade essencial de todos os textos como uma realização humana. Desta forma, o envolvimento dos participantes do discurso pode ser considerado um dos núcleos do texto, já que, também conforme o linguista, “um texto não existe como texto até ser processado por alguém” (BEAUGRANDE, 1997. p. 13).

Outro aspecto interessante a ser ressaltado no processo de análise é o significado das palavras. O livro *Ariel* (2015) foi publicado postumamente, logo, durante a escrita da maioria dos poemas, a autora se encontrava na última fase de sua poesia. Nota-se que este é um momento de ruptura, em relação à figura masculina, principalmente em relação ao pai e ao marido.

Em relação ao contexto, a autora traz para o interior do poema o seu contexto político, social, familiar e histórico, o que influencia sua escrita. O poema *Papai* é um exemplo, pois a infância da poeta, perpassada por um grande interesse pela escrita, é marcada por um acontecimento em particular: a morte do pai, Otto Plath, quando ela tinha nove anos.

Logo, entende-se, partindo do exposto acima, que o texto é um processo que gera coerência a partir da recategorização dos elementos por meio das pistas textuais. O sentido do texto, a coerência, por sua vez, emerge conforme o leitor realiza o processamento do texto, sua leitura e a mudança de pólos durante a recategorização. Então, sem acesso ao contexto histórico ou sem uma pequena introdução referente à escrita da autora, possivelmente o leitor não conseguiria entender a obsessão do eu lírico pela morte e pelo pai, o que prejudicaria a construção dos sentidos do texto e dificultaria ao interlocutor a percepção da recategorização dos elementos presentes no poema.

A recategorização da filha (feminino) e do pai (masculino)

O título do poema, *Papai*, nos traz a dimensão familiar, doce e amorosa. Principalmente pelo fato de que a autora escolheu a forma carinhosa como as crianças se referem ou chamam o pai. E é de forma infantil que o eu lírico começa o primeiro verso “Agora chega, papai, agora chega”, como uma criança birrenta que não tolera mais algo que a figura paterna está fazendo.

Em seguida, no decorrer da estrofe, temos os versos: “De você, sapato preto / Onde vivi feito um pé / Por trinta anos, pálida e pobre, / Mal podendo respirar ou espirrar.”. Nesses versos podemos encontrar as primeiras pistas que constituirão a recategorização da figura feminina que constitui o eu lírico. “De você, sapato preto”, a autora constrói, com esses versos, a imagem de uma criança que, ao remeter o campo de visão aos pés do pai, metaforicamente representa alguém que está subjugado a sempre curvar a cabeça. Por esta razão, a figura do feminino é compreendida como *submissa* ao masculino. Outra imagem possível de ser visualizada é a criança estando embaixo do sapato, presa, sendo esmagada, o que a cercea de todo tipo ação, metaforicamente representada no poema por “respirar ou espirrar”, o que reforça a ideia de submissão / subjugação do feminino ao masculino.

Essas pistas contribuem também de forma essencial para entendermos que o pai, neste poema, não é uma figura querida, mas uma pessoa indesejada, cuja presença remete a dor e sujeição. Nos versos seguintes a autora nos comprova que o pai não representa a figura estereotipada do herói, pelo contrário, ele é um monstro tirano. Dessa maneira, ela realiza a recategorização da figura paterna através de inúmeras pistas textuais presentes no poema, para que possamos reconstruir o sentido por ela pretendido.

Mármore pesado, saco cheio de Deus, / Estátua pálida de dedo cinza, Imenso como uma foca em São Francisco[...] Mal podia me exprimir. / Pensava que todo alemão era você. [...] / Sempre tive medo de você, / Com sua Luftwaffe, seu linguajar posê. / E seu bigode asseado, Seu olho ariano, azul forte. / Homem-panzer, homem-panzer, ah, você [...] (PLATH, 2015, p.211).

A partir desse excerto, entendemos que a figura do pai é recordada como uma grande estátua imponente. Nota-se a escolha das palavras: estátua pálida, mas que possui o dedo cinza. O destaque ao dedo nos remete à noção de autoridade e dominação. Assim, o pai, deus, demonstra ter controle daqueles que o devem adorar. Por esta razão, a figura do primeiro herói, que é o estereótipo de pai na cultura ocidental especialmente sob a perspectiva dos filhos, é recategorizada como um *deus opressor*, um verdadeiro tanque de guerra: “homem-panzer” que,

por associação, reforça a ideia de tirania que vai sendo construída discursivamente pelo eu lírico.

Nos próximos versos, temos a dicotomia opressor x oprimido, ilustrada através da dificuldade de comunicação do eu lírico em relação ao pai: "Nunca pude conversar com você./ A língua presa no maxilar". Além de autoritário e tirano, como vimos anteriormente, o pai é recategorizado como Hitler. Podemos perceber essa recategorização através das pistas peculiares do líder nazista, como o bigode e o discurso de que a raça ariana era superior. Contudo, destaca-se, a escolha da palavra "*Meinkampf*", título do livro escrito por Adolf Hitler, que nos fornece a possibilidade da recategorização do pai como a figura do Führer da Alemanha Nazista. Dado que o eu lírico faz um modelo do pai, ela busca um outro homem, o marido, que seja parecido com a figura paterna, por isso, ele precisa desse "quê de *Meinkampf*", já que o pai era essa figura original: "Fiz um modelo de você, / Um homem de preto com um quê de *Meinkampf*".

Até aqui, percebemos que o feminino é recategorizado cognitivo-discursivamente, não como um ser do sexo diferente do masculino, mas como alguém que pode ser esmagado pelo masculino, representado pela imagem de um deus tirano, que oprime os outros que são diferentes dele e da sua raça. À vista disso, a opressão culmina em mudez perante a altivez da figura masculina.

Na sequência dos versos, a subjugação do eu lírico perante a grande estátua de mármore nazista, ressignifica o feminino como uma *judia*. Como se sabe, o povo judeu foi o que mais sofreu com a opressão nazista. Enviados para campos de trabalho forçado, escravo e de tortura, eles não tinham opção de escolha e foram assassinados em massa pelo nazi-fascismo. Ao trazer os nomes dos principais campos de concentração nazista, Dachau, Auschwitz, Belsen, para o poema, a autora nos apresenta novas pistas que reforçam a recategorização cognitivo-discursiva do feminino dentro desse contexto de guerra e de submissão que era exigida das mulheres na época em que o poema foi escrito.

E a linguagem obscena / Um motor, um motor / Me cuspiendo como uma judia. / Uma judia com destino a Dachau, Auschwitz, Belsen. / Dou para falar como uma judia. / Vai ver sou mesmo uma judia. / As neves do Tirol, a cerveja clara de Viena / Não são muito puras ou verdadeiras. / Com meu sangue cigano e minha estranha sorte / E meu baralho de Tarô, meu baralho de Tarô / Posso muito bem ser uma judia. / Sempre tive medo de você, / Com sua Luftwaffe, seu linguajar posê. / E seu bigode asseado, / Seu olho ariano, azul forte. / Homem-panzer, homem-panzer, ah, você. (PLATH, 2015, p. 212-213)

Porém, ao se afirmar cigana, sem raízes, o *eu lírico* conduz o processo de recategorização do feminino em direção ao que compreendemos como *Femme Fatale*, a figura

sensual da mulher que é vingativa, da filha que planejou a morte do pai: “Papai, bem que eu quis te matar.”, e que se concretiza nos versos “Se matei um homem, matei dois, vê? –”. Recategorizada como *Femme Fatale*, a figura do feminino estabiliza esse como seu movimento último de autotransformação: “Papai, estamos quites enfim. / O telefone preto desligado da raiz, / As vozes não têm como se infiltrar.” Em resumo, a oprimida, subjugada, tomou o controle e matou os dois homens que a torturaram ao longo de sua vida: “O vampiro que disse ser você / E bebeu meu sangue por um ano, sete / Anos, se você quer saber.” .

Por esta razão, concluímos que a filha e, por metonímia, o feminino é recategorizado cognitivo-discursivamente primeiramente como ente subjugado, um ser que não tem o direito de fala, de olhar para cima ou de igual para igual, porque é de uma *raça inferior* (judia), aos olhos do pai. Na sequência, o feminino é recategorizado como a *Femme Fatale*, a vingança cigana encarnada, que não se sujeita e nem aceita que tomem o controle de sua vida. O pai, por metonímia o masculino, por sua vez, é recategorizado como um *deus opressor*, e, posteriormente, como *líder nazista*.

Esse processo de recategorização, como percebemos, é gradual. Similar ao que fora apontado por Cavalcante e Lima (2015, p. 303), em casos como este "a transformação não se dá pontualmente, mas vai acontecendo à medida que as inúmeras pistas dadas por expressões referenciais ou não ajudam o leitor a compor novos sentidos e novas referências". Concorrem para esse processo pistas textuais-discursivas, mas é no plano cognitivo-discursivo, a partir da concatenação dos elementos que vão se superpondo ao longo do poema, que compreendemos serem definidas as atualizações de sentido até aqui apontadas.

O casamento e a morte

Além da experiência familiar traumática que foi a vida e morte do pai: “Tinha dez anos quando o enterraram”, uma das experiências que podemos perceber no poema em questão é a do casamento, usualmente entendido como o símbolo do amor, da felicidade e da família. Contudo, no poema encontramos uma recategorização que muda também a forma convencional de representação desta aliança. Primeiramente, o eu lírico se mostra perdido, mantendo-se na busca pelo seu opressor. Como não o consegue encontrar, faz um modelo dele: “Com cola foram me refazer. / Então soube o que fazer./ Fiz um modelo de você / [...] Um homem de preto com um quê de Meinkampf”.

Na busca pelo pai, surge o marido, recategorizado não como um companheiro. Como foi feito tal um modelo do pai, ele também é um fascista, opressor que suga a vitalidade do eu

lírico. É por esse motivo que o casamento, tradicionalmente símbolo do amor e da felicidade, é recategorizado como uma *prisão*, usurpação: “O vampiro que disse ser você / E bebeu meu sangue por um ano, sete / Anos, se você quer saber”.

Aqui temos mais um exemplo de que não há uma relação de correspondência fixa entre as palavras e as coisas, segundo Mondada e Dubois (2003) “correspondência dada, preexistente e perdida” (p.108). Nos termos de Cavalcante e Lima (2015, p. 306) "por ter diferentes graus de explicitude, o processo de recategorização pode estar ancorado em elementos fora da superfície textual, isto é, elementos radicados em modelos cognitivos evocados a partir das próprias expressões linguísticas". O que acontece no poema é um processo de recategorização de vários elementos que são desencadeados por expressões eminentemente metafóricas, como se vê nos excertos do parágrafo anterior, por isso não devemos realizar a leitura do texto presumindo que a sua interpretação e coerência se resume à materialidade escrita.

A morte, por sua vez, aparece logo nos primeiros versos do poema “Papai, bem que eu quis te matar. / Você morreu antes que eu tivesse tempo –”. A recategorização da morte acontece de uma forma bem peculiar, porque ela é vista, na maioria das vezes, como algo negativo. Contudo, o que o eu lírico nos traz é uma fuga, a possibilidade de fuga dos problemas, logo, morte é liberdade dentro do poema, algo que vai se confirmando ao longo dos versos.

Em *Papai*, podemos dizer que Plath ressignificou a morte como *liberdade* para o oprimido, logo, o elemento deixa de lado sua carga negativa e passa a ser algo positivo: “E os aldeões nunca gostaram de você. / Eles estão dançando e pisando em você”. Em momento posterior, a morte aparece novamente, sob a forma de *suicídio frustrado*: “Mordeu meu coração em dois lugares./ Tinha dez anos quando o enterraram./ E aos vinte tentei morrer/ E voltar, voltar, voltar para você. / Achei que até os ossos iam querer”.

A mulher volta-se para a criança que foi, ao lembrar que desejou morrer quando seu pai morreu. Ela esperou dez anos para tentar encontrá-lo, o que remete a um fato biográfico: a primeira vez que a autora tentou o suicídio, aos 20 anos. Em agosto de 1953, em Massachusett, Plath cometeu sua primeira tentativa de suicídio, tentando uma overdose com tranquilizantes e se enterrando em baixo do assoalho da casa. A autora foi encontrada três dias depois, pela família. “Mas me tiraram da cama, / Com cola foram me refazer.” Depois da primeira tentativa de suicídio, a poeta ficou seis meses internada em um hospital psiquiátrico, onde recebeu eletroconvulsoterapia. É partindo desse acontecimento que o suicídio passa a ser um dos principais temas de sua poesia.

Dessa forma, podemos perceber que, para a realização de uma leitura complexa desse texto, é necessário que o leitor capte muito além das informações textuais “o conjunto estável

de enunciados significativos transmitidos pela própria língua”, mas também as informações contextuais “identificada como secundária, pois está ligada a algum elemento de maior evidência e que, por este motivo, atrai a atenção do ouvinte/leitor” (BENTES; REZENDE, 2008, p.35). O conhecimento do contexto amplia a leitura e as possibilidades de sentido para o poema, pois o leitor passa a ter um entendimento ampliado durante o processo de interação realizado através da atividade comunicativa.

Retomando os versos, para se libertar, o eu lírico mata não só o pai, mas o marido também: “Se matei um homem, matei dois, vê? –”, dessa forma, ela supera, se liberta: “E eu disse chega, chega de você. / Papai, estamos quites enfim. / O telefone preto desligado da raiz”.

Em resumo, observamos que em *Papai* o casamento deixa de ser entendido como algo belo, sendo recategorizado como algo que aprisiona e fere, completamente negativo, o que comprova o movimento semântico de mudança de pólos no processo de recategorização, já que a ideia renasce com um novo significado. A morte, por sua vez, é recategorizada como libertação para o eu lírico, assumindo-se, em determinadas passagens, como tentativa frustrada de suicídio, o que pode ser percebida como uma faceta da libertação buscada pelo eu lírico, uma vez que ele não a encara como algo necessariamente negativo.

Considerações finais

Apresentamos abaixo um quadro-síntese das categorias, objetos de estudo do texto: o feminino, o masculino, o casamento e a morte. Em seguida, as recategorizações que consideramos pôr em destaque ao longo das análises realizadas através de uma denominação nominal que as resume.

CATEGORIA	RECATEGORIZAÇÃO	PASSAGENS DO POEMA
O feminino	Submissão	De você, sapato preto / Onde vivi feito um pé / Por trinta anos, pálida e pobre / Mal podendo respirar ou espirrar.
	<i>Femme Fatale</i>	Se matei um homem, matei dois, vê?
	Deus opressor	Mármore pesado, saco cheio de Deus, / Estátua pálida de dedo cinza, Sempre tive medo de você.

O masculino	Líder nazista	E seu bigode asseado, / Seu olho ariano, azul forte. / / Homem-panzer, / Um homem de preto com um quê de Meinkampf
O casamento	Prisão	E bebeu meu sangue por um ano, sete / Anos, se você quer saber.
A morte	Libertação	No seu coração preto e obeso tem uma estaca /E os aldeões nunca gostaram de você. / Eles estão dançando e pisando em você. / [...] E eu disse chega, chega de você. / Papai, estamos quites enfim. / O telefone preto desligado da raiz.
	Suicídio frustrado	E aos vinte tentei morrer/ E voltar, voltar, voltar para você. / Mas me tiraram da cama, / Com cola foram me refazer.

Fonte: elaborado pelos autores.

Com o que foi apresentado ao longo das análises, podemos concluir que ressignificação é o produto do processo de recategorização que acontece durante a leitura. Esse processo é dependente da interação de diversos sistemas textuais, cotextuais e contextuais, o que o torna complexo. Não há texto se houver apenas escritor, o texto é uma realização dependente do escritor, do leitor e dos multissistemas existentes entre eles e que os envolvem.

Assim, não podemos focar nossas leituras e análises apenas no que está escrito, no cotexto, pois este é apenas a ponta do iceberg que é o texto. Devemos entender que a coerência, sentido do texto, nasce a partir da interação de diversos sistemas, não sendo algo que existe antes do texto, mas que surge a partir dele.

É importante ainda percebermos que, conforme construímos sentido para o que lemos, esse sentido pode ser, o tempo todo, reconfigurado, atualizado. No texto em análise, partimos de categorias socialmente pré-estabelecidas ou "representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, nossa visão pública do mundo" (CAVALCANTE, 2005, p. 132) que, no decurso da leitura, a partir de processos cognitivo-discursivos, assumem novas facetas, recategorizam-se, emergindo sentidos que vão sendo atualizados mediante a interação entre

texto e leitor. Concluímos, assim, que o texto é vivo: enquanto alguém o processa, ele vive, cresce e se desenvolve, e a percepção dos processos de recategorização é essencial para que o leitor consiga reconstruir esse desenvolvimento contínuo do texto, da sua produção de sentidos.

Os textos possuem ainda cargas subjetivas dos autores, principalmente os confessionais como o de Plath. Por isso, a construção da coerência para textos dessa natureza em muito depende da expansão dos sentidos pelo leitor, depende de que, ao realizar a leitura do texto, ele busque explorar o autor e seus contextos, pois vimos que a autora colocou muito de si na escrita do poema e, sem o conhecimento de alguns desses aspectos, o processo de construção da coerência textual se torna prejudicado.

Portanto, é notável que a leitura do poema, assim como a de outros textos, é um processo que exige a interação de diversos sistemas, não apenas a leitura e o entendimento das palavras escritas ou seus significados denotativos. Isso evidencia que todo texto é um evento, que, lido de forma complexa, mostra-se fecundo de atualização e recategorização dos elementos. Dessa forma, a recategorização dos elementos textuais enriquece, além do leitor e seu conhecimento, o próprio texto.

Referências

BEAUGRANDE, Robert. *New foundations for a science of text and discourse. cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Praeger. 1997.

BENTES, Anna Christina. REZENDE, Renato Cabral. Texto: Conceitos, questões e fronteiras [com] textuais. In.: SIGNORINI, Inês. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges. Maria, BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005: 125-149.

FRANCO, Cláudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In.: TAVARES, Kátia.; BECHER, Silvia.; FRANCO, Cláudio. (Orgs.). *Ensino de Leitura: Fundamentos, práticas e Reflexões para professores da Era Digital*. 1 ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ. 2011. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 2 fev. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça.; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 14, n.3. p. 169-19, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43402/28869>. Acesso em: 7 set. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

LIMA, Silvana Maria Calixto de.; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. *ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. vol. 13, n. 25. p. 295-315, 2015 . Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/357d083dd43195695b2541a9bde1b43d.pdf> . Acesso em 07 set. 2022.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. *Entre os domínios da metáfora e metonímia: um estudo de processos de recategorização*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFC), 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8878>. Acesso em: 7 set. 2022.

MONDADA, Lorenza.; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2 ed. São Paulo: Parábola: 2008.

PLATH, Sylvia. *Ariel*. 4 ed. Campinas: Verus Editora, 2015.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo35.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

REFLEXÃO SOBRE A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO INGLÊS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO NÍVEL MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CAMPUS MONTANHA

REFLECTION ON THE PROMOTION OF LANGUAGE EDUCATION IN ENGLISH AT THE INTEGRATED TECHNICAL HIGH SCHOOL OF THE FEDERAL INSTITUTE OF ESPÍRITO SANTO - MONTANHA CAMPUS

Maike dos Santos Silva¹

RESUMO: Embora estejamos inseridos em um cenário que exija atender as demandas que nos são impostas pelo mercado de trabalho, compreendemos que o ensino-aprendizagem precisa ir à contramão dessa concepção. Nesse sentido, a reflexão proposta neste artigo foca no discurso neoliberal entrevisto nas normas e diretrizes oficiais para o ensino técnico integrado ao nível médio do Instituto Federal do Espírito Santos (Ifes) – *Campus* Montanha. Fundamentados nos pensamentos do Grupo de Nova Londres (1996), Cope; Kalantzis (2009), Cope; Kalantzis; Pinheiro (2020), Ferraz (2015), entre outros, apresentamos reflexões a respeito de como viabilizar, nesse contexto técnico, uma aprendizagem linguística direcionada para a prática social, o desenvolvimento do agenciamento crítico dos indivíduos envolvidos nesse processo, bem como a desconstrução do discurso propagado na sociedade que o êxito na aquisição da língua Inglesa esteja atrelado à ascensão profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Língua estrangeira. Inglês. Educação Linguística.

ABSTRACT: Although we are inserted in a scenario that requires us to meet the demands imposed by the labor market, we understand that the teaching-learning needs to go against this conception. In this sense, the reflection proposed in this article focuses on the neoliberal discourse glimpsed in the official norms and guidelines for the integrated technical high school education at the Instituto Federal do Espírito Santos (Ifes) - *Montanha Campus*. Based on the thoughts of the New London Group (1996), Cope; Kalantzis (2009), Cope; Kalantzis; Pinheiro (2020), Ferraz (2015), among others, we present reflections on how to make possible, in this technical context, a linguistic learning aimed at social practice, the development of the critical agency of the individuals involved in this process, as well as the deconstruction of the discourse propagated in society that the success in acquiring the English language is linked to professional ascension.

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), modalidade Mestrado Acadêmico, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES). Professor de Inglês do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. maikepraise@hotmail.com

KEYWORDS: Teaching-learning. Foreign language. English. Language Education.

Introdução

Na qualidade de aprendizes, estamos situados em um contexto em que a aquisição de novos conhecimentos nos possibilita alcançar novas oportunidades, além de contribuir para o desenvolvimento do nosso agenciamento e formação crítica enquanto seres constituintes de uma comunidade em constante transição. Ademais, somos conduzidos a compreender que, para assimilarmos todo esse processo, precisamos dispor de insumos e instrumentos que tornem essa aquisição mais relevante e próxima do nosso cotidiano.

Desse modo, ancorados nessa concepção de formação e transformação contínua, como educadores que precisam constantemente revisitar a práxis educativa, somos direcionados a repensar as nossas práticas pedagógicas, bem como as metodologias de ensino, de modo a não contribuir com uma educação em que o aprendiz seja meramente o receptor das informações que lhe são impostas, promovendo com isso uma “educação bancária” (FREIRE, 1987). Contudo, deve-se procurar sempre orientá-lo a reconhecer o seu papel de protagonista em todo o processo de construção da sua aprendizagem.

Ao trazermos essas considerações, queremos suscitar uma reflexão sobre a promoção de uma educação linguística no ensino técnico integrado ao nível médio do Ifes – *Campus Montanha*. Dado que, ao ensinar uma língua estrangeira, neste caso o inglês, a aquisição desse conhecimento precisa ser relevante e desencadear transformações históricas, políticas e sociais àqueles que fizeram a apropriação desse conhecimento. Sendo assim, a ação ensino-aprendizagem não pode acontecer desconexa nem descontextualizada da realidade dos indivíduos inseridos neste âmbito educacional, todavia, possibilitar uma participação ativa no transcorrer desse processo educacional.

Para tanto, esse artigo traz como reflexões: uma perspectiva sobre o ensino técnico voltado para o mercado de trabalho e o ensino da língua inglesa mediado pela prática social da linguagem, de modo a promover a compreensão de que quando o ensino linguístico considera o conhecimento prévio do aprendiz e as suas experiências cotidianas, recorrendo aos diversos modos e recursos semióticos que estão a nossa disposição, há a viabilização da aquisição de um novo repertório linguístico, possibilitando a constituição de novos significados.

O ensino técnico integrado ao nível médio voltado para o mercado de trabalho

Os Institutos Federais, conforme Lei n.º 11.899, de 29 de dezembro de 2008, Art. 2, são instituições “[...] especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]”. No entanto, mesmo que os Institutos ofertem uma educação técnica, entendemos que o ensino-aprendizagem, nesse loco, não precisa estar puramente voltado para a capacitação laboral nem para a incursão do aprendiz no mercado de trabalho.

A partir desse ponto inicial da reflexão, compreendemos que para ocorrer, por exemplo, uma educação linguística no ensino técnico integrado ao nível médio tanto no *Campus Montanha* quanto nos demais Campi do Ifes² sem estar especificadamente ligado discurso neoliberal entrevisto nos documentos oficiais brasileiros que regem esse ensino, faz-se necessário revisitar de forma contínua o ensino linguístico nesse contexto, com a intenção de não focar exclusivamente nos aspectos linguísticos e normativos da língua – embora esses tenham a sua notoriedade –, nem atender somente as demandas capitalistas, contudo, pensá-lo sob uma perspectiva crítica voltada para a prática social da linguagem.

Embora no ensino técnico da educação tecnológica ainda esteja presente a visão de um ensino voltado especificadamente para a formação técnica, esquecendo-se com isso da formação humana e do desenvolvimento do agenciamento do aprendiz, para D’Ângelo (2007, p. 47), “a concepção de educação técnica tem que ser revista. A educação para o trabalho não pode ser uma formação estreita, como treinamento e adestramento”. Em outros termos, essa educação, conforme a autora supracitada, precisa associar o intelectual ao físico, como também a teoria à prática, porém sem deixar que o capitalismo se torne o foco principal. “A tarefa essencial da educação para o trabalho é restituir ao homem as suas capacidades e possibilidades [...]” (D’ÂNGELO, 2007, p. 47).

Esse ensino médio técnico e tecnológico, segundo Ferraz (2015, p. 23), “além de ser foco de discussões e decisões educacionais estaduais e nacionais” vem sendo optado por uma parcela significativa dos nossos jovens, que têm sido “motivados pelos discursos de rápida colocação no mercado de trabalho”. Apesar disso, o referido autor nos adverte que, mesmo

² Vale ressaltar que este artigo visa somente trazer como reflexão uma possibilidade, entre tantas, de como viabilizar uma educação linguística respaldada na perspectiva da língua para a prática social nesse contexto técnico. Contudo, destacamos também que não queremos afirmar, de modo generalizado, que essa educação não ocorra nos Institutos Federais de educação.

sendo um ensino técnico e tecnológico voltado para a formação laboral, não pode ser “desvencilhado de posturas críticas” nem das “práticas sociais” (FERRAZ, 2015, p. 22).

Concernente a essa concepção de trabalho, dos jovens tornarem integrantes desse mercado, Cope; Kalantzis (2009) contrastam o chamado “novo capitalismo” com o antigo. Segundo os autores, “o velho capitalismo detinha a ideia de uma hierarquia rígida mediada pelo discurso de disciplina e comando na verticalidade” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 168). E acrescentam que, em relação à educação nesse contexto, “inculcava ‘noções básicas’ rudimentares e era compreendida por dois dos 3R’s (leitura e escrita), que direcionava o ensino para a memorização de listas da ortografia e aprendizagem de partes da fala e da gramática correta”³ (p. 168).

O Grupo de Nova Londres (1996)⁴, contrário ao que era proposto pelo “velho capitalismo”, passa a pensar a educação diante desse cenário de mudança (“novo capitalismo”) sob outra perspectiva. Isso porque, conforme o GNL (1996), passam a ser novas as configurações de trabalho, de cidadania, de pensar como o ser humano vai lidar com essa multiplicidade de culturas, das coisas que você aprende hoje e amanhã, precisa reaprendê-las. Em outras palavras, o conhecimento se tornou volátil e não fica mais retido aos “3R’s”, fazendo-se necessário pensar numa educação cada vez mais plural, mais conectada, em que o trabalhador consiga desenvolver múltiplas habilidades, tanto no trabalho quanto na aquisição de novos conhecimentos.

Apesar de sofrermos influências desse “novo capitalismo” (COPE; KALANTZIS, 2009) no ensino-aprendizagem do inglês, percebe-se que nesse cenário, o ensino linguístico que deveria, conforme Freire (1989), proporcionar ao aprendiz a autonomia de “aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (p. 7), permanece preso quase que exclusivamente na concepção de um ensino linguístico distanciado das práticas sociais, cotidianas e experiências pessoais dos aprendizes, negligenciando, com isso, a função social e comunicativa da linguagem.

A partir de uma análise empírica e considerando que as políticas linguísticas têm sido revisadas em virtude da língua ser compreendida para além da concepção de mero instrumento

³ Minha tradução de: “three R’s”: reading and writing (the third “R” being “rithmetic”. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 168).

⁴ O Grupo de Nova Londres é composto por pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística, que reuniram em 1994 para elaborarem uma proposta pedagógica adequada à contemporaneidade, o que deu origem à pedagogia dos Multiletramentos, com a intenção de exceder as limitações das abordagens tradicionais. No ano de 1996, o grupo publicou o manifesto com o título *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*.

de interação entre interlocutores, de acordo com nossas impressões, o ensino linguístico no contexto do ensino técnico pode acontecer sem estar diretamente intrínseco às questões laborais. Coadunando com esse pensamento, Cope; Kalantziz (2009) afirmam que “substituir a lógica da divisão do trabalho e da desqualificação é a lógica da ‘multiqualificação’ ou criar o trabalhador completo e flexível cujo repertório de competências é cada vez mais vasto”⁵ (p. 169). Em outros termos, o indivíduo inserido no mercado de trabalho já não exerce uma única função, visto que ele adquire capacidade e habilidade múltiplas para usufruir do potencial de desempenhar novas atribuições, exatamente por aumentar continuamente o seu repertório linguístico.

À vista disso, a construção do conhecimento necessita ser articulada com a formação humana do aprendiz, e a linguagem passe a ser compreendida como a capacidade humana de integrar essas habilidades, socializar-se com diferentes culturas e constituir novos contextos e realidades. Além disso, é importante que esse ensino viabilize uma educação linguística crítica, que abarque as questões de cidadania e cultura, colocando o indivíduo inserido nesse processo como responsável essencial da constituição do seu conhecimento.

Conforme o Art. 22, inciso III da LDBN⁶ (BRASIL, 1996), os documentos que fundamentam e estabelecem a organização do conhecimento no currículo e orientam a organização didática, deveriam “desenvolver o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. No entanto, ao estabelecerem quais conteúdos precisam ser ensinados na aquisição do conhecimento linguístico em língua inglesa, temos a impressão de que esses documentos focam numa visão de língua como instrumento para a formação individual do sujeito, de modo que consiga viver em sociedade e adquirir habilidades capazes de atender às demandas do mercado de trabalho⁷.

Posto isso, para que os documentos oficiais brasileiros que regem esse ensino e demais Diretrizes nacionais articulem-se ao objetivo supracitado e aos demais propostos pela LDBN (BRASIL, 1996), entendemos ser necessário romper com o pressuposto de que o ensino, nesse

⁵ Minha tradução de: “Replacing the logic of the division of labour and deskilling is the logic of “multiskilling” or creating the rounded and flexible worker whose skills repertoire is ever-broadening” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 168).

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

⁷ Essa impressão foi inferida de uma análise reflexiva do seguinte trecho da Base Nacional Comum Curricular. “[...] a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também **ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional**” (BNCC, 2017, p. 476, grifo nosso).

contexto técnico, deve estar associado quase que exclusivamente à obtenção de um emprego. Contudo, perceber ser possível desenvolver um ensino que desperte a posição de agenciamento nos aprendizes não somente nas questões voltadas para o labor, mas também que possibilite a habilidade de participação ativa e crítica na sua formação humana, ética e intelectual.

Outrossim, mesmo que o ensino linguístico ocorra no *Campus* Montanha e demais Campi do Ifes, que têm em seu escopo a educação profissional, entendemos que a educação linguística em língua inglesa não precisa ser necessariamente compreendida como insumo estabelecido para inserção do indivíduo no mercado de trabalho ou êxito nos exames de proficiência, como mencionado. Não obstante, ela deve ser ensinada e aprendida sob a perspectiva interativa da linguagem e fundamental para a aplicação prática e social, com o intuito de infringir, de acordo com Ferraz (2015), não somente a concepção de que exista uma conexão direta entre a língua estrangeira e o mercado de trabalho, mas conduzir o aprendiz à compreensão dos aspectos práticos sociais da língua.

O ensino da língua inglesa mediado pela prática social da linguagem

Para Bakhtin (1981), a língua não deve ser observada nem compreendida como um sistema porque, conforme o autor (idem), “ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua [...]” (p. 10). Deste modo, ao refletirmos sobre o ensino da língua inglesa mediado pela “conversão” da teoria para o uso prático, pela prática social da linguagem, entendemos que o processo de aquisição dessa língua pode acontecer mediado por diversos instrumentos, ferramentas e recursos semióticos, como música, séries, filmes, imagens, etc., elementos que os aprendizes contemporâneos estão familiarizados, fazem uso contínuo, e viabilizam um ensino-aprendizagem mais evidente e proeminente.

Nesse viés, ao nos embasarmos nos apontamentos feitos por Bakhtin (1981) de que “a língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (p. 124; grifos do autor), buscamos evidenciar que uma língua, embora estrangeira em relação à materna, já não pode ser ensinada nem aprendida de maneira descontextualizada, fora do uso situacional de seus aprendizes. Isso porque ela deve ser compreendida como uma prática social onde os integrantes participem ativamente desse processo de interação mediado pela linguagem.

Assim, a língua, segundo Bakhtin (1981), não pode ser um sistema estável e imutável, sujeito apenas aos aspectos linguísticos e normativos, embora saibamos da importância de considerar esses aspectos, mas buscando estar sempre atrelada à ideia de “produto de uma

criação coletiva, um fenômeno social [...]” (BAKHTIN, 1981, p. 79). Dessa forma, a sua assimilação produzirá positivamente uma ressignificação na formação humana, integral, e principalmente social dos indivíduos implicados nesse processo de ensino-aprendizagem.

Nessa esteira, ao atentar-nos para o *Campus* Montanha, loco da enunciação, é possível perceber os ideais neoliberais que estão entrevistados nos documentos oficiais que regem o ensino técnico, ainda que fortuitamente. Em função disso, essa percepção requer de nós, na qualidade de mediadores no processo ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento, a habilidade de fazermos o uso de todos os recursos e ferramentas necessárias para que o ensino linguístico em língua inglesa seja mediado pela perspectiva da prática social da linguagem, de modo a superarmos o desafio daquilo que nos é imposto diariamente pela sociedade capitalista: o ensino mecânico, embasado nos cânones tradicionais ou com vistas voltadas meramente para o trabalho.

Esse ensino mediado pela prática social da linguagem fica evidenciado quando o ensino-aprendizagem do inglês ocorre articulado ao conhecimento prévio do aprendiz e mediado por diversos modos e recursos semióticos, como internet, aplicativos, filmes, séries, etc., que além de serem mais dinâmicos, tornam o conhecimento mais significativo, contextualizado, próximo da realidade do aprendiz. Além disso, esses modos e recursos possibilitam a habilidade de interpretar os diversos gêneros textuais constituídos pela multiplicidade semiótica, compreender a diversidade de sentidos, como também desempenhar a capacidade de saber lidar com os problemas habituais, bem como resolvê-los.

Pensar no indivíduo nesse contexto técnico tanto do *Campus* Montanha quanto nos outros Campi do Ifes, não é somente compreendê-lo sob a perspectiva da formação unilateral nem da capacitação laboral, todavia em perceber que ele consegue agir, intervir, tomar decisões e desenvolver sua agência com mais autonomia, compreendendo seu local de fala. Essa compreensão se encontra nos objetivos fundamentais da pedagogia dos multiletramentos proposta por Cope; Kalantzis (2009). Para os referidos autores, um desses objetivos é

[...] criar as condições de aprendizagem que sustentem o crescimento deste tipo de pessoa: uma pessoa confortável consigo mesma, bem como flexível o suficiente para colaborar e negociar com outros que são diferentes de si mesmos para forjar um interesse comum⁸ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 174).

⁸ Minha tradução de: “[...] to create the conditions for learning that support the growth of this kind of person: a person comfortable with themselves as well as being flexible enough to collaborate and negotiate with others who are different from themselves in order to forge a common interest” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 174).

Fundamentados na perspectiva dos multiletramentos⁹, somos direcionados a entender que o ensino-aprendizagem da língua inglesa não pode acontecer somente pela dicotomia (oral e escrita) posta pelas convenções tradicionais nem desvinculado da prática social. Por essa razão, é necessário compreendermos a relevância de viabilizar uma educação linguística crítica, de modo a potencializar os textos reais, textos que os aprendizes produzem, interagem e consomem, que valorizem a multiplicidade de semioses. Isto é, que não esteja centrada em uma modalidade, mas que busque sempre fortalecer o agenciamento, a construção social e a formação integral dos aprendizes nesse procedimento de assimilação dos novos sentidos e a sua ressignificação.

Nessa perspectiva, dado que temos à nossa disposição a multiplicidade semiótica que ativam outros canais de aprendizagem, que apontam para a multimodalidade, de acordo com Cope; Kalantzis (2009), a construção do conhecimento mediada por canais, como filmes, imagens, sons, gestos, etc., “permite diferentes modalidades de construção de sentidos (meaning making), abraçando potenciais expressivos alternativos para diferentes aprendizes e promovendo a sinestesia como estratégia de aprendizagem”¹⁰ (p. 188). Em outros termos, diante desses diferentes modos, o inglês não pode ser ensinado nem aprendido pelo viés centralizado na oralidade ou escrita como dito anteriormente, mas mediado pela multiplicidade de sentidos e de produção de significados, que quando articulado com o nosso cotidiano contribui para a construção de novos significados, da mesma maneira que ressignificam os antigos.

Diante disso, quando o contato dos aprendizes com a língua inglesa acontece por diferentes vias, permeado por esses modos variados, essa relação já não acontece mediada por uma aprendizagem deslocada do seu contexto, da sua realidade, nem reproduz meramente as questões normativas e lexicais da língua. Isso significa que o ensino-aprendizagem quando associado à “prática situada”¹¹ (COPE; KALANTZIS, 2009), à realidade dos aprendizes, torna-

⁹ Atualmente, multiletramentos refere-se a dois aspectos principais da construção de significado: o primeiro é a diversidade social ou a variedade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos modos como interagimos em nossa vida cotidiana, isto é, nos modos como construímos os significados e deles participamos. O segundo [...] é a multimodalidade, onde os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e “integração dos modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc.” (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 19-20).

¹⁰ Minha tradução de: “It allows for different modalities in meaning making, embracing alternative expressive potentials for different learners and promoting synaesthesia as a learning strategy” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 188).

¹¹ Para Cope; Kalantzis (2009), a prática situada ocorre quando o ensino-aprendizagem está associado tanto ao cotidiano quanto às experiências pessoais e práticas do aprendiz, usando, além dos recursos disponíveis, o conhecimento prévio de cada um.

se reflexo daquilo que está presente no seu cotidiano e viabiliza uma interação social consistente.

Ao trazermos como reflexão o uso desses diferentes modos para o ensino-aprendizagem do inglês, buscamos respaldo nas novas propostas de letramentos, naquelas em que estejam incorporadas as práticas sociais e comunicativas do aprendiz. Para Cope; Kalantzis (2009, p. 167),

[...] essas novas práticas de comunicação sugerem novos letramentos. Eles estão incorporados em novas práticas sociais – formas de trabalhar, formas de emprego novas ou transformadas, novas formas de participação como cidadão em espaços públicos e talvez até novas formas de identidade e personalidade¹².

Essas novas práticas de comunicação influenciam tanto o ensino-aprendizagem do inglês quanto a interpretação e compreensão dos textos que os aprendizes consomem, produzem e diariamente confrontam, dado que os textos da atualidade não dão mais ênfase apenas às questões pragmáticas da língua, mas viabilizam o entendimento da língua pela perspectiva da prática interativa e social. Além disso, hoje eles são interpretados e produzidos pela contextualidade, integrando sempre outros modos, além dos tradicionais, como gestos, fala, imagens, cores, formatos, etc. à linguagem, ressignificando os sentidos e produzindo novos significados.

Correspondente a essa ideia de que os textos interagem, articulam-se com a nossa realidade, com as experiências rotineiras e perpassam a concepção de significados antes pré-estabelecidos e definidos, influenciando diretamente a perspectiva do ensino-aprendizagem do inglês, para Cope; Kalantzis (2009, p. 185), “os textos estão relacionados às experiências familiares e não familiares”¹³. Além disso, segundo os referidos autores, essas experiências assumem duas formas e influenciam diretamente o ensino-aprendizagem:

Experimentar o conhecido: envolve refletir sobre nossas próprias experiências, interesses, perspectivas, formas familiares de expressão e formas de representar o mundo em sua própria compreensão. Nesse sentido, os alunos trazem seus próprios conhecimentos, experiências, interesses e textos de vida próprios e invariavelmente diversos para a situação de aprendizagem.

Experimentar o novo: implica observar ou ler o desconhecido, imersão em novas situações e textos, ler novos textos ou coletar novos dados. Os aprendizes são expostos a novas informações, experiências e textos, mas apenas dentro da zona de inteligibilidade e segurança, suficientemente próximos de seus próprios mundos de vida para serem pelo menos meio significativos em primeira instância, mas

¹² Minha tradução de: “With these new communication practices, new literacies have emerged. They are embodied in new social practices—ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and even perhaps new forms of identity and personality” COPE; KALANTZIS, 2009, p. 167).

¹³ Minha tradução de: “[...] between familiar and unfamiliar texts and experiences (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185).

potencialmente transformadores na medida em que a tecelagem entre o conhecido e o novo leva o aluno a novos domínios de ação e significado (KALANTZIS; COPE, 2005)¹⁴, (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185).

Sendo assim, ao propormos essa reflexão sobre a promoção da educação linguística no ensino técnico integrado ao nível médio do Campus Montanha, mediada pela prática social da linguagem, queremos, conforme Cope; Kalantzis (2009), que o ensino-aprendizagem da língua inglesa seja articulado às experiências pessoais e práticas sociais dos aprendizes, assim como aos textos que os cercam, distanciando-se da visão neoliberalista e pragmática da língua. Além disso, segundo Ferraz (2015), é essencial defender a visão de que “‘o papel’ das línguas estrangeiras (e das humanidades) é a formação cidadã, a criticidade e a construção de sentidos” (p. 18; grifo do autor), buscando “fazer muito mais pelo educando do que somente focalizar a língua em sua estrutura” (p. 18).

Conclusão

Embora a globalização, o avanço da tecnologia e das redes sociais sejam indícios de que o inglês possa se tornar uma língua universal, com a finalidade de possibilitar uma comunicação afim entre os diversos povos, diante dessa perspectiva, depreendemos que o ensino-aprendizagem dessa língua precisa, primeiramente, violar aquilo proposto pelos currículos tradicionais, o ensino linguístico ancorado nas regras gramaticais, nos cânones literários e nas formas padrão do idioma.

Isso porque, como consequência das inovações tecnológicas e o avanço global, o aspecto comunicativo do inglês enquanto língua tem sido colocado em evidência e precisa ser revisto constantemente. Nesse sentido, Duboc (2015, p. 39) propõe “não negar a função comunicativa do inglês, mas, sim, repensar sua nova configuração e seu novo propósito em tempo de globalização e de multimodalidade na era digital”.

Salientamos reconhecer a importância das características dos Institutos Federais. No entanto, esse artigo visou a conduzir uma reflexão sobre a viabilização de um ensino linguístico em língua inglesa com ênfase na relação entre aquilo que está sendo trabalhado com prática

¹⁴ Minha tradução de: “*Experiencing the known* involves reflecting on our own experiences, interests, perspectives, familiar forms of expression and ways of representing the world in one’s own understanding. In this regard, learners bring their own, invariably diverse knowledge, experiences, interests and life-texts to the learning situation”. “*Experiencing the new* entails observing or reading the unfamiliar, immersion in new situations and texts, reading new texts or collecting new data. Learners are exposed to new information, experiences and texts, but only within the zone of intelligibility and safety, sufficiently close to their own life-worlds to be at least half meaningful in the first instance, yet potentially transformative insofar as the weaving between the known and the new takes the learner into new domains of action and meaning (KALANTZIS; COPE, 2005)” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185).

social e cotidiana do aprendiz. Em outros termos, que o aprendiz consiga construir novos significados, bem como articular e aplicar o conhecimento cognitivo e técnico adquirido tanto na sua formação integral, na qualidade de constituinte de uma sociedade, quanto no desenvolvimento das suas capacidades e habilidades profissionais.

Assentamos ser possível uma educação linguística no ensino técnico integrado ao nível médio nos Institutos Federais, contanto que o ensino linguístico aconteça pela perspectiva da língua como prática social – nos moldes da concepção de criticidade –, contribua diretamente no desenvolvimento do agenciamento, estimule uma participação ativa do indivíduo na construção do seu conhecimento, torne-se significativa e possibilite de maneira contínua a formação integral e social desse indivíduo não somente nesse contexto técnico, mas também na sua participação na sociedade.

Posto isso, compreendemos que o foco do ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ifes – Campus Montanha não precisa estar necessariamente na aquisição dos aspectos linguísticos (por exemplo, decorar vocabulários, as regras gramaticais para produzir textos nas formalidades da escrita) exigidos pelos testes institucionais e exames de proficiência, nem baseado no discurso neoliberal, de modo a obter uma certificação, uma “boa” qualificação e/ou uma rápida inserção no mercado de trabalho. Entretanto, defendemos que a aquisição e a construção desse conhecimento linguístico estejam relacionadas à formação humana, às práticas e experiências pessoais, à vivência em sociedade, às relações sociais e aos aspectos socioculturais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec. 1981.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 10 de janeiro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Informa UK Limited, v. 4, n. 3, p. 164–195, ago. 2009. DOI: 10.1080/15544800903076044.

D’ÂNGELO, Márcia. *Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)*. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: 10.11606/T.8.2007.tde-23012008-113731. Acesso em: 30 abr. 2022.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2015, p. 30-46.

FERRAZ, Daniel de Mello. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba, PR: CRV. 2015, p. 16-54.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987, p. 33-43.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez. 1989, p. 7-14.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson Alan. *Letramentos*. Campinas, SP: Unicamp. 2020, p. 19-68.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1996, p. 60-92.

MANCHETES JORNALÍSTICAS SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES: ANÁLISE DA MULTIFUNCIONALIDADE DO CONECTOR “E”

JOURNALISTIC HEADLINES ABOUT VIOLENCE AGAINST WOMEN: ANALYSIS OF THE MULTIFUNCTIONALITY OF THE "AND" CONNECTOR

Micheline Mattedi Tomazi¹

Gustavo Ximenes²

RESUMO: Neste artigo temos por objetivo tratar do uso e da funcionalidade que o conector “e” assume em manchetes jornalísticas, partindo do pressuposto de que ele pode assumir valores causais, adversativos e temporais, dependendo da natureza das sentenças que articula. Utilizamos como aporte teórico contribuições de autores (MONNERAT (2003); CAMACHO (2001); PENHAVEL (2006); VAN DIJK (1997), LUSCHER (1994)) que tratam do conector “e” e de conectores que, em línguas como o inglês, o francês e o espanhol, se aproximam do “e”, priorizando trabalhos que se voltam para sua multifuncionalidade. Para a análise do uso do conector em manchetes, publicadas nos jornais do Espírito Santo *A Tribuna (AT)* e *A Gazeta (AG)*, utilizamos um *corpus* de 115 notícias em que o conector “e” é empregado. Os resultados revelam que, nas manchetes em que duas proposições são articuladas pelo conector “e”, a operação que se privilegia é a de considerar o evento expresso na sentença que antecede o conector como sendo não só cronologicamente anterior ao evento expresso na segunda, mas ainda como sua causa. Nesses casos, o que se observou foi que, em geral, a primeira ação é realizada pela mulher, ao passo que a segunda é realizada pelo homem e sofrida pela mulher. Nessas ocorrências, a ação da mulher justifica uma ação conseqüente do homem. Com base nas análises dessas manchetes, foi possível constatar que, por meio da articulação de informações do conector “e”, há uma tentativa de justificar a violência sofrida pelas mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Conector “e”. Manchetes jornalísticas. Violência contra mulheres.

ABSTRACT: In this article, we observe the use and functionality that the "and" connector takes in journalistic headlines, based on the assumption that it can assume causal, adversative, and temporal values, depending on the nature of the sentences it articulates. We stem from the theoretical contributions of authors who deal with the "and" connector and other similar connectors prioritizing works that focus on their multifunctionality in English, French, and Spanish. To analyze the use of the connector in headlines published in Espírito Santo's newspapers *A Tribuna (AT)* and *A Gazeta (AG)*, we used a corpus of 115 news items in which the "and" connector appears. The results reveal that in headlines in which the connector

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: michelinetomazi@gmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: ximenescunha@yahoo.com.br.

"and" articulates two propositions, the privileged connector operation considers the event expressed in the sentence preceding the connector chronologically prior to the event described in the second. Furthermore, the connective function also renders the preceding sentence of causality nature. In these cases, we observed that the woman performs the first action while the man performs the second, but the woman suffers it. In these occurrences, the woman's action justifies a consequent action of the man. The analysis of these headlines verified that the articulation of information through the "and" connector might deliver a meaning that justifies the violence suffered by women.

KEYWORDS: "and" connector. Journalistic headlines. Violence against women.

Introdução

No dia 1º de maio de 2016, o jornal *A Tribuna* – um dos jornais de grande circulação no estado do Espírito Santo – publicou a seguinte manchete, que intitula a notícia de um caso de violência conjugal, no qual a esposa, ao se defender de agressões do marido, o mata.

1) Mulher nega sexo e mata marido³

Acima da manchete, em letras menores, em cor vermelha, aparece a expressão “agredida dentro de casa”. A notícia⁴, como outras que envolvem violência doméstica, foi publicada na seção policial do jornal, e somente sua leitura completa é capaz de minimizar o efeito que a manchete pode suscitar em seus leitores, já que, para além da informação em espaço menor acima da manchete, informando que há indícios de agressão do homem contra a mulher, é apenas no corpo do texto que informações relevantes sobre o relacionamento dos atores sociais (mulher e homem) e o acontecimento que resultou na morte do homem são revelados. Assim, é somente lendo a notícia completa que ficamos sabendo que a mulher sofria há anos violência doméstica praticada pelo homem, que a agrediu por não querer fazer sexo com ele.

Mas a manchete, parte que chama maior atenção do leitor, em função do destaque que tipicamente ganha no *layout* da página do jornal, coloca em relação de sucessão duas ações praticadas pela mulher, ambas transgressões sociais e jurídicas: as obrigações matrimoniais⁵ e

³ HOLANDA, Tais de. Mulher nega sexo e mata marido. Jornal *A Tribuna*. Cadernos Polícia, 1 de maio de 2016, Vitória-ES, 2016, p. 24.

⁴ Uma análise completa dessa notícia pode ser lida em Demoner e Tomazi (2017).

⁵ O débito conjugal, de acordo com o ordenamento jurídico brasileiro, é um direito-dever dentro do matrimônio, elencado nos artigos 1566 e 1724 do Código Civil brasileiro, que deve resguardar o princípio da dignidade da pessoa humana, sendo, portanto, inadmissível o emprego da violência, seja física ou moral, na relação entre os cônjuges. O débito conjugal também não pode ser confundido com o crime de estupro, conforme previsto no art. 123 do Código Penal brasileiro. (ZANINI, L. E. de A.; QUEIROZ, O. N. C. O débito conjugal na perspectiva

o homicídio. Com isso, a manchete contribui para que o leitor construa uma imagem negativa da mulher. No entanto, essa construção, como revelado em Demoner e Tomazi (2017), não é minimizada no corpo da notícia ao se construir uma imagem negativa da mulher, que, além de sofrer violência doméstica, estava se defendendo de um estupro marital.

No que se refere especificamente à manchete em foco, é digno de nota o modo como a jornalista a constrói, valendo-se da coordenação de duas sentenças, ambas tendo a mulher como sujeito e agente dos predicados *negar* e *matar*. Entendemos que esse modo de construção da manchete é revelador da maneira como, de modo geral, a mídia representa (e culpabiliza) mulheres vítimas de agressão de seus companheiros. Outra seria a representação da mulher, se o mesmo fato fosse noticiado por meio de manchete em que o homem figurasse, na primeira sentença, como agente da ação de estuprar e a mulher deixasse de ser focalizada, podendo até ser omitida, pelo recurso da voz passiva, na segunda sentença.

2) Homem tenta estuprar esposa e é morto [por ela]

Nessa manchete, criada por nós, o homem aparece como responsável pela agressão (tentativa de estupro), que surge como a causa de sua morte. Na mídia, esse modo de representação de agressões contra mulheres é utilizado sobretudo quando o foco é a mulher, como nesta manchete efetivamente publicada também no jornal *A Tribuna*, em que a ação de reclamar, praticada pela mulher, causa (e justifica) seu espancamento pelo marido, que é omitido na segunda sentença:

3) Mulher reclama da bagunça do marido e é espancada em Vitória⁶

Considerando o modo como as manchetes são construídas e o papel que nelas exerce a coordenação de sentença pelo conector “e”, neste artigo temos por objetivo tratar do uso e da funcionalidade que esse conector assume nas manchetes jornalísticas, partindo do pressuposto de que sua função, como ilustrado acima, está longe de ser apenas a de sinalizar a adição de ideias ou de ações praticadas. Dado que esse conector é pouco específico do ponto de vista

dos direitos da personalidade. Doutrina Pátria. Disponível em http://www.rkladvocacia.com/o-debito-conjugal-na-perspectiva-dos-direitos-da-personalidade/#_ftn42. Acesso em 23/09/2019.)

⁶ PATRICK, P. Mulher reclama da bagunça do marido e é espancada em Vitória. *Jornal A Tribuna*, Caderno Polícia, 31 de julho de 2013, Vitória-ES, 2013, p. 21.

semântico (NEVES, 2000), ele pode assumir valores causais, adversativos e temporais, dependendo, como vimos, da natureza das sentenças que articula, sendo, por isso, multifuncional.

Utilizamos como aporte teórico contribuições de autores que tratam do conector “e” e de conectores que, em línguas como o inglês, o francês e o espanhol, se aproximam do “e”, priorizando trabalhos que se voltam para sua multifuncionalidade, ou seja, que examinam seus diversos usos em situações específicas (MONNERAT (2003); CAMACHO (2001); PENHAVEL (2006); VAN DIJK (1997), LUSCHER (1994)). Para a análise do uso do conector em manchetes, utilizamos um *corpus* de 115 notícias em que o conector “e” é empregado, publicadas nos jornais *A Tribuna (AT)* e *A Gazeta (AG)* no ano de 2013 e registradas nas coletas diárias da versão impressa dos jornais pelo Grupo de Estudos sobre Discursos da Mídia da Universidade Federal do Espírito Santo (Gedim/Ufes).

Para alcançar o objetivo colocado, abordamos inicialmente a questão da violência contra a mulher e do modo como ela é tratada no jornalismo. Em seguida, apresentamos o arcabouço teórico para o estudo do conector “e”. Nesse item, após apresentação de resultados de pesquisas sobre o conector, propomos, a partir de Luscher (1994), um procedimento unificado para seu estudo no *corpus*. Na sequência, expomos os critérios de seleção e constituição do *corpus*, bem como o percurso de análise adotado. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados das análises.

Violência de homens contra mulheres e a importância da pauta jornalística

A Lei Maria da Penha trouxe um novo olhar sobre a violência contra a mulher, adotando um sistema duplo punitivo/preventivo em relação ao agressor e garantindo à mulher proteção jurídica para as formas de violência, seja física, moral, sexual, patrimonial no âmbito doméstico, familiar ou em qualquer relação íntima de afeto (Lei n. 11.340/2006). Essa Lei rompe com a permissividade e a banalização no que se refere à violência doméstica, além de propiciar dimensão multidisciplinar não só sobre a proteção da mulher, mas também de prevenção desse tipo de violência. De acordo com a referida Lei, “configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Lei Maria da Penha, art. 5 e 7). Esse tipo de violência ocorre quando praticada no âmbito da unidade doméstica que se configura como o espaço de convívio permanente de pessoas, com

ou sem vínculo familiar. O vínculo familiar compreende a convivência de indivíduos unidos por laços naturais ou de afinidade e, ainda, os casos de “relação íntima de afeto”, ou seja, quando o agressor conviva ou tenha convivido com a vítima independente de coabitação.

Não é um assunto novo a luta para mudar a forma de pensar a violência a partir da desnaturalização da desigualdade, já que as diferenças entre homens e mulheres são naturalizadas e incorporadas pela sociedade como se decorressem da diferença de sexos, sendo, portanto, passada de geração para geração (SAFFIOTI, 2015; ZANELLO, 2018). Essa naturalização da desigualdade e, portanto, o lugar de homem e de mulher na sociedade têm como efeito a repetição de padrões de dominação e de submissão que são incorporados, aprendidos e repassados ao longo dos tempos, marcando de forma “natural” diferenças que só existem porque são socialmente construídas. Chamada hoje de patriarcado, essa prática social de dominação tem como valores centrais o controle e o medo, sendo que um de seus elementos principais é o controle da sexualidade feminina – o que implica dizer que “a violência é constitutiva das relações entre homens e mulheres, na fase histórica da ordem patriarcal de gênero, ainda em curso⁷” (SAFFIOTI, 2015, p. 146).

Nessa direção, mitos, crenças, valores éticos e morais, preconceitos, estigmas e estereótipos fazem parte de nossas relações sociais, históricas, econômicas, políticas e culturais reforçando e reproduzindo, de geração a geração, a desigualdade de gênero. Os meios de comunicação são, nessa construção estratificada socialmente de superioridade do masculino e inferioridade do feminino, importantes ferramentas para se pensar a reconstrução desses valores na sociedade, já que aos *mídia* é dado o poder de escolher os problemas que serão discutidos pela sociedade, por isso os estudiosos do tema esperam um maior engajamento da mídia:

Um maior investimento por parte da imprensa em entrevistas com especialistas, artigos de opinião e editoriais poderia estabelecer uma relação entre o fato jornalístico em si e as dimensões mais complexas da violência contra as mulheres – no âmbito das relações familiares, da diminuta rede de acolhimento e atenção disponível no país, do descompasso entre o discurso de representantes do poder público e a dotação orçamentária para ações de prevenção e atenção às vítimas etc. (SANEMATSU, 2011, p. 67).

⁷ O termo violência de gênero é comumente utilizado como sinônimo para a violência contra a mulher, já que, sob a ordem patriarcal, as relações de gênero são marcadas por relações de dominação do homem e submissão da mulher. a “violência de gênero, inclusive em suas modalidades familiar e doméstica, não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero, que privilegia o masculino” (SAFFIOTTI, 2015, p. 81).

Trata-se, portanto, de definir aspectos relacionados à informação que se quer transmitir, selecionando, de acordo com interesses de uma elite simbólica, as informações que irão produzir e reproduzir opiniões no público-alvo. Essa responsabilidade social dos jornais os faz assumir um papel de formação de opinião, uma vez que a linguagem é utilizada para fins específicos de persuasão e, muitas vezes, manipulação. Por isso, alguns acontecimentos noticiosos são transformados em verdadeiras práticas sociais estereotipadas e/ou preconceituosas, principalmente quando tratam de informações sobre grupos minoritários. A notícia é construída do ponto de vista do grupo que possui acesso ao discurso jornalístico. De acordo com van Dijk (2012, p. 90), “através do acesso à mídia de massa, os grupos dominantes também podem ter acesso e, conseqüentemente, controle parcial sobre o público em geral”.

Nesse cenário de construção jornalística, não se pode negar a importância do título ou da manchete que abre uma notícia. Van Dijk (2012) explica que as manchetes sumarizam as informações mais importantes de uma notícia e expressam seu tópico principal, embora, muitas vezes, a proposição desenvolvida na manchete não reflita a ideia essencial da narrativa noticiosa. Isso ocorre porque as manchetes são construídas de forma heterodoxa para as minorias e para os grupos dominantes, motivo pelo qual as informações são dadas a partir dos interesses dos grupos dominantes que comandam o que e como um acontecimento virará notícia. Estruturalmente a função da manchete é expressar os principais temas dos fatos e funciona como resumo da macroestrutura semântica, entretanto, nem sempre a informação comunicada na manchete sintetiza a informação central da notícia e pode reproduzir crenças que poderiam ou deveriam ser combatidas pelo jornal. Por isso a construção “Mulher nega sexo e mata marido”, embora seja uma macroproposição, a manchete colabora para uma representação social negativa da mulher e acaba reproduzindo crenças patriarcais e machistas e não destaca o que de fato é relevante no acontecimento.

Prado e Sanematsu (2017, p. 141) enfatizam esse papel da imprensa ao afirmarem sua função estratégica na formação da opinião e da pressão por políticas públicas, além de ela poder ou dever contribuir para ampliar, contextualizar e aprofundar o debate sobre a violência contra as mulheres. As autoras ainda advertem para o fato de que as análises mostram “que as coberturas jornalísticas reforçam estereótipos e culpabilizam a mulher, abordando o crime de forma sensacionalista, desrespeitando vítimas – mortas ou sobreviventes – e seus familiares”.

Um procedimento de análise para o estudo da multifuncionalidade do conector “e”

Neste item, apresentaremos uma revisão não exaustiva de trabalhos que estudaram o conector “e”, bem como conectores aproximados do inglês (“and”), do francês (“et”) e do espanhol (“y”). Nosso objetivo é revelar que, na literatura sobre o tema, independentemente da perspectiva teórica assumida, os resultados apontam sempre para a multifuncionalidade desses conectores. Em seguida, com base na proposta de Luscher (1994) para o “et”, mostraremos que as várias funções do conector “e” podem ser reunidas em um mesmo procedimento de análise.

Borba (2002, p. 530), ao definir a conjunção coordenativa aditiva “e”, observa que essa conjunção aproxima: 1. duas orações em que a segunda é cronologicamente subsequente à primeira; 2. duas orações em que a segunda é uma consequência da primeira; 3. duas orações em que a primeira é condição da segunda; 4. dois constituintes da frase, sendo que o segundo apenas se adiciona ao primeiro; 5. duas orações em que a segunda representa um comentário ou uma opinião sobre o conteúdo da primeira.

Estudando o conector “e” do português, Monnerat (2003, p. 185) explica que, diante de suas possibilidades discursivas, o conector pode ser considerado um “conector coringa”. Para ela, “a extensão e frequência do *e* em textos os mais diversos têm sido alvo de trabalhos que demonstram o papel especial desse conector na esfera dos morfemas de coordenação” (MONNERAT, 2003, p. 200), sobretudo se se leva em conta a polissemia desse articulador na relação de conjunção. A pesquisadora esclarece que as diferentes relações semânticas dadas ao “e” são regulares e previsíveis, “se considerarmos o conceito icônico de ordem das palavras e a constatação de que a conjunção pode ser a junção de atos de fala, ou de entidades lógicas, e não apenas de conteúdos referenciais” (MONNERAT, 2003, p. 200), acrescentando que o sentido abstrato desse conector faz com que ele, por ser pragmaticamente ambíguo, precise ser interpretado dentro do contexto de uso.

É nessa perspectiva que Monnerat (2003) afirma que o que vai determinar a natureza simétrica (cada membro da conjunção é independente) ou assimétrica (o conjunto é num certo sentido maior que a soma das partes) de cada conector é o conteúdo semântico dos enunciados, sendo, portanto, uma junção que leva em conta o conteúdo semântico, os contextos linguísticos e os contextos pragmáticos nos quais o conector está inserido⁸.

⁸ Camacho (2001, p. 221) também defende que a melhor interpretação que decorre da análise da conjunção aditiva é a da ambiguidade pragmática.

Considerando que o conector “e” é multifuncional, Penhavel (2006) propõe a descrição e a sistematização desse conector no discurso. Assim, ele o classifica com as seguintes funções: focalização, manutenção/assalto de turno, introdução de tópico discursivo, distinção de unidades discursivas, sequenciamento retroativo-propulsor, coordenação de orações sem equivalência funcional, coordenação assimétrica de orações, coordenação simétrica de orações, coordenação entre posições de termos, coordenação no interior de posições de termos. Para nossa pesquisa, é relevante a função de coordenação assimétrica de orações, na qual o conector “e”:

assume um valor neutro e abstrato o suficiente para conectar orações que mantêm entre si relações semânticas diversas, responsáveis pela assimetria da construção, como consequência temporal, causa, conclusão, explicação, adversidade, condição e finalidade (PENHAVAL, 2006, p. 649).

Assim, uma análise cuidadosa do conector pode demonstrar que ele assume valor semântico que se manifesta como adição, continuação e ênfase, mas explica o autor que, “considerando os diversos tipos de emprego do e, é perceptível uma diminuição gradativa na explicitação desse valor semântico aditivo e uma intensificação do caráter discursivo que esse significado pode ir assumindo” (PENHAVAL, 2006, p. 654). Há, também, o uso da distinção de unidades básicas que, segundo o autor, ocorre quando o conector “e” pode ser associado a outros conectores (então, portanto) e estabelecer relações funcionais entre as orações (posição, argumentação, conclusão).

Também para van Dijk (1977, p. 58), um dos problemas na semântica dos conectivos é a ambiguidade, já que um mesmo conectivo pode expressar diferentes tipos de conexão e um tipo de conexão pode ser expresso por vários conectivos. Um exemplo típico é o conector “and”. van Dijk (1977, p. 59) analisa os usos desse conector nestas sentenças:

- [1] John smoked a cigar and Peter smoked a pipe.
[João fumou um charuto e Pedro fumou um cachimbo]
- [2] John went to the library and checked his references.
[João foi à biblioteca e verificou suas referências]
- [3] John smoked a cigar and Mary left the room.
[João fumou um charuto e Maria saiu da sala]
- [4] I took a sleeping pill and fell asleep.
[Tomei um comprimido para dormir e adormeci]
- [5] Give me some more time, and I'll show you how it can be done.

[Dê-me mais tempo, e eu mostrarei a você como isso pode ser feito]

Conforme o autor, os usos de “and” nessas sentenças podem ser parafraseados por (*and*) *at the same time* (ao mesmo tempo) [1], (*and*) *there* (lá) [2], (*and*) *therefore* (em consequência disso) [3], (*and*) *then* or (*and*) *so* (então, assim) [4], *if ... then* (se... então) [5]. Logo, o “e” pode ser usado para expressar não apenas adição, mas também condição, causa, tempo e lugar. Nesse sentido, o conector pode ultrapassar o significado simples de adição que lhe é dado pela gramática normativa, e seu sentido sugere relações distintas.

Concordamos com Monnerat (2003, p. 200), quando explica que, por ser um conector com “significação mais neutra, de baixa especificidade, os enunciados por ele unidos são mais diretos, tendem a expressar maior simplicidade, com menos artifícios, sendo, por isso mesmo, o tipo de construção preferida de certos tipos de textos”. Como exemplo, a autora cita os textos publicitários, mas acreditamos que tal perspectiva vale também para os títulos das notícias jornalísticas, que procuram seguir as normas dos manuais quanto à simplicidade na estruturação das ideias.

Essa simplicidade ou leveza na escolha do conector pode influenciar na maneira como os leitores constroem suas crenças sobre esse tipo de violência do homem contra a mulher na sociedade. Uma vez que o uso desse conector nos títulos das notícias não aciona um sentido de soma de ações compatíveis, reforçando mais um sentido de consequência, causa ou mesmo justificativa para a agressão cometida pelo homem (como mostraremos neste artigo), apagar o agente da ação agressora contra a mulher, no caso, o homem, pode minimizar ou mesmo relativizar um dos acontecimentos sociais mais relevantes em termos de políticas públicas e de educação na relação ainda muito violenta e machista de homens contra mulheres.

Os trabalhos elencados até o momento evidenciam bem a multifuncionalidade do conector “e”. Porém, não permitem reunir em um mesmo quadro de análise as variadas instruções que caracterizam esse conector. Por isso, buscaremos contribuições em Luscher (1994), que, embora se apoie em arcabouço teórico específico – a pragmática cognitiva (Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995)) –, desenvolve um procedimento para o tratamento dos conectores que possibilita reunir, em termos de regras interpretativas e condições de emprego, as contribuições de pesquisas desenvolvidas em outros horizontes teóricos. Na breve exposição desse procedimento que faremos a seguir, vamos nos basear no estudo que o

autor propõe para o conector do francês “*et*” (LUSCHER, 1994, p. 204-216), tendo em vista sua forte similaridade com o conector em estudo neste trabalho.

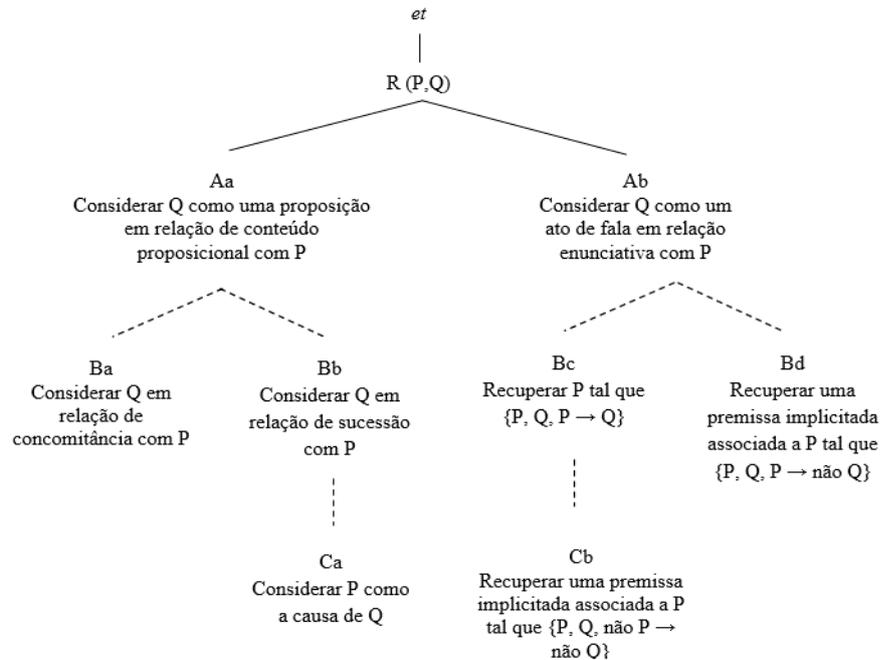
Enquanto marca procedural, cada conector organiza de uma forma específica um conjunto de instruções inferenciais sobre o modo de tratamento de representações mentais. Ancorado na Teoria da Relevância, Luscher (1994, p. 192, tradução nossa) elenca as instruções gerais abaixo, instruções que, quando se considera cada conector e seus vários empregos, tornam-se específicas:

- i) a formação de hipóteses antecipadoras;
- ii) a seleção de suposições contextuais, ou seja, a recuperação obrigatória, possível ou proibida de suposições contextuais constituídas, quando de uma interpretação recente;
- iii) o tipo de efeito contextual esperado, ou seja, a introdução de uma nova suposição ou a reavaliação – até a eliminação – de uma suposição contextual derivada de uma interpretação precedente;
- iv) a manutenção ou o abandono em memória das suposições produzidas pela interpretação do enunciado concernido, em função da recuperação obrigatória, possível ou proibida dessas suposições, quando de uma interpretação ulterior.

A exemplo do “*e*”, raramente um conector se caracteriza por uma única instrução inferencial (ou função), sendo o mais comum um conector combinar várias instruções (ou funções). Por isso, Luscher (1994) propõe um procedimento para o estudo dos conectores que é, ao mesmo tempo, descritivo, por reunir em um mesmo esquema as instruções características do conector, e analítico, por poder ser utilizado na análise de ocorrências desse conector. Esse procedimento se traduz em um percurso inferencial em que as instruções (operações) próprias do conector em análise são dispostas em uma ordem precisa e realizadas pelos interlocutores de forma cronológica.

Esse percurso se compõe de dois níveis de instruções. O primeiro reúne aquelas que intervêm em todas as ocorrências do conector. No caso do “*et*” estudado por Luscher (1994), em todas as suas ocorrências, ele liga ou dois sintagmas nominais no interior de uma proposição (trata-se do “*et*” operador semântico) ou duas proposições ou atos de fala (trata-se do “*et*” conector pragmático). O segundo nível de instruções reúne aquelas que são específicas a cada emprego do conector e que se acrescentam àquelas do primeiro nível. No que se refere ao “*et*”, ele pode, em dado contexto, assumir valores causais, temporais ou contra-argumentativos. Por meio da figura 1, Luscher (1994, p. 213) representa o percurso inferencial do conector “*et*”.

Figura 1: procedimento instrucional de “et”⁹.



Fonte: LUSCHER (1994, p. 213).

Na raiz da árvore, localiza-se o emprego mais básico do conector, aquele por meio do qual ele liga dois sintagmas nominais (P, Q) no interior da proposição (“et” operador semântico). Os demais empregos são de natureza pragmática e extrapolam o nível da proposição isolada. As duas primeiras instruções (Aa, Ab) são as de primeiro nível (A), já que toda ocorrência do conector relaciona ou duas proposições (a) ou dois atos de fala (b). O primeiro nível é representado pela linha contínua.

As demais instruções são de segundo nível e são representadas pelas linhas pontilhadas. Essas instruções somente serão realizadas pelo interlocutor (ouvinte ou leitor) se a aplicação das instruções do primeiro nível não for suficiente para o alcance de uma interpretação considerada por ele como satisfatória (relevante). Considerando o ramo da árvore que se inicia com a instrução Aa, verifica-se que, se a aplicação dessa instrução não for suficiente, o percurso inferencial não se interrompe e avança para o nível hierárquico B do esquema. Nesse nível, que focaliza as instruções ligadas aos empregos temporais do conector, a relação por ele sinalizada poderá ser de concomitância (a) – os dois eventos ocorrem ao mesmo tempo – ou

⁹ Para maior clareza, representamos nesse esquema por letras maiúsculas o nível hierárquico (nível vertical) e por letras minúsculas as instruções de cada nível (nível horizontal). Em Luscher (1994), os dois níveis são representados por letras minúsculas.

de sucessão (b) – um evento ocorre após o outro. Se for de concomitância, a interpretação se conclui. Mas, se for de sucessão, a interpretação pode avançar para o nível hierárquico C, em que à inferência de que os eventos se sucedem no tempo acrescenta-se a de que um evento ocorre por causa do outro (relação de causa e consequência), o que torna a interpretação ainda mais relevante ou rica em inferências (efeitos contextuais).

O mesmo raciocínio se aplica ao outro ramo da árvore. O emprego contra-argumentativo do conector “et” se situa no nível Bd da árvore e se caracteriza pela instrução [recuperar uma premissa implícita associada a P tal que $\{P, Q, P \rightarrow \text{não } Q\}$]. Porque essa instrução se situa nesse nível hierárquico, sua realização implica a realização prévia de outra instrução: [considerar Q como um ato de fala em relação enunciativa com P] (instrução Ab). Assim, no uso contra-argumentativo, o ato introduzido pelo conector se opõe a uma premissa implícita associada a P e não ao segmento em que P se materializa. Por isso, o esquema semântico-pragmático que representa esse uso caracteriza-se como $P \rightarrow \text{não } Q$. Auxilia na compreensão do emprego contra-argumentativo do “et” a clássica descrição proposta por Ducrot (DUCROT et al. 1980) para o “mais” (mas). De acordo com essa descrição, o conector introduz uma proposição Q que leva a uma conclusão (não-R), conclusão mais forte do que a conclusão (R) a que leva a proposição P que antecede o conector (CUNHA, 2020).

Como exposto, o interesse por uma tal abordagem está em permitir reunir em um mesmo procedimento de análise os vários empregos de um conector identificados por seus estudiosos e, ao mesmo tempo, organizá-los em termos do percurso inferencial necessário para a interpretação de cada um desses empregos.

Seleção do *corpus* e percurso de análise

Para a análise do uso do conector em manchetes, utilizamos um *corpus* de 115 notícias com uso desse conector, publicadas no jornal *A Tribuna (AT)* e no jornal *A Gazeta (AG)*, ambos do estado do Espírito Santo no ano de 2013 e registradas nas coletas diárias da versão impressa dos jornais pelo Grupo de Estudos sobre Discursos da Mídia da Universidade Federal do Espírito Santo (Gedim/Ufes). Duas considerações sobre o corpus precisam ser feitas:

Em primeiro lugar, a coleta de 2013 contabilizou 458 manchetes de notícias jornalísticas publicadas nos jornais *A Gazeta (AG)* e *A Tribuna (AT)* que foram contempladas no trabalho de Natalle (2015). Desse total, 115 notícias utilizavam o conector “e” em suas manchetes.

Vale ressaltar que o espaço temporal (2013-2021) em nada prejudicou nossa análise, já que estudos mais recentes desenvolvidos no âmbito do Gedim (DEMONER, 2017; TOMAZI, 2019; 2020; TOMAZI, ROCHA e ORTEGA, 2016) demonstram que essas construções ainda permanecem presentes no cotidiano das notícias sobre violências de homens contra mulheres¹⁰.

Quanto ao percurso de análise seguido, nosso estudo se realizou em duas etapas. Inicialmente, verificamos as ocorrências de empregos do conector “e”, considerando os empregos reunidos no percurso inferencial apresentado na figura 1. Não houve manchetes em que a conectivo atuasse como operador semântico, articulando sintagmas no interior de uma única proposição. Em todas as 115 ocorrências, ele atua como conector pragmático. Por isso, a verificação se realizou por meio de paráfrases em que o conector “e” foi substituído por um conector de valor semântico mais específico. Na tabela 1, apresentamos as instruções na primeira coluna, a descrição das instruções na segunda (reproduzindo informações da figura 1) e o conector prototípico de cada instrução na terceira¹¹, quando a instrução possui um conector típico.

Tabela 1: Instruções do conector “e”

Instrução	Descrição da instrução	Conector prototípico (que substitui o “e”)
Aa	Considerar Q como uma proposição em relação de conteúdo proposicional com P	Simples adição das informações veiculadas nas proposições. Conector prototípico <i>E</i> .
Ab	Considerar Q como um ato de fala em relação enunciativa com P	Simples adição de atos de fala. Conector prototípico <i>E</i> .
Ba	Considerar Q em relação de concomitância com P	<i>Enquanto</i> .
Bb	Considerar Q em relação de sucessão com P	<i>Em seguida/depois</i> .

¹⁰ A título de exemplo, citamos algumas manchetes mais recentes que fazem parte da coleta de *corpus* do Gedim sobre o tema: Matou a mulher e dormiu ao lado dela (18/06/2017); Manicure descobre traição e leva pedradas (AT, 08/10/2017); Babá marca encontro e acaba executada (AT, 21/01/2018); Estudante é assassinada e família acusa ex-namorado (1/04/2018); Espancou a mulher e pulou do prédio (AT, 1/09/2018); Ex-marido não aceita separação e põe fogo na casa (AT, 05/03/2019); Comerciante se atrasa para ir à igreja e bate em mulher (04/01/2019); Ex espanca mulher e destrói a casa dela (AT, 20/10/2020); Marido espanca mulher e vai trabalhar (AT, 28/06/2020); Manicure é espancada e tem celular quebrado pelo ex (AT, 20/01/2021); Assassino de ex mulher confessa crime e é liberado (AT, 17/03/2021).

¹¹ Nossa avaliação acerca da prototipicidade dos conectores indicados na terceira coluna se baseou na consulta das seguintes gramáticas do português: Bagno (2011), Castilho (2010), Neves (2002, 2018).

Bc	Recuperar P tal que {P, Q, P → Q}	Sem conector característico. Geralmente em início de réplica, o “e” possui valor de reforço ¹² .
Bd	Recuperar uma premissa implícita associada a P tal que {P, Q, P → não Q}	<i>Mas/porém.</i>
Ca	Considerar P como a causa de Q	<i>Portanto/por isso.</i>
Cb	Recuperar uma premissa implícita associada a P tal que {P, Q, não P → não Q}	Sem conector característico. Geralmente em início de réplica, o “e” evidencia que o turno anterior é absurdo ¹³ .

Realizada a primeira etapa de identificação dos empregos do conector “e” no *corpus*, analisamos de forma mais detalhada, na segunda etapa, as relações sinalizadas pelo “e”. O objetivo dessa segunda etapa foi, ao analisar os conteúdos proposicionais articulados, entender quem são os responsáveis pelas ações expressas nas proposições, bem como os efeitos de sentido particulares que podem surgir no interior dos (sub)conjuntos de ocorrências do conector. Os resultados das duas etapas da análise serão expostos no item a seguir.

Dados analisados com uso do conector “e” nas manchetes jornalísticas sobre violência de homens contra mulheres

Como informado, a primeira etapa da análise consistiu na verificação dos empregos do “e” no *corpus*. No *corpus*, as ocorrências do conector predominantemente articulam proposições ou sinalizam uma relação de conteúdo proposicional entre P e Q (ramo da figura 1 que se inicia com a instrução Aa). Mas houve ocorrências do conector em que este articula um ato de fala Q em relação enunciativa com P (ramo da figura 1 que se inicia com a instrução Ab). Essas são as ocorrências de “e” que sinalizam relações de contra-argumento. Assim, a interpretação das ocorrências do conector “e” no *corpus* requer a realização de quatro das operações expressas na figura 1:

1. Considerar Q em relação de concomitância com P (instrução Ba);
2. Considerar Q em relação de sucessão com P (instrução Bb)

¹² Exemplo dado por Luscher (1994, p. 215): “Monsieur Alphonse, *et* la musique que vous deviez m’avoir copié pour demain?” [Senhor Alphonse, *e* a música que você devia ter copiado para mim para amanhã?]

¹³ Exemplo dado por Luscher (1994, p. 215): “A: Cette nuit j’ai inventé la théorie de la relativité. B: Et moi je suis le pape!” [A: Essa noite eu inventei a teoria da relatividade. B: *E* eu sou o papa!]

3. Considerar P como a causa de Q (instrução Ca), instrução cuja realização implica a realização da anterior (Bb).

4. recuperar uma premissa implícita associada a P tal que $\{P, Q, P \rightarrow \text{não } Q\}$ (instrução Bd).

Essas operações correspondem, respectivamente, a quatro usos do conector “e”: 1) marcador de concomitância temporal; 2) marcador de sucessão temporal; 3) marcador de conclusão; 4) marcador de oposição. Os outros empregos de “e” presentes na figura 1 não estão representados em nosso *corpus*, por duas razões. No que se refere às instruções Aa e Ab, nas manchetes, o “e” nunca atua na simples adição de proposições ou atos de fala (Aa e Ab, respectivamente), ou seja, o alcance de uma interpretação relevante de uma manchete formada por duas sentenças articuladas por “e” demanda mais do que a simples operação de articular proposições ou atos de fala. Quanto às instruções Bc e Cb, elas são típicas de textos dialogais ou produzidos por dois locutores (cf. tabela 1). O resultado dessa primeira etapa da análise encontra-se na tabela 2.

Tabela 2: Valores do conector “e” nas manchetes.

Relação	N/%
Conclusão	75
Sucessão	36
Oposição	3
Concomitância	1
Total	115

Os resultados revelam que, nas manchetes em que duas proposições são articuladas pelo conector “e”, a operação que se privilegia é a de considerar o evento expresso na sentença que antecede o conector como sendo não só cronologicamente anterior ao evento expresso na segunda, mas ainda como sua causa, como exemplifica (1). Assim, em 75 ocorrências, o “e” é comutável por “por isso/portanto” (2).

- 1) Mulher chega tarde em casa e leva surra¹⁴
- 2) Mulher chega tarde em casa, *por isso/portanto* leva surra

¹⁴ PEREIRA, Patrick. Mulher chega tarde em casa e leva surra. Jornal A Tribuna. Caderno Polícia. Vitória-ES, 31 de março de 2013, p, 25.

Nas demais ocorrências, o conector é comutável por *em seguida* (sucessão) (3), *mas* (oposição) (4) e *enquanto (isso)* (concomitância) (5).

- 3) Marido corta luz e [em seguida] tenta enforcar mulher¹⁵
- 4) Deu facada e [mas] fez juras de amor¹⁶
- 5) Casal briga em bar e [enquanto] rola no chão¹⁷

Como expusemos no item anterior, o alcance do resultado da primeira etapa da análise, expresso na tabela 2, demandou a análise pormenorizada dos conteúdos proposicionais articulados pelo “e”. Nessa segunda etapa, nosso objetivo foi entender quem são os responsáveis pelas ações expressas nas proposições articuladas, para depreender os efeitos de sentido particulares que podem surgir no interior dos (sub)conjuntos de ocorrências do conector: sucessão, concomitância, causa, oposição. Na sequência deste item, apresentamos os resultados dessa segunda etapa da análise.

No conjunto das 75 manchetes em que o conector “e” articula as proposições por uma relação causal, sinalizando que a proposição P causa a proposição Q, em 35 ocorrências a primeira ação é realizada pela mulher, ao passo que a segunda é realizada pelo homem e sofrida pela mulher. Nessas ocorrências, ilustradas pelas manchetes (1,2,3), a ação da mulher justifica uma ação consequente do homem.

- 1) Vigilante manda foto nua para homem e apanha de namorado¹⁸
- 2) Vendedora atende celular e é espancada¹⁹
- 3) Mulher flagra mensagem de “outra” e é espancada²⁰

Em (3), o fato de a mulher ser espancada por um agressor, que é apagado do título, aparece como uma consequência para que se pense que a agressão é justificada em questões que tratam da privacidade do outro. Nesse caso, o verbo *flagrar* não deixa dúvidas de que não

¹⁵ PEREIRA, Patrick. Marido corta luz e tenta enforcar mulher. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória ES, 16 de abril de 2013, p. 19.

¹⁶ MARTINS, Mary. Deu facada e fez juras de amor. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória-ES, 08 de junho de 2013, p. 26.

¹⁷ GIUBERT, Simony. Casal briga em bar e rola no chão. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória-ES, 09 de julho de 2013, p. 19.

¹⁸ NETO, Almir. Vigilante manda foto nua para homem e apanha do namorado. Jornal A Gazeta. Cadernos Cidades, 2013, p. 14.

¹⁹ GIUBERT, Simony. Vendedora atende celular e é espancada. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória-ES, 04 de maio de 2013, p. 24.

²⁰ MARTINS, Mary. Mulher flagra mensagem de “outra” e é espancada. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória-ES, 28 de março de 2013, p. 17.

houve invasão de privacidade, mas da ação praticada pela mulher de ver a mensagem no momento em que o marido foi surpreendido olhando a mensagem.

Nesse grupo de ocorrências, a mulher costuma ser representada como tendo (maior) responsabilidade pelos atos, como nos exemplos anteriores. Mas há também manchetes em que o motivo da ação violenta do homem é ou uma incapacidade (4), ou uma imperícia (5) da mulher.

4) Mulher não consegue ligar botão do pânico e leva surra²¹

5) Balconista conhece chileno pela internet e é assassinada²²

Ainda no conjunto das manchetes em que o conector “e” articula as proposições por uma relação causal, há 40 ocorrências em que a ação cometida pelo homem em P tem como efeito (Q) uma ação cujo paciente é o próprio marido (6), a mulher (7) ou um terceiro (8).

6) Ex-marido bate em dona de casa e é esfaqueado²³.

7) Professora é espancada e tem dedo quebrado²⁴.

8) Marido briga por mulher e mata cadela por vingança²⁵.

Nesse subconjunto de 40 ocorrências, chama a atenção do fato de que 33 têm o marido como paciente da ação expressa na segunda proposição, como ilustra o exemplo (1) Vigilante manda foto nua para homem e apanha de namorado. Nessas ocorrências, o agente da ação consecutiva (a mulher) é apagado e às vezes não recuperável. Com isso, destaca-se o que o homem sofreu, sendo a ação-efeito independente de sua escolha e, contrariando a maior parte das manchetes do nosso *corpus*, contribui para diminuir o grau de responsabilidade da mulher pela ação.

No conjunto das 36 manchetes em que o conector “e” articula as proposições por uma relação de sucessão, em 24, o conector sinaliza a sucessão de ações violentas, entre as quais não é possível inferir uma relação de causa e consequência. Nessas ocorrências, o homem é o

²¹ MARTINS, Mary; MUNIZ, Vitor. Mulher não consegue ligar botão do pânico e leva surra. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. 20 de agosto de 2013.

²² PAIVA, Katherine. Balconista conhece chileno pela internet e é assassinada. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia, 29 de novembro de 2013, p. 23.

²³ PEREIRA, Patrick. Ex-marido bate em dona de casa e é esfaqueado. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória-ES, 27 de novembro de 2013, p. 23.

²⁴ CARVALHO, Elis. Professora é espancada e tem dedo quebrado. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória-ES, 18 de agosto de 2013, p. 28.

²⁵ PEREIRA, Patrick. Marido briga com a mulher e mata cadela por vingança. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória-ES, 29 de outubro de 2013, p. 20.

sujeito e o agente da ação expressa na primeira proposição em 17 manchetes (9), ao passo que a mulher é o sujeito e o paciente (voz passiva) em 6 ocorrências (10). Nessas seis ocorrências, o agressor nunca é mencionado. Há ainda uma ocorrência em que as ações são representadas pela mulher (11) por meio de um verbo de elocução (*acusar*).

9) Marido corta luz e tenta enforcar mulher²⁶.

10) Esteticista é arrastada e espancada na Serra²⁷.

11) Mulher acusa ex de invadir a casa e levar os filhos²⁸.

Ainda no conjunto das 36 manchetes em que o conector “e” articula as proposições por uma relação de sucessão, há três em que a proposição Q aborda não uma ação violenta, mas um evento ligado à investigação, como ilustra a manchete 12:

12) Secretária leva sete facadas e ex-namorado é suspeito²⁹

A inferência de que entre as proposições ligadas pelo “e” há uma relação de sucessão (e não causal) vem do fato de que, nessas ocorrências, a investigação sucede temporalmente o crime e de que a causa do evento expresso em Q não é diretamente a ação expressa em P, mas uma informação implícita. É o que revela 13, que, parafraseando 12, explicita a causa de o ex-namorado ser o suspeito.

13) Secretária leva sete facadas e ex-namorado é suspeito, porque a faca foi encontrada em sua residência.

Nas outras duas manchetes desse (sub)grupo em a proposição Q aborda um evento ligado à investigação, chamam a atenção os efeitos provocados pelo uso do verbo morrer.

14) Estudante de 17 anos é morta e ex é o acusado³⁰

15) Jovem de 20 anos é morta e ex-namorado é suspeito³¹

²⁶ _____. Marido corta luz e tenta enforcar mulher. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória-ES, 16 de abril de 2013, p. 19.

²⁷ JUNIOR, Wilton. Esteticista é arrastada e espancada na Serra. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória-ES, 04 de outubro de 2013, p. 23.

²⁸ RIBEIRO, Gustavo. Mulher acusa ex de invadir a casa e levar os filhos. Jornal A Gazeta. Cadernos Cidades/Segurança. 12 de julho de 2013, p. 18.

²⁹ CARRARETTO, Glacieri. Secretária leva sete facadas em casa, e ex-namorado é suspeito. Jornal A Gazeta. Caderno Cidades/Segurança. Vitória-ES, 13 de março de 2013, p. 16.

³⁰ ZANOLI, Tiago. Estudante de 17 anos é morta, e ex é o acusado. Jornal A Gazeta. Cadernos Cidades/Segurança. 22 de abril de 2013, p. 10.

³¹ BANDEIRA, Mayra. Jovem de 20 anos é morta e ex-namorado é suspeito. Jornal A Gazeta. Cadernos Cidades/Segurança. 30 de maio de 2013, p.10.

Nessas manchetes, a informação é dada com ênfase no paciente que é colocado em foco e, mesmo apresentando o agente agressor, o título parece amenizar a responsabilidade que ele tem sobre a ação apresentada em primeiro plano, já que morrer implica uma entidade de quem parte o processo e que faz parte do processo. Nesse caso, a estudante e a jovem já tiveram suas mortes comprovadas, mas o título, talvez para que o jornal não se comprometa com a informação, utiliza a representação dos agressores como ex-namorados e utiliza dois adjetivos (acusado e suspeito) que deixam o fato como duvidoso.

Também no conjunto das 36 manchetes em que o conector “e” articula as proposições por uma relação de sucessão, há 8 ocorrências em que a leitura causal é bloqueada pelo fato de que a causa não é expressa pelo predicado da proposição P, mas por um de seus argumentos. É o que ilustra 16.

16) Marido reclama da demora do jantar e bate na mulher³²

Na manchete, a cena de violência é representada de tal forma que o que leva o marido a bater na mulher é a demora do jantar e não é o fato de ele reclamar dessa demora. Então, se considerarmos os predicados *reclamar* e *bater*, a relação é de sucessão. Mas reconhecemos que uma leitura causal para esse subconjunto de manchetes é plausível.

No grupo das 3 ocorrências em que o conector “e” articula as proposições por uma relação de oposição, a proposição introduzida pelo conector se opõe à conclusão que se poderia tirar da primeira. Nesses casos, que ilustramos por meio do exemplo 17, o conector exhibe um comportamento muito semelhante ao do *mas*, tal como descrito por Ducrot (DUCROT, et al, 1980).

17) Deu facada e fez juras de amor

Nesse exemplo, a conclusão que se pode derivar de P (Deu facada) é algo oposto a Q (e [portanto] não fez juras de amor). Nas 3 ocorrências, a segunda ação provoca, assim, um efeito de surpresa.

Na única ocorrência do conector “e” em que ele sinaliza uma relação de concomitância (18), as ações se sobrepõem, e a ação expressa em Q parece ter como fim especificar melhor a ação expressa em P.

³² PEREIRA, Patrick. Marido reclama da demora do jantar e bate na mulher. Jornal A Tribuna. Cadernos Polícia. Vitória-ES, 24 de abril de 2013, p. 20.

18) Casal briga em bar e rola no chão

Como demonstram as análises, as manchetes em que se utiliza o conector “e” parecem evidenciar um estilo que atenua ou até mesmo descarta as ações negativas do agressor. Segundo van Dijk (2012, p. 231), essas escolhas sintáticas não são relacionadas ao gênero objetivo dos homens enquanto tal, “e sim [à] sua autorrepresentação em que o gênero está presente, e, portanto, o fato de que eles não conseguem se identificar com os autores de práticas sexistas”.

Considerações finais

O crime de violência doméstica é rotineiro, permanente e recorrente e por isso é tratado pela mídia como acontecimento rotineiro, recebendo um tratamento rotinizado que faz com que o crime seja, por si só, um potencial fonte de notícias (HALL et. al, 2016). Esse processo de rotinização das notícias sobre violência contra mulheres acaba se refletindo na produção das manchetes sobre esses casos. Além de um viés voltado para o contexto policial, as notícias produzem manchetes que apresentam o problema da violência como casos individuais e não como um problema social, além de representarem as violências como explicações ou justificativas, deixando evidente uma revitimização e um reforço de estereótipos de gêneros e de comportamento. Como vimos, nossos resultados revelam que, nas manchetes em que duas proposições são articuladas pelo conector “e”, a operação que se privilegia é a de considerar o evento expresso na sentença que antecede o conector como sendo ao mesmo tempo cronologicamente anterior ao evento expresso na segunda e sua causa. Nesses casos, o que se observou foi que, em geral, a primeira ação é realizada pela mulher, ao passo que a segunda é realizada pelo homem e sofrida pela mulher. Nessas ocorrências, a ação da mulher justifica uma ação consequente do homem. Da mesma forma, a mulher costuma ser representada como tendo maior responsabilidade pelos atos. Mas há também manchetes em que o motivo da ação violenta do homem é ou uma incapacidade, ou uma imperícia da mulher.

Investindo em uma visão estereotipada sobre o que a sociedade espera da mulher, essas notícias promovem uma inversão da culpa pela agressão e uma transferência da responsabilidade para a mulher que ou é considerada culpada por transgredir comportamentos sociais ou parece, ela mesma, justificar ou explicar o ato violento de seu agressor por questões como álcool ou droga.

Quando a pauta jornalística é violência contra mulheres, importa refletir sobre como a violência sofrida por elas é representada na manchete jornalística, já que as representações “são definidas como categorias de pensamento que expressam e explicam a realidade, justificando-a ou questionando-a” (MONTORO, 2002, p. 302). No caso das manchetes em análise, acreditamos que há uma tentativa maior de justificativa para a realidade da violência sofrida pelas mulheres do que, propriamente, de um questionamento que possa organizar a visão de mundo das pessoas contra esse tipo de violência e de formação de conhecimento cultural e social para uma mudança de pensamento e atitude. Trata-se de pensar na importância dessas representações sociais como conjunto de valores que organiza a visão de mundo e as crenças das pessoas, conforme defende van Dijk (1999), ao propor um conceito de ideologia como sistema de crenças, ou seja, uma forma de conhecimento social que tem por base as representações sociais, elas mesmas definidas como um conjunto de crenças que organiza a visão de mundo das pessoas e, conseqüentemente, dos grupos que compartilham das mesmas ideias e valores em um determinado contexto histórico e social. Assim como o racismo é construído, a violência contra a mulher também é uma construção social e cultural.

Desse modo, este trabalho, focalizando o modo de composição de manchetes e os usos de um conector específico, o “e”, nessa construção, evidencia a importância de se debater a maneira como os jornais divulgam os acontecimentos relacionados à violência doméstica. Nesse sentido, um jornal, em razão do modo como elabora a notícia, pode contribuir para o agravamento da problemática da violência, ao reproduzir preconceitos de gênero, raça e classe social em notícias que descrevem os crimes contra mulheres como resultados de problemas individuais, relativos à relação conjugal, ignorando todos os avanços construídos ao longo das últimas décadas acerca da representação dessa violência (DEMONER & TOMAZI, 2017; TOMAZI, 2019, 2020; TOMAZI & NATALE, 2015, TOMAZI et. al, 2016, entre outros).

Referências

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.340*, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm Acesso em 20 de junho de 2021.

BORBA, F. S. *Dicionário de usos do Português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

CAMACHO, R. G. Valores semânticos e discursivos da conjunção aditiva. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 5, n.9, 2001, p. 219-228.

CASTILHO, A. T. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, G. X. Elementos para uma abordagem interacionista das relações de discurso. *Linguística*, Montevideu, v. 26, n. 2, 2020, p. 107-129.

DEMONER, T.; TOMAZI, M. Violência contra mulher no cenário jornalístico. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero. 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2017. Disponível em http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499474967_ARQUIVO_VIOLENCIACONTRAMULHERNOCEENARIOJORNALISTICOANALISEDISCURSIVADENOTICIAS.pdf Acesso em 18/10/2021.

DUCROT, O. et al. *Les mots du discours*. Paris: Les Editions de Minuit, 1980.

HALL, S. et. al. A produção social das notícias: o mugging nos media. In: TRAQUINA, N. (Org.). *Jornalismo: questões, teorias e estórias*. Florianópolis: Editora Insular, 2016. p. 309-341.

LUSCHER, J. M. Les marques de connexion: des guides pour l'interprétation. In: MOESCHLER, J. et al (Orgs.). *Langage et pertinence: référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1994, p. 175-228.

MONNERAT, R. S. M. Possibilidades discursivas do E – um conector coringa. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, julho/dez., 2003, p. 185-203.

MONTORO, T. Sangue na tela: a representação da violência nos noticiários de televisão no Brasil. In.: MOTTA, Luiz Gonzaga (org.). *Imprensa e poder*. Brasília: Editora da UNB, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 301-326.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Araraquara, Editora Unesp, 2002.

NEVES, M. H. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

PRADO, D.; SANEMATSU, M. (Orgs.). *Feminicídio: #InvisibilidadeMata*. Fundação Rosa Luxemburg. São Paulo: Instituto Patrícia Galvão, 2017.

PENHAVEL, E. A multifuncionalidade do conectivo e. Rio de Janeiro: *Anais Estudos Linguísticos XXXV*, 2006, p. 647-656.

PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 2011.

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado, violência*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANEMATSU, M. Análise da cobertura da imprensa sobre violência contra as mulheres. In.: Instituto Patrícia Galvão. *Imprensa e agenda de direitos das mulheres: uma análise das tendências da cobertura jornalística*. Brasília, ANDI; Editora Paulinas, 2011, p. 55-103.

SPERBER, D. ; WILSON, D. *Relevance: communication and cognition*. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1995.

TOMAZI, M. M.; NATALE, R. [Des]caminhos da violência de gênero no Brasil: discurso, mídia e representação social. In: SILVA, D. H. G.; PARDO, M. L. (Org.). *Pasado, presente y futuro de los Estudios en América Latina*. Buenos Aires: Aled, 2015. p. 136-155.

TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P.; ORTEGA, J. C.; Violência machista em manchetes jornalísticas. In.: TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P.; POMPEU, J. C. (Orgs.). *Estudos discursivos em diferentes perspectivas: mídia, sociedade e direito*. São Paulo: Terracota Editora, 2016, p. 43-64.

TOMAZI, M. M. Desconstrução de face da mulher nos títulos de notícias sobre feminicídio. *Revista Interdisciplinar*. São Cristovão, v. 31, 2019, p. 197-219.

TOMAZI, M. A agentividade nas manchetes sobre violência de homens contra mulheres. *Discurso & Sociedad*, v. 14, p. 823-844, 2020.

VAN DIJK, T. A. *Text and context explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. New York: Longman, 1977.

VAN DIJK, T. A. *Ideologia: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 1999.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Appris, 2018.

O SEXISMO NA LÍNGUA SOB A PERSPECTIVA DO MANUAL PRÁTICO DE LINGUAGEM INCLUSIVA, DE ANDRÉ FISCHER

SEXISM IN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF THE PRACTICAL MANUAL OF INCLUSIVE LANGUAGE, BY ANDRÉ FISCHER

Francisca Rafaela Bernardy¹
Larissa Montagner Cervo²

RESUMO: A presente pesquisa vincula-se à experiência proporcionada no grupo de pesquisa “A Manualização do Saber Linguístico: O Processo de Produção de Guias de Linguagem Inclusiva”, que integra o Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e, também, ao projeto de pesquisa “Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil”, coordenado pela Profa. Dra. Larissa Montagner Cervo. O estudo em questão tem como objetivo compreender como o Manual Prático de Linguagem Inclusiva, de André Fischer, trabalha a questão do sexismo linguístico, tendo em vista um uso menos discriminatório da língua. No que se refere à língua portuguesa, isso se dá pelo uso do gênero gramatical masculino como fator predominante em relação ao gênero feminino, à medida em que também funciona como gênero neutro. Para a realização da análise, foram selecionadas como *corpus* duas sugestões para um uso não sexista da língua, as quais foram postas em relação com os sentidos de dicionário, a fim de compreender o que se propõe como linguagem não sexista e inclusiva, por meio das noções de paráfrase ou metáfora. Essa análise se dará com base em leituras fundamentadas pelo aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Sexismo linguístico. Linguagem inclusiva.

ABSTRACT: The present research is linked to the experience provided in the research group "The Manualization of Linguistic Knowledge: The Process of Production of Inclusive Language Guides", which integrates the Tutorial Education Program (PET) of the Letters course, from the Federal University of Santa Maria (UFSM), and also to the research project "Bank of Public Policies on Languages in Brazil", coordinated by Prof. Dr. Larissa Montagner Cervo. The study in question aims to understand how the Practical Manual of Inclusive Language, by André Fischer, works the issue of linguistic sexism, with a less discriminatory use of language. With regard to Portuguese, this is due to the use of the male grammatical genre as a predominant factor in relation to the female gender, as it also works as a neutral gender. To carry out the analysis, two suggestions for a non-sexist use of the language were selected as corpus, which were put in relation with the dictionary meanings, in order to understand what is proposed as a language non-sexist and inclusive, through the notions of paraphrase or metaphor. This analysis will be based on readings grounded by the theoretical-methodological contribution of the discourse analysis.

1 Aluna do curso de Letras – licenciatura em Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Maria, e-mail: franciscabernardy@outlook.com.

2 Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria e coordenadora do projeto “Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil”, e-mail: larissa.cervo@ufsm.br.

KEYWORDS: Language. Linguistic sexism. Inclusive language.

Introdução

A presente pesquisa surge como um reflexo da experiência proporcionada no grupo de pesquisa “A Manualização do Saber Linguístico: O Processo de Produção de Guias de Linguagem Inclusiva”, que integra o Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras, PET Letras – Laboratório *Corpus* e se propõe à elaboração de um guia de linguagem inclusiva com o objetivo de recomendar uma linguagem não sexista e não discriminatória no âmbito acadêmico. A aprendizagem gerada nesse grupo tornou possível uma bagagem teórica significativa sobre a temática, despertando o interesse para questões de igualdade e identificação na língua.

Ademais, a participação no projeto de pesquisa “Banco de Políticas Públicas sobre Línguas no Brasil”, coordenado pela Prof. Dr. Larissa Montagner Cervo, é outro fator determinante para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso, pois, por meio dele, o conhecimento de diferentes leis e projetos de leis que possuem relação com a linguagem inclusiva no Brasil foi possibilitado, além de servirem como aporte para este estudo.

Conforme Garcia (2018), o objetivo dos instrumentos voltados à manualização do sexismo linguístico não é negar o masculino, e sim possibilitar a representação da mulher na língua, evitando-se o emprego do masculino genérico e evidenciando-se o gênero feminino nas e pelas palavras. Nesse sentido, para esta pesquisa, elegemos como objeto de análise o *Manual Prático de Linguagem Inclusiva*, de André Fischer (2020), que aborda sugestões de como a linguagem inclusiva pode ser usada e por que é importante aderir a esse uso.

Os fatores determinantes para a escolha de nosso material de análise foram a sua atualidade, haja vista ser um material construído em 2020, e a sua autoria, dado que o autor é alguém com conhecimento teórico, mas, também, experiência com os diferentes públicos que sofrem pela falta de uma língua representativa.

Sendo assim, alicerçadas na perspectiva da Análise de Discurso de base materialista, mobilizando as noções de paráfrase e metáfora (ORLANDI, 2020), buscamos analisar o *Manual Prático de Linguagem Inclusiva*, de André Fischer, a fim de compreendermos o modo como o sexismo linguístico é abordado, na tentativa de observarmos o que está se propondo como um uso não sexista da língua. Para tanto, o manual será entendido como um instrumento linguístico, pela didatização do que pode e deve ser dito (GARCIA; SOUSA, 2016).

Contextualização Inicial

Eni Orlandi, em seu texto *Ética e Políticas Linguísticas*, de 1998, aborda conceitos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo um deles o de políticas de língua. A autora pontua que “falar é uma prática política no sentido amplo, que considera as relações históricas e sociais de poder sempre inscritas na linguagem” (ORLANDI, 1998, p. 9), consistindo nessa prática uma forma geral da presença do político na linguagem.

“Paralelamente a esta forma geral de presença do político na linguagem, nós podemos considerar uma noção mais restrita, mais técnica: é a política das línguas ou política linguística” (Ibid., p. 9). Ainda nesse texto, a teórica apresenta três posições possíveis para essa presença do político na língua, sendo elas: as políticas linguísticas como razões do Estado, das Instituições que tem o valor na questão da unidade; as políticas linguísticas como razões que governam as relações entre povos, nações, Estados, ou seja, a questão da dominação como valor; e as políticas linguísticas como razões relativas aos que falam as línguas, sendo o valor relacionado à questão da diversidade (Ibid.).

Como podemos observar, os princípios éticos sobre os quais se inscrevem cada posição são distintos. Isso reflete, de acordo com a autora, questões entre a diversidade de línguas no Brasil em confronto com a unidade linguística imaginária do Estado brasileiro, considerando que

[...] a identidade é um movimento na história. Não podemos pois evitar a transformação. Ao contrário, é preciso trabalhar as condições para que haja resignificação tanto dos sentidos como dos sujeitos nas situações de contato entre línguas (e culturas). (Ibid., p. 14).

Cabe destacarmos, ainda, a compreensão da noção de língua para a Análise de Discurso. De acordo com Orlandi (2009), na perspectiva discursiva, trabalha-se com a relação entre língua-discurso, sendo a língua considerada como condição de processos discursivos diferenciados, ou seja, a língua em funcionamento. Além disso, considera-se que a língua tem sua unidade, sua própria ordem, entretanto, não é um sistema perfeito: “a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude” (ORLANDI, 2009, p. 12). Assim, o que se observa são formações ideológicas que envolvem os processos de produção de sentido, já que o discurso é o lugar em que a ideologia se manifestará e o objeto de análise do pesquisador.

A autora ainda esclarece que a língua pode ser definida através de dois funcionamentos que não podem ser trabalhados separados, visto que configuram modos de existência, ao mesmo tempo, em que refletem possibilidades de tomada de posição das teorias na história da Linguística: a língua imaginária e a língua fluida. A língua imaginária é a língua sistema, fixa

em regras, ou seja, a língua gramatical (Ibid.). No nosso imaginário, temos a impressão de uma língua estável, regrada, todavia, no dia a dia, é perceptível a utilização de termos que não se prendem às normas, já que existem diferentes variações da mesma língua. Podemos observar isso em nosso país, o Brasil, que, pela vasta extensão territorial, possibilita diferentes falares, tendo em vista as diferentes culturas, ou seja, por mais que falemos a mesma língua, a língua portuguesa, falamos de maneira distinta (Id., 1998, p. 7).

À dimensão que não se prende às normas, Orlandi (2009) denomina como a língua fluida, ou seja, a língua em movimento que é posta em funcionamento pelo sujeito, que não é contida nas gramáticas e nos dicionários. De acordo com a autora, não temos controle sobre a língua que falamos. A tensão entre ambas, língua imaginária e língua fluida, possibilita uma reflexão de que uma só funciona a partir da outra, uma vez que a fluidez só acontece na relação com a completude pressuposta pela língua imaginária.

Outra noção importante, tendo em vista que trabalharemos com um Manual que preconiza orientações para o uso de uma língua inclusiva, é a de instrumentos linguísticos. Estes se relacionam com o processo de institucionalização de uma língua e/ou saber linguístico, consistindo em artefatos de descrição e sistematização de uma língua, em sua projeção imaginária (PETRI, 2012, p. 29). Por meio desses instrumentos, é possível registrar e organizar a escrita das línguas, de modo que a sua falta está relacionada à ausência de registro ou documentação de línguas que são somente faladas. Conforme Petri (2012, p. 29),

[...] tratar de instrumentos linguísticos, hoje, é trazer à baila uma série de objetos que funcionam no interior do processo de instrumentação da língua, tais como: livros didáticos, dicionários de especialidades e ou de regionalismos, sites da internet, Museu da Língua Portuguesa, diferentes materiais publicitários, etc.

Os instrumentos linguísticos mais conhecidos são os dicionários e as gramáticas. O dicionário pode ser entendido como um espaço de estabilização de alguns sentidos em detrimento de outros, no que se refere às definições conferidas às palavras da língua. Segundo Petri (2019, p. 230), “o dicionário guarda, historicamente, diferentes maneiras do sujeito se relacionar com a ‘sua’ língua, marcando linguisticamente o que se repete, o que desaparece, o que se altera, o que retorna, etc.”. Ainda de acordo com a autora, as palavras existem primeiro na língua, em sua fluidez, para depois constarem em dicionários, espaço da língua imaginária (Ibid., p. 231).

Na mesma linha, a gramática funciona como “instrumento de descrição e sistematização das línguas” (AUROUX, 1992 apud PETRI; CERVO, 2019), que também significa por um efeito de estabilização de sentidos, do que só pode ser assim, sendo considerada como

compilado de regras e normas que orientam o uso da língua. Conforme Petri e Cervo (2019, p. 42):

[...] não é um instrumento linguístico perfeito e, uma vez que as práticas que ela descreve estão intrinsecamente ligadas – mas não reduzidas – às leis internas que regem o sistema linguístico, é preciso compreender sua significação sócio-histórica, sem fazer dela um espelho para o “comportamento linguístico” do sujeito, ou um fator de divisão entre os que sabem e os que não sabem as regras, os que as dominam e os que não as dominam.

Desse modo, esses instrumentos linguísticos acabam por produzir um efeito de completude da língua, estando relacionados inerentemente com a língua imaginária, tal como define Orlandi (2009).

Sexismo na língua

Conforme Loureiro (2014, p. 62), “A questão sexista surgiu das assimetrias que se notavam na linguagem e nas línguas quanto às formas de tratamento do homem e da mulher”. Dessa maneira, dentre as muitas lutas feministas, o sexismo surge com o objetivo de combater a discriminação à mulher na/pela linguagem, ou seja, “o sexismo tem a ver com um sistema em que a mulher e o homem não são simplesmente diferentes, mas sim desiguais em termos do grau de importância” (Ibid., p. 63).

Antes de nos aprofundarmos no que estamos considerando como sexismo linguístico, é importante pontuarmos que a questão envolve algo mais amplo que se materializa como linguagem inclusiva, um termo genérico que abrange usos não discriminatórios da linguagem. Nesse sentido, muito embora nossa pesquisa tenha como foco o uso não sexista da linguagem, a noção de linguagem inclusiva compreende também o gênero neutro, não binário, em consideração aos sujeitos que não se identificam nem com o gênero masculino, nem com o gênero feminino.

Nós, vamos compreender um pouco as raízes da problemática que estão relacionadas à predominância do gênero e das formas do masculino na língua. Quando consultamos a gramática normativa sobre o uso do gênero e masculino, deparamo-nos com algumas questões importantes de serem pontuadas. Para a nossa pesquisa, utilizamos a 3ª edição da *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara.

Bechara (2019) destaca que a nossa língua conhece dois gêneros, sendo eles: masculino e feminino. O primeiro se refere aos nomes em que se pode antepor o artigo *o*, enquanto o segundo se refere aos nomes para os quais se pode antepor o artigo *a*. Contudo, o autor explica que, na concordância de número plural, a oposição masculino/feminino fica suspensa,

inscrevendo-se na língua a concordância masculina como gênero neutro (o que ocorre em “a menina e o primo estudiosos”). No singular, o masculino também pode assumir o valor genérico (a exemplo de “o homem é mortal”) e, dessa forma, englobar o masculino e o feminino. Assim, o que percebemos é a predominância da utilização do masculino para representação de todos os gêneros, ainda que, para o gramático, “a distinção do gênero nos substantivos não tenha [sic] fundamentos racionais, exceto a tradição fixada pelo uso e pela norma” (BECHARA, 2019).

Conforme Garcia e Sousa (2016, p. 97):

[...] a língua funciona, quando os sujeitos se enunciam, interpelados por uma ideologia que os constitui, fazendo circular, às vezes, um discurso sexista, o qual se filia ao discurso dominante patriarcal. Para a Análise do Discurso, os sujeitos não tem um controle sobre a ideologia e como ela os afeta, sendo esse um processo de constituição inconsciente.

A linguagem inclusiva não sexista é proposta com o objetivo de desnaturalizar a filiação de sentidos dos usos linguísticos ao discurso patriarcal, tal como enunciam Garcia e Sousa (2016), ressignificando a presença do homem e da mulher na/pela língua. Além disso, está relacionada com todo um movimento de luta por mudanças na língua para a promoção da equidade de gênero (GARCIA, 2018), notadamente, dos gêneros gramaticais feminino e masculino, o que resultaria em uma identificação mais clara do gênero feminino nos usos da língua. Sobretudo, insere-se de forma mais ampla no bojo que se propõe como linguagem inclusiva, um termo amplo que referenda usos não discriminatórios da linguagem, como é o caso do uso não sexista na tensão entre masculino e feminino, mas também do gênero neutro³, manifestado particularmente pelo movimento LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais e qualquer gênero que não esteja contemplado nessas letras).

No que compete especificamente à questão sexista, entendemos que ela consiste em uma pauta que está tomando cada vez mais espaço em nossa sociedade, seja por discussões a favor, seja pela discordância a essa mudança na língua, que consiste na recomendação do uso do gênero gramatical feminino, mesmo em contrariedade à prescrição gramatical. As reivindicações principais centram-se na importância de alargar o espaço do gênero feminino na linguagem, mas, para ser aceita na gramática, toda mudança precisa passar por um longo processo de aceitação. Porém, segundo Orlandi (2009), a língua é fluida, está em constante

3 O gênero neutro refere-se a marcas linguísticas que não estão contempladas nas formas masculinas e femininas da língua, como @, X e E. Não nos deteremos na análise do gênero neutro, uma vez que o recorte que fazemos do nosso objeto de pesquisa centra-se na questão não sexista, mas reconhecemos a importância de trazê-lo à tona e contextualizá-lo, enquanto parte das condições de produção como um todo do tema que estamos tratando.

mudança e, por isso, evolui, ainda que nem toda mudança seja incorporada na gramática, já que, enquanto instrumento linguístico, ela se constitui em uma posição de conservação e preservação da unidade linguística, em sua norma padrão.

Esse conflito entre o que preconiza a gramática e os usos da língua acaba também por ser objeto de legislações, as quais apontam uma postura do Estado como interventor em processos relacionados à tensão entre unidade e diversidade das línguas, além daqueles que envolvem a identificação dos sujeitos. Guerra e Cervo (2018, p. 9) explicam que:

A discussão sobre a língua, quase sempre, é tratada em âmbito cultural, uma vez que se associa ao social ou constitui-se como um espaço do social. Porém, diversas vezes e em diversas épocas, o lugar da língua encaixa-se como uma questão política-legislativa e reflete-se em documentos que tentam, por meio de ações explícitas, examinar e deliberar sobre ela.

Ao longo dos anos, muitas leis e projetos de leis foram criados com o intuito de normatizar questões relacionadas à linguagem não sexista, especialmente no que se refere à administração pública. Uma primeira lei que podemos mencionar é a Lei nº 2.749, de 2 de abril de 1956, que dá norma ao gênero dos nomes designativos das funções públicas. O texto destaca que:

Art. 1º Será invariavelmente observada a seguinte norma no emprego oficial de nome designativo de cargo público:
O gênero gramatical desse nome, em seu natural acolhimento ao sexo do funcionário a quem se refira, tem que obedecer aos tradicionais preceitos pertinentes ao assunto e consagrados na lexicologia do idioma. Devem, portanto, acompanhá-lo neste particular, se forem genericamente variáveis, assumindo, conforme o caso, eleição masculina ou feminina, quaisquer adjetivos ou expressões pronominais sintaticamente relacionadas com o dito nome. (BRASIL, 1956)

A partir dessa legislação, observamos a vinculação da flexão do gênero gramatical ao sexo do indivíduo que ocupa cargo público, com a orientação de que seja implementado o uso do feminino quando assim couber e houver variação, seguindo a regra gramatical. Ainda, é interessante destacarmos que não há aqui menção ao uso do gênero masculino como neutro.

Já em 2005, observamos o Projeto de Lei do Senado nº 306, elaborado por Serys Slhessarenko⁴, que determinava o uso da linguagem inclusiva para cargos na administração pública brasileira, propondo a revogação da legislação anteriormente mencionada:

Art. 5º A aplicação do disposto nesta Lei, ao lançar mão das instruções contidas em estudos, tratados ou descrições da língua portuguesa far-se-á sempre com a observância dos seguintes princípios:

4 À época, senadora filiada ao Partido Socialista Brasileiro (PSB).

- I – obrigatória inclusão explícita dos gêneros feminino e masculino, com as respectivas concordâncias e pronomes, na designação geral ou particular dos cargos e assemelhados;
- II – não predominância de um gênero sobre o outro, ainda que sustentada em uso do costume ou das gramáticas normativas;
- III – uso dos dois gêneros para os casos de pluralização. (BRASIL, 2005).

O projeto busca maior inserção da mulher na/pela língua, na esfera da administração pública, e propõe a marcação dos gêneros feminino e masculino, além de não admitir mais o uso do masculino como genérico, diferindo-se, assim, da lei anterior. Ademais, é interessante mencionarmos que, em sua justificativa, afirma-se que “a linguagem inclusiva tem-se revelado um instrumento poderoso para se lutar contra a discriminação de gênero que sofrem as mulheres” (BRASIL, 2005). Apesar de relevante, ele não foi aprovado. Além disso, como a maior parte dos projetos nesse momento sócio-histórico, é voltado para a equidade da representação da mulher em relação ao homem, não incluindo, por exemplo, outras formas inclusivas como o gênero neutro.

Já em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.605, de 3 de abril de 2012, que determinou o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diploma. No mesmo ano, dois decretos que tratam sobre essa temática foram aprovados no estado do Rio Grande do Sul, sendo eles: o Decreto nº 49.994, de 27 de dezembro de 2012, que “Estabelece a utilização da linguagem inclusiva de gênero nos atos normativos, nos documentos e nas solenidades do Poder Executivo Estadual” (RIO GRANDE DO SUL, 2012), e o Decreto nº 49.995, de 27 de dezembro de 2012, o qual “institui Grupo de Trabalho com a finalidade de discutir e propor medidas para a utilização da linguagem inclusiva de gênero nos atos normativos, nos documentos e nas solenidades do Poder Executivo Estadual” (Ibid.).

No Decreto nº 49.994, de 27 de dezembro de 2012, encontramos o seguinte:

- Art. 2º Entende-se por linguagem inclusiva:
- I - a utilização de vocábulos que designem o gênero masculino apenas para referir-se ao homem, sem que seu alcance seja estendido à mulher;
 - e II - nos textos escritos ou falados, toda referência à mulher deverá ser feita expressamente utilizando-se, para tanto, o gênero feminino. (Ibid.).

Os dois decretos se complementam para a promoção de uma linguagem menos sexista no Rio Grande do Sul, ainda que estejam relacionados apenas a documentos oficiais.

Em 2014, ainda no Rio Grande do Sul, foi aprovada a Lei nº 14.484, de 30 de janeiro de 2014, que “Dispõe sobre a utilização da linguagem inclusiva de gênero no âmbito da Administração Pública Estadual” (Id., 2014), visando à promoção do uso mais inclusivo do gênero feminino em detrimento do masculino como genérico. Tal legislação difere-se das

demais por abranger a administração pública estadual, para além de somente os atos normativos, buscando, dessa maneira, um maior alcance da sua proposição.

Já a partir de 2020 – com o aumento das reivindicações pela linguagem não sexista e não binária e pelo crescente uso da linguagem inclusiva em diferentes espaços e instituições –, em alinhamento à posição conservadora e extremista do atual presidente Jair Bolsonaro, filiado ao Partido Liberal (PL), observamos um outro momento sócio-histórico em que passam a circular projetos de leis com o objetivo de intervir e até mesmo proibir o uso da linguagem inclusiva nas repartições públicas e em escolas, com a justificativa de que o uso da língua deve obedecer ao pressuposto na gramática. Nestas condições de produção, o foco das legislações volta-se preferencialmente à censura ao gênero neutro, ainda que, por envolverem usos não discriminatórios da língua, acabem por trazer à tona, de forma mais ampla, a discussão da linguagem inclusiva como um todo.

Um exemplo é o Projeto de Lei Estadual n. 1.740, de 02 de fevereiro de 2021, que “Estabelece medidas de proteção ao direito dos estudantes pernambucanos ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, na forma que menciona” (PERNAMBUCO, 2021). No texto, expressa-se:

Art. 1º Fica garantido aos estudantes pernambucanos o direito ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino estabelecidas com base nas orientações nacionais de Educação, pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp) e da gramática elaborada nos termos da reforma ortográfica ratificada pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

[...]

Art. 3º Fica expressamente proibida a denominada “linguagem neutra” na grade curricular e no material didático de instituições de ensino públicas ou privadas, assim como em editais de concursos públicos. (Ibid.).

Como já afirmamos, não vamos nos deter aqui no gênero neutro, senão como parte das condições de produção da linguagem inclusiva não sexista, não entanto é importante registrarmos, de todo modo, que textos com o referido teor são, por natureza, inconsistentes, já que o VOLP, conforme Gandra (2021), consiste apenas em “um levantamento de palavras existentes na língua, com indicação da grafia correta”, e que a gramática não foi reformulada com base na reforma ortográfica. Em outras palavras, a justificativa para a defesa da norma culta da língua se faz por meio de um desconhecimento de suas próprias origens e da sua significação, o que por si só já invalida esta e as proposições outras relacionadas.

Com propostas muito semelhantes, é possível encontrar mais de dez projetos com o mesmo teor em diferentes cidades e estados do Brasil, estando a maioria em trâmite.

O Manual Prático De Linguagem Inclusiva, De André Fischer

O *Manual Prático de Linguagem Inclusiva*, de André Fischer, foi publicado em junho de 2020. Nele, o autor aborda reflexões relacionadas a 12 técnicas e outras estratégicas voltadas ao uso inclusivo da linguagem não sexista.

Trata-se de um material digital destinado para todos aqueles que têm interesse em conhecer mais sobre o tema, possuindo um apelo mercadológico e também normativo. De acordo com o autor, “Falar e escrever tomando cuidado ao escolher palavras que demonstrem respeito a todas as pessoas, sem privilegiar umas em detrimento de outras. Esse é o objetivo de quem usa a linguagem inclusiva” (FISCHER, 2020, p. 5).

André Fischer é jornalista, editor, tradutor, escritor e roteirista. Além disso, é diretor do Festival MixBrasil de Cultura e Diversidade, do Centro Cultural da Diversidade, da Secretaria Municipal da Cultura do estado de São Paulo, que tem como objetivo promover a igualdade e valorizar a diversidade.

O Manual inicia com o tópico denominado “Uma rápida reflexão”, em que são exploradas 5 questões:

- Porque e para que;
- Não é mimimi;
- Salto semântico;
- X e @ não incluem;
- E como neutre?.

Na abordagem desses tópicos, o autor expõe que o objetivo é tomar cuidado na hora de escolher as palavras e falas que serão usadas, para que elas demonstrem respeito a todas as pessoas. Ainda destaca que, por mais que os diferentes usos, como x, @ e “e”, sejam uma boa iniciativa de mobilização da questão da linguagem inclusiva, no manual serão explicitados apenas formas de se incluir sem fuga da norma-padrão da língua portuguesa utilizada no Brasil, ou seja, sem desrespeitar a gramática.

Após a explicação das questões acima, Fischer (2020) passa à proposição de formas de realização da linguagem inclusiva, a partir de 12 sugestões de adaptações possíveis, valendo-se dos recursos da própria língua. São elas:

- “Homem”, pessoa do gênero masculino;

- Eles x quem;
- Brasileiros e brasileiras;
- Não economize em pessoas;
- Instituições são mais que apenas homens;
- “Se” para indeterminar o sujeito;
- Pronomes no masculino;
- Mais você;
- Gerúndio, infinitivo e tempos verbais;
- Sujeito oculto ou indeterminado;
- Em nomes próprios de pessoas;
- Comuns de dois gêneros.

Por fim, o autor estabelece outras estratégias semânticas para a linguagem inclusiva, através do emprego de uma seleção lexical que não privilegia um único gênero. A fim de demonstrar, ele traz exemplos e os transforma em inclusivos com os recursos da língua padrão.

Concluindo seu manual, Fischer (2020) apresenta “Algumas palavras que realmente devem ser evitadas”, a exemplo de vocábulos com teor ofensivo à mulher, como “natureba”, “mãe solteira”, “mal-amada”, entre outros.

De acordo com Garcia (2018, p. 144),

Os manuais, vistos como instrumentos linguísticos, participam do processo de gramatização de uma língua, descrevendo-a e instrumentalizando-a. Nesses instrumentos, o sexismo linguístico é colocado em evidência e contradito enquanto norma a ser seguida, surgindo em seu lugar a proposta de feminizar a língua, ou seja, marcar o gênero feminino nos substantivos, adjetivos, artigos. (...) Os manuais diferenciam, por exemplo, de um dicionário, por buscarem, filiados a um discurso instrucional, dizer como se deve ou não usar a língua.

Com base na afirmação da autora e no nosso gesto de leitura sobre o Manual, entendemos que ele pode ser entendido como instrumento linguístico, pela forma instrutiva com que orienta um determinado funcionamento da língua, abordando de forma didática o que pode e não ser dito e como a língua deve ser utilizada.

Procedimento de análise

A Análise de Discurso, segundo Petri (2013, p. 41), diferente das demais áreas, “não tem uma metodologia única”. Ademais, a pesquisadora esclarece que primeiro é preciso

respeitar a teoria e, depois, conhecer bem as noções teóricas para, assim, mobilizar tais noções constituindo uma análise de discurso em consideração ao *corpus* de cada pesquisa (Ibid.).

Considerando essa afirmação, nossa análise se dará com o objetivo de refletir sobre como o sexismo linguístico é abordado pelo Manual em questão, na tentativa de compreender o que está se propondo como um uso não sexista da língua. Sendo assim, ela será desenvolvida com base na leitura de arquivo, este entendido, aqui, como um campo de documentos disponíveis sobre uma questão (Pêcheux [1994] 1997, p. 57). No caso da nossa pesquisa, o arquivo constitui-se dos instrumentos linguísticos voltados à linguagem inclusiva não sexista, dos quais selecionamos o *Manual Prático de Linguagem Inclusiva*, de André Fischer, como objeto de análise e materialidade para a seleção do *corpus*.

A fim de delimitarmos o objeto, foram selecionados como *corpus* de análise duas sugestões para um uso não sexista da língua, sendo elas: “‘Homem’, pessoa do gênero masculino” e “Não economize em pessoas”. Na primeira, o autor aborda a questão da universalização do masculino, que é utilizado como gênero neutro, visando à representação de todos e todas; na segunda, sugere a inclusão da palavra “pessoas” nas frases, já que ela se refere a qualquer ser humano, independentemente do seu gênero.

Essas sugestões integrarão o *corpus* do estudo e serão postas em paralelo, quando possível, com definições do dicionário, para observarmos como a linguagem não sexista é construída e qual relação possui com as orientações gramaticais e/ou definições do dicionário, constituindo-se em um mesmo campo semântico, a partir da paráfrase, ou em outro, por meio da metáfora. A análise da permanência ou do deslocamento do sentido é importante à medida em que nos permite compreender como são construídos os modos de dizer inclusivos: se eles, efetivamente, afastam-se do uso discriminatório, ou se são formas outras de redundar no mesmo, tendo em vista a questão da fluidez social e identitária.

Os processos parafrásticos são entendidos como “aqueles pelos quais em todo o dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2020, p. 34). Já o efeito metafórico é visto por Pêcheux (1969 apud ORLANDI, 2020, p. 77) como “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual”, desse modo, esse conceito é apreendido como uma substituição, produzida por deslizos e deslocamentos de sentido. Conforme Orlandi (2020, p. 79),

É nesse lugar, em que língua e história se ligam pelo equívoco, lugar dos deslizos de sentidos como efeito metafórico, que se define o trabalho ideológico, o trabalho da interpretação. Como esse efeito que constitui os sentidos constitui também os sujeitos, podemos dizer que a metáfora está na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos.

É partindo dessas conceituações que serão analisados os termos inclusivos sugeridos por Fischer (2020), ligadas aos fatores histórico-ideológicos e àqueles referidos no dicionário.

Análise

Para nosso movimento analítico, as duas sugestões selecionadas serão elencadas em quadros individuais (Quadros 1 e 2), a fim de proporcionar uma melhor visualização de cada uma, bem como, dos recortes que compõem o *corpus*; os termos a serem analisados estarão destacados em negrito. Cabe trazeremos à tona que a análise será realizada com base em recortes (numerados sequencialmente e identificados como R1, R2, etc.) de exemplos feitos para cada orientação do Manual, tal qual constam no original. A seguir, é possível visualizar a primeira análise empreendida com base no Quadro 1.

Quadro 1: “‘Homem’, pessoa do gênero masculino”

	<i>Exemplo sexista:</i>	<i>Sugestão inclusiva:</i>
R1	A chegada do homem à lua.	A chegada da humanidade à lua.
R2	A Terra é a casa dos homens .	A Terra é a casa dos seres humanos .
R3	É benéfico para o homem .	É benéfico para a sociedade .

Fonte: Autora (2022, grifos nossos).

Antes de iniciar a análise, é importante sinalizarmos que,

[...] na Análise do Discurso, a linguagem não é transparente, e interpretar não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos. (ORLANDI, 2010, p. 24).

No Quadro 1, podemos visualizar os exemplos da sugestão realizada por Fischer (2020), que tem como objetivo a substituição do termo “homem” por palavras consideradas inclusivas. Nesse viés, quando observamos o **R1**, percebemos que o termo utilizado para substituir “homem” é “humanidade”. O que se propõe nesse recorte é a alteração de um substantivo masculino para um feminino. Entretanto, essa mudança ainda não deixa, necessariamente, explícita a inclusão do feminino, já que, apesar de “humanidade” ser uma palavra determinada pelo artigo “a”, a escolha lexical se deu através de um termo genérico, ou seja, que abrange todos os seres humanos.

Ademais, utilizando a definição de humanidade, “conjunto dos seres humanos” (HOUASS, 2011), é possível destacarmos um deslize quanto ao sentido da frase de exemplo: “A chegada do homem à lua”. Isso se dá pelo fato de que “homem” delimita, enquanto

“humanidade” alarga, há, assim, a possibilidade de interpretar a frase sugerida de diferentes maneiras, inclusive como se todos os seres humanos tivessem chegado à lua. Desse modo, o que percebemos é a utilização de termos presentes na língua, em que o utilizado para a substituição não aponta exclusivamente nem para o feminino nem para o masculino.

Atentando o olhar para o segundo recorte, **R2**, a sugestão consiste em substituir o termo “homem” pela expressão “seres humanos”. De acordo com o Dicionário Houaiss Conciso (2011), uma das definições para “humano” é “o homem”. Dessa maneira, observamos uma equivalência entre os sentidos das frases, tornando-se paráfrases uma da outra por meio da alternância de termos. Com base nisso, mesmo sendo genérico, o sentido do dicionário mantém algo naturalizado na relação com o homem e, por isso, o exemplo continua a se inscrever numa perspectiva sexista.

No exemplo do **R3**, o movimento se dá de maneira semelhante ao exemplo do **R1**, já que o substantivo “sociedade” é definido como “Grupo de pessoas que vivem, por vontade própria, sob normas comuns; comunidade, coletividade.” (HOUASSIS, 2011) e, nesse ínterim, também amplia os sentidos. Esse efeito de sentido deriva do fato de que “homem”, além de ser uma palavra empregada para se referir à espécie humana em geral, ainda, delimita a “pessoa do sexo e gênero masculino”. Por isso, por mais que ambos os termos (humanidade, sociedade) representem todos os seres humanos, em algumas frases, como no exemplo **R1** e **R3**, essa alteração transparece um sentido mais inclusivo, pelo efeito de incluir todos os gêneros. Conforme Pêcheux (1975 apud ORLANDI, 2010),

[...] o sentido de uma palavra, uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo (isto é, em uma relação transparente com a literalidade) mas ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

O que é possível observarmos é que os exemplos apontam para a historicidade da língua na inscrição do discurso do patriarcado sendo o termo “homem” empregado histórica e amplamente pela representação universal da espécie, incluindo o gênero masculino e o feminino e produzindo um efeito de pré-construído, ou seja, “a impressão do sentido lá que deriva do já-dito, do interdiscurso e que faz com que ao dizer já haja um efeito de sentido sustentando todo o dizer” (ORLANDI, 2010, p. 18).

Todavia, quando utilizadas as alternativas “humanidade”, “ser humano” ou “sociedade”, mesmo não delimitado o gênero feminino, tais proposições acabam por serem mais inclusivas, pela simples deriva do uso habitual da palavra homem. Esse é considerado um deslize em nosso gesto de interpretação, para novas formas de dizer e significar os gêneros na/pela língua, ainda

que a alternativa proposta não elimine por completo o sexismo, pois as palavras substantivas são, na sua própria constituição, determinadas por gêneros, sendo necessária a identificação da mulher na/pela língua para que o sexismo não aconteça.

Dando sequência, iremos para os próximos recortes dispostos no Quadro 2.

Quadro 2: “Não economize em pessoas”

	<i>Exemplo sexista:</i>	<i>Sugestão inclusiva:</i>
R4	Interessados devem enviar.	Pessoas interessadas devem enviar.
R5	Buscamos candidatos com ensino superior.	Buscamos pessoas com ensino superior.
R6	Os colaboradores receberão uma mensagem.	Pessoas colaboradoras receberão mensagem.

Fonte: Autora (2022, grifos nossos).

Nessa segunda sugestão, observando os três recortes, podemos constatar que o **R4** consiste em alterar o termo “interessados” para “pessoas interessadas”. Muda-se a categoria gramatical, passando-se de um substantivo para um adjetivo. Essa mudança afeta na produção de sentidos, justamente, pela escolha lexical. Quando se utiliza a palavra “interessadas” como adjetivo, “Aqueles que têm interesse, desejo ou vontade, por alguma coisa” (DICIO, 2022), o sentido desliza para duas formas possíveis de interpretação, abrindo-se à polissemia, são elas: pessoas que possuem interesse na vaga específica ou pessoas que são interessadas de modo geral, tal como uma característica da personalidade do sujeito.

Destarte, o que percebemos é que a proposição inclusiva se equivale em termos de efeitos de sentido com a anterior, no entanto, desliza para outra maneira de interpretar, já que, conforme Orlandi (2020, p. 78), “o processo de produção de sentidos está sujeito ao desliz, havendo sempre um ‘outro’ possível que o constitui”. Ainda assim, essa alteração não foge à regra gramatical, já que as mudanças que acontecem são lexicais. Desse modo, é perceptível que a utilização de “pessoas interessadas” inclui o feminino bem como os outros gêneros, mas não deixa de ser sexista, uma vez que não aborda de maneira explícita a representação linguística do feminino, interferindo na identificação desse público na/pela língua.

Ao partirmos para o **R5**, observamos uma distinção entre a frase modelo para a frase sugerida. Os termos mobilizados são “candidatos” e “pessoas”, propondo-se que um equivalha ao outro. Entretanto, indo de encontro à definição de “candidato”, temos: “quem concorre a um cargo” (HOUASSIS, 2011); sendo que, para “pessoas”, o que está posto é “Ser humano”.

Assim, o que constatamos é que o primeiro termo delimita a pessoas que desejam se candidatar, especificando o público, enquanto que o segundo se torna amplo para o contexto, perdendo-se a especificação da candidatura. Com base nisso, o sentido se abre à polissemia, ou seja, ao “deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2020, p. 34), tornando, dessa forma, o sentido outro para a sugestão realizada, além de que não se torna inclusiva por utilizar de termos genéricos e abrangentes a todos os gêneros.

Por fim, no **R6**, notamos grandes semelhanças com o **R4**, já que ambos mudam a categoria gramatical dos termos utilizados, no caso, a substituição de “colaboradores” para “pessoas colaboradoras”, sendo “colaboradores”, aqui, definido como “aquele que colabora” (HOUASSIS, 2011). Em vista disso, o que percebemos é a mudança de sentidos derivada da alteração lexical, uma vez que “colaboradores” delimita a certo grupo de pessoas, enquanto que “pessoas colaboradoras” abre para duas possíveis interpretações, sendo elas: aquela que mantém o sentido de colaboradores, porém, elencando todos os gêneros, e aquela que altera para o sentido de característica pessoal, como uma pessoa que colabora. Assim, é possível visualizarmos o efeito polissêmico. Na tentativa de incluir, utilizando o termo “pessoas”, mesmo sendo um substantivo feminino, a relação do sexismo se mantém, por não expressar a identificação do gênero feminino específico.

Conclusão

O que observamos da análise de modo geral é que o *Manual Prático de Linguagem Inclusiva* trabalha a inclusão do gênero feminino na língua a partir da utilização de palavras genéricas que abrangem tanto o gênero masculino quanto o feminino, não sendo percebida uma marcação explícita deste último nas soluções propostas. Dessa maneira, apresenta-se como inclusivo, mas não chega a anular o sexismo, já que, apesar das alterações sugeridas, as palavras mantêm-se ligadas a sentidos naturalizados e associados ao gênero masculino (vide definições do dicionário) e o feminino continua não explícito.

Essas alterações não fogem à regra gramatical, pois são meramente relacionadas a escolhas lexicais e, por isso, não constituem metáfora. Ainda assim, materializam um lugar de representação da complexidade das contradições dos discursos sobre gênero e sobre sociedade. O movimento de sentidos que acontece, ao alterarem-se as palavras, é a paráfrase, porque os exemplos propostos se constituem em novas maneiras de dizer o mesmo. Assim, por mais que as palavras utilizadas possibilitem a compreensão de que a mulher está incluída entre os gêneros abrangidos, ao não apontarem para o uso do feminino explícito, as sugestões do Manual incluem, mas não necessariamente apagam o sexismo na língua.

Por esse viés que, de acordo com Orlandi (2010, p. 17),

[...] As formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Partindo disso, as expressões se tornam menos ou mais inclusivas, tendo em vista a posição do sujeito que as expressa, ou seja, “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (Id., 2020, p. 37). Isso se dá, porque, ainda com a autora,

[...] Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever/dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (Ibid., p. 50)

Os recortes que analisamos, nesse sentido, indicam uma diminuição do emprego do gênero masculino como neutro através de palavras que englobam homem e mulher, mas são construídos por alternativas linguísticas que demonstram o quão a própria língua ainda é sexista, dado os sentidos do dicionário, o qual mantém a relação com o masculino e a necessária marcação dos determinantes dos substantivos. Além disso, na busca por uma linguagem inclusiva, como orienta o próprio nome do Manual, talvez fosse necessário ampliar o escopo ou considerar outros gêneros, como o neutro, fugindo da distinção binária.

Assim, concluímos que, em termos de linguagem inclusiva não sexista, foco do nosso estudo, é necessário mais do que a inclusão de gêneros por meio da língua; é importante que as expressões utilizadas representem de fato o gênero feminino, sendo essencial ir além de uma simples mudança lexical nas palavras. É preciso identificação, ou seja, que as mulheres se percebam na/pela língua, já que “a linguagem inclusiva não sexista constitui-se materializando nos usos linguísticos a mulher.” (GARCIA; SOUSA, 2016, p. 104).

Referências

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 39. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2019.

BRASIL. *Lei nº 2.749, de 2 de abril de 1956*. Dá norma ao gênero dos nomes designativos das funções públicas. Brasília: Congresso Nacional, 1956. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L2749.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 306, de 2005*. Determina o uso da linguagem inclusiva para cargos na Administração Pública brasileira. Brasília: Congresso Nacional, 2005. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=3670080&ts=1559266143232&disposition=inline>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.605, de 3 de abril de 2012*. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. Brasília: Congresso Nacional, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112605.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DICIO, Dicionário Online de Língua Portuguesa. *Interessados*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/interessados/>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FISCHER, A. *Manual Prático de Linguagem Inclusiva*. São Paulo: 2020. Disponível em: <https://irp-cdn.multiscreensite.com/87bdaac3/files/uploaded/mpli1_2.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

GANDRA, A. Academia Brasileira de Letras lança nova edição online do Volp. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 2021. Disponível: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-07/academia-brasileira-de-letras-lanca-nova-edicao-online-do-volp>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GARCIA, D. A. Sexismo linguístico e o processo de manualização: a presença do feminino e da mulher na língua. *Fragmentum*, Santa Maria, n. Especial, p. 141-159, jul.-dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36587/19839>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GARCIA, D. A.; SOUSA, L. M. A. e. A manualização do saber linguístico e a constituição de uma linguagem não sexista. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 17, n. 35, 2016. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11505>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

GUERRA, C. D.; CERVO, L. M.. Política de língua(s) e o Projeto de Lei n. 1676: quais imaginários estão sendo mobilizados?. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, v. 20, jan/dez, 2018.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss Conciso*. Instituto Antonio Houaiss, organizador. São Paulo: Moderna, 2011.

LOUREIRO, M. *O gênero no discurso de opinião na Imprensa Portuguesa*. Covilhã: Livros Labcom, 2014. Disponível em: <http://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/20140710-201401_mloureiro_generodiscursoopinioao.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ORLANDI, E. Ética e Política Linguística. In.: ORLANDI, E. P. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas: Pontes, 1998. p. 7-16.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. Língua imaginária e Língua fluída. In.: ORLANDI, E. P. *Língua Brasileira e outras histórias*. Campinas. Editora RG. 2009. p. 11-19.

ORLANDI, E. P. *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e Textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2020.

PÊCHEUX, M. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, E. P. et.al. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, [1994] 1997.

PERNAMBUCO. *Projeto de Lei Ordinária nº 1740, de 02 de fevereiro de 2021*. Estabelece medidas de proteção ao direito dos estudantes pernambucanos ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, na forma que menciona. Pernambuco: Assembleia Legislativa. Disponível em: <<https://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=6780&tipoprop=p>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PETRI, V. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. *Língua e instrumentos linguísticos*, Campinas: RG Editora, n. 29, p. 23-37, jan./jun. 2012.

PETRI, V. O Funcionamento do Movimento Pendular Próprio às Análises Discursivas na Construção do “Dispositivo Experimental” da Análise do Discurso. In: PETRI, V.; DIAS, C. (orgs.). *Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PETRI, V. “Manifestação” na Língua e no Dicionário: Movimentos de Sentido. *Efeitos da língua em discurso*. São Carlos. Pedro & João Editores, p. 227-241, 2019.

PETRI, V.; CERVO, L. M. Língua portuguesa ou gramática? Uma proposta de desconstrução do “Ou isto ou aquilo”. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto nº 49.994, de 27 de dezembro de 2012*. Estabelece a utilização da linguagem inclusiva de gênero nos atos normativos, nos documentos e nas solenidades do Poder Executivo Estadual. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2012. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=58884&hTexto=&Hid_IDNorma=58884>. Acesso em: 15 jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto nº 49.995, de 27 de dezembro de 2012*. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de discutir e propor medidas para a utilização da linguagem inclusiva de gênero nos atos normativos, nos documentos e nas solenidades do Poder Executivo Estadual. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=58886&hTexto=&Hid_IDNorma=58886>. Acesso em: 15 jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 14.484, de 30 de janeiro de 2014*. Dispõe sobre a utilização da linguagem inclusiva de gênero no âmbito da Administração Pública Estadual. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2014. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.484.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ENTRELAÇANDO MUSICOTERAPIA E PSICOLINGUÍSTICA: ESTUDO DE CASO SOBRE A DISARTRIA

INTERLACING MUSIC THERAPY AND PSYCOLINGUISTICS: A CASE STUDY ON DYSARTHRIA

Laysla Portela¹
Nirvana Sampaio²
Maria de Fátima de A. Baia³
Geisiane Rocha da Silva⁴

RESUMO: Este estudo surgiu a partir do interesse em investigarmos a queda de sílabas na fala atípica de um sujeito. Nosso sujeito atípico (RA.) foi vítima de um acidente automobilístico aos 28 anos de idade, acometido por um traumatismo craniano, deixando como seqüela a disartria. No estudo, nos amparamos nos estudos teóricos-metodológicos da Psicolinguística e da Musicoterapia. Para o acompanhamento longitudinal, realizamos atividades que têm como objetivo a recuperação e estimulação de fala através da Musicoterapia. Com a disartria, a duração da fala de RA sofreu alterações, tornando-se acelerada de maneira quase ininteligível, como consequência disso apresentou queda de sílabas indevida. Os nossos resultados mostram que após a participação de RA em dez sessões de Musicoterapia houve melhoria em sua fala por apresentar menos queda indevida de sílaba átona. Além disso, RA também foi submetido a duas entrevistas, na última, realizada após as dez sessões, RA produziu menos 50% de frases com queda indevida de sílaba na comparação com a entrevista inicial. Dessa maneira, demonstramos que com a intervenção musicoterapêutica, o sujeito RA apresentou uma melhor percepção da sua própria pronúncia de sílabas átonas e passou a evitar o apagamento em contextos indevidos de acordo com o seu dialeto.

PALAVRAS-CHAVE: Prosódia. Música. Musicoterapia. Disartria.

ABSTRACT: This study came from the interest in understanding the fall of syllables in the atypical speech. Our subject (RA.) was the victim of a car accident at the age of 28, affected by a cranial trauma, leaving dysarthria as a sequel. In the study, we follow the theoretical-methodological studies of Psycholinguistics and Music Therapy. For the longitudinal study, we carried out activities that aimed to recover and stimulate speech through Music Therapy. With dysarthria, the speech duration of RA suffered alterations, becoming accelerated in an almost unintelligible way, as a result of which he presented an undue fall of syllables. Our results showed that after AR's participation in ten Music Therapy sessions there was an improvement in his speech as he presented less deletion of unstressed syllables. In addition, RA was also subjected to two interviews, in the last one, which was held after the ten

¹ Mestranda em Linguística na área de concentração em Neurolinguística – PPGLIN/UESB.

² Doutora em Neurolinguística e coordenadora do Laboratório de Neurolinguística (LAPEN) da UESB. Profa. No Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

³ Doutora em Linguística, musicista e musicoterapeuta (ASBAMT 142-D). Profa. No Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

⁴ Doutoranda em Linguística no PPGLIN/UESB, musicista e musicoterapeuta.

sessions, RA produced 50% fewer sentences with syllable deletion compared to the initial interview. In this way, we demonstrate that with the Music Therapy intervention, RA presented a better perception of his own pronunciation of unstressed syllables as well as he began to avoid deletion in inappropriate contexts according to his dialect.

KEYWORDS: Prosody. Song. Music Therapy. Dysarthria.

Introdução

Neste estudo, apresentamos um relato sobre sessões de musicoterapia para a estimulação de fala em recuperação de sujeito disártrico. Nosso intuito é apresentar o resultado das intervenções musicoterapêuticas no que se refere aos aspectos linguísticos. Exemplificamos algumas das técnicas apresentando os passos e achados por meio de um estudo qualitativo de intervenção na fala atípica com uso de recursos da musicoterapia. Trata-se de um estudo de caso de sujeito disártrico (RA), falante nativo de português brasileiro (PB), variedade de Vitória da Conquista (BA).

Neste estudo, entrelaçamos duas áreas, a saber, a Musicoterapia e a Psicolinguística. A Psicolinguística existe há mais de 70 anos, e por conseguinte, representa uma tentativa empírica, no sentido de caracterizar aquilo que se deve saber a respeito da língua, para assim utilizá-la. A área contribui para o entendimento sobre o processamento da linguagem. Surgiu com esse termo em um artigo de Proncko, mesmo que nesse período a psicolinguística ainda não tinha se consolidado, e, sugere uma relação entre as áreas de psicologia e linguística. Dessa maneira, embora haja uma relação entre Psicologia e Linguística na formação da Psicolinguística, não podemos resumir a nova área consolidada como uma mera junção de duas áreas anteriores.

No que se refere às subáreas da Psicolinguística, podemos considerar a primeira é a aquisição/desenvolvimento da língua materna, recobrando os estudos tradicionais do estudo da linguagem como fonologia, semântica e pragmática, sintaxe e morfologia, aspectos comunicativos, interativos e discursivos; a segunda é a aquisição de segunda língua, também definido como bilinguismo, no qual se verifica os processos da aquisição em diversos contextos; e, a terceira, a aquisição da escrita, letramento e processos de alfabetização, na qual se estuda a relação entre a fala e escrita (SCARPA, 2001, p.3). Neste estudo, enfatizamos os achados psicolinguísticos a respeito dos aspectos prosódicos na fala com disartria.

A música é utilizada como um meio para recuperação e estimulação de fala. A discussão e sessões conduzidas apoiam-se na literatura vasta que aponta os benefícios do uso

da música em contexto terapêutico, em especial, utilizamos como base os estudos de musicoterapia e música (BENENZON, 1985; BRUSCIA, 2000 [1998]; FRANÇA, 2012; SAMPAIO, 2017). Por fim, seguindo Bruscia (2000), as intervenções para recuperação de fala com uso da música foram oriundas de três naturezas: a) centrada no som, b) centrada na beleza (estética do som) e c) centrada na criatividade.

Nosso primeiro passo é descrever o que seria a música, isto é, o que diferenciaria uma prosódia musical da prosódia falada? Como Bruscia (2000, p. 9) lembra, não é uma tarefa muito fácil, pois filósofos, psicólogos e estudiosos da música têm tentado, ao longo do tempo, apresentar uma descrição mínima e satisfatória. A definição proposta pelo autor é a de que “música é a arte de organizar os sons no tempo”. Todavia, como os estudos de prosódia têm demonstrado, ritmo e entoação (melodia) de fala também são organizados no tempo (cf. HAYES, 1995; BAIA, 2010). Dessa maneira, para ser considerada “música”, a sequência de sons precisa ter, necessariamente, uma interpretação artística, isto é, um aspecto de arte. Pagano, em sua obra sobre pedagogia musical, faz a seguinte descrição sobre o aspecto artístico dos sons musicais:

A arte musical se eleva através do belo. As catacumbas cheias de mistério, encanto e sugestão, leva-nos aos primeiros séculos do cristianismo, à música Bizantina, gótica, adquirindo nova orientação no Renascimento, o que ocasiona uma original concepção de arte [...] (PAGANO, 1965, p. 37).

Dessa maneira, a cadeia de sons se torna música através da interpretação atribuída a ela; se forem atribuídos valores estéticos e de apreciação do que denominamos “belo”, trata-se de uma sequência sonora artística, isto é, música. Além disso, outros elementos contribuem para essa nossa interpretação como, por exemplo, o tema musical, reconhecido como repetição de sequências de notas na música. Benenzon (1985), em sua obra *Manual de Musicoterapia*, destaca o efeito psicológico do uso de tema musical por integrar um dos fundamentos do prazer que sentimos ao escutar música.

Além do papel estético, a literatura, em específico na área de Musicoterapia, tem destacado o efeito terapêutico do uso da música. No entanto, para apresentar alguns dos efeitos psicofisiológicos da música, precisamos, primeiramente, apresentar as características elementares da música e do som. Segundo Med, os principais constituintes da música são:

- 1) **Melodia** – conjunto de sons dispostos em ordem sucessiva (concepção horizontal da música).
- 2) **Harmonia** – conjunto de sons dispostos em ordem simultânea (concepção vertical da música).

- 3) **Contraponto** – conjunto de melodias dispostas em ordem simultânea (concepção ao mesmo tempo horizontal e vertical da música).
- 4) **Ritmo** – ordem e proporção em que estão dispostos os sons que constituem a melodia e a harmonia (MED, 1996, p. 11).

Para apresentarmos os efeitos psicofisiológicos da música, vamos nos prender às características 1, 2 e 4 de Med. A **melodia** e a **harmonia** podem influenciar a experiência emocional humana por apresentarem uma relação intrínseca com o estado emocional. A melodia como entoação de fala, por exemplo, está presente desde as primeiras vocalizações do bebê e é por meio dela que ele vai moldar e apresentar para o mundo suas primeiras emoções, como a de incômodo, a de alegria com entoações de riso e afins (SCARPA, 2001). O caminho melódico dentro de um determinado campo tonal pode promover diferentes tipos de sensações como tensão, expectativa, relaxamento, resolução, estabilidade etc. Um bom exemplo é a mescla entre entoação recitada e cantada na ópera, como no último ato de *Dido e Enéas* de Henry Purcell, na última ária *When I am laid in Earth*, também conhecida como *O lamento de Dido*, na qual Dido canta uma melodia mais lenta e “arrastada” momentos antes da sua morte. No nosso dia a dia não é diferente, entoamos melodias mais estimulantes e rápidas para transmitir alegria ou escutamos melodias assim propagadas para aumentarmos nossa sensação de bem-estar. Na música não é diferente.

Do ponto de vista psicofisiológico, o **ritmo** musical pode causar: a) efeitos bioquímicos - pode estimular a liberação de endorfina liberando uma sensação de bem-estar e aliviando dor; b) efeitos fisiológicos – por exemplo, uma música estimulante pode afetar o ritmo cardíaco e o pulso, enquanto a música mais lenta, i.e. de efeito sedativo, tende a diminuí-lo; além disso pode causar respostas musculares e motoras relaxando ou estimulando a atividade muscular. Desse modo, os efeitos psicológicos podem ser sedativos, relaxantes, estimulantes. Essa relação estreita entre os ritmos do meio externo e o ritmo corporal ocorre porque ambos são análogos ao ritmo da música. Por essa razão, a música, particularmente o ritmo, é um excelente meio para despertar diferentes estados psicológicos.

Destacamos, dessa maneira, que o uso da música para estimulação de fala ou outros tipos de trabalhos terapêuticos requer conhecimento aprofundado a respeito dos efeitos que determinadas melodias e ritmos podem desempenhar. Por essa razão, aconselhamos haver acompanhamento de especialistas da música nas tarefas desenvolvidas para a estimulação de fala, o nosso caso, e demais fins terapêuticos e de recuperação.

Musicoterapia

A Musicoterapia é a área terapêutica que utiliza a música e os elementos musicais para a promoção e desenvolvimento da qualidade de vida. A origem dessa terapia como ciência e campo profissional está estabelecida em três eixos que são a música e rituais de cura, música nos hospitais e música na educação, especialmente, na educação especial. Todavia, embora a música seja utilizada há mais de trinta mil anos, a Musicoterapia só existe há pouco mais de sessenta anos. A semente dessa profissão foi plantada após a I Guerra Mundial, com a presença de profissionais da música tocando em hospitais; após a II Guerra Mundial os médicos começaram a ter o interesse em empregar músicos nesse contexto hospitalar para os feridos das guerras com danos físicos e emocionais (BARCELLOS, 1992).

A partir desse contexto, cada vez mais com diversos resultados trazidos por pesquisas, a Musicoterapia vem ganhando espaço. O primeiro curso de pós-graduação em Musicoterapia no Brasil foi oferecido em 1970 e de graduação em 1971, dando início ao percurso da Musicoterapia em nosso país. Segundo Benenson (1998), os objetivos da Musicoterapia podem acelerar o processo de recuperação do paciente, contribuir para a redução da ingestão de medicamentos, e a interação com o grupo familiar ao processo de recuperação e nesse contexto se reforça a relevância desta terapia.

Quando falamos em Musicoterapia, uma das principais dúvidas das pessoas é referente ao papel do musicoterapeuta. Ele pode cantar, tocar instrumentos, compor, improvisar com instrumentos ou mesmo com a voz, ouvir ou tocar músicas para o paciente, usar o meio eletrônico e outras possibilidades com sons podem ser criadas (ROGRIGUES, p. 20, 2017). É necessário ressaltar que a Musicoterapia só existe com a presença do paciente/cliente, música e musicoterapeuta qualificado. Essa palavra “qualificado” compreende o contexto de formação necessária para se tornar musicoterapeuta, que é a graduação em Musicoterapia ou pós-graduação em Musicoterapia em cursos recomendados pela UBAM (*União Brasileira das Associações de Musicoterapia*). Dessa forma, o musicoterapeuta é um profissional que utiliza a música como principal ferramenta de trabalho e não somente um profissional da saúde que emprega a música como mais um recurso em seus atendimentos (BARCELLOS, 1992). Musicoterapia não é recurso e sim uma área, uma ciência, o que deve ser esclarecido sempre, a qual inclusive possui a CBO- *Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego*, que em sua última edição, enquadra a profissão do musicoterapeuta como *Profissionais de Terapias Criativas e Equoterápicas* com número 2263-05.

Explorando diferentes recursos musicais

Muito do que pode ser utilizado dependerá das necessidades do assistido e dos objetivos do pesquisador. A literatura musicoterapêutica destaca quatro tipos básicos de experiência musical que podemos utilizar:

- 1) **Improvisação:** o cliente⁵ faz sua própria música de forma improvisada ao tocar um instrumento ou cantar;
- 2) **Re-criação:** o cliente canta ou toca, de memória ou utilizando partitura, uma peça musical composta anteriormente;
- 3) **Composição:** o cliente, mediante ajuda do terapeuta, compõe e escreve uma canção, peça instrumental ou parte de uma peça;
- 4) **Audição:** o cliente ouve e reage a uma música gravada ou ao vivo (BRUSCIA, 2000, p. 31).

A quarta experiência, a da audição, é a que é mais utilizada por profissionais de diferentes áreas. Todavia, para que o trabalho com a música apresente melhores efeitos, o recomendável é explorar cada uma das experiências. Para exemplificar o uso das diferentes experiências, descrevemos o estudo musicoterapêutico de Palazzi e Fontoura (2016) que apresentam o desdobramento de um tratamento de paciente afásico em um estudo de caso qualitativo e longitudinal. A paciente G., de 48 anos, com afasia pós AVC, foi acompanhada em tratamento durante três meses na frequência de duas sessões semanais, cada com duração de 60 minutos, resultando o total de 24 sessões. As autoras situam o quadro da afasia e, especificamente, a afasia de Broca, que é uma das afasias emissivas ou expressivas, caracterizada por fala espontânea não-fluente e compreensão relativamente preservada. Destacam, ainda, a possibilidade de a afasia estar associada a algum distúrbio motor da fala, como disartria ou a apraxia.

O estudo longitudinal foi caracterizado por intervenções com as seguintes ferramentas musicoterapêuticas: imitação vocal, imitação instrumental, improvisação vocal ou instrumental, atividades de entonação inspiradas pela TEM (Terapia da Entonação Melódica Adaptada) de Fontoura *et al.* (2014) e composição de músicas segundo a técnica de composição musical. Na discussão dos resultados, os autores ressaltam que foram observadas melhoras no desempenho da paciente G. No início da terapia, G. mostrava produção vocal muito irregular e incorreta tanto na entonação quanto no ritmo. Após três meses de sessões e

⁵ Termo utilizado por alguns terapeutas para assistido e paciente. Na área de musicoterapia, é utilizado na Argentina.

intervenções, G. passou a imitar tons da escala diatônica maior dentro de uma extensão de uma oitava e, também, reproduzia células rítmicas em tempo binário.

Destacando o uso de improvisação vocal e instrumental no estudo dos autores, como Bruscia (2000) afirma, a música improvisada, por exemplo, pode ser interpretada como um reflexo sonoro da forma de ser no mundo do improvisador. Dessa maneira, no processo musicoterapêutico, muito do que é apresentado pelo paciente, desde suas vocalizações, toques rítmicos e execuções de instrumentos, pode ser entendido como meios de exteriorização de sensações internas. Dessa maneira, mesmo que o alvo na interação seja o trabalho com a fala, o pesquisador precisa estar atento ao que aparece nos momentos mais livres de improvisação.

A respeito da relação entre música e linguagem, Rudd (1991, p. 173) defende que ambas estão muito próximas, pois a organização dos sons que denominamos música teria suas raízes no diálogo estabelecido inicialmente entre a criança e o/a cuidador(a), o que é corroborado por estudos sobre desenvolvimento de percepção musical e balbúcio musical (PARIZZI, 2006). Todavia, há (des)encontros entre os estudos de desenvolvimento psicolinguístico e os estudos de percepção/aprendizagem musical. Nos estudos linguísticos (FERNALD e KUHL 1987, CAVALCANTE 2007), a fala dirigida à criança é explicada como um *input* diferenciado, por meio do qual o adulto, ao entrar em contato com a criança, faz modificações na sua fala padrão com o intuito de aproximar-se da fala da criança. As modificações linguísticas na fala do adulto são caracterizadas por frequência fundamental mais alta, preferências por certos contornos, fala mais lenta com duração prolongada de certas palavras, uso de diminutivos, entre outros. Todas essas modulações auxiliariam e influenciariam o desenvolvimento linguístico da criança. Por outro lado, estudos sobre conhecimento musical intuitivo das crianças (PARIZZI, 2006, GRATIER, 2011) afirmam que as formas de se “criar sentido” antes da produção linguística, as quais ocorrem nas interações mãe-bebê, são próximas dos modelos de criação do sentido musical (GRATIER 2011, p. 82). Esses estudos não propõem uma análise puramente musical, como feita pelos estudos linguísticos, mas defendem uma continuidade entre o verbal e o musical, oriunda da natureza da voz humana que é tanto um instrumento de fala como também de canto. Parizzi (2006), ao abordar o canto espontâneo dos bebês, afirma que muito do balbúcio inicial das crianças seria na verdade um balbúcio musical.

Dessa maneira, embora reconheçamos como Rudd (1991) a relação intrínseca entre música e linguagem, destacamos o desencontro que há entre os achados nos estudos da linguagem e os estudos musicais. Porém, independente da falta de consenso, é certo de que a música utilizada como recurso facilitador da tarefa de estimulação e recuperação de fala é benéfico, o que demonstramos com o estudo que descrevemos neste capítulo.

A disartria

A disartria é uma desordem de fala resultante de modificações no controle muscular pertencente a sua produção. O quadro é decorrente de uma lesão no Sistema Nervoso Central (SNC) ou Periférico (SNP). Ademais, a alteração pode ser resultado de um tumor no cérebro, cerebelo ou tronco encefálico, de doenças infecciosas, degenerativas do SCN/SNP, etc.

Em relação aos aspectos linguísticos, ela pode afetar mais de um componente da produção oral, tais como: respiração, fonação, ressonância, articulação e prosódia. Assim, no disártrico, a fala sofre alterações devido a mudanças no aparelho fonador, como, por exemplo, mudança de movimento, precisão, velocidade, ritmo, ou coordenação dessa.

A depender do tipo de disartria ela

[...] often affect the regulation of the respiratory, laryngeal, and upper airway (articulatory) systems. This multisystem dysregulation means that the dysarthrias are characterized by impairments of articulation, voice, and prosody, but the nature of the impairment may vary with the type and severity of the dysarthria.” (KENT *et al.*, 2000, p.275).⁶

Iliovitz (2006), citando Felizatti (1998), afirma que a disartria

[...] corresponde a uma desordem na produção motora que afeta os padrões de movimento, precisão, coordenação e força dos órgãos fono-articulatórios. Além disso, envolve lesões motoras de origem geralmente traumática no sistema nervoso central, em níveis cerebelares e subcorticais, configurando comprometimentos fonético-fonológicos causados pelo enfraquecimento dos músculos fonatórios (ILIOVITZ, 2006, p.1).

Por um lado, os sistemas sensoriais, habilidades de compreensão, atenção e cooperação não sofrem alterações. Por outro lado, os fatores correspondentes à organização da fala são alterados, com ênfase na articulação e na prosódia. Com isso, pelos poucos estudos

⁶ “[...] ocasionalmente afeta a regulação dos sistemas respiratório, laríngeo e via área superior (articulatório). Essa desregulação de multissistema significa que disarthrias são caracterizadas por deficiências de articulação, voz e prosódia, mas a natureza da deficiência pode variar com o tipo e severidade da disartria” (tradução nossa).

publicados na área, e pelas definições acima, podemos constatar que a disartria é uma patologia de linguagem, a qual é muitas vezes é abordada apenas pelos aspectos fisiológicos e orgânicos.

Aspectos prosódicos da fala disártrica e neuroplasticidade

Os aspectos prosódicos da disartria pós-traumática são alterados por causa do acometimento de uma fala lentificada ou acelerada. Para Iliovtz (2004), recursos prosódicos já existentes na língua são utilizados por disártricos para reorganizar e tornar a fala mais compreensível. Segundo a autora, essa compensação ocorre no nível suprasegmental, ou seja, elementos da prosódia como a duração e a altura são modificados:

Em relação à duração, a hipótese é que a lentificação da velocidade de fala é compensada pela redução silábica, i.e., os sujeitos procuram enfatizar a articulação das sílabas tônicas em detrimento das átonas na tentativa de falar mais rapidamente; e, no que se refere à altura, as variações visam contribuir para a inteligibilidade da fala, tanto através da redução, quanto através do aumento de F0. (ILIOVTZ, 2004, p.172)

A autora ressalta que na fala do disártrico não estranhemos apenas a alteração do ritmo, aceleração ou lentificação da fala, mas “[...] essas estratégias prosódicas das quais eles se utilizam para viabilizar a inteligibilidade da própria linguagem oral” (ILIOVTZ, 2004, p.171). Neste estudo, destacamos na análise o apagamento das sílabas fracas por ser um tipo de rearranjo que o sujeito disártrico utiliza, mesmo que inconscientemente, na tentativa de deixar a sua fala em um ritmo mais rápido e próximo da fala típica.

Muito desse rearranjo ocorre por causa da neuroplasticidade. Houve uma época em que a literatura afirmava que as células nervosas humanas não eram capazes de serem reparadas, entretanto, atualmente as pesquisas já comprovam que o Sistema Nervoso (SN) realiza a sua própria restauração continuamente. Destacamos os fatores genéticos e epigenéticos, que são a base para formar a individualidade de um sujeito desde o momento da sua fecundação. Por essa razão, esses estão ligados diretamente ao processo de neuroplasticidade, pois

Para que o SN possa se organizar e, mais tarde, controlar adequadamente as inúmeras funções a ele atribuídas, necessita-se de um programa genético e de fatores epigenéticos adequados, ou seja, todos os fatores que não pertencem ao programa genético: fatores ambientais (OLIVEIRA, SALINA, ANNUNCIATO, 2001, p.3)

Em outras palavras, segundo os autores, os fatores ambientais e sociais afetam e contribuem diretamente nas mudanças ocorridas dentro do SN por serem responsáveis pela estimulação das células nervosas, o que torna possível formular e reformular conexões úteis. Assim, é aconselhado que o terapeuta leve em conta os fatores que influenciam os processos plásticos do SN, isto é, a neuroplasticidade.

Dessa maneira, neuroplasticidade é a habilidade e a função que o cérebro tem de mudar e de se reorganizar, por exemplo, por meio de conexões sinápticas em resposta a algum estímulo de aprendizagem ou experiência. Essa plasticidade neural está relacionada com a capacidade que o Sistema Nervoso Central tem de se adaptar em resposta às alterações do ambiente. Segundo Weigsding e Barbosa (2014), a prática com música facilita e promove a mobilização, a comunicação, a organização e melhora estados afetivos e relacionamentos sociais. Dessa maneira, o trabalho com música elicit mudanças comportamentais no assistido, as quais tendem a desencadear, na maioria das vezes, mudanças no cérebro. Um bom exemplo é apresentado pela musicoterapeuta Stegemöller (2017) ao relatar que um de seus pacientes com Parkinson estava em uma lanchonete e não conseguia se mover até o sanitário, quando ele lembrou de uma música que cantava na consulta, *You are my Sunshine*, e conseguiu se locomover cantando.

Metodologia

Os dados coletados, na sua maioria, são de dados de fala espontânea. Durante o estudo, foram conduzidos dois experimentos, um de nomeação de palavra isolada, o qual será reportado neste estudo, e um de percepção a ser reportado em trabalho posterior. A coleta, oriunda de sessões de Musicoterapia conduzidas por duas das autoras deste estudo, faz parte do projeto de pesquisa *Funcionamento da linguagem nas afasias e neurodegenerências* e foi realizada por meio de um estudo de caso de sujeito do sexo masculino – RA⁷ – de 32 anos, acometido por um traumatismo cranioencefálico (TCE) ocasionado por um acidente automobilístico.

As sessões foram conduzidas no *LALALIN – Laboratório de Aquisição da Linguagem e Aspectos Linguísticos* da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Os encontros contaram com instrumentos harmônicos, tais como o violão e o teclado, como

⁷ RA foi, também, o sujeito acompanhado por RUAS (2015); Ruas, Santana e Sampaio (2015) a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva em interface com a fonética e a fonologia.

também com instrumentos de percussão e sopro. Também foram utilizados instrumentos de avaliação musicoterapêutica, os quais não serão descritos por saírem do escopo deste estudo.

Resultados e Discussão

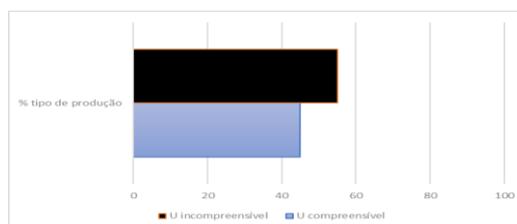
Triagem por meio de entrevistas

Ao considerar a importância das práticas discursivas para a produção e reorganização da fala do sujeito em meio a sua condição patológica, neste caso RA, coletamos os dados referentes aos apagamentos de sílabas átonas em sua fala por meio da entrevista inicial. Na entrevista de duração de 40min27s, RA respondeu todas as questões sobre gosto musical e outras preferências de maneira despretensiosa, facilitando, desse modo, a análise posterior.

Após análise prévia de dados espontâneos de RA (cf. anexo 1), notamos que grande parte da dificuldade de compreensão da fala do sujeito reside no apagamento indevido de sílabas átonas em contextos que não são característicos de haplologia, isto é, contextos favoráveis para queda de sílaba por serem sílabas adjacentes idênticas ou que compartilham características de uma mesma classe natural: ex. *faculdade de letras*.

A entrevista, apesar de possuir um eixo temático destinado a coletar declarações do entrevistado, deixou RA muito à vontade e o inseriu em um contexto dialógico de fala espontânea. Na EI, RA produziu 179 enunciados prosódicos⁸ (NESPOR; VOGEL, 1986) espontaneamente: a) 99 (55%) desses enunciados foram incompreensíveis; b) 80 (45%) desses enunciados foram compreensíveis, como o gráfico a seguir ilustra:

Gráfico 1: Total % de enunciados (U) (in)compreensíveis de RA na EI.



Fonte: autores.

Listamos a seguir alguns desses contextos com queda indevida de sílaba átona na fala de RA em EI:

⁸ Enunciado Fonológico (U) de acordo com Bisol (2001) é o constituinte prosódico mais alto definido pelo início e fim do constituinte sintático.

(1) Sabe onde é a praça do **Cajá**? **Cajá! Cajá! Cajá, Cajá.**

[ˈsa.bi ˈõ.ðʒi ɛ a ˈpra.sɐ du ʒa ʒa ʒa ʒa ʒa]

(2) **Porque** eu sempre gostei de trabalhar.

[ke eu ˈsɛ.pɾi gos.tei ðʒi trabaˈʎa]

(3) Tem um Poli, tem um Poli na esquina com o Rafael.

[têi u ˈpo.li, têi u ˈpo.li na es.ˈkĩ kõ u ha.fa.ˈɛʊ]

(4) **Santa** Casa.

[sɛ ˈka.zɐ]

É importante lembrarmos que RA também apaga indevidamente sílaba tônica em alguns contextos, embora não seja frequente:

(5) Tem uns...**oxe**, tem uns oito, **sete** anos que se separou.

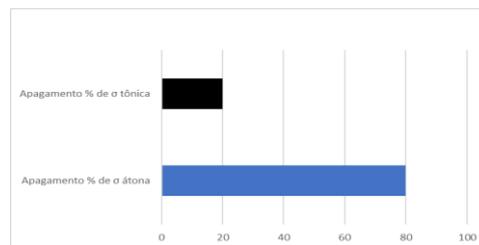
[têi ãs... ˈo.ʃɪ, têi ãs ˈoi.to tʃi ˈɛ.nos ki si se.pa.ˈro]

(6) **Tipo** assim, o(lha), se tinha que ir pra São Paulo.

[pɔ a.ˈsĩ ɔ se ˈtʃi.ɲɐ ki i pa sɛʊ ˈpau.lo]

Entre os 80 enunciados compreensíveis de RA na E1, houve 54 (67,5%) palavras realizadas com apagamentos silábicos. Do total de apagamentos, 43 (80%) foi de sílaba átona e 11 (20%) de sílaba tônica, como o gráfico a seguir ilustra:

Gráfico 2: Total % sílabas átonas e tônicas apagadas por RA na E1.



Fonte: autores.

O quadro a seguir mostra exemplos de sílabas átonas e tônicas apagadas por RA na E1:

Quadro 1: Dados de apagamento silábico de RA 1.

Palavras	Pronúncia de RA
Cajá	[ka.ˈʒa]
Porque	[ˈpoh.ke]
Itapetinga	[i.ta.pɛ.ˈtʃĩ.gɐ]
Hospital	[os.pi.ˈtaʊ]

Artesanato	[ah.te.zã . 'na.to]
------------	-------------------------------------

Fonte: autores.

*As sílabas destacadas em negrito foram apagadas na pronúncia de RA.

É importante mencionar que 4 das sílabas átonas apagadas por RA se encontravam em final de palavra, como o quadro a seguir ilustra:

Quadro 2: Pronúncia de palavras com apagamento silábico

Palavras	Pronúncia de RA
Faltava	[faw.'ta. vɛ]
Ceasa	[se.' a.zɛ]
Esquina	[es.' kĩ.nɛ]
Santa	['sẽ.tɛ]

Fonte: autores.

*As sílabas destacadas em negrito foram apagadas na pronúncia de RA.

Ao realizar a pronúncia das palavras que RA comete o apagamento silábico, ele percebe a sua dificuldade e, por vezes, repete a palavra na tentativa de pronunciá-la “corretamente”, como no exemplo a seguir: [ɛlɛ... **ahtezãnatu ahtezãnatu ahtezãnatu**] (Ela...artesanato, artesanato, artesanato). Portanto, aparentemente RA tem o seu nível de percepção intacto, o que foi investigado com o experimento de percepção (seção 6.4).

No que se refere aos processos de sândi externo, a saber, ditongação, degeminação e elisão, não influenciam diretamente a queda de segmentos na fala de RA., o que percebemos é mais queda silábica interna do que processos de ressilabificação na sua fala. Por outro lado, o processo de haplologia é verificado em alguns casos, como em:

(7) Principalmente de fruta

[prĩ.si.pav.'**mẽ. #dʒɪ#'**fru.tɛ]

Todavia, para verificar melhor a produção de frases com contextos de sândi externo e/ou haplologia, é necessário um estudo experimental que contemple os diferentes contextos fonológicos.

Exemplos de sessões de Musicoterapia (duas sessões)

A primeira sessão teve como objetivo avaliar e trabalhar o ritmo da fala de RA por meio do uso de estruturas rítmicas de Willems e Kodaly (SAMPAIO, 2017). Tendo em vista a complexidade que RA teve em produzir sequências rítmicas fracas assim como acontece em

sua fala, a partir dessa sessão enfatizamos atividades que colocasse RA frente as suas maiores dificuldades a fim de executá-las nas sessões posteriores.

As duas sessões subsequentes envolveram canto e recitação a fim de trabalhar a percepção e reproduzir elementos rítmicos fracos e sílabas átonas na fala de RA. Ficou constatado que a maioria das palavras que RA apresentou dificuldade em pronunciar foi acometida por apagamento de sílabas átonas. Em contrapartida, a recorrência dos seus apagamentos se tornou menor e a sua pronúncia mais desenvolta quando executada através do canto, sobretudo quando essa atividade melódica era guiada com o auxílio de uma das pesquisadoras que proporcionava determinados ritmos por meio de um instrumento musical.

Ainda referente ao ritmo silábico a quarta, a quinta, a sexta e a sétima sessão tiveram o objetivo de desacelerar o ritmo da pronúncia de RA por meio de exercícios respiratórios (de vocalização). Em um dessas primeiras sessões, RA apresentou dificuldade em fazer a leitura de um poema ao tentar alongar as sílabas das palavras maiores, entretanto através da música ele conseguiu pronunciar-las com maior desenvoltura. Em todas as sessões RA teve o amparo de instrumentos musicais, como flauta e violão, e o uso do metrônomo, amparados pelas investigadoras que guiavam a velocidade do ritmo da sua fala através do ritmo instrumental.

Na oitava e na nona sessão foi trabalhada a ampliação do volume da pronúncia da fala de RA, que em sua fala espontânea consiste num volume abaixo da média. As atividades consistiram em canto e expressões teatrais, como a leitura de determinadas frases de acordo com as expressões sentimentais que exigiam mais amplitude na voz. RA teve êxito em todos os exercícios e conseguiu ampliar o volume da sua voz não só através da leitura musical, mas também em sua fala corrente. A seguir, duas sessões são descritas.

Sessão n.1: Glissandos melódicos e figuras rítmicas

Objetivo: 1) Avaliar e trabalhar entoação de fala com uso de fichas de glissandos melódicos na execução e percepção de diferentes melodias; 2) avaliar e trabalhar ritmo de fala por meio do uso de estruturas rítmicas de Willems e Kodaly, proporcionando confiança e bem-estar.

Material/instrumentos de apoio

- 1) **Figura 1:** Glissandos melódicos e estruturas rítmicas



Fonte: Sampaio (2017)

Figura 2: exemplos de estruturas rítmicas



Fonte: Sampaio (2017).

2) Instrumentos de percussão (chocalho, reco-reco, maraca)

3) Metrônomo digital.

Desenvolvimento: Na primeira etapa, foram apresentados os glissandos melódicos e explicado o que cada traço e direção significavam. Posteriormente, pedimos que RA vocalizasse conforme indicado na figura e, logo após, que pronunciasse uma sequência de frases conforme o desenho melódico. Na segunda etapa, foram trabalhadas a percepção rítmica e execução do ritmo conforme as estruturas rítmicas apresentadas. A reprodução foi realizada primeiramente com uso das mãos e corpo; após a expressão corporal, foram usados os instrumentos de percussão. Notamos que o uso de metrônomo inibia RA, o que nos levou a conduzir o ritmo com as mãos.

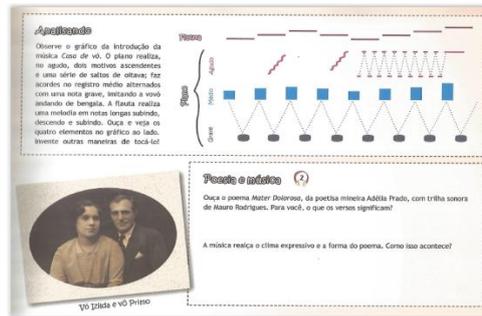
Observações: RA foi muito bem na primeira atividade com glissandos melódicos. Todavia, na tarefa rítmica, como se esperava, apresentou dificuldades. Observamos que RA teve mais dificuldade em produzir sequências rítmicas fracas, interessante, da mesma maneira que apresenta dificuldade em produzir sílabas átonas pós-tônicas na fala. Por essa razão, o trabalho com elementos rítmicos fracos foi enfatizado nas próximas sessões.

Sessão n.3: percepção e reprodução melódica e musical

Objetivo: continuar a trabalhar a percepção e reprodução de elementos rítmicos fracos e sílabas átonas na fala.

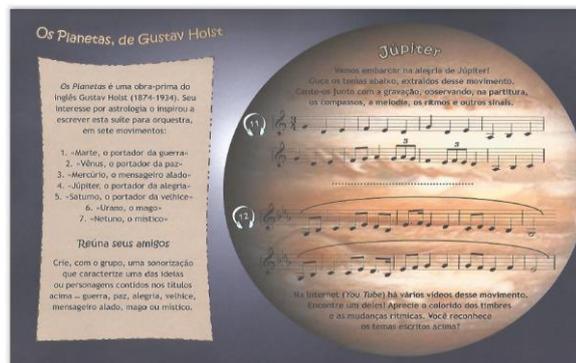
Material/instrumentos de apoio

1) **Figura 3:** poema *Mater Dolorosa* de Adélia Prado recitado.



Fonte: Método *Para fazer música* de França (2012 [2010])

2) **Figura 4:** Trecho da peça *Os planetas* do compositor inglês Holst com interpretação no piano.



Fonte: Método *Para fazer música* de França (2012 [2010])

Desenvolvimento: A primeira parte da sessão foi de escuta da recitação do poema da poetisa mineira Adélia Prado. Após a escuta, foi feita uma interpretação do poema conjunta. Na segunda etapa, foi pedido que RA. escutasse novamente a recitação gravada do poema e apontasse em qual momento a música de fundo modificava o andamento rítmico.

A segunda parte da sessão foi ainda de tarefa de escuta, mas mais focada na pulsação rítmica e alternância entre elementos fracos e fortes. RA. escutou parte do andamento de *Júpiter* da peça de Holst, fez a reprodução por cima do acompanhamento do piano e depois fez a reprodução sem a música de fundo.

Observações: RA se saiu muito bem na tarefa de apontar mudança de movimento no andamento musical de fundo do poema sendo recitado. Entretanto, na segunda parte, na de reprodução rítmica, o sujeito mostrou dificuldades em reproduzir com e sem o auxílio do piano. Ao cantar uma sílaba para cada elemento rítmico, notou-se menos dificuldade.

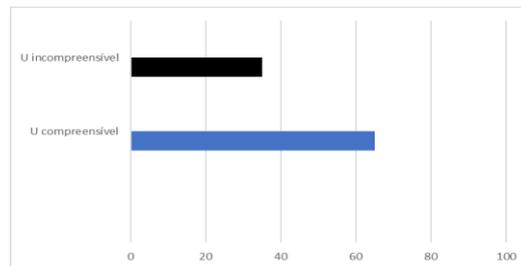
Entrevista final

Após coletar os dados referentes aos apagamentos de sílabas átonas na fala de RA por meio da entrevista inicial, e desenvolver um trabalho de estimulação da fala através de práticas com música ao longo das sessões, aplicamos uma entrevista com o intuito de averiguar uma possível melhora na frequência das suas quedas silábicas indevidas.

Na entrevista teve duração de 47min56s, RA respondeu todas as questões sobre as suas preferências pelas atividades desenvolvidas durante os encontros semanais de maneira bastante descontraída, o que facilitou satisfatoriamente a sua fala espontânea. Inicialmente, a sua fala estava com a velocidade menor em relação ao que costuma ser, entretanto, RA acelerou mais a sua pronúncia nos momentos em que a sua resposta era maior.

RA produziu 139 enunciados prosódicos espontaneamente: a) 49 (35%) desses enunciados foram incompreensíveis, ou seja, RA produziu uma fala muito rápida; b) 90 (65%) foram enunciados compreensíveis, como o gráfico a seguir ilustra:

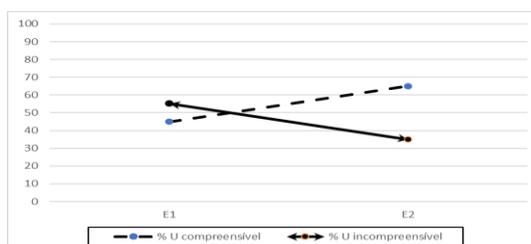
Gráfico 3: Total % de enunciados (U) (in)compreensíveis de RA na E2.



Fonte: autores

Após 10 sessões de intervenção, observamos diminuição do número de enunciados incompreensíveis de RA com cerca de 20%, como o gráfico a seguir mostra comparando E1 com E2:

Gráfico 4: Comparação do total % de enunciados (U) (in)compreensíveis de RA em E1 e E2.

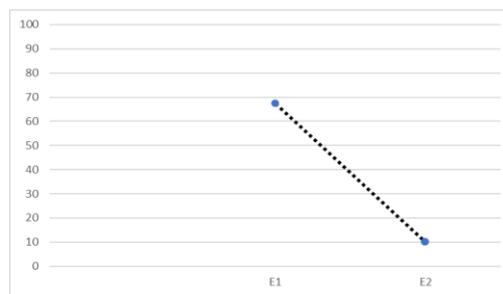


Fonte: autores

Dessa maneira, notamos uma melhoria em relação ao cenário inicial de, aproximadamente, 20%, o que indica que mais sessões são ainda necessárias, mas que a música como recurso na estimulação e recuperação de fala é benéfica.

No que se refere ao número de sílabas apagadas, houve um decréscimo significativo entre o que foi observado na E1(67,5% de casos de sílabas apagadas) e na E2, pois nos 90 enunciados compreensíveis, apenas foram encontrados 9 (10%) casos de sílabas apagadas:

Gráfico 5: Comparação do total % de sílabas apagadas por RA em E1 e E2.



Fonte: autores

Assim como na E1, o predomínio foi de sílaba átona sendo apagada (8 casos, 89%) em relação às sílabas tônicas (1 caso, 11%). A seguir, listamos exemplos de palavras realizadas com apagamentos silábicos:

Quadro 3: apagamento silábico de RA em E2.

Palavras	Pronúncia de RA
Gosto	['gos.tu]
Dançar	[dẽ.'sa]
Teixeira	[tej.'ʃœ.rɐ]
Legião	[le.zi.'ẽw]
Toda	['to.dɐ]
Acompanhava	[a.kõ.pã.'pavɐ]

Fonte: autores

*As sílabas destacadas em negrito foram apagadas na pronúncia de RA.

Ao realizar a pronúncia das palavras que RA comete o apagamento silábico, ele percebe a sua dificuldade e, por vezes, repete a palavra na tentativa de pronunciá-la “corretamente”, como no exemplo a seguir:⁹ *Toda semana viajava. Toda semana viajava.*

⁹As sílabas destacadas em negrito foram apagadas na pronúncia de RA.

Toda semana viajava. Dessa maneira, notamos que RA tem consciência do apagamento indevido. De acordo com o número de dados referente aos apagamentos silábicos produzidos por RA nessa entrevista, constatamos que apesar da sua fala ainda um pouco ininteligível, houve uma melhora na sua pronúncia.

No que se refere aos processos de sândi externo e haplogia, assim como em E1, não observamos uso sistemático mesmo que mínimo desse tipo de estratégia na fala de RA. Por essa razão, é importante que um estudo experimental seja conduzido com foco nesses contextos específicos de queda segmental e silábica.

Dessa maneira, em geral, os resultados mostram que com a intervenção (mediação/estimulação musical, elementos externos e culturais), o sujeito RA desenvolveu uma melhor percepção da sua própria pronúncia de sílabas átonas e passou a evitar mais o apagamento silábico em contextos indevidos. No entanto, mais sessões são necessárias.

Considerações finais

RA participou de dez sessões semanais de Musicoterapia. Após as sessões, notamos melhoria na fala do assistido por apresentar menos queda indevida de sílaba átona. Na segunda entrevista, realizada após as dez sessões, RA produziu menos 40% de frases com queda indevida de sílaba na comparação com a entrevista inicial. Dessa maneira, demonstramos que, com a intervenção musicoterapêutica, o sujeito RA apresentou uma melhor percepção da sua própria pronúncia de sílabas átonas e passou a evitar o apagamento em contextos indevidos de acordo com o seu dialeto.

Para finalizar, este nosso estudo sobre estimulação de fala com música partiu da ideia de que o uso de recursos musicais no trabalho de recuperação de aspectos linguísticos pode ser compreendido como um meio que estabelece uma relação sinonímica entre os aspectos internos de um indivíduo e sua expressão musical. Como Jansen (2001) explica, o aspecto metafórico da música propicia a oportunidade de (re)criar e (re)interpretar aspectos da nossa vida. Não há linguagem sem a necessidade de expressão social e emotiva, o que fortalece a ideia de que a música é uma poderosa ferramenta para que o trabalho de recuperação de fala não seja feito de maneira isolada e sem contexto real para o indivíduo assistido.

Referência

- BARCELLOS, Lia Rejane. *Cadernos de Musicoterapia 1*. Rio de Janeiro: Enelivros. 1992.
- BENENZON, Rolando O. *Manual de Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros. 1985.
- BENENZON, Rolando O. *La Nueva Musicoterapia*. Argentina: Lumen. 1998.
- BRUSCIA, Kenneth. E. *Definindo Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros. 2000 [1998].
- CAVALCANTE, Marianne Cavalcante B. Manhês: produção e percepção na aquisição da linguagem. In *Em-Tom-Ação: a prosódia em perspectiva*. Recife: Editora Universitária UFPE. 2007.
- FERNALD, Anne.; KUHL, Patricia. Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant behavior and development*. 10, 279-293, 1987.
- FRANÇA, Cecília C. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2012.
- GRATIER, Maya. As formas da voz: o estudo da prosódia na comunicação vocal mãe-bebê. In: LAZNIK, Marie-Christine; COHEN, David (Orgs.). *O Bebê e seus Intérpretes: clínica e pesquisa*. 1ª ed. São Paulo: Instituto Langage, pg.79-83, 2011.
- ILIOVTZ, Érica R. Reorganização prosódica na disartria. *Revista Estudos Linguísticos*, v.12, n.2, p. 69-79, 2004.
- KENT, Raymond D.; KENT, John F.; WEISMER, Gerald; DUFFY, Joseph R. What dysarthrias can tell us about the neural control of speech. *Journal of Phonetics* v.28, 2000.
- MED, B. *Teoria da música*. 4ª edição. Brasília: Musimed. 1996.
- OLIVEIRA, Claudia E.; SALINA, Maria Elizabete; ANNUNCIATO, Nelson F. Fatores ambientais que influenciam a plasticidade do SNC, *Revista Acta Fisiátrica*, vol. 8(1), p. 6-13, 2001.
- PAGANO, L. *Noções de pedagogia musical*. São Paulo: Ricordi. 1965.
- PALAZZI, A.; FOUNTOURA, D. R. Musicoterapia na afasia de expressão: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Musicoterapia*. Ano XVIII, nº 20, 2016.
- PARIZZI, M. B. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios cantados às canções transcendentais. *Revista da ABEM*. vol. 15, 39-48, 2006.
- RODRIGUES, I. O. *As cores do som: o potencial musical do surdo*. São Paulo: Memnon. 2017.
- RUAS, D. P.A. *Investigação prosódica na (des)organização da fala disártrica de RA*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN), 2015.

RUAS, Daniela P. A.; SAMPAIO, N. F. S.; SANTANA, Lucélia T. S. Alterações prosódicas na fala disártrica. In: *Linguagem: teoria, análise e aplicações*. 1ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2015.

RUDD, E. *Música e saúde*. São Paulo: Summus. 1991.

SAMPAIO, R. *Pedagogias musicais aplicadas à Musicoterapia*. Aula do curso de especialização em Musicoterapia. Faculdade de Candeias. 2017.

SCARPA, Mirian Ester. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, Fernanda; Bentes, Anna C. *Introdução à Linguística teórica*, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

STEGEMÖLLER, E. Exploring the mechanisms of Music Therapy. *The Scientist*, 03/ 2017. Disponível em <https://www.the-scientist.com/features/exploring-the-mechanisms-of-music-therapy-31936>. Último acesso em: 03/10/2022.

WEIGSDING, J. A.; BARBOSA, C. P. A influência da música no comportamento humano. *Arquivos do MUDI*, v. 18, n.2, p. 47-62, 2014.

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