



Revista
PERcursos Linguísticos

Volume 9

Edição N. 22

Ano 2019/02

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos • Vitória (ES) • v. 9 • n. 22 • 2019/02 • • ISSN: 2236-2592

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2019 / 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. 9, n. 22 (2019)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

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

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

CDU: 81(05)

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

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, nº 514
Campus Universitário – Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória – ES
Tel: 027 4009-280

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo 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: Luciano Novaes Vidon

Coordenador Adjunto: Gesieny Laurett Neves Damasceno

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)

Alexandre Timbane (ACIPOL)

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Bernardo Limberger (PUC- RS)

Bruno Deusdará (UERJ)

Davi Borges Albuquerque (UNB)

Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)

Edenize Ponzo Peres (UFES)

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)

Fernanda Mussalim (UFU)

Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP)

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)

Michele Freire Schiffler (UFES)

Micheline Mattedi Tomazi (UFES)

Patrick de Rezende Ribeiro (Puc-Rio)

Roberto Perobelli Oliveira (UFES)

Renata Martins Amaral (PUC-Rio)

Rita Maria Ribeiro Bessa (UFBA/UEFS)

Rivaldo Capistrano Souza Júnior (UFES)

Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES)

A revista está indexada em:

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

SUMÁRIO

Expediente	
<u>Expediente</u> Patrick Rezende	1-8
Apresentação	
Patrick Rezende, Guilherme Brambila	9-12
Entrevista	
<u>LA HISPANOFONÍA EN DEBATE: ALTERNATIVAS, RESISTENCIAS, Y COMPLICIDADES REUNIDAS EN CÓRDOBA (ARG.). UNA CONVERSACIÓN GLOTOPOLÍTICA CON JOSÉ DEL VALLE</u>	13-25
Alejandro Néstor Lorenzetti, José del Valle	
Artigos	
<u>DE VITÓRIA A BOA VISTA: O QUE OS TÍTULOS DE NOTÍCIAS NOS REVELAM SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER?</u>	26-47
Micheline Mattedi Tomaz, Luana Santos Azeredo	
<u>A BNCC SOB A PERSPECTIVA DO(S) LETRAMENTO(S): UMA ANÁLISE DO COMPONENTE DE LÍNGUA INGLESA</u>	48-69
Mariana Backes Nunes, Manuela da Silva Alencar de Souza, Marília dos Santos Lima	
<u>REFLEXOS DA COLONIZAÇÃO APÓS 500 ANOS: UMA ANÁLISE DE COMENTÁRIOS NA GUERRA VIRTUAL BRASIL X PORTUGAL</u>	70-84
Hellen dos Santos Nunes	
<u>MEMES EM GRUPOS DE FACEBOOK: EFEITOS DE SENTIDO EM POSTAGENS PRECONCEITUOSAS NA INTERNET</u>	85-100
Marcelo Nicomendes dos Reis Silva Filho e Ana Maria de Fátima Leme Tarini	
<u>REFLETINDO A FENOMENOLOGIA DE UMA TRADUÇÃO LIPOGRAMÁTICA DA <i>DE AETATIBUS MUNDI ET HOMINIS</i></u>	101-119
Cristóvão José dos Santos Júnior	
<u>IMPACTOS DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DA SAMARCO/VALE/BHP BILLITON: A ORGANIZAÇÃO DESCRITIVA DE NOTÍCIAS DE JORNAIS DE MARIANA (MG), GOVERNADOR VALADARES (MG) E LINHARES (ES)</u>	120-140
Lúcia Magalhães Torres Bueno e Mônica Santos de Souza Melo	
<u>ICONICIDADE E RECONHECIMENTO LEXICAL NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS</u>	141-160
Gladiston da Silva, Gabriel Simonassi, Luciana Sanchez-Mendes e Eduardo Kenedy	
<u>O ETHOS MATERNO NA ERA DOS BLOGS</u>	161-177
Bárbara Luisa Martins Wieleter	
<u>“SE TÁ NA INTERNET É VERDADE”: ANÁLISE DISCURSIVA DE <i>FAKE NEWS</i> SOBRE SAÚDE E ESTÉTICA</u>	178- 199
Gustavo Haiden Lacerda e Luciana Cristina di Raimo	
<u>AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS CONSTRUÍDAS NO DISCURSO DO POLÍTICO MICHEL TEMER</u>	200-210
Igor Pires Zem El-dine	
<u>FIGURAS IDEACIONAIS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ALUNOS INGRESSANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA</u>	211-232
Eliseu da Alves da Silva	

<u>ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO NO CONTEXTO DA SUG 15/2014: UM ESTUDO DE CASO</u> Aline Nardes dos Santos e Rove Chishman	233-253
<u>O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UM RELATO DE PRÁTICAS</u> Camila Haus e André Luiz Galor	254-274
<u>O ETHOS DE UM NARRADOR-PERSONAGEM: UM ESTUDO DISCURSIVO DE SONATA. DE ERICO VERÍSSIMO</u> Jorge de Azevedo Moreira	275-292
<u>NARRATIVA DE UMA ESTUDANTE DISLÉXICA MARGINALIZADA NO ESPAÇO ESCOLAR: A PERSISTÊNCIA DA ESTRUTURA CENTRO-PERIFERIA NA ERA DA SUPERDIVERSIDADE</u> Talita Rosetti Souza Mendes e Glauber Souza Lemos	293-310
<u>INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL: SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO ACADÊMICA</u> Mairla Perira Pires Costa e Neiva de Aquino	311-330
<u>A PRESSUPOSIÇÃO NA LINGUÍSTICA MODERNA: QUESTÕES DE ENSINO</u> Verônica de Fátima Camargo Soares	331-346
Política Editorial	
<u>Política Editorial</u> Patrick Rezende	347-351

APRESENTAÇÃO

É com enorme satisfação que publicamos mais uma edição da Revista *PERcursos Linguísticos*. Com ela, continuamos as trocas e a divulgação de pesquisas de diversas áreas do campo da linguagem. Acreditamos também que a *PERcursos Linguísticos* continua contribuindo para a excelência do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES).

O presente número apresenta uma compilação de 17 trabalhos de autoria de pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino e uma entrevista.

Abrimos a presente edição com a entrevista realizada por Alejandro Néstor Lorenzetti com José Del Valle, na qual são discutidas questões relacionadas às políticas linguísticas no mundo pan-hispânico.

O artigo “De Vitória a Boa Vista: o que os títulos de notícias nos revelam sobre a violência contra mulher”, de Micheline Mattedi Tomazzi e Luana Santos Azeredo, analisa a construção das manchetes, de um *corpus* contendo 46 títulos de notícias, sobre violência contra a mulher do jornal *online Folha BV*, buscando comparar os resultados com os apresentados em um estudo semelhante ocorrido com um jornal do Espírito Santo.

O segundo trabalho é “A BNCC sob a perspectiva do(s) letramento(s): uma análise do componente de língua inglesa”, de autoria de Mariana Backes Nunes, Manuela da Silva A. de Souza e Marília dos Santos Lima, e analisa como o componente língua inglesa se apresenta na Base Nacional Comum Curricular em relação às teorias dos Novos Estudos de Letramento e Letramento Crítico.

O artigo de Hellen dos Santos Nunes, “Reflexos da colonização após 500 anos: uma análise de comentários na guerra virtual Brasil x Portugal”, analisa, a partir de comentários extraídos de redes sociais, a questão colonial que assinala a relação entre as nações na contemporaneidade.

O quarto artigo, “Memes em grupos de Facebook: efeitos de sentido em postagens preconceituosas na internet”, é de Marcelo Nicomendes dos Reis Silva Filho e Ana Maria de Fátima Leme Tarini. Nesse trabalho, os autores, analisando alguns memes, categorizam e discutem diversos tipos de preconceitos por meio da materialidade discursiva e, conseqüentemente, seus efeitos de sentido.

O quinto trabalho que compõe o presente volume é de Cristóvão José dos Santos Júnior. Nele, o autor debate o processo tradutório do segundo livro da obra *De aetatibus mundi et hominis*, atribuída ao escritor tardo-antigo e norte-africano Fábio Placíades Fulgêncio. O título do artigo é “Refletindo a fenomenologia de uma tradução lipogramática da *De aetatibus mundi et hominis*”.

O artigo seguinte é de Lúcia Magalhães Torres Bueno e Mônica Santos de Souza Melo, intitulado “Impactos do rompimento da barragem da Samarco/Vale/BHP Billiton: a organização descritiva de notícias de jornais de Mariana (MG), Governador Valadares (MG) e Linhares (ES)”. No trabalho em questão, as autoras, utilizando-se da Teoria Semiológica de Charaudeau, analisam a organização descritiva de um *corpus* composto de seis notícias, publicadas em novembro de 2015, que trouxeram informações iniciais sobre o rompimento da Barragem de Fundão.

O trabalho “Iconicidade e reconhecimento lexical na Língua Brasileira de Sinais”, de Gladiston da Silva, Gabriel Simonassi, Luciana Sanchez-Mendes e Eduardo Kenedy, discute sobre a iconicidade em Libras no processo de interação entre os sujeitos surdos sinalizantes e ouvintes não sinalizantes.

O oitavo artigo, “O ethos materno na era dos blogs”, é de Bárbara Luisa Martins Wieler. No respectivo trabalho, a autora, lastreada nos conceitos de Maingueneau, analisa enunciados produzidos por mães em blogs.

O artigo “‘Se tá na internet é verdade’: análise discursiva de *fake news* sobre saúde e estética”, de Gustavo Haiden Lacerda e Luciana Cristina di Raimo, discute como o conhecimento constituído na atualidade é perpassado pela profusão de notícias falsas sobre saúde e estética. Tendo a Análise do Discurso francesa como base teórica, os autores buscam compreender como ocorre a produção de sentidos das notícias falsas a partir da adesão a certos sentidos e da recusa de outros.

O décimo trabalho deste volume é de autoria de Igor Pires Zem El-dine, “As estratégias discursivas construídas no discurso do político Michel Temer”, e analisa, a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Semiológica, o discurso do então presidente durante a comemoração ao Dia Internacional da Mulher.

O artigo de Eliseu da Alves da Silva, “Figuras ideacionais de aprendizagem de inglês de alunos ingressantes do ensino médio da escola pública”, investiga, por meio de um questionário, como nove alunos de uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul representam discursivamente seus processos de aprendizagem de inglês.

O seguinte trabalho, “Estratégias de referenciação no contexto da SUG 15/2014: um estudo de caso”, é de Aline Nardes dos Santos e Rove Chishman. Nele, os autores analisam as estratégias de referenciação utilizadas durante uma audiência pública que discutia a liberação da interrupção voluntária de gravidez nas dozes primeiras semanas.

O décimo terceiro artigo que compõe o presente volume é de Camila Haus e André Luiz Galor. Sob o título “O ensino de inglês como língua franca: um relato de práticas”, o trabalho reflete sobre o ensino-aprendizagem do inglês como Língua Franca a partir de uma perspectiva translíngua.

O artigo “O ethos de um narrador-personagem: um estudo discursivo de Sonata, de Erico Veríssimo”, de Jorge de Azevedo Moreira, faz uma reflexão sobre o conceito do ethos, sobretudo na qualificação de um narrador-personagem de um texto literário.

O décimo quinto trabalho é de Talita Rosetti Souza Mendes e Glauber Souza Lemos, intitulado “Narrativa de uma estudante disléxica marginalizada no espaço escolar: a persistência da estrutura centro-periferia na era da superdiversidade”. No artigo em questão, os autores analisam as noções de centro-periférica relacionadas às narrativas constituídas sobre a trajetória de uma estudante que apresenta dislexia.

Mairla Perira Pires Costa e Neiva de Aquino, no trabalho “Interpretação educacional: subjetividade e formação acadêmica”, investigaram a formação dos intérpretes de uma rede de ensino e, conseqüentemente, como a respectiva formação desses sujeitos marcam subjetivamente a profissão.

O artigo que fecha este volume é de Verônica de Fátima Camargo Soares, “A pressuposição na linguística moderna: questões de ensino”. No trabalho, a autora reflete sob diferentes perspectivas a questão da pressuposição, discutindo, principalmente, se as abordagens linguísticas sobre o tema são conflitantes ao ponto de comprometerem o ensino da pressuposição para os alunos de graduação em Letras.

Agradecemos aos pesquisadores que se propuseram a compartilhar com a Revista *PERcursos Linguísticos* seus trabalhos, promovendo, assim, trocas de conhecimentos e produção de saberes. Aproveitamos e agradecemos também ao nosso conselho editorial, composto por doutores de diversas universidades, pela generosidade com as avaliações. Assim, esperamos que os leitores aproveitem mais um volume da *PERcursos Linguísticos*.

Guilherme Brambila

Patrick Rezende

Vitória, dezembro de 2019.

LA HISPANOFONÍA EN DEBATE: ALTERNATIVAS, RESISTENCIAS, Y COMPLICIDADES REUNIDAS EN CÓRDOBA (ARG). UNA CONVERSACIÓN GLOTOPOLÍTICA CON JOSÉ DEL VALLE

Alejandro Néstor Lorenzetti¹

José del Valle²

RESUMEN: Entre el 27 y el 30 de marzo de 2019 se realizó en Córdoba, Argentina, el VIII Congreso Internacional de la Lengua Española, bajo el lema “América y el futuro del español. Cultura y educación, tecnología y emprendimiento”. El evento, organizado por la Real Academia de la Lengua Española (RAE), el Instituto Cervantes (IC), la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y los gobiernos locales, es conocido y criticado por ser la voz oficial del proyecto político-lingüístico panhispánico. De manera paralela, y con un espíritu desafiante, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina) auspició el I Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos, que la prensa bautizó como “el contra congreso”. Entre los invitados a este último estuvo el Dr. José Del Valle. Su llegada a la ciudad de Córdoba estuvo precedida por un clima de polémica, en los medios y redes sociales, entre los participantes en el evento “oficial” y los “críticos”. Nos entrevistamos con él luego de su participación, junto a Horacio González, en el panel “Discusiones en torno a la norma lingüística”. Esa conversación es la que pueden leer a continuación.

PALABRAS CLAVE: Glotopolítica. Hispanofonía. Ideologías lingüísticas. Resistencia.

RESUMO: Entre o 27 e 30 de março de 2019, o VIII Congresso Internacional da Língua Espanhola foi realizado em Córdoba, Argentina, sob o lema “América e o futuro do espanhol. Cultura e educação, tecnologia e empreendedorismo”. O evento, organizado pela Real Academia de la Lengua Española (RAE), o Instituto Cervantes (IC), a Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) e governos locais, é conhecido e criticado por ser a voz oficial do projeto político e linguístico pan-hispânico. Paralelamente, e com um espírito desafiador, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional de Córdoba (UNC, Argentina) patrocinou o Primeiro Encontro Internacional: Direitos Linguísticos como Direitos Humanos, que a imprensa chamou de "o contra-congresso". Entre os convidados para o último estava o Dr. José Del Valle. Sua chegada à cidade de Córdoba foi precedida por um clima de controvérsia, na mídia e nas redes sociais, entre os participantes do evento “oficial” e os “críticos”. Nós o entrevistamos após sua participação, junto com Horacio González, no painel “Discussões em torno da norma linguística”. Essa conversa é o que vocês podem ler a seguir.

1 Doctorando en Letras (Estudios Lingüísticos) Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: alejandro.lorenzetti@ufpr.br

2 José del Valle es Profesor de Culturas Latino Americana, Ibérica y Latinx en The Graduate Center, City University of New York - CUNY. Actúa en el Ph.D. Program in Latin American, Iberian and Latino Cultures y en el Ph.D. Program in Linguistics. E-mail: jdelvalle@gc.cuny.edu

PALAVRAS-CHAVE: Glotopolítica; hispanofonia; ideologías lingüísticas; resistência.

Alejandro Lorenzetti: Antes de llegar, expresaste en las redes sociales³, y lo reiteraste en la mesa debate con Horacio González, tu deseo de encontrarte con una autocrítica de los intelectuales latinoamericanos ¿Cuál fue la actitud que viste y que te llevó a decir eso?

José del Valle: Yo, desde hace tiempo, vengo observando el hecho de que quienes trabajamos analizando críticamente la políticas panhispánicas, las políticas lingüísticas, las políticas en relación con el español, y en general las del panel “Discusiones en torno a la norma lingüística” políticas culturales que emergen de esas instituciones, que están a cargo de recordarlo, que serían el Instituto Cervantes, la Real Academia española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, que son todas Academias latinoamericanas, más la filipina y la guineana... pues desde hace tiempo yo llevaba pensando que ya teníamos bastante claramente analizado ese eje ¿no? El como para España tiene sentido una política lingüística panhispánica que forma parte de su diplomacia cultural, que en términos generales se diseña ya a finales del siglo XIX como una estrategia poscolonial para el mantenimiento de una influencia sobre sus antiguas colonias, algo, pues, análogo al modo en que se piensa la Alianza Francesa cuando se funda. La Alianza Francesa se piensa en un contexto colonial todavía, o el modo en que se piensa el British Council después de la segunda guerra mundial, o sea que eso era perfectamente consistente, pero bueno, creo que habíamos hecho varias personas un trabajo de análisis que era necesario ¿no? Sobre el modo en que había operado, en el sentido de quienes eran los actores, es decir, qué grupos empresariales estaban detrás, qué cabeceras mediáticas, cómo respondían distintos gobiernos españoles, de la existencia de este discurso y de este proyecto panhispanista y tal. Pero lo que llevaba yo un tiempo observando es que todo ese proyecto sería imposible sin la complicidad de sectores de la intelectualidad latinoamericana y de la clase política latinoamericana. De la misma manera que en los años 1990 la penetración de capitales extranjeros en las economías latinoamericanas es producto de ciertas operaciones que lleva a cabo la clase política latinoamericana, con sus complicidades con el empresariado y el capital, de la misma manera estas políticas de la cultura y esta políticas de la lengua eran posibles porque se movilizaba un sector, y subrayo lo de un sector, no todo el mundo, de esa

3 Días antes del encuentro escribió en las redes: “Llego casi a Córdoba preguntándome si la intelectualidad argentina presente en el Encuentro ‘anti’ se comprometerá con la autocrítica o, por el contrario, se centrará en la crítica fácil y obvia a la RAE, etcétera.”

intelectualidad latinoamericana en un gesto de complicidad con esas políticas de la lengua. Bueno, entonces ahí son, desde mi punto de vista, escasísimos los estudios que analizan críticamente la historia de las academias de la lengua española en América Latina.

AL: Entonces, al referirte a complicidades, estás hablando casi directamente de las academias locales, pero pienso el caso de la Universidad pública (la UNC) auspiciando ambos Congresos.

JdV: Correcto. Cuando hablo de complicidades hablo de un complejo de actores culturales que no conocemos bien porque no se han estudiado, es decir, desde luego ahí hay que incluir a las academias de la lengua española en América Latina, ahí hay que incluir a las Universidades latinoamericanas que han decidido participar, junto al Instituto Cervantes, en el Sistema Internacional de Evaluación del Español, de la certificación del español como lengua extranjera, el SIELE. Hay que analizar cual es el rol que juegan intelectuales, escritoras y escritores que, por ejemplo, participan del CILE, que vienen al CILE, supongo que les pagan los viajes, supongo que les pagan dietas, supongo que les pagan un honorario, no lo sé porque, insisto, desconozco la existencia de algún trabajo de investigación que lo haya explorado. Pero ¿en qué medida esas políticas, panhispánicas, que se dicen estar basadas en una base común, y que se dicen promotoras de lo común, en qué medida son posibles gracias a que estas escritoras y escritores se muestran dispuestos a participar? Y por cierto ayer, que me parece sumamente interesante, escucho a la escritora⁴ que dice "yo voy a ir pero voy a criticar". Bueno, evidentemente están en su derecho, y muy bien, pero yo creo que nuestra responsabilidad, sobre todo desde la perspectiva glotopolítica, es analizar cual es el efecto. En mi lectura, el efecto de que intelectuales latinoamericanas participen en los CILE, aunque sea críticamente, es precisamente legitimar esa comunidad que ellos dicen estar creando, porque en efecto dicen "somos una comunidad tan democrática que traemos gente que nos viene a criticar."⁵ Yo recibí una invitación para venir al CILE, gastos pagados.

AL: La participación crítica, que le dicen, es un eufemismo ya muy difundido dentro de la intelectualidad, argentina por lo menos, pero también existe algo que quizás hayas hablado bastante con Elvira⁶ o con alguien más, una posición que se resume en "cuando me dan un

4 María Teresa Andruetto.

5 El discurso de cierre del CILE de M. T. Andruetto fue publicado en <https://www.lavoz.com.ar/numero-cero/completo-magistral-discurso-de-maria-teresa-andruetto-para-cierre-del-congreso-de-lengua> y puede verse aquí <https://youtu.be/X6BKACMmXzY>. Última visualización 9/07/2019.

6 Elvira Narvaja de Arnoux, presente en el Congreso y una de las referentes de la perspectiva glotopolítica en

espacio lo ocupo”.

JdV: Sí. Bueno, mira, esa es una táctica que yo puedo respetar, pero es una táctica que hay que analizar en tanto que táctica, es decir, hay que analizarla en la relación con sus condiciones materiales de producción, de generación, y en relación con sus efectos. Entonces, está bien decir “cualquier espacio que a mí me ofrezcan lo ocupo”, pues alguien dice “a mí me invitan al CILE y lo que tenga que decir lo voy a decir dentro del CILE”. Estupendo. Pero fíjate que en esta oportunidad Córdoba nos ofrece un ejemplo maravilloso: a alguien le dicen “mira, aquí en Córdoba hay dos congresos maravillosos. Uno es el Congreso institucional, a usted la están invitando a que participe de este Congreso y usted puede decir lo que le dé la gana. Y está este otro Encuentro, otro foro en el que te puedes expresar”. Entonces el análisis que yo creo que hay que hacer es cuál es el efecto de la participación en uno, en el otro o en los dos. Mi hipótesis es que la participación en el CILE, tal como está organizado, y me refiero a una participación del tipo “yo voy y voy a ser crítico con las instituciones”, el efecto que tiene esa participación, es decir, tomar ese espacio, está desde el principio, cooptado, entonces incluso la crítica dentro de ese espacio tiene un efecto negativo, porque tiene el efecto de legitimar la acción de esas instituciones.⁷ Ahora, ojo, porque ese efecto es negativo desde mi punto de vista, pero si alguien dice “yo participo porque realmente creo en que las relaciones entre España y América Latina y entre los países de América Latina tienen que construirse sobre la base de una lengua en común, sobre la base de ese acervo cultural compartido y debemos a través de ella fomentar la libre circulación de capital, la facilidad de inversiones en un país y en otro, yo creo en eso”. Bueno, fantástico, fantástico si eso es lo que tú crees. Yo sin embargo discrepo, ¿por qué? Porque yo creo que el CILE y estas instituciones están, precisamente, al servicio de eso, están precisamente al servicio de un determinado modelo de producción, de un determinado modelo de relaciones internacionales que se basa en una forma del reparto de la riqueza que desde mi punto de vista es injusto, y es por eso que esos espacios yo no quiero aprovecharlos o tomarlos, porque no es tomarlos, es que esos espacios me tomen a mí.

AL: Sí, sí. Y también está ese lema que circula “América y el futuro del español. Cultura y educación, tecnología y emprendimiento” no hay mejor definición de lo que están buscando.

América Latina.

7 Al respecto, José Del Valle escribió aquí su visión posterior al evento <https://confabulario.eluniversal.com.mx/lengua-y-democracia/>

JdV: Exactamente.

AL: Estábamos hablando de varios editoriales de la prensa de estos días, y anoche Horacio (González)⁸ se refería a la “batalla por el idioma”, ¿creés que se puede salir de la metáfora bélica, de concebir todo esto como una guerra o batalla, o salir de ella es adherir también a otra postura más liberal? ¿Ser más conciliador al referirnos a estos conflictos implica adherir a una postura como la que está proponiendo este conglomerado de instituciones del que hablábamos? ¿Es posible hablar de otra manera? Porque reiteradamente se habla de batallas y guerras, ¿es la única manera de nombrar a un conflicto?

JdV: En principio sí, se pueden formular otras metáforas para nombrar a un conflicto. Ahora, a mí me parece que las metáforas conflictuales son apropiadas para tratar de englobar disputas que se generan en torno a la lengua, disputas como las que tienen que ver con la propiedad o no del uso del lenguaje inclusivo, como las que tienen que ver por ejemplo con cómo el diccionario de la Real Academia Española, el DLE, define “gitano”, o hay una acepción de “gallego” que es “bruto”, o no sé qué, creo que en Centroamérica se usa, bueno. O por ejemplo cuando aparece el Manifiesto por la soberanía idiomática⁹ al que hizo referencia Beatriz¹⁰ anoche, que había firmado Horacio González y que, por cierto, yo también firmé, con unos elementos críticos que, pensé luego en decirlo, “yo también lo firmé”, sólo que yo adherí a una carta crítica del manifiesto¹¹. Entonces a mí me parece que “La batalla del idioma” que por cierto, es un sintagma que yo no me inventé para mi libro del 2012, procede de una sección del libro de Carlos Rama “Historia de las relaciones culturales entre España y América Latina”, es una sección de un capítulo de ese libro de Rama. Y bueno, unos años después se publicó “La beligerancia de los idiomas”, que es editado por Horacio González. Entonces, a mí esa me parece una metáfora adecuada para referirse a este tipo de tensiones. Pero quizás tu pregunta vaya un poco más allá y es que, se trata de que la relación entre España y América Latina tiene que ser siempre de tipo belicoso, tiene que ser siempre de tipo confrontacional. Bueno, toda relación, pero no solo entre España y sus antiguas colonias sino entre Argentina y Uruguay, entre Argentina y Chile, entre Chile y Perú, es decir, las tensiones de todo orden, las batallas de

8 En la noche anterior a la entrevista se había realizado el debate “Discusiones en torno a la norma lingüística” en la sede del Sindicato de Luz y Fuerza Regional Córdoba, como parte de la actividades del 1er Encuentro Internacional “Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos”.

9 El manifiesto puede descargarse en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43159>.

10 Beatriz Bixio, docente de la UNC que coordinó el panel “Discusiones en torno a la norma lingüística”.

11 Esa carta puede consultarse en <http://bit.ly/JdVCCMfSL>.

todo orden, y hay algunas literales, no solo metáforas. La guerra del Pacífico o la Guerra del Chaco no son metáforas, pero ya en el ámbito de la cultura y de la lengua por supuesto que se pueden diseñar otras metáforas que reflejen un tipo de interacción de tipo colaborativo y no belicoso, no confrontacional. Pero en este caso, en el que estamos estudiando el modo en que se ha gestionado la relación poscolonial entre España y América Latina y el modo en que ciertas naciones latinoamericanas han respondido a esa iniciativa de España, para referirse a ese eje, sí que me parece apropiado el uso de “batalla”. Pero teniendo en cuenta que no es la única, que entre España y América Latina, bueno, aquí estoy yo, yo soy español, es decir que existen muchos otros ejes y muchos otros tipos de colaboración. Entonces no es que la batalla sea la única pero sí que es una metáfora que nos ayuda a explicar una sección importante.

AL: Mencionaste el Sistema SIELE. Yo estoy muy interesado en todo lo que son las certificaciones internacionales de idiomas, y quisiera pedirte si tenés alguna reflexión general sobre lo que significan las certificaciones internacionales de idiomas en términos del papel que están jugando en lo que es el mercado lingüístico. Tenía otra pregunta para hacerte también, ¿el mercado lingüístico, desde que Duchêne y Heller (2012) escribieron “Language in Late Capitalism” tiene una continuidad o ha cambiado? ¿Viste algo que permita decir si algo de lo mencionaban se ha exacerbado o mermado? Hasta aquí ese análisis me ha servido, pero no sé si hubo una evolución en ese sentido.

JdV: Desde la publicación de ese libro hasta ahora tenemos muy poquito arco, es realmente muy difícil apreciar cambios. En todo caso yo me plantearía, a ver, ese libro lo que hace es proponernos un marco conceptual para el análisis de las ideologías lingüísticas que se despliegan en relación con el desarrollo del capitalismo se insertan, claro, en un contexto dinámico. Entonces ¿cuál es esa dinámica? Yo sigo viendo la aparición de representaciones de la lengua que se producen en nombre de identidades, como las nacionales, o en el caso de la lucha feminista las propuestas del lenguaje inclusivo. Esas representaciones se hacen en nombre de la emancipación, donde lo identitario está ligado a un sistema de producción y de distribución de riquezas donde las mujeres quedaron afuera, en posición desventajosa. A mí ese libro siempre me gustó porque a pesar de que contenía una propuesta fuerte, bien definida en torno a “Pride and Profit” el orgullo, la asociación de la lengua con valores identitarios y la asociación de la lengua con valores económicos, la diversidad de voces que hay dentro del libro nos permite apreciar el modo en que es complejo la manera en el que interactúan estos tipos de representaciones. Yo aquí me atrevería a especular que el terreno en el que va a haber más en

juego, es el terreno de la informática. Es el terreno del tratamiento de las lenguas, para que sean susceptibles de serles útiles al desarrollo de la tecnología informática. Entonces, yo creo que eso es lo que hay que observar. Hay que ver en qué medida las instituciones de gestión del idioma y con capacidad, en definitiva, de certificar si alguien lo sabe o no lo sabe, o lo conoce bien o no lo conoce bien, aceptan o se pliegan a las necesidades de las empresas de tecnología informática. Hoy por hoy me imagino que una de las zonas de vanguardia en las investigaciones que tienen que ver con el lenguaje y la informática, es que las máquinas, los teléfonos, hablen con nosotros. Ya se les da bastante bien, ya hemos llegado a un punto realmente en que...

AL: Estás hablando de la inteligencia artificial, a nivel personal...

JdV: Exacto. Ya ves que todavía no tengo el lenguaje, estoy hablando y tartamudeando porque todavía no tengo armado un lenguaje, no tengo conceptualmente claro cual es el problema, pero lo que sí veo como posible peligro es que estas instituciones pongan la gestión del idioma, el tratamiento del idioma, la representación del idioma, la educación lingüística de la ciudadanía, al servicio del desarrollo de estas tecnologías de la información y no piensen una educación lingüística al servicio de la Humanidad, al servicio de la colaboración, al servicio del Arte, al servicio de la realización personal, etc. Es decir que hay un sistema de valores radicalmente asociados, en su raíz, a las problemáticas de la tecnología de la información.

AL: Esto que mencionás ahora me lleva de nuevo al SIELE, como un sistema que pueda ser evaluado a través de la informática, porque es así que está pensado. También hablábamos al principio de complicidades. Ver a la UNAM y a la UBA firmando convenios luego de haber visto la creación del CELU¹² fue muy doloroso para mucha gente. Entonces también pienso en estas dos propuestas bien diferentes, como son CELU y SIELE, sé que estás invitado al coloquio CELU¹³...

JdV: Aquí en Córdoba, en Río IV, en noviembre. Sí, voy.

AL: Entonces quería algún tipo de reflexión sobre lo siguiente: sabemos que son radicalmente

12 Certificado de Español Lengua y Uso, del consorcio de universidades públicas argentinas ELSE.
www.celu.edu.ar

13 X Coloquio CELU, Río IV, Córdoba, 6, 7 y 8 de Noviembre de 2019 <http://www.hum.unrc.edu.ar/coloquio-celu-2019/>

distintos, en las concepciones que tienen. Yo dudo mucho que el CELU pueda ser impactado por las tecnologías, por el tipo de constructo que se formó no podría avanzar hacia ser certificado automáticamente, no es un TOEFL.

JdV: Claro, porque es lengua y uso.

AL: Lengua y uso, hablar con una persona, y por otro lado una política lingüística que la pienso opuesta a SIELE, pero que no tenía esa intención inicial, enfrentar al gigante que en aquel momento era el DELE. Pero ya después de diez años de CELU creo que conviene pensar sobre el carácter nacional de la propuesta. Más de 20 Universidades argentinas se unen en un consorcio para evaluar el español como lengua extranjera pero en todo este tiempo no han incorporado a ninguna universidad extranjera, algo que podría haber sucedido incorporando por ejemplo a Uruguay, en el ámbito del Grupo Montevideo¹⁴, por ejemplo. ¿Esto te merece alguna reflexión?

JdV: Bueno, sí. Tengo ideas al respecto y las expreso con la prudencia necesaria porque no he estudiado con detalle la historia del CELU y los detalles sobre su producción y sus intenciones. He estado al tanto a lo largo de los años, conozco mucha gente que estuvo involucrada en su elaboración, gente del Consorcio. Cuando estuve en Córdoba hace tres años, tuve una reunión con gente del Consorcio y coincidió cronológicamente mi estancia en Córdoba con la reunión de la Junta de Gobierno, creo que se llama, de la Universidad de Buenos Aires, en la que se decidió firmar el acuerdo con el Instituto Cervantes. Ocurrió en los días en que yo estaba en Córdoba, entonces aquí estaban las colegas bastante indignadas con esa novedad. El CELU yo creo que tiene potencial precisamente por razón de su filosofía, ¿no? lo que pretende es evaluar la lengua como una herramienta de interacción entre seres humanos. Entonces no se piensa tanto como el SIELE en términos de “skill” (competencias). Eso de entrada es una ventaja en relación con el modo en que yo concibo la educación lingüística. Ahora bien, yo creo que el peligro al que tú te refieres, aunque no te referiste a ello como peligro pero llegaste cerca, ¿puede, efectivamente, la promoción del CELU convertirse en una versión suramericana de la acción del Cervantes, es decir, intentar que el CELU se convierta en una estrategia de certificación y evaluación gestionada desde Argentina para toda América Latina? Por supuesto que ese peligro está. Y aquí, si me permites, acudo a una anécdota: hace unos cinco o seis años,

14 Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) <http://grupomontevideo.org>

estaba yo en Buenos Aires, estaba almorzando con un amigo profesor de la UBA, mucho más joven que yo, y estábamos hablando precisamente de estos temas. En aquel contexto estábamos hablando del tema de la normatividad que obviamente, decía él, en la Argentina a la hora de examinar los conocimientos de español de una persona no se podía, no tenía sentido, utilizar como referencia la norma castellana, los usos de España, y de ahí saltamos a la enseñanza de español en Brasil y él decía que “es obvio que en Brasil la norma que hay que enseñar es la Argentina” y yo le dije “¿y por qué no la colombiana? o una de las colombianas, porque en Colombia hay muchas”. Sé quedo un poco pensando y siguió “claro, habría que consensuar”, pero su reacción inicial revelaba, pues, una suerte de argentino centrismo que le conviene, a quienes trabajan en el CELU, tener muy presente. Entonces yo no sé si existen iniciativas de colaboración con la Universidad de Chile. Fijate que tú mismo mencionaste...

AL: ... Al Mercosur...

JdV: ¡Pero tiene sentido!

AL: ... me estaba refiriendo a que existe una colaboración ya bastante dilatada en el tiempo, en lo que es el Grupo Montevideo, de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay principalmente.

JdV: Ahí existe una institucionalidad establecida que hay que aprovechar, y eso es lo que yo hecho en falta ¿sabes? Estudios con un espíritu crítico, se puede hacer crítica constructiva, por supuesto, en relación con esta dinámicas. Yo no lo puedo hacer, yo estoy muy lejos. Es lo que yo siento que necesito, más trabajos que tengan esa reflexión, que sean investigadoras e investigadores latinoamericanos que, al tiempo que emprenden estas iniciativas, llevan a cabo investigaciones sobre los términos en que se está desarrollando. Porque no sea que al final la pelea sea simplemente por quién controla la distribución del pastel, y no sobre cómo se distribuye el pastel ¿entiendes?

AL: Yo tengo una hipótesis que quisiera compartir, y es que durante estos años (las últimas décadas) Brasil se convirtió en *hegemon* de la región, en términos ideológicos muy distintos de lo que vemos ahora. Hubo un avance internacional de Brasil para colocarse como el *hegemon* de Sudamérica. Y al mismo tiempo, aunque no lo hacen muy explícito, el *hegemon* de la lengua portuguesa. En esa relación Argentina jugó un papel importante porque se benefició mucho de esa posición de Brasil, y al mismo tiempo, académicamente se unía a las Universidades Públicas

brasileñas para evitar el avance del Instituto Cervantes en Brasil, que era la torta (el pastel) sudamericana que estaban deseando. Hay indicios de que puedo estar en lo cierto porque, ni bien el ciclo progresista latinoamericano¹⁵ acabó, entró el IC de nuevo a hacer sus convenios y pensar, por ejemplo políticas de enseñanza del español de tipo bilingües en las fronteras, algo que ya existía y había sido desfinanciado en los últimos años de los gobiernos Rousseff y Fernández de Kirchner. ¡Oh casualidad! Aparece ahora el IC proponiendo algo muy similar.

JdV: Es el *outsourcing*.

AL: En Brasil ya era *outsourcing*, a cargo de una institución¹⁶, que luego salió y se les entregó la gestión a las Universidades. Existen muchos trabajos académicos (brasileros) sobre el Programa Escuelas Interculturales de Frontera, que describen que el PEIF no funcionaba con todo el potencial que la propuesta tenía. Cuando comenzaron a desfinanciarse muchas actividades públicas, esta cae entre ellas, pero hoy la propuesta, que no está articulada, estaría en manos del IC. Yo dudo que este gobierno (federal) sea capaz de articular alguna cosa, pero el IC vino y “puso la pata”.

JdV: ¡Claro! ¡Es que el Cervantes se creó para eso! El IC está cumpliendo con su misión, que es, lamentablemente, una visión de una agencia cultural para la promoción cultural exterior, que es muy consistente con el modo en el que el capitalismo concibe la cultura, concibe la lengua etc.

AL: El Grupo Montevideo había sido muy eficaz en apartarlos del ámbito público brasileiro. La alianza que se estableció, que no sé si hizo explícita, hizo que CELU esté presente en todas las Universidades Federales del Sur de Brasil y creciendo en otras regiones, y a su vez las Universidades Públicas brasileiras, tanto Federales como Estaduales, se guardaron para sí la formación de los profesores brasileiros de español como lengua adicional, dejando claro que “nunca el IC dará títulos habilitantes para la enseñanza de la lengua española”, como tuvo la pretensión. Esta alianza académica funcionó muy bien y sigue funcionando en este sentido, pero no sé cuánto pueda resistir. CELU es una propuesta argentina ¿CELU debe seguir siendo

15 Para la definición de este ciclo se puede consultar Moreira, C. EL LARGO CICLO DEL PROGRESISMO LATINOAMERICANO Y SU FRENO Los cambios políticos en América Latina de la última década (2003-2015) REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 32 N° 93

16 El Instituto de Políticas Lingüísticas (IPOL)

una propuesta argentina para tener esta consistencia?

JdV: Bueno, en la medida en que se trata de un modelo de certificación que es alternativo al SIELE, alternativo como modelo que se basa en una concepción distinta de la lengua y de lo que significa hablar, yo desde luego vería con buenos ojos una ampliación del ámbito de relevancia del CELU, pero claro, para eso debería haber una política de relaciones institucionales entre las instituciones que gestionan el CELU y otros espacios en América Latina. Irse a Chile y ver que está pasando con estos asuntos, creo que ya hay unas colaboraciones allá, irse a Perú, a Bolivia, por decir los países con los que hacen frontera. Colombia, por ejemplo, es un caso interesante. Allí hay una institución fuerte, de prestigio, que es el Instituto Caro y Cuervo. Institución que se ha subido al carro de la “Marca Colombia” de la promoción de Colombia, institución que forma parte del SIELE, que firmó el acuerdo con el IC. Y a esta política de la lengua ligada a la promoción de la marca Colombia y “venga a Colombia a hablar el mejor español” pues ha recibido el apoyo de los gobiernos conservadores. En Colombia es muy difícil que penetre el CELU porque ya hay una institución que ha abrazado el otro proyecto, y que parece que hay una suerte de proyecto de Estado ligado al SIELE y a la relación con el IC. Eso es lo que se me ocurre.

AL: Estaba leyendo el otro día el reportaje en La Voz¹⁷, en el que hablabas sobre la correlación entre las distintas formas de hablar el español y la ubicación social, la movilidad socioeconómica. A mí sobre esto se me plantean interrogantes sobre cómo enseñar, a la hora de democratizar el lenguaje, a la hora de tener en cuenta esto y no pasarlo por alto, no enseñar una norma única. Siempre mis preocupaciones están por el lado de cómo enseñamos. Tengo algún bagaje dentro de lo que se escribe en Brasil sobre esto, pero quería tu reflexión sobre el tema.

JdV: Para mí es fundamental llevar a cabo una Pedagogía del Español como lengua extranjera, que es a lo que me he dedicado muchísimos años en los Estados Unidos, que no se centre en la enseñanza de una Gramática. Que ni siquiera se centre en una Gramática que contiene variación, o una variación jerarquizada. La Pedagogía del Español como lengua extranjera tiene que contener un elemento metalingüístico, un elemento metalingüístico que no sea sólo “esto es un

17 “La Voz” antes conocido como “La Voz del interior” es el diario más influyente de la ciudad de Córdoba. Durante el mes de Marzo, ante la inminencia del CILE y el contr congreso, se ocupó de tratar los temas relacionados con la lengua española. La entrevista con José del Valle se puede leer en <https://www.lavoz.com.ar/opinion/batalla-del-idioma>

sustantivo, esto es un adjetivo, esto es una cláusula nominal” sino que debe contribuir a la formación sociolingüística del alumnado. Ahí hay que incluir módulos, incluso cuando uno está estudiando español elemental, español intermedio, a todos los niveles, tiene que haber módulos, dentro de los programas de enseñanza que sean de tipo sociolingüístico. Hay que discutir desde el día número uno con el alumnado cosas como ¿cuál es la diferencia entre lenguas y dialectos?, ¿cómo es el perfil lingüístico de una persona?, ¿se puede decir que una persona habla un dialecto? Entrar en cuestiones de estilo, ¿qué ocurre en las comunidades en las que están en contacto con distintas lenguas? Los flujos entre campo y ciudad, las diásporas, el exilio... Es decir, hay que diseñar unos módulos metalingüísticos, de perfil sociolingüístico, que le vayan haciendo ver al alumnado, desde el principio, que las lenguas no son gramáticas, que las lenguas son cristalizaciones de prácticas lingüísticas que se dan en contextos siempre socialmente complejos, y las complejidades son de diferente naturaleza en función de las distintas historias de cada lugar. ¿Cómo se hace eso a nivel elemental? Pues esto hay que resolverlo en cada escena pedagógica, porque a lo mejor en Brasil uno puede hacer eso desde el principio, desde que las chicas comienzan a estudiar el español, a lo mejor uno puede usar el español como lengua vehicular constantemente, y a lo mejor se pueden llegar a entender los contenidos. Pero en el contexto estadounidense, que es el que más conozco, porque allí he desarrollado toda mi carrera, desde los años 1980 se instala un dogma, que es el dogma del uso exclusivo de la lengua meta. Es decir que si tú estás enseñando español no puedes decir ni una palabra en inglés, desde el día uno. Yo soy un gran enemigo de ese dogma, reconociendo las ventajas de maximizar el tiempo que el alumnado está expuesto en clase a la lengua meta, en este caso el español, sin cuestionar eso, sí que lo cuestiono como dogma. Si una asignatura de español se reúne contigo cinco horas a la semana, o tres, ¿no podría tener sentido dedicar media hora a hablar, en inglés, sobre este tipo de cuestiones, a introducir la diferencia entre lengua y dialecto, a introducir el concepto de prejuicios lingüísticos, a introducir el tema de la variación? ¿no?. Entonces esta sería una pedagogía sociolingüísticamente informada. Y aún no he llegado a una pedagogía crítica, porque si llegamos a una pedagogía crítica en esos contenidos, obviamente, tienen que estar atravesados por cómo el uso de la lengua y las representaciones de la lengua se ponen al servicio de la reproducción de la desigualdad o el combate, la lucha contra la desigualdad. Entonces para mí la clave es incluir en la didáctica de la lengua, módulos de temática sociolingüística, y si esto significa, como el caso anglosajón si tú estás dando español elemental, y son hablantes de inglés, para discutir la diferencia entre lenguas y dialectos y todo esto, tienes que hacerlo en inglés, porque no te van a entender nada. Ya a nivel avanzado es otra historia. Yo creo que eso es lo que habría que explorar más.

AL: Te agradezco mucho por tu disposición, y esperamos tu visita a Brasil en el próximo IV Congreso Latinoamericano de Glotopolítica.

Referencias a las obras mencionadas en la entrevista

DEL VALLE, José. *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid-Frankfurt am Main. Iberoamericana-Vervuet, 2004.

DUCHÊNE, Alexandre e HELLER, Monica. *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York-London, Routledge, 2012.

GONZÁLEZ, Horacio. (comp.) *Beligerancia de los idiomas: un siglo y medio de discusión sobre la lengua latinoamericana*. Buenos Aires, Colihue, 2008.

RAMA, Carlos Manuel. *Historia de las relaciones culturales entre España y América Latina en el siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Algunas obras de autoría de José Del Valle

DEL VALLE, José. *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*. Madrid-Frankfurt am Main. Iberoamericana-Vervuet, 2007.

_____. *Historia política del español: la creación de una lengua*. Madrid. Aluvión, 2016.

Otras obras se pueden consultar en:

<http://bit.ly/2JdVCVCUNY>

DE VITÓRIA A BOA VISTA: O QUE OS TÍTULOS DE NOTÍCIAS NOS REVELAM SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER?

Micheline Mattedi Tomazi¹
Luana Santos Azeredo²

RESUMO: Este artigo analisa a construção dos títulos de notícias sobre violência contra mulher do Jornal Folha BV *online*, do estado de Roraima. O objetivo é verificar, em uma amostragem de 46 títulos de notícias, se há disseminação de uma ideologia machista e comparar os resultados com os apresentados na pesquisa de Tomazi; Rocha; Ortega (2016) sobre os títulos publicados no jornal A Tribuna. O aporte teórico encontra respaldo na proposta sociocognitiva de Análise Crítica do Discurso (ACD), de Van Dijk (2010, 2012), em diálogo com os modos de operação de ideologia apresentados por Thompson (2002). A metodologia adotada é qualitativa, interpretativa e comparativa com base nos dados apresentados pelas pesquisadoras sobre o jornal A Tribuna em comparação com os dados encontrados no Jornal Folha BV *online*. Os resultados da pesquisa demonstram que a construção dos títulos das notícias, respeitando algumas diferenças nas estratégias utilizadas pelos jornais, prioriza informações irrelevantes e reforça crenças machistas e estereotipadas sobre a posição da mulher na sociedade e, principalmente, sobre sua representação.

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra mulher. Títulos de notícia. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT: This article aims to analyse the construction of the headlines about violence against woman in the online newspaper Jornal Folha BV online of the state of Roraima. The purpose is to verify, considering the amount of 46 headlines, whether there is sexist ideology dissemination as well as the newspaper A Tribuna, as attested by Tomazi; Rocha; Ortega (2016). We chose the sociocognitive proposal of Van Dijk's Critical Discourse Analysis (CDA) (2010, 2012), in dialogue with the modes of operation of ideology presented by Thompson (2002). The chosen methodology is qualitative, interpretative and comparative based on the data present by the researches about the A Tribuna journal in comparison to the data founded in the newspaper Folha BV online. The results of the research show that the construction of the headlines, respecting some differences in the strategies used by each journal, prioritize irrelevant information and reinforce sexist beliefs and stereotyped about the woman position in society, and mostly, about her representation on it.

KEY-WORDS: Violence against woman. Headlines. Critical Discourse Analysis.

Considerações iniciais

A violência contra mulher³ é um problema mundial, mas, no Brasil, especificamente, esse problema social é muito comum às moradoras dos estados de Roraima e do Espírito

¹Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, pelo Departamento de Letras (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos). Coordena o Grupo de Estudo sobre Discursos da Mídia (GEDIM/PPGEL/UFES). E-mail: michelinetomazi@gmail.com.

²Graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Graduanda em Direito pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV).

Santo. Essa realidade pode ser comprovada pelos altos índices de homicídios de mulheres nesses estados, 15,3 e 9,3 mortes a cada cem mil mulheres, respectivamente (WAISELFISZ,2015)⁴. Entretanto, os dados apresentados até 2015 não contemplam o feminicídio, ou seja, a morte de mulheres motivada pela condição de gênero. A Lei 13. 104, sancionada em 2015, ainda no governo de Dilma Roussef, tipificou esse tipo de crime e passou a considerá-lo hediondo (BRASIL, 2015). Se, por um lado, o Brasil possui diversas políticas de proteção à mulher, por outro, o país ainda convive com números assustadores de mulheres assassinadas todos os dias. Além disso, muitos estados não possuem dados de feminicídio e ainda há dificuldades para que a morte da mulher, quando motivada por razão de gênero, receba o registro adequado junto aos órgãos públicos. Como a tipificação só ocorreu em 2015, muitas mortes de mulheres, que seriam tratadas como crimes hediondos, foram apenas registradas como homicídios dolosos. Roraima, em pesquisa divulgada recentemente⁵, registrou em 2018 o maior índice de homicídios de mulheres, sendo 10 a cada 100 mil mulheres.

Cotidianamente, tais casos são reportados aos jornais locais desses respectivos estados, contudo, sabendo que o título é o elemento de destaque na notícia e o primeiro a ser visualizado pelo leitor, cabem-nos as seguintes questões: Como os títulos das notícias descrevem a violência? Como eles apresentam os atores sociais (mulher⁶ x homem)? Quais informações são relevantes para o jornal? O que o jornal reforça em termos de conhecimento sobre a violência contra mulher?

O tema da violência contra mulheres tem motivado as pesquisas de Tomazi (2014, 2017, 2019) desde 2012, quando ela iniciou seu grupo de estudos e passou a orientar trabalhos de análise crítica de notícias sobre o tema nos jornais capixabas⁷. Essas pesquisas têm demonstrado que as notícias sobre violência contra mulheres priorizam explicações e

³Entendemos violência contra a mulher como qualquer ato, com base no gênero, que provoque qualquer tipo de constrangimento ou dano físico, psicológico, sexual, moral ou patrimonial à mulher (Cf. BRASIL. Lei 11.340/06, 2006).

⁴ Usamos a versão do Mapa da Violência de 2015 por acharmos que esse documento, diferente dos outros publicados recentemente, trata exclusivamente da violência contra a mulher. Após 2015, não foi publicado novo Mapa da Violência com essa riqueza de detalhes e informações.

⁵ Dados apresentados pelo G1 no monitor da violência, disponível em <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/cai-o-no-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-mas-registros-de-feminicidio-crescem-no-brasil.ghtml> Acesso em 17/04/2019.

⁶ Neste artigo, evitamos utilizar o termo “vítima” porque entendemos, na esteira de Santos e Izumino (2005) que, ao chamar a mulher de vítima, como fazem as notícias dos jornais ao informarem sobre casos de violência doméstica, estamos anulando a autonomia da mulher, pressupondo uma relação de controle, poder e dominação do homem sobre ela.

⁷ O grupo a que nos referimos é o Grupo de Estudos sobre Discursos da Mídia (Gedim/UFES), coordenado por Tomazi e cadastrado no Cnpq. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo podem ser consultadas na página <http://gedim.ufes.br/dissertacoes-e-teses>

justificativas para os crimes a partir de estereótipos sobre o que é ser mulher e ser homem na sociedade, da classe social dos envolvidos, da apresentação do crime como passional, de fatores externos como bebidas, problemas de saúde e drogas, além da individualização e naturalização do problema, deixando de considerar a violência contra as mulheres como um problema social e de políticas públicas.

Essas questões também motivaram a pesquisa de Tomazi; Rocha; Ortega (2016), que investigaram o que os títulos das notícias capixabas deixam revelar sobre a violência contra mulheres. Ao transmitir a informação, o jornal traz um nível de conhecimento relevante para esse problema social, ou apenas legitima crenças machistas e estereótipos? As autoras selecionaram cinquenta⁸ títulos de notícias do jornal A Tribuna, do Espírito Santo, nos anos de 2013 e 2014, e desenvolveram uma pesquisa a respeito da representação da mulher em situação de violência, a fim de observar as estruturas discursivas (sintaxe e léxico) e as estratégias semânticas (semântica global, semântica local e dispositivos retóricos) para comprovarem a tese de que os títulos apenas reforçam estereótipos e crenças machistas sobre o papel da mulher na sociedade e como deve ser o seu comportamento. As autoras concluíram que as estruturas do discurso utilizadas pelo jornal podem manipular a interpretação do leitor, favorecendo o agressor e legitimando o crime de violência contra mulher. Assim, defenderam que, nos títulos das notícias, é possível identificar estruturas discursivas atuantes na disseminação de uma ideologia machista capaz de condenar a mulher pela agressão e promover a justificativa para a violência.

No contexto de produção da pesquisa desenvolvida por essas pesquisadoras, o Espírito Santo liderava o *ranking* nacional de feminicídio, segundo o Mapa da Violência 2012 (WAISELFISZ, 2012). Na versão do mapa, produzida em 2015, o estado passou a ocupar o segundo lugar e Roraima assumiu a primeira posição, com maior índice de homicídios de mulheres (15,3 mortes a cada cem mil mulheres) com taxas quadruplicadas nessa estatística desde 2006 (WAISELFISZ, 2015).

Uma observação mais detalhada das edições do Mapa da Violência mostra que, desde os dados apresentados na edição de 2010 (WAISELFISZ, 2010), os estados de Roraima e Espírito Santo alternaram a liderança do *ranking* nacional de homicídios de mulheres, mas não há dados sobre feminicídios, já que, até 2015, essa tipificação de crime não era sequer cogitada, e todas as mortes violentas das mulheres eram tratadas como homicídios dolosos, como já dito neste artigo.

⁸ Os cinquenta títulos de notícia pertencem a um acervo de em torno de novecentos títulos de notícias compiladas pelos pesquisadores do Grupo de Estudo sobre Discursos da Mídia (GEDIM/ PPGEL/ UFES).

Diante dos índices e, entendendo a mídia como uma importante influenciadora social (HERNANDES, 2012), objetivamos identificar as estruturas discursivas (sintaxe e léxico) e as estratégias semânticas (significado global e significado local) utilizadas nos títulos de notícias do jornal Folha BV *online*⁹, um jornal de grande circulação no estado de Roraima. Mais especificamente, queremos verificar se há construções que, para além da informação, criam ou ratificam crenças e estereótipos sobre a violência contra mulher em nossa sociedade. Isto é, como essa violência é descrita pelo jornal e como os atores sociais são representados. Também procuramos analisar, em termos comparativos, se os títulos de notícias do jornal folha BV *online* de Roraima, assim como os do jornal A Tribuna do Espírito Santo, conforme atestado por Tomazi; Rocha; Ortega (2016), propagam uma ideologia machista na abordagem do tema nos títulos de notícias jornalísticas, ao fazer uso de construções na voz passiva, de justificativas para o ato de violência e escolhas lexicais que estigmatizam a mulher em situação de violência.

A metodologia utilizada neste artigo é de base quali-interpretativa, uma vez que partimos do concreto (títulos de notícia sobre casos de violência contra mulher) para o abstrato (constatações a respeito da ideologia machista em notícias sobre violência contra mulher) e de casos particulares (quarenta e seis notícias do jornal Folha BV *online*) para conclusões gerais a respeito da construção de notícias sobre o tema em questão nos títulos de notícia do jornal BV *online*. Além disso, adotamos um método comparativo na análise quali-interpretativa, a fim de relacionar os dados obtidos nesta pesquisa com a de Tomazi; Rocha; Ortega (2016) sobre os títulos de notícia do jornal A Tribuna.

Para alcançar o objetivo proposto, foram selecionados quarenta e seis (46) títulos de notícias sobre violência contra mulher, veiculadas pelo jornal Folha BV *online*, no período de julho de 2014 a dezembro de 2016, o que representa apenas um por cento (1%) do total de 4608 notícias criminais encontradas na página policial do jornal Folha BV *online*. Logo, percebe-se que o tema ainda não é devidamente divulgado, mesmo com o aumento de 300% no número de notícias após a divulgação do Mapa da Violência 2015¹⁰. Vale ressaltar também que, inicialmente, objetivamos a análise de títulos de notícias entre os anos de 2013 e 2014, no intuito de relacionar os dados obtidos pelo Mapa da Violência 2015 (WAISELFISZ, 2015) às notícias publicadas no período do qual se referenciam os índices, no entanto, só

⁹ FOLHA BV. Polícia. Disponível em: <<http://www.folhabv.com.br/>>. Acesso em 18 de julho de 2017.

¹⁰ Vale ressaltar que, apesar do aumento no número de casos divulgados pela mídia, houve uma redução de 48% do número de casos de violência física notificados pelo Centro Humanitário de Apoio à Mulher (CHAME) em 2016, como noticiado pelo portal G1 em 30 de dezembro de 2016.

encontramos seis referentes a tal período. Esse dado nos chamou atenção, uma vez que, só em 2013, o Grupo de Estudos sobre Discurso da Mídia (GEDIM/ PPGEL/ UFES)¹¹ coletou um total de aproximadamente 500 notícias relacionadas à violência (NATALE, 2015; TOMAZI; NATALE, 2015; SOUZA, 2015).

Salientamos que a opção pela análise de títulos ocorreu por considerarmos os títulos das notícias como elementos de cunho textual-discursivo cuja natureza é importante à disseminação de crenças e ideologias, já que, conforme Gradim (2000), as informações são dispostas por ordem de importância, isto é, as primeiras informações, contidas no título, são as mais relevantes para a compreensão do fato retratado na notícia. Nesse sentido, apesar de serem considerados pelo senso comum como meramente informativos, os títulos de notícias precisam convencer o leitor a prosseguir no texto. Para lograr êxito nesse propósito comunicativo, o jornalista utiliza estratégias de sedução ou de opinião, possibilitando, assim, que a instituição guie a construção dos julgamentos acerca do tema antes mesmo de se começar a leitura da notícia (VAN DIJK & KINTSCH, 1983).

O aporte teórico para este artigo encontra respaldo na proposta sociocognitiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), de Van Dijk (2010,2012), em diálogo com os modos de operação de ideologia propostos por Thompson (2002). Além disso, buscamos apoio nas pesquisas realizadas por Tomazi; Natale (2015) e Lazar (1993, 2005), a fim de compreender a abordagem do tema violência contra mulheres nas mídias jornalísticas.

Para organizar este artigo, partimos da apresentação de algumas considerações a respeito da relação entre violência contra mulher e mídia jornalística. Posteriormente, abordamos os conceitos provenientes da ACD sociocognitiva, em diálogo com os modos de operação de ideologia. Em seguida, analisamos o *corpus* coletado, comparando-o aos resultados e às conclusões apontadas por Tomazi; Rocha; Ortega (2016) para, em seguida, tecermos algumas considerações finais.

Violência contra mulher e mídia jornalística

Considerando a importância de se refletir sobre a maneira como o tema da violência contra mulheres é apresentado na mídia jornalística, é preciso circunscrever a perspectiva de gênero social considerada neste artigo, já que, para nós, essa violência tem raízes históricas e

¹¹O Grupo de Estudos sobre Discursos da Mídia (GEDIM/ PPGEL/ UFES), coordenado pela Profa. Dra. Micheline Mattedi Tomazi, realiza pesquisas desde 2012 sobre as relações de poder, bem como as ideologias de gênero, violência de gênero e sexismo presentes em mídias jornalísticas e em outras esferas midiáticas.

culturais com crenças e estereótipos que permeiam os imaginários dos membros de nossa sociedade sobre o ser mulher e o seu papel social.

O tema gênero social é de suma importância e não seríamos capazes de apresentar uma discussão consistente em apenas alguns parágrafos disponíveis. Da mesma forma, a influência ou não da mídia jornalística na sociedade é um tema caro a muitos pesquisadores. Entre essas duas áreas de interesse, está o problema social da violência contra mulher e como ela é representada. Entendemos como interessante destacar que esse diálogo multidisciplinar é comum a pesquisadores em ACD, portanto procuramos apenas apresentar os conceitos básicos que nos servirão para compor o objeto de observação e pesquisa, ou seja, os títulos das notícias.

A visão feminista tradicional de gênero surgiu com Simone de Beauvoir e sua célebre frase: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Butler (2016), em 1990, ampliou essa visão a partir da noção de performatividade. Para ela, “se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” (BUTLER, 2016, p. 26). A performance, portanto, mostra-se como um efeito instituído, mantido e repetido no e pelo corpo, não um conjunto de processos socioculturais localizados em corpos sexuados. Butler (2016) defende que o gênero é socialmente construído, de modo que a noção de gênero é, assim, regulada por normas sociais.

Também Scott (1995) apresentou a questão do gênero não como uma construção atrelada às características biológicas, sob a qual a mulher é vista como inferior, mas como uma construção social. A autora problematiza os conceitos de “homem provedor” e de “mulher dependente”, apontando-as como uma criação social na qual, acima das questões fisiológicas, o homem e a mulher se definem a partir de seus papéis próprios, determinados socialmente. As categorias “homem” ou “mulher”, portanto, são vazias de significado.

Ainda que o gênero não se encontre como forma única de articulação do poder, é a primeira instância dentro da qual, ou por meio da qual, o poder se articula. Scott (1995) afirma que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização social, influenciando as concepções, as construções, a legitimação e a distribuição do próprio poder.

É nesse sentido de construção social do gênero que propomos o diálogo com a mídia jornalística, já que ela se constitui como um lugar onde as relações de poder baseadas no gênero social podem se reafirmar, tanto no âmbito social, quanto cultural. É preciso refletir sobre o fato de que os próprios jornalistas pertencem a uma cultura machista e, mesmo que tenham o intuito de informar e afirmem a suposta imparcialidade da mídia jornalística,

estamos diante de dois problemas: o mito da imparcialidade e a cultura machista¹². Assim, mesmo que inconscientemente, ao produzir o título, ao topicalizar determinada informação sobre um caso de violência contra mulher, o jornalista deixa marcas de seus valores e opiniões.

Tomazi e Natale (2015) demonstraram, por meio de uma pesquisa sobre violência contra mulher nas notícias dos jornais A Gazeta e A Tribuna, que a mídia jornalística estereotipa o agressor em uma determinada classe social e raça. Desse modo, contribui-se para um isolamento da questão, tornando-o como um problema “dos outros”. As autoras mostram que, apesar dessa consequência, traçar o perfil do agressor, pode ajudar, por exemplo, a muitas mulheres tomarem consciência da situação de risco em que vivem e incentivá-las a efetuar uma denúncia.

Além disso, Lazar (2005), na defesa de uma Análise do Discurso Feminista, ou seja, um estudo do discurso que privilegia as formas pelas quais as relações de poder hegemônicas a respeito do gênero social são discursivamente produzidas e de que modo podem favorecer os homens e excluir as mulheres como grupo social, realizou uma pesquisa sobre propagandas governamentais de Singapura que incentivavam o matrimônio e a vida em família. Nessa pesquisa, a autora observou que determinadas estruturas discursivas utilizadas podem contribuir para disseminar sutilmente uma ideologia machista.

Ainda sobre a mídia, Moita Lopes (2006, p.135) destaca a importância do seu papel “na construção da vida contemporânea com base no que ela faz circular”. Dessa maneira, construir títulos de notícias com um discurso que minimiza o problema social da violência contra a mulher – seja pela culpabilização da mulher, seja pelo apagamento do agressor, seja pela individualização do crime ou pela sua naturalização – é uma excelente forma de reforçar uma cultura machista e patriarcal na sociedade.

Postas essas questões que relacionam a mídia e a problemática da violência contra mulheres, passaremos para o próximo tópico, a fim de discutir a base teórica que sustentam este artigo.

A tríade sociocognitiva da ACD e os modos de operação de ideologia

Van Dijk (2010, 2012) propõe a linha sociocognitivista da ACD, baseando-se, sobretudo, na tríade discurso-cognição-sociedade, pois defende que a sociedade e o discurso

¹² Na maioria das notícias, o produtor responsável é um jornalista. No entanto, mesmo que a notícia fosse assinada por uma mulher, sabemos que em nossa sociedade patriarcal existem mulheres tão ou mais machistas que os homens.

só podem se relacionar por uma interface cognitiva. É importante esclarecer como o autor define cada um desses termos, discurso, cognição e sociedade.

Para van Dijk (2010), o discurso é o acontecimento comunicativo, ou seja, a interação verbal, os textos escritos, os gestos e as imagens, o que evidencia uma abordagem multimodal do discurso. A cognição, por sua vez, trata-se de uma propriedade constituída individual e socialmente, uma vez que as interações sociais podem agir sobre ela, bem como os processos individuais. Diante disso, a cognição diz respeito às crenças, aos objetivos, às emoções e às avaliações. Por fim, o termo “sociedade” trata da construção humana, resultado de interações negociadas por atores sociais, ou seja, compreende os grupos sociais, conjunto de indivíduos que partilham uma cultura e interagem entre si para formar uma comunidade regida pelos seus interesses e objetivos.

Nessa concepção, o discurso, a cognição e a sociedade constituem uma tríade na qual todos os elementos são interdependentes. Não é possível compreender o discurso desconsiderando o processo cognitivo de produção do conhecimento e de apropriação de ideologias e crenças presentes na sociedade, já que, para esse autor, é necessário reconhecer as práticas discursivas que institucionalizam a sociedade e quais cognições sociais permeiam essas práticas.

Desse modo, destacamos algumas estruturas do discurso para análise sociocognitiva da ACD (VAN DIJK, 2010). As estruturas discursivas selecionadas para este artigo dizem respeito às escolhas lexicais e às construções sintáticas capazes de promover uma imagem negativa da mulher e descentralizar a responsabilidade da agressão. Determinadas escolhas lexicais, tais como associar a mulher e/ou agressor a sua profissão, deslocam o papel do ator social responsável pelo delito. Por exemplo, não é o homem no papel de “mecânico” que agrediu, mas sim na posição de (ex-) marido, namorado etc. Da mesma forma, estruturar um título de uma notícia em voz passiva, topicaliza a mulher e, quando não ausenta o agressor, coloca-o em posição secundária na organização da frase. As estratégias semânticas, por sua vez, são estruturas discursivas que correspondem ao significado local (de uma oração), em contexto oracional, e ao significado global (do discurso), que faz referência ao discurso e à topicalização acima mencionada.

Partindo das análises das estruturas comentadas, é possível investigar as estratégias que atuam no cognitivo, mais especificamente, na construção das formas de ideologias machistas e na construção de estereótipos sociais. Para sintetizar melhor os conceitos

mencionados, optamos por adotar o quadro explicativo desenvolvido por Tomazi; Rocha; Ortega (2016):

Quadro 1 - Quadro das estratégias semânticas

Estruturas Discursivas

Léxico: seleção de palavras que pode ser mais ou menos negativa sobre as mulheres ou positiva sobre os homens (por exemplo, “marido” versus “agressor”)

Sintaxe: (des)enfatizar a responsabilidade pela ação do agressor, como, por exemplo, ao utilizar estruturas de passiva versus ativas.

Fonte: Tomazi, Rocha e Ortega (2016, p.49).

Quadro 2 - Quadro das estruturas discursivas

Estratégias Semânticas

Significado local (de uma oração): o jornalista pode ser vago ou indireto sobre o ator da agressão e detalhado sobre as condutas das mulheres, conduzindo o leitor a crer que elas instigaram a violência.

Significado global do Discurso (tópicos): selecionar ou enfatizar tópicos positivos para os homens e negativos para as mulheres.

Fonte: Tomazi, Rocha e Ortega (2016, p. 49).

É importante ressaltar a definição de ideologia adotada por ambos os teóricos utilizados neste artigo. Para Thompson (2002, p. 79), é preciso “conceituar ideologia em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”, enquanto, para van Dijk, a ideologia é “uma forma de cognição social e é entendida com uma estrutura cognitiva complexa que controla a formação, transformação aplicação de outros tipos de cognição social, tais como o conhecimento, as opiniões e as posturas, e de representações sociais” (VAN DIJK, 2010, p.48).

Em diálogo com as estratégias semânticas e as estruturas discursivas, destacamos a contribuição de Thompson (2002), ao tornar didática uma organização dos meios de operação da ideologia, definindo cinco dispositivos pelos quais a ideologia opera e, também legítima, mantém e estabelece as relações de poder e de dominação. São eles: legitimação, unificação, dissimulação, fragmentação e reificação. É importante destacar que, para o autor, esses cinco modos não são únicos, nem atuam independentemente, podendo se sobrepor e se reforçar mutuamente.

Neste artigo, focamos nos modos dissimulação e reificação, bem como nas estratégias de construção simbólica apontadas pelo autor nos dispositivos destacados: eufemização, naturalização e passivização, a fim de observar se há uma construção ideológica machista e como essa representação sustenta as relações de dominação.

A dissimulação corresponde à ocultação ou à negação das relações de dominação, por meio de processos que desviam a atenção ou ignoram processos e relações existentes. Para se efetuar tal modo de operação, são adotadas estratégias de deslocamento, reorganização de termos e expressões, conferindo-lhes maior ou menor importância, eufemização, amenização das características/attitudes de um grupo ou ênfase na dos outros, e/ou tropo, um grupo de estratégias que correspondem a usos figurativos da linguagem como a sinédoque, a metonímia e a metáfora.

Por fim, a reificação corresponde à tentativa de se instituir uma situação transitória como permanente e natural. Esse modo de operação pode se expressar por meio de vários recursos gramaticais e sintáticos, tais como a nominalização, descrições da ação por meio de nomes, como utilizar a palavra “agressão” em vez do verbo “agredir”, tornando menos importante o apontamento dos participantes envolvidos, e a passivização, estratégia que se constrói pelo uso de uma estrutura que mesmo não estando na voz passiva, dá ideia de passividade, desviando o leitor da proposta central do enunciado. A reificação ainda pode operar por meio da naturalização, ou seja, tratar como acontecimento natural o que foi construído socialmente, como o ideal de gênero feminino e masculino, por exemplo, e da eternalização, que consiste em lidar com fenômenos sócio-históricos como imutáveis.

Por meio das estruturas discursivas (sintaxe, léxico, significado global e significado local) e dos modos de operação de ideologia (reificação e dissimulação) apresentados, pretendemos observar se a ideologia machista perpassa os títulos de notícias coletadas no jornal Folha BV *online*, analisando os mecanismos pelos quais ela opera e se esses se diferem dos observados por Tomazi; Rocha; Ortega (2016) nos títulos de notícias do jornal A Tribuna, do Espírito Santo.

Análise dos títulos de notícias jornalísticas

Conforme já mencionado, analisaremos quarenta e seis (46) títulos de notícias publicadas na página *online* do jornal Folha BV, entre os anos de 2014 e 2016. Vale ressaltar que optamos pela versão digital devido à facilidade de acesso para consulta, bem como por sua abrangência estadual e maior significância no estado de Roraima. O jornal da cidade de Boa Vista foi escolhido por ser uma instituição jornalística presente na capital e, também,

pelo fato de Boa Vista ser a cidade mais povoada do estado¹³. O Quadro 3 apresenta títulos de quarenta e seis notícias selecionadas para análise:

Quadro 3 - Títulos de notícias selecionadas do jornal Folha BV *online* (2014-2016)

Número da manchete	Manchete	Data de publicação
1	Menino de 13 anos dá surra de cinturão na mãe	25/07/2014
2	Homem é preso ao ameaçar mulher e sogra com uma arma de brinquedo	14/09/2014
3	Homem ameaça a mulher e a sogra	15/09/2014
4	Mulher é morta a pancadas e asfixia	21/11/2014
5	Mulher é assassinada a facadas no Asa Branca	18/12/2014
6	Mulher é morta a tiros no Raiar do Sol	27/11/2014
7	Mulher morde marido para escapar de surra e não registra ocorrência	06/03/2015
8	Polícia prende mecânico acusado de matar mulher	30/04/2015
9	Mulher é assassinada com três tiros dentro de casa	12/05/2015
10	Filho faz mãe refém em casa no Jardim Floresta e mobiliza polícia	19/06/2015
11	Homem é levado para Delegacia por maus tratos à mãe	17/07/2015
12	Homem é condenado por tentativa de homicídio contra ex-mulher	12/08/2015
13	Mulher é assassinada e corpo é jogado em fossa	12/09/2015
14	Três mulheres são assassinadas só este final de semana	13/09/2015
15	Duas mulheres são mortas e companheiros são suspeitos	14/09/2015
16	Sargento da PM é acusado de ferir ex-mulher, oficial dos Bombeiros	07/11/2015
17	Após brigar com esposa, homem atea fogo na casa	15/02/2016
18	PM prende suspeito de assassinar mulher no banheiro de casa	23/02/2016
19	Mãe assassinada tinha vindo de Manaus para cuidar do filho	07/03/2016
20	Filho é preso após atingir a mãe com golpes de terçado	07/03/2016
21	Filho assassina mãe a golpes de terçado no bairro Araceli	08/03/2016
22	Suspeito de matar ex-mulher é preso em Iracema	28/03/2016
23	Mecânico é preso depois de tentar matar ex-namorada	01/04/2016
24	Foragido é assassinado depois de incendiar casa de ex-mulher	05/04/2016
25	Homem é preso por agredir mulher em Rorainópolis	06/04/2016
26	Polícia prende homem após espancar ex-mulher	25/04/2016
27	Presidiário foge sem que ninguém perceba para espancar mulher	03/05/2016
28	Mulher sofre atentado a faca e acusa ex-marido	23/05/2016
29	Homem é preso por agredir a mulher e portar simulacro de pistola	29/05/2016
30	Mulher é morta a tiros pelo companheiro	06/06/2016
31	Mulher é executada por marido que se passava por cadeirante	07/06/2016
32	Homem que matou esposa em Normandia se apresenta	09/06/2016
33	Homem é preso acusado de agredir a esposa	26/06/2016
34	Mulher é agredida por ex-marido	05/09/2016
35	Dois homens foram presos por violência doméstica	25/09/2016
36	Homem tenta matar companheira por ter negado dinheiro para drogas	28/09/2016

¹³O município de Boa Vista possui uma população estimada de 332.020 habitantes, enquanto o Estado de Roraima possui uma população estimada de 522.636 habitantes, segundo o IBGE cidades. Disponível: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>>. Acesso em 28 jun. 18.

37	Viciado ataca cunhada com terçado e leva liquidificador	12/10/2016
38	Homem é preso por agredir esposa, cunhada e criança	12/10/2016
39	Suspeito de agredir a ex-esposa é preso pela Polinter	19/10/2016
40	Acusado de violência doméstica é preso após agredir ex-esposa	20/10/2016
41	Homem é condenado a 18 anos de prisão por matar companheira	28/10/2016
42	Homem incendeia casa para tentar matar ex-esposa no Santa Teresa	02/11/2016
42	Marido agride mulher a tesouradas e a mantém trancada dentro de casa	05/11/2016
44	Homem tenta matar esposa com uma paulada na cabeça	30/11/2016
45	Mulher é morta no Jardim Primavera e principal suspeito é ex-marido	19/12/2016
46	Mulher morre após ser amarrada e sofrer violência dentro de casa	30/12/2016

No Quadro 4, comparamos os percentuais de ocorrência dos critérios de análise encontrados nesta pesquisa e na realizada por Tomazi; Rocha; Ortega (2016). A partir desses dados, organizamos a análises, separando cada estrutura discursiva e/ou modo de operação da ideologia observado, além de comparar com os encontrados no jornal A Tribuna.

Quadro 4 - Frequência de aparecimento dos critérios de análise nos títulos de notícias do jornal A Tribuna (ES) entre 2013 e 2014 e do jornal Folha BV online (RR) entre 2014 e 2016.

Crítérios de análise	Nº de manchetes (ES/RR)	Percentual de ocorrências (ES/RR)
Significado Local	21 / 15	42 / 32%
Significado Global	21 / 5	42 / 10%
Sintaxe	36 / 34	76 / 74%
Léxico	20 / 21	40 / 45%
Dissimulação + naturalização	20 / 21	40 / 45%
Dissimulação + eufemização	21 / 40	42 / 87%
Reificação + passivização	36 / 27	76 / 59%

Significado local/ global

Nesta seção, abordaremos como as estruturas discursivas em questão, significado global e local, apresentam-se nos títulos de notícias selecionadas, permitindo a construção de crenças que favorecem uma ideologia machista a respeito da violência contra mulheres.

Em primeiro lugar, focamos no aspecto local, ou seja, nos títulos de notícias que se referem, de forma indireta e vaga, à descrição de acontecimentos que envolveram violência contra mulheres. Nesse aspecto, obtivemos uma ocorrência apenas de 32% dos títulos de notícias selecionadas. O resultado, talvez, esteja vinculado ao fato de a maioria delas apresentar estruturas discursivas que tematizam a ação da polícia, a consequência, o modo e/ou a local da violência doméstica. Entendemos que, apesar de esses títulos de notícias não apontarem para uma culpabilização da mulher, também não distribuem a informação focando a agressão em si, como, por exemplo, nas notícias (5), (8) e (35).

Outra forma de se apresentar uma descrição vaga sobre o ator da agressão é o não uso do agente da passiva, uma vez que essa ausência exclui a indicação de quem praticou a ação violenta, como em (4), (5), (6), (14), (19) e (46). É importante ressaltar que essa ausência demonstra não só uma vagueza na descrição do agente, mas também o seu apagamento.

Ainda como significado local, destacamos títulos em que a (re)ação da mulher é evidenciada, como em (7), em detrimento da conduta do agressor. Diante disso, mesmo que ela tenha cometido o ato de morder para se livrar da “surra”, a construção do título da notícia coloca em evidência a atitude dela (consequência) em detrimento da ação do agressor (causa). Desse modo, há um apagamento da ação anterior (do agressor) que motivou a reação da mulher agredida.

Nesse título, observamos não só a articulação da semântica local, como da global (selecionar ou enfatizar tópicos positivos para os homens e negativos para as mulheres), presente na ênfase à atitude violenta da mulher ao invés de focar na agressão propriamente dita. Segundo van Dijk (2012, p.254), “[...] tendemos a ser vagos quando o assunto são as Nossas características negativas, mas somos bastante exatos quando estamos descrevendo as Deles”. A isso, o próprio autor intitula autoapresentação positiva e outroapresentação negativa, evidenciando a ocorrência do que ele denomina de quadrado ideológico da polarização discursiva. No caso (7), há uma autoapresentação positiva do agressor e uma outroapresentação negativa da mulher, além da estratégia de construção simbólica chamada de eufemização (pertencente ao modo de operação de ideologia dissimulação), ao descrever os fatos de modo a amenizar a ação do agressor.

O título de notícia (36) também explora o significado global do discurso à medida que procura justificar a ação do agressor (“por ter negado dinheiro para drogas”) e utiliza, assim como o título (37), as drogas como uma forma de desencadear a violência, sendo a mulher indiretamente culpada em ambas as situações. No título (36), por não sustentar o vício,

“sabendo o que poderia acontecer” e no (37), por se envolver com alguém que utiliza constantemente de entorpecentes, mais uma vez “sabendo o que poderia acontecer” verifica-se a recorrência das mesmas estratégias. Na construção desse título, a conduta feminina é colocada como o pressuposto para agressão, o que denota uma outroapresentação negativa.

A pouca representatividade de aparições no caso do significado global (10%), diferentemente do observado no jornal A Tribuna (42%), deu-se porque a estruturação dos títulos de notícias em análise, apesar de não serem consistentes sobre ação do agressor, apresentam poucos casos de outroapresentação negativa. Tal constatação fica evidente por meio das escolhas lexicais dessas construções, sobre o que discutiremos na seção seguinte.

Léxico e reificação/naturalização

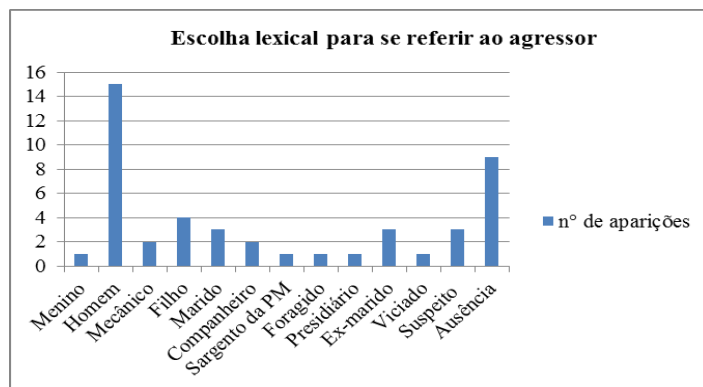
Nesta seção, focamos a análise das escolhas lexicais para construção da imagem da mulher, bem como do agressor nos títulos de notícias jornalísticas em questão. Procuramos entender se essas escolhas podem influenciar o modo de operação da ideologia pela reificação, reafirmando as relações de poder por meio da naturalização do problema da violência em si e do comportamento dos agentes estigmatizados. Referimo-nos, portanto, ao uso das palavras que dizem respeito aos envolvidos no acontecimento sobre o qual gerou a notícia.

Consideramos, para esta análise, a escolha lexical da instituição jornalística como intencional, não sendo um caso de mera correferenciação¹⁴, comum nas notícias. Desse modo, entendemos que a construção social que se faz dos atores sociais, por meio do léxico, nos títulos de notícias, interfere na construção do ponto de vista do leitor frente ao caso noticiado.

Nesse sentido, buscamos observar como se deram as escolhas lexicais para a mulher e seu agressor nos títulos de notícias do jornal Folha BV *online*, contrapondo-as às encontradas no jornal A Tribuna, do Espírito Santo. No Quadro 4, notamos a semelhança de aparições na categoria léxico, contudo é preciso compreender que cada um dos jornais a explorou de forma diferente. Para tal, mostramos as escolhas lexicais adotadas pelo jornal Folha BV *online* para se referir ao agressor e, em seguida, destacamos a representação lexical da mulher.

Gráfico 1 - Frequência de escolha lexical do jornal Folha BV online para se referir ao agressor entre os anos de 2014 e 2016.

¹⁴ Trata-se da remissão que retoma o mesmo indivíduo ou objeto já introduzido, em função de repetições, sinônimos ou designações alternativas para o mesmo referente (KOCH, 2002, p. 46).



Observamos que, para se referir ao agressor, o jornalista, ator social responsável pela produção do discurso da notícia, apresenta escolhas lexicais diversificadas. Duas delas, contudo, ganham destaque, que são “presidiário” e “viciado”, como em (27) e (37), respectivamente. Esse destaque se dá porque, ao empregar tais palavras, reforça-se a construção de um perfil específico desse ator social. Ao referenciar o agressor como “presidiário” e “viciado”, o texto da notícia constrói uma justificativa da agressão e estigmatiza a violência contra mulher, já que os leitores podem inferir que uma mulher não deveria se relacionar com esse “tipo” de homem, levando a comentários machistas como “ela estava procurando”. Na realidade, defendemos que as escolhas lexicais utilizadas para um tema tão relevante quanto à violência contra mulher podem influenciar crenças, opiniões e atitudes dos leitores, já que se baseiam em avaliações negativas (VAN DJIK, 2012, p. 240).

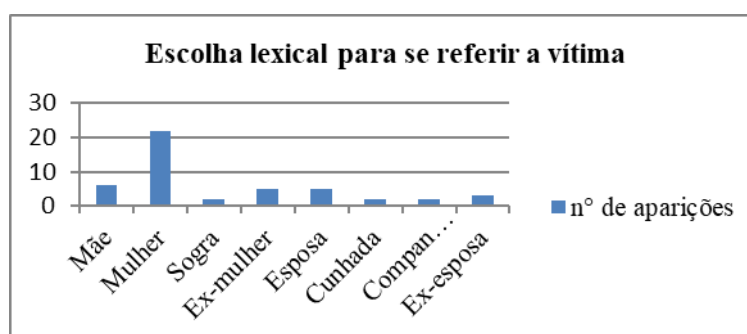
Decerto que, ao chamar o agressor de “presidiário” e “viciado”, a ação da violência contra a mulher torna-se uma consequência, isto é, algo inevitável e natural, uma vez que a sociedade estereotipa o comportamento desses indivíduos. Nesse caso, podemos notar o modo de operação da ideologia de reificação por meio da estratégia de construção simbólica naturalização, tornando uma ação que deveria ser esporádica como algo constante e aceitável.

Por outro lado, o uso da palavra “homem”, (com o maior índice de ocorrência, correspondendo a catorze títulos de notícias), não nos permite distinguir se se trata de um caso de violência contra mulher ou, por exemplo, de um assalto seguido de agressão, uma vez que oculta o real tema da notícia, ao se referenciar os participantes de forma genérica (homem e mulher) e não a partir da relação afetiva que possuem entre si. No título (25), por exemplo, a generalização, não nos permite reconhecer que se trata de um caso de violência doméstica, fato esclarecido apenas no corpo da notícia. Em (38), contudo, é possível identificar o tipo de violência praticado pela determinação da relação afetiva na descrição das pessoas envolvidas (cunhada e esposa). A escolha lexical “homem” (acompanhada da nomeação da mulher

agredida como “mulher”) coloca a violência contra mulher em segundo plano, ocasionando a eufemização da figura do agressor, bem como, da agressão.

Quanto ao léxico escolhido para representar a mulher, notamos que grande parte das palavras utilizadas diz respeito ao tipo de relação estabelecida entre eles. Sobressaiu-se, contudo, o uso de “mulher” em quase cinquenta por cento (50%) das ocorrências nos títulos das notícias. O gráfico 2 evidencia a frequência de escolha lexical do jornal Folha BV online para se referir à mulher em situação de violência nas notícias do *corpus* em análise.

Gráfico 2 - Frequência de escolha lexical do jornal Folha BV online para se referir à mulher agredida entre os anos de 2014 e 2016.



Na pesquisa de Tomazi; Rocha; Ortega (2016), há uma variedade no modo como a mulher é referenciada, prevalecendo a escolha “dona de casa” (50%), o que, assim como notado na representação do agressor, delineia um estereótipo para a mulher: “empregada” “doméstica”, “faxineira” etc. É possível observar que a descrição da mulher nesses moldes está intrinsecamente ligada ao vínculo empregatício dela, o que contribui para a formação de um perfil de vítimas de caso de violência contra mulher. Vale ressaltar que, diferentemente dos títulos de notícias do jornal A Tribuna, os do jornal Folha BV *online* não estimulam uma designação da mulher agredida que distancia o leitor do contexto de agressão e da relação vítima-agressor, uma vez que utilizam escolhas lexicais como “mulher, esposa, companheira” para referenciar a mulher e a tratarem como vítima.

Em contrapartida, o jornal Folha BV *online* apresenta um número significativo de casos de violência contra mulher nos quais vincula o agressor a outras características irrelevantes ao caso, como a sua profissão, em (8) e (23), as passagens pela polícia, em (27), e dependências químicas em (37). Desse modo, acreditamos que o texto da notícia pode influenciar o leitor, não só pela construção de um perfil da mulher, mas também por meio da

rotulação do agressor. Em ambos os casos (mulher e agressor) foi possível notar altos índices de formas genéricas de referência, “mulher” (50%) e “homem” (32,6%). A respeito da generalização das descrições dos atores sociais, a pesquisa desenvolvida por Souza (2015) explica, com base em van Dijk (2012), que

há uma presença de duas inclinações descritivas: uma mais generalizante, menos detalhada com níveis baixos de descrição ou especificações, a outra com funções mais reveladoras e mais específicas que irá analisar o nível de completude do discurso. Quer dizer, se os dados e as informações presentes no discurso do jornal estão mais ou menos completos, se há indícios de omissão de informações ou de repetições de dados com fins enfáticos (SOUZA, 2012, p. 53).

Sintaxe e reificação/passivização

Nesse item analisamos os títulos de notícias que se enquadram nos critérios de sintaxe e reificação/passivização. Entendemos que o uso de determinadas formas gramaticais, com ênfase as vozes verbais, sobretudo a voz passiva, pode contribuir para construção ideológica machista e para sustentar as relações de dominação.

Assim como constatado por Tomazi; Rocha; Ortega (2016), obtivemos um maior número de estruturas na voz passiva prototípica e não prototípica¹⁵, totalizando vinte e sete ocorrências. A construção sintática da voz passiva faculta a presença de um agente responsável pela ação (ausente nos títulos 13 e 19, por exemplo), ao passo que torna obrigatório um sujeito paciente, topicalizando a vítima da ação e não o agente. Dessa forma, ao fazer uso dessa construção, o jornalista altera o foco sobre o caso de violência contra a mulher, colocando a mulher em evidência e ocultando/deixando em segundo plano o agressor. Essa escolha linguística favorece o autor da agressão, por meio da amenização da culpa, e com isso, contribui para o reforço de uma ideologia machista na sociedade.

A presença da voz passiva foi relevante nas pesquisas realizadas em ambos os estados, como é perceptível nos índices de passivização (76% para o Espírito Santo e 59% para Roraima). Uma das possíveis razões para esse fenômeno pode ser a forte adesão dessa estratégia no discurso jornalístico. A intencionalidade dessa construção, contudo, passa despercebida pelo público leitor, justamente pela naturalização dessa forma sintática no cotidiano. Além dos dezessete casos mencionados, destacamos um título de notícia na voz ativa (28), mas com uma ideia de passividade devido ao uso do verbo sofrer, já que se pressupõe que o sofrimento foi causado por outrem.

¹⁵ Vide classificação em Tomazi; Rocha; Ortega (2016).

Quanto ao uso da voz ativa, obtivemos dezessete títulos de notícias. Apesar do número expressivo de aparições, não podemos afirmar que há ausência de estratégias para desviar o foco da agressão em si, bem como do agressor. Desses títulos, por exemplo, três possuem o sintagma nominal “polícia” na posição de sujeito, (8, 18 e 26), o que produz uma eufemização da violência praticada, já que privilegia a ação da polícia. Igualmente interessantes são os títulos que apresentam a mulher na posição de sujeito, “mulher” e “mãe”, como em (19) e (28), respectivamente, enfatizando uma atitude violenta da mulher, ao invés de focar na violência que provocou tal atitude (como já discutido no item Significado local/ global). Nesse caso, há uma autoapresentação positiva do agressor e uma outroapresentação negativa da mulher que foi agredida, além da estratégia de eufemização, ao descrever os fatos de modo a amenizar a ação do agressor.

Dissimulação/ eufemização

Neste tópico, abordaremos como o modo de operação dissimulação, evidenciado na estratégia de eufemização, apresenta-se nos títulos de notícias do jornal Folha BV *online*, interferindo na construção do ponto de vista dos leitores frente aos casos noticiados de violência contra mulher. Desse modo, por meio de estratégias múltiplas de eufemização, o jornalista pode propagar notícias que parecem narrar casos de violência contra mulher, mas disseminam outras informações que fogem do propósito inicial: a agressão.

Consideramos que o significado global, o significado local, o léxico e a sintaxe se relacionam diretamente com o modo de operação de ideologia denominado eufemização, ao possibilitarem, como vimos nos itens anteriores, a evidência de outros elementos (sobretudo a mulher agredida) ao invés da agressão em si. Diante disso, ao utilizar a voz passiva (principalmente com o apagamento do agente), ao nomear o agressor pela sua atividade profissional, ou ainda pelo vocábulo generalizador “homem” e, ao promover a autoapresentação positiva e a outroapresentação negativa, podemos observar a estratégia de construção simbólica eufemização. Devido à amplitude de formas de atuação da eufemização, obtivemos um alto índice de ocorrências (87%) nos títulos de notícias selecionadas do jornal Folha BV *online*.

Outro fator que ocasionou essa alta porcentagem foi a maneira como se distribuem os pontos fundamentais da composição da notícia (Quem? Como? Onde?). As estruturas discursivas de tempo, de modo e de lugar se apresentam na maioria dos títulos selecionados, ocasionando uma aparente completude na descrição do caso. Isso promove no leitor uma

sensação de saciedade informativa, contudo a figura do agressor pode ser ocultada sem a percepção do leitor, como no exemplo “Mulher é assassinada a facadas no Asa Branca”. Obtivemos um índice de 17% do *corpus* que apresenta essa estratégia, que, além de propiciar o esquecimento do agressor, também circunscreve os casos de violência contra mulher em determinadas regiões geográficas. É importante destacar que não afirmamos que tais informações são irrelevantes, apenas que elas podem interferir na construção do ponto de vista do leitor acerca dos casos concretos sobre violência contra mulher.

Além disso, obtivemos quinze ocorrências em que o agressor está na posição de sujeito paciente da oração, com em (41). Casos como esse evidenciam a ação da polícia. Neles notamos uma dupla eufemização nesses específicos títulos de notícias, uma causada pela passivização e outra pela eufemização da agressão. Relevante dizer, a título de comparação, que esse tipo de estrutura discursiva não foi encontrado por Tomazi; Rocha; Ortega (2016).

É importante destacar também que observamos maior recorrência às estratégias que descentralizam a agressão em si, o que explica o alto índice encontrado para eufemização (87%) e passivização (59%) e menor ocorrência de mecanismos que promovem a depreciação da mulher agredida, o que se revela no pequeno percentual encontrado referente ao Significado Global (10%). Defendemos que isso acontece porque os títulos de notícias do jornal Folha BV *online*, diferentemente do jornal A Tribuna, não exploraram a ênfase em tópicos específicos da mulher para direcionar a atenção do leitor.

Vale ressaltar, ainda, que apenas um título de notícia apresenta uma tentativa de justificativa explícita da agressão (36), pois a maioria destacava o lugar e/ou instrumento utilizado para agressão, como supracitado. No Espírito Santo, por sua vez, foram registrados vinte e um casos que apresentam motivos da agressão. Observamos, nesse ponto, uma diferença na formulação dos títulos de notícias do jornal Folha BV *online* por não usarem estratégias de justificação da violência na maioria dos títulos de notícias.

Considerações finais

Compreendendo a questão de gênero social como uma forma de articulação do poder, como postula Scott (1995) e como construção social performática, na esteira de Butler (2016), torna-se fundamental entender a produção do conteúdo midiático, uma vez que a mesma mídia que informa a violência pode, também, legitimá-la por meio de ideologias machistas intrínsecas ao discurso.

Após realizar as análises dos títulos de notícias, percebemos que as estruturas discursivas utilizadas pelo jornal Folha BV *online* evidenciam a disseminação de uma ideologia machista, apesar de operada de modos diferenciados, quando comparadas ao observado na pesquisa de Tomazi; Rocha; Ortega (2016). O jornal A Tribuna privilegiou a caracterização da mulher, bem como procurou fornecer os motivos da agressão. Desse modo, observamos que o método desse jornal se pauta na depreciação da mulher para desviar o foco do agressor, estereotipando a mulher que sofre violência doméstica. O jornal Folha BV *online*, por sua vez, optou por um método de desvio mais sutil ao reorganizar a estrutura gramatical do título de notícia, privilegiando construções que eufemizam a violência em si, como a voz passiva ou a voz ativa com foco na ação da polícia, ao evidenciar estruturas como tempo, modo e lugar, promovendo um esquecimento da figura do agressor e ao topicalizar a ação da polícia e a consequência do delito (condenação do agressor). Em todos os casos, a agressão é colocada em segundo plano, ou seja, procura-se esconder que há violência machista ou, ao menos, amenizá-la, estruturando títulos de notícias de cunho machista e que não cumprem devidamente o papel de denúncia, mas legitimam a violência.

Baseados na abordagem sociocognitiva da ACD de van Dijk (2010, 2012), entendemos que o discurso, devido à interface cognitiva, pode interferir na construção dos pontos de vista de cada indivíduo. Desse modo, enxergamos que a manipulação midiática das notícias favorece a reincidência de comportamentos semelhantes, desrespeitosos às mulheres em diversas situações sociais, por contribuir na concepção desse evento como algo justificável e/ou normal, inerente às relações humanas. Diante disso, destacamos a relevância da continuidade dos estudos sobre violência contra mulheres, reconhecendo que o entendimento dessa questão em âmbito social depende da compreensão das estruturas discursivas, uma vez que é pelo discurso que se seduz, convence e manipula o outro.

Referências

BRASIL. *Lei nº. 11.340, de 07 de agosto de 2006. 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: 16 jun. 2016.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.* Civilização Brasileira: RJ, 2016.

CAMERON, D. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e a construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. (orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade.* Parábola: São Paulo, 2010, p. 129-149.

FOLHA BV.*Polícia*. Disponível em: <<http://www.folhabv.com.br/>>. Acesso em 18 de jul. de 2017.

G1.*Violência física contra mulher em RR reduziu 48% em 2016, diz Chame*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/12/violencia-fisica-contra-mulher-em-rr-reduziu-48-em-2016-diz-chame.html>>. Acesso em 23 jan. 2017.

GRADIM, A. *Manual de jornalismo*. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2000.

HERNANDES, N. *A mídia e seus truques: o que o jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. *Strategies Discourse Comprehesion*. London: Academic Press, 1983.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAZAR, M. M. Equalizing gender relations: a case of double-talk. In: *Discourse & Society*, 4: n 4, 1993, p. 443-465.

LAZAR, M. M. (Org.). *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, power and ideology in discourse*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. Falta homem até pra homem: a construção da masculinidade hegemônica no discurso midiático. In: HERBELE, Viviane Maria; OSTERMANN, Anna Cristina; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. *Linguagem e gênero: no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis: Editora da UFC, 2006, p.131-157.

NATALE, R. *A representação da violência de gênero contra mulher no Espírito Santo*. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe*, v. 16, n. 1, 2005, p. 147-164.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 25 de jun. de 2017.

SOUZA, G. L. *Um estudo crítico do sexismo: modelos mentais em notícias sobre violência contra a mulher*. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

THOMPSON. J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMAZI, M. M.; NATALE, R. (Des) caminhos da violência de gênero no Brasil: discurso, mídia e representação social. In: DA SILVA, D. G.; PARDO, M. L. (Orgs). *Pasado, presente y futuro de los Estudios em América Latina*: homenaje a los 20 años de la Asociación Latino americana de Estudios del Discurso. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, p. 137-155.

TOMAZI; M. M.; ROCHA; L. P.; ORTEGA, J. C. Violência machista em títulos de notícias jornalísticas. In: TOMAZI; M. M.; ROCHA; L. P.; POMPEU; J. C. (Orgs). *Estudos críticos em diferentes perspectivas*: mídia, sociedade e direito. São Paulo: Terracota Editora, 2016, p43-64.

TOMAZI, M. M. Desconstrução de face da mulher nos títulos de notícias sobre feminicídios. Revista *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 31, 2019, p. 197-219.

TOMAZI, M. M. *Articulação discursiva em depoimentos sobre violência doméstica*. Relatório de Estágio Pós-doutoral em Linguística – Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal de Minas Gerais. Rapport interne, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2014.

TOMAZI, M. M. *Análise crítica do discurso de estruturas sintáticas em manchetes jornalísticas sobre violência contra mulher*. Relatório de Licença Capacitação – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo. Contexto, 2010.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto*: uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2010*: anatomia dos homicídios no Brasil. Brasília: UNESCO, 2015.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2012*: a cor dos homicídios no Brasil. Brasília: UNESCO, 2012.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2015*: mortes matadas por armas de fogo. Brasília: UNESCO, 2015.

A BNCC SOB A PERSPECTIVA DO (S) LETRAMENTO (S): UMA ANÁLISE DO COMPONENTE DE LÍNGUA INGLESA¹

Mariana Backes Nunes²

Manuela da Silva Alencar de Souza³

Marília dos Santos Lima⁴

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido alvo de constantes debates nos últimos anos por ter adquirido caráter prescritivo frente à construção curricular da escola básica, articulando, conseqüentemente, mudanças na própria formação de professores. A sua terceira versão apresentou desafios ainda maiores, sendo alvo de duras críticas, o que firma a necessidade de mantermos vivos diálogos sobre o documento. Assim, o presente trabalho busca analisar mais especificamente o componente Língua Inglesa, presente nos documentos da Base referentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, examinando-o em sua integração com o todo da área das linguagens, à luz da teoria dos Novos Estudos de Letramento, proposta por Street (2003), e do conceito de letramento crítico pela perspectiva de Tagata (2017).

Palavras-chave: BNCC. Ensino de Língua Inglesa. Letramento.

Abstract: The National Common Curricular Base (BNCC) has been the subject of constant debates in recent years for having acquired a prescriptive character for the curricular development of the basic school, articulating, consequently, changes to teacher education itself. Its third version presented even greater challenges, being the subject of harsh criticism, establishing the need to keep dialogues on the document alive. Thus, the present work seeks to analyze the English Language component, present in the Base documents referring to Medium School and High School, examining it in relation to its integration with the entire languages field, in the light of the New Literacies Studies, proposed by Street (2003), and the concept of critical literacy from the perspective of Tagata (2017).

Keywords: BNCC. English Language Teaching. Literacy.

¹ Este artigo está vinculado ao grupo de pesquisa CNPq. [A ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras](#), sediado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, coordenado pela terceira autora.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, Brasil. Endereço eletrônico: marianabackesnunes@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, Brasil. Endereço eletrônico: profmanuelasouza@gmail.com

⁴ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, Brasil. Endereço eletrônico: lima.mariliasa@yahoo.com.br

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido bastante comentada nos últimos anos devido ao seu caráter prescritivo que mobilizou o país a se adequar às novas orientações. Já em sua terceira edição, a qual sofreu duras críticas em seu processo de composição e aprovação (ALVES, 2018; AGUIAR, 2018), tornou-se marco para reformas na educação básica e na própria formação de professores. Portanto, faz-se de suma importância uma análise detalhada do que esse documento implica no fazer escolar.

Como previsto na Constituição Federal, em seu artigo 210, é necessária a fixação de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998). No entanto, apesar de estar garantido constitucionalmente um currículo normativo, houve um longo movimento para chegarmos à Base que hoje temos orquestrada (ALVES, 2018). Já inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), era dividida em Base Nacional Comum (BNC), que se referia à educação básica, e Base Comum Nacional (BCN), documento que tratava da formação de professores. Para auxiliar as equipes escolares nessa fase de transição, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 (Ensino Fundamental) e em 2000 (Ensino Médio), que apontavam referenciais de qualidade para a educação brasileira, porém sem possuir caráter de lei⁵.

Foi a partir da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2010 a 2012, que se passou a pensar na construção de uma Base Nacional Comum Curricular. A primeira versão da BNCC foi aprovada em 2015, após a sua discussão em um seminário. Por sua vez, a segunda versão foi aprovada em 2016. Já a terceira versão, a versão vigente, foi aberta a audiências públicas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) antes de ser aprovada, de maneira que pessoas do país inteiro puderam discutir o documento e contribuir para a sua consolidação. Contudo, em meio a discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o documento referente ao Ensino Fundamental foi homologado em 2017, enquanto o texto do Ensino Médio só recebeu aprovação em 2018⁶.

⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 14 maio 2019.

⁶ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 14 maio 2019.

Tendo como lema “Educação é a base”, a BNCC como vemos hoje pode ser definida como

(...) um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito⁷.

Possuindo caráter de orientações para aplicação obrigatória, a BNCC deve orientar não somente a preparação curricular dos estados e municípios, como também as políticas de formação de professores, a elaboração de materiais didáticos e a organização das avaliações internas e externas (BRITISH COUNCIL, 2017). Por isso, cabe aos educadores e pesquisadores lerem criticamente o documento para avaliar como seus indicadores podem ser colocados em prática e quais as referências que estão por trás das competências e habilidades indicadas.

O presente trabalho busca, assim, analisar o componente Língua Inglesa prescrito na BNCC do Ensino Fundamental e Médio, examinando-o em sua integração com o todo da área das linguagens, à luz da teoria dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 2003) e do conceito de letramento crítico (TAGATA, 2017).

Os estudos sobre letramento (s)

O termo letramento passou por inúmeros transformações da década de 70 até os dias atuais e ainda hoje não é possível pensar no conceito de letramento de modo único e previamente definido (BIONDO, 2012; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Discorreremos assim, nesta seção, sobre o conceito de letramento, de maneira a entendermos quais são as bases teóricas implicadas na Base Nacional Comum Curricular quando se refere às práticas sociais letradas.

Ainda anterior aos anos 70, o termo letramento (“literacy”) era utilizado em países anglófonos para se referir a métodos instrucionais dedicados a ensinar a decodificação do sistema alfabético de escrita. Nessa mesma época, letramento também servia para designar organizações educacionais não formais relacionadas à educação de adultos analfabetos. No

⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 10 maio 2019.

entanto, ainda não havia nenhuma percepção de que aprender a ler e a escrever englobava mais do que apenas decodificar (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

É no final da década de 70 e início de 80 que a pedagogia crítica de Paulo Freire apresenta uma concepção de letramento mais profunda. Ao dizer que devemos aprender a ler o mundo antes de ler a palavra, para que assim possamos ler a “palavramundo”, Freire (1989) integra uma consciência crítica de mundo via um processo de reflexão e ação através da linguagem. O processo de ler e escrever através de palavras se transformou, então, em aprender a entender o mundo socialmente e culturalmente, de maneira a criar oportunidades iguais para diferentes grupos de pessoas (FREIRE, 1989; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). O conceito de letramento se destacou, então, entre os educadores e linguistas aplicados a partir da década de 80 e, desde então, é estudado por diferentes perspectivas (BIONDO, 2012).

Street (2003), por exemplo, nos apresenta, no final da década de 80, o que chamou de Novos Estudos de Letramento, uma nova perspectiva de olhar o termo letramento, não mais focando na simples aquisição de habilidades, mas olhando através de uma perspectiva maior sobre a leitura e a escrita em suas práticas sociais. Dessa forma, não mais entendemos o letramento como um fenômeno singular, mas como um fenômeno plural, afinal, diferentes espaços e diferentes épocas, assim como diferentes relações de poder, sugerem múltiplos letramentos (STREET, 2003).

Ao criticar o modelo tradicional de letramento, Street (2003) propõe a distinção deste, que ele chama de modelo autônomo de letramento, do modelo defendido por ele nos Novos Estudos de Letramento, o qual ele intitula de modelo ideológico. Para o autor, o modelo autônomo parte do pressuposto de que o letramento é um produto completo em si mesmo, resultante de uma condição mecânica e não relacionada aos seus contextos de uso. Já no modelo ideológico de letramento, as práticas letradas têm relação direta com a sociedade e, assim, mudam de contexto para contexto, de cultura para cultura, tendo efeitos variados em diferentes condições (STREET, 2003). É importante deixar claro que o diferencial do modelo ideológico de letramento de Street é que ele não se restringe a aspectos educacionais, pois está vinculado ao processo sociocultural como um todo (BIONDO, 2012).

Por conseguinte, tal concepção vê letramento como prática social e não mais uma habilidade técnica e neutra, pois está sempre mergulhada em princípios epistemologicamente construídos. Assim, letramento está sempre situado em um ponto de vista particular que, ou se trata de um ponto de vista dominante, ou de um ponto de vista dominado. Conforme Street (2003),

Trata-se de conhecimento: as formas pelas quais as pessoas lidam com leitura e escrita estão elas próprias enraizadas nas concepções de conhecimento, identidade e existência. Também está sempre presente em práticas sociais, como as de um mercado de trabalho específico ou de um contexto educacional específico, e os efeitos de aprender que esse letramento em particular dependerá desses contextos específicos⁸ (STREET, 2003, p. 77-78).

Como vimos até então, em uma abordagem sociocultural de letramento, entende-se que letramento é um fenômeno situado, tratando das práticas de leitura e escrita em contextos específicos com fins específicos. Nesse sentido, nos Novos Estudos de Letramento, busca-se entender as diferentes práticas letradas da sociedade contemporânea, bem como compreender como as pessoas se inscrevem nelas, interagindo e construindo identidades sociais. Ao utilizar-se da leitura e da escrita em domínios sociais, os indivíduos não somente codificam e decodificam, mas também são orientados por propósitos comunicativos e afetados pelos diferentes sentidos envolvidos, além de assumirem diferentes posições identitárias (SILVA et al., 2013).

Diferentemente dos países anglófonos, no Brasil os dois modelos de letramento apresentados por Street podem ser diferenciados por dois distintos vocábulos: *alfabetização* e *letramento*. Para Britto (2007), alfabetização pode ser entendida como o processo de aquisição de um sistema convencional de escrita, isto é, se refere ao ensino formal e mecânico de decodificação. Por sua vez, letramento pode ser definido como o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que as envolvem, ou seja, utilizar essas habilidades para realizar tarefas do cotidiano em seus diferentes contextos (BRITTO, 2007). No entanto, os dois processos devem ser vistos como inter-relacionados, como bem especifica Soares (2004, p. 14), pois

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

⁸ Tradução livre: “It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts.”

Em meio a diferentes perspectivas de letramento, é importante levarmos em conta, no ensino de Língua Inglesa, mais especificamente, que nossos alunos não somente possam utilizar as práticas de leitura e escrita como forma de participação social, mas também possam realizar isso com autonomia e consciência crítica.

O ensino da Língua Inglesa e o letramento crítico

Partindo da concepção de *palavramundo* de Freire, Menezes de Souza (2011) nos alerta da importância de preparar os nossos aprendizes para confrontos com diferenças de todas as espécies, indo além do senso comum e de maneiras ingênuas de enxergar o mundo. Segundo o autor, com base em Paulo Freire (2005), podemos ler o mundo por duas vias: a partir das nossas experiências, tomando-as como valores incontestáveis, ou a partir de um saber mais rigoroso e produto de reflexões críticas. Nesta leitura mais crítica, aprendemos a não somente ver o outro, mas também a escutá-lo, já que nossos próprios valores são construídos com base nos discursos de uma coletividade. Igualmente percebemos que a nossa leitura crítica de mundo é fruto da nossa própria percepção deste, percepção que pode ser sempre reinterpretada. Assim, cabe aqui falarmos sobre a importância de proporcionarmos aos nossos alunos um letramento crítico, isto é, reflexões críticas sobre a leitura da *palavramundo*.

Ao investigar os aspectos éticos do ensino de línguas, Tagata (2017, p. 387) defende que o conceito de letramento se torna insuficiente, pois “é preciso adotar uma visão de letramento que privilegie sua natureza social e leve em conta a possibilidade de apropriar-se da linguagem e de transformá-la”, sugerindo, assim, uma abordagem voltada ao letramento crítico. Ao se tratar de alunos da educação básica, crianças, adolescentes e jovens inseridos no mundo globalizado e expostos aos diferentes artefatos midiáticos, é cada vez mais necessário propor atividades de estudos e práticas da língua inglesa mediadas por esses artefatos. Para o professor, torna-se cada vez mais desafiador, e para o aluno, quanto mais a tarefa em língua estrangeira fizer sentido para o mundo do aprendiz juvenil, mais ele terá motivação para continuar aprendendo a língua estrangeira, pois conseguirá percebê-la como algo útil, como uma ferramenta para inserção em espaços de socialização e, posteriormente, como ferramenta de inserção no mercado de trabalho, sendo este último um dos objetivos da formação do Ensino Médio, conforme a BNCC (BRASIL, 2018).

Numa abordagem de letramento crítico, Tagata (2017) acredita ser necessário discutir o conceito de autorreflexividade, segundo Andreotti (2014, p. 36 *apud* TAGATA 2017, p.

391), o qual afirma que a autorreflexividade “equivale à constatação de que o sujeito não é a origem primordial dos significados da linguagem e da cultura, e que suas escolhas nunca são completamente livres e neutras, porém condicionadas pelo contexto social, histórico e cultural em que está inserido”. Assim, um aprendizado voltado ao letramento crítico tem como objetivo instigar reflexões sobre uma realidade situada histórica, social e culturalmente, bem como oportunizar a eles momentos de criticidade em sala de aula, ou seja, momentos para enxergarem a si e ao outro, o outro sujeito a ser lido/ assistido/ percebido/ ouvido. A partir desse contexto, a leitura de mundo do estudante está atrelada às experiências de letramento e às emoções desse aprendiz, experiências carregadas de significados construídos histórico, social e culturalmente.

Segundo o filósofo italiano Vattimo (2004 apud TAGATA, 2017, p.395), vive-se em uma época em que o valor de verdade tem relação com a negociação, o consenso e a participação em ações compartilhadas. Portanto, surge a necessidade, segundo Tagata (2017), de buscar a solidariedade - e não a competitividade -, e a redução de qualquer tipo de violência - e não a afirmação de princípios metafísicos ou modelos científicos de sociedade. Assim, do mesmo modo que Vattimo (2004, p.36 apud TAGATA, 2017, p. 395) sugere a existência de verdades fracas, nas quais a filosofia sugere buscar o sentido da história sob uma ótica menos quantitativa e mais intensamente generalizada, Tagata (2017, p. 395-396) acredita que o inglês poderia se caracterizar como *lígua fraca* em três aspectos:

primeiro, por possibilitar o acesso inicial a uma série de discursos provenientes de diferentes países ou comunidades virtuais, de modo a colocar em contato duas ou mais culturas que passariam a se traduzir reciprocamente, cada uma em sua própria língua; segundo, como uma língua passível de apropriação por falantes de outras línguas, que nela inserem seus próprios sotaques e neologismos.[...] Um terceiro aspecto do inglês como *lígua fraca* diz respeito à precariedade da comunicação intercultural, marcada pela falta de garantias quanto à inteligibilidade mútua ou à comunicação bem sucedida, pautada na transparência dos significados.

Assim, aos professores de inglês, sugere-se a adoção do conceito de *lígua fraca* de Tagata (2017, p. 396), ao invés de *lígua franca*, termo comumente utilizado. Para o autor, aceitar tal concepção implica “a impossibilidade de uma língua franca, universal, capaz de representar ou expressar integralmente os anseios de diferentes povos. ” Tal percepção, por parte do professor, implica em conduzir os aprendizes a fazerem a leitura crítica de tudo que os rodeia. Portanto, ao nosso ver, faz-se necessário adotar uma proposta de ensino de línguas atrelada ao letramento crítico.

Procedimentos para a análise dos documentos

Como mencionado na introdução, a BNCC é um documento normativo que tem como objetivo definir as competências a serem exploradas ao longo de todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A sua terceira versão, foco deste trabalho, foi dividida em dois textos. O primeiro, destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi homologado em 20 de dezembro de 2017; enquanto o segundo texto tem como público-alvo gestores e educadores do Ensino Médio e foi homologado em 14 de dezembro de 2018⁹. Ambos os documentos passaram por audiências públicas até suas versões finais serem concluídas e hoje possuem um papel regulador do ensino, tanto em escolas públicas quanto privadas, o que demonstra a importância de sua análise.

Em relação ao ensino da Língua Inglesa, o documento destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental prevê a Língua Inglesa como disciplina obrigatória para os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), destinando, assim, uma seção específica para a língua em questão dentro da grande área de Linguagens (BRASIL, 2017). Ao passo que, no documento voltado ao Ensino Médio, a Língua Inglesa, apesar de ser considerada disciplina obrigatória, é mencionada somente na introdução da seção da área de Linguagens, não havendo uma descrição detalhada das competências desenvolvidas em cada ano, como o é apresentado para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

No presente trabalho, analisaremos os dois documentos da BNCC com o objetivo de entender como a Língua Inglesa está neles prescrita, considerando as habilidades e as competências frisadas para o seu ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio. Para tanto, temos como foco a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, formulada por Street (2003), bem como o conceito de letramento crítico, proposto por Tagata (2017).

O letramento e a BNCC

Tendo em vista a inserção diferenciada do componente da Língua Inglesa nos dois documentos da BNCC, analisaremos, primeiramente, o texto voltado ao Ensino Fundamental, para, por fim, seguir a análise com o texto destinado ao Ensino Médio.

⁹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 11 maio. 2019.

BNCC, Língua Inglesa e Ensino Fundamental

Apesar de não indicar o seu referencial teórico precisamente, o texto introdutório da BNCC para a seção de Língua Inglesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, se refere várias vezes ao ensino da língua voltado à utilização em práticas sociais, mencionando em alguns trechos o próprio termo letramento. Por exemplo, já no primeiro parágrafo do texto sobre a Língua Inglesa, temos o seguinte trecho:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural (...). Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa (...) (BRASIL, 2018, p. 239).

No presente trecho do documento, apresentam-se os objetivos do ensino do inglês, sendo estes voltados à participação ativa dos estudantes em diferentes situações do mundo social que necessitam deste conhecimento, de maneira a ampliar os seus horizontes em meio a um mundo globalizado através dos saberes linguísticos.

Mais à frente no texto, os autores defendem que o próprio termo letramento não deve ser visto em seu sentido restrito, mas sim, como um fenômeno plural e multifacetado, como defendido por Street (2003). Para tanto, é utilizado o conceito de *multiletramentos*, termo proposto pelo grupo Nova Londres (ROJO, 2015) para englobar a diversidade cultural própria do mundo globalizado e a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na significação, como descrito no seguinte trecho da BNCC (2017, p. 240):

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital - no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação - que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.

Considerando essa diversidade cultural, a BNCC, então, apresenta que o ensino da Língua Inglesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, possui um caráter formativo, com o

objetivo de levar aos estudantes uma “educação linguística, consciente e crítica” (BRASIL, 2017, p. 239), tendo em vista a função social e política que envolve a língua. Hoje falada em diferentes países, não somente os que a têm como língua oficial, a Língua Inglesa possui status de *língua franca*, status que também deve ser levado em conta em seu ensino. Assim, a proposta da BNCC para a Língua Inglesa nesta fase, é entendê-la não como língua própria daquele que é “estrangeiro”, mas também como parte da vida do aprendiz, que irá legitimar os diferentes usos da língua realizados por falantes do mundo inteiro, incluindo o seu. Do nosso ponto de vista, tal aspecto será melhor entendido a partir do termo “língua fraca”, defendido por Tagata (2017), do que o próprio conceito de *língua franca* tão marcado no documento.

Logo, a BNCC entende que, ao conceber a língua como construção social, “o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (BRASIL, 2017, p. 240). Busca-se, dessa forma, romper com os paradigmas de “certo” e “errado”, bem como a concepção de “modelo ideal” de falante como o nativo, pois não mais se almeja tal padrão de proficiência linguística, mas sim, pretende-se oportunizar a construção de repertórios linguísticos, tendo como única condição a inteligibilidade na interação social. Isto é, propõe-se que o estudo da língua e das práticas de leitura e escrita seja realizado de forma contextualizada e semelhante ao real, para que os alunos possam transitar por diferentes situações e contextos com autonomia e criticidade.

Para tanto, o componente Língua Inglesa no Ensino Fundamental é estruturado curricularmente pelos seguintes eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Ao descrever cada eixo organizador, o documento impõe a importância de se considerar as práticas sociais a partir dos diferentes eixos, para que, assim, o aprendizado da língua esteja relacionado com as atividades cotidianas do aprendiz. Vejamos, como exemplo, a descrição do eixo Oralidade:

O eixo **Oralidade** envolve as práticas de linguagem em situações de uso real da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face - tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras -, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus ‘modos particulares de falar a língua’, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados (BRASIL, 2017, p. 241).

Na descrição do eixo Oralidade, vemos que é de suma importância, no ensino da Língua Inglesa, considerarmos o uso real da língua em situações sociais diversas, em que o falante precisa negociar sentidos com seus interlocutores. Da mesma forma, o indivíduo acaba por moldar, no momento da interação, a sua identidade como falante, dependendo da situação de comunicação e do gênero textual empregado, como já havia discutido Silva et al (2013) dentro da perspectiva dos Novos Estudos de Letramento.

Da mesma forma ocorre no eixo Leitura, que menciona o papel dos diferentes campos de atuação das práticas letradas, que, por sua vez, indicarão os sentidos do texto conforme o seu contexto de produção. A leitura de gêneros híbridos também é destacada na BNCC, já que estes são potencializados pelas mídias digitais e estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia. Essas linguagens acarretarão em variados modos e objetivos de leitura, devendo ser explorados e vivenciados na escola de maneira crítica e participativa. Assim,

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (BRASIL, 2017, p. 242).

Com o objetivo de promover “uma escrita autêntica, criativa e autônoma” (BRASIL, 2017, p. 243), a BNCC indica que a Escrita deve passar por um processo de planejamento-produção-revisão, em que são avaliadas questões relacionadas ao objetivo do texto, aos seus possíveis leitores e ao suporte no qual será circulado, indicando a sua relação com as produções do mundo real. Todo esse processo nos remete a um protagonismo por parte do aluno que se torna autor de um texto com finalidade para além dos muros da escola.

Por fim, não diferente dos eixos anteriores, o eixo Conhecimentos Linguísticos tem como objetivo a análise e reflexão da língua em contexto, articulado aos eixos da Leitura, Oralidade e Escrita. Por isso, é salientado, no decorrer dos referenciais teóricos, que os cinco eixos devem ser trabalhados em consonância, como bem definido na citação abaixo:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características

específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos e gramaticais, tratado como pré-requisito para esse uso (BRASIL, 2017, p. 201).

No entanto, apesar de defender a inter-relação entre os eixos apresentados, com a pretensão de aproximar a linguagem empregada no dia a dia do contexto formal, essa postura não é mantida na organização das competências e habilidades preconizadas para cada ano do Ensino Fundamental, como veremos a seguir.

Competências e habilidades para a compreensão da Língua Inglesa preconizadas para o Ensino Fundamental

O componente Língua Inglesa no documento da BNCC voltado ao Ensino Fundamental destina competências específicas para a disciplina nesta fase de modo geral, além de descrever o que chamou de “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades” para cada ano, do 6º ao 9º ano, e conforme cada eixo mencionado anteriormente. Em relação às competências específicas do componente como um todo para o Ensino Fundamental, mantém-se o foco no estudo das “práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2017, p. 244), buscando sempre ver a língua inglesa de maneira ampla como língua que permite o intercâmbio de culturas, principalmente em um mundo globalizado. Comunicar-se através de outras linguagens ou linguagens híbridas é novamente destacado como uma competência essencial para se deslocar por diferentes campos de atuação em nossa sociedade, demonstrando, assim, o seguimento da Base até então com a concepção de multiletramentos. A importância de ensinar a partir dos usos reais da língua, ou seja, a partir de práticas letradas e gêneros textuais existentes em nosso cotidiano, também é um dos pontos preconizados nas competências específicas, como fica claro no trecho abaixo:

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BRASIL, 2017, p. 244).

No entanto, parece-nos que tal alinhamento entre referencial teórico e descrição de competências e habilidades se encerra nesta parte, pois a apresentação dos elementos que compõem cada ano dos anos finais do Ensino Fundamental aparece de forma descontextualizada, sem haver necessariamente uma inter-relação entre os eixos organizadores. Por exemplo, ao afirmar, na introdução da seção de Língua Inglesa, que os conteúdos voltados à reflexão linguística estariam relacionados com os eixos de Leitura, Escrita e Oralidade, passa-se a ideia de que tais elementos estariam inseridos de maneira intrínseca nos outros componentes para que, assim, possam fazer sentido para a vida real do aluno; no entanto, não é o que acontece. Cada eixo é descrito separadamente, nem sempre em consonância com os outros, como fica claro na apresentação abaixo do eixo Conhecimentos Linguísticos construído para o 6º ano, citados em forma de listagem de conteúdo.

EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS - Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.			
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical		(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
	Pronúncia		(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)		(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	Imperativo		(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
	Caso genitivo ('s)		(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
	Adjetivos possessivos		(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.

Figura 1 - Eixo Conhecimentos Linguísticos destinado ao sexto ano do Ensino Fundamental no componente Língua Inglesa

Fonte: BRASIL, 2017, p. 248-249.

A utilização do termo “unidade temática” para descrever elementos tais como “estudo do léxico”, “gramática”, ou ainda em outros eixos, “interação discursiva” e “atitudes e disposições favoráveis ao leitor”, não nos parece ser inteiramente adequada. O termo “unidade temática” nos remete a temas relacionados ao dia a dia do falante que envolve práticas letradas, tais como “organização de rotina de trabalho”, “debate sobre o meio ambiente”, “campanhas em prol da comunidade”, entre outras sugestões. Ao denominar “gramática” como unidade temática, a BNCC contradiz o que defende em suas referências, pois coloca em

evidência aspectos que mantêm o modelo autônomo de letramento questionado por Street (2003). Vemos, então, que a própria divisão dos eixos organizadores não favorece o estudo da língua voltado às práticas sociais, pois acaba por segmentar em caixas elementos que deveriam ser vistos em contexto, e não de forma isolada, tais como Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural.

Como apontado pela leitura crítica da Base realizada pelo British Council (2017), na segunda versão da BNCC publicada em 2016, eram orientadas 32 habilidades para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental, enquanto na terceira edição são prescritas 88 habilidades. O grande problema neste caso não é o número de habilidades descritas, mas sim, que essas habilidades não são expostas com nitidez ou, ainda, são repetidas inúmeras vezes, não fornecendo uma progressão clara entre um ano e outro. Além disso, essas orientações não deixam margem para que sejam trabalhados aspectos locais próximos do aluno, o que deveria acontecer em um ensino pautado no desenvolvimento de um letramento crítico. Assim, a multiplicidade de expectativas esperadas do Ensino Fundamental não apresenta clareza em suas definições e pode acabar por confundir o leitor/professor mais do que orientar.

BNCC, Língua Inglesa e Ensino Médio

A BNCC do Ensino Médio está organizada de forma a dar continuidade às propostas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, as quais estão centradas no desenvolvimento de competências e orientadas pelo princípio da educação integral (BNCC, 2018). Assim, objetivando atender tais propostas e o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento ou a formação técnica e profissional, o documento adota uma postura flexível quanto à organização curricular com vistas a atender as diferenças locais e de interesse dos estudantes (BNCC, 2018). Para isso, as competências gerais da educação básica para o Ensino Médio estão divididas em quatro áreas do conhecimento e por itinerários formativos. As áreas do conhecimento, segundo a BNCC, foram estabelecidas não com o intuito de excluir componentes curriculares construídos historicamente, mas com o objetivo de compreender a atual sociedade complexa em que vivemos e de poder atuar nela (BNCC, 2018).

A seguir, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes

linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471).

De maneira geral, o foco da BNCC no Ensino Médio está no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais que possam perpassar diferentes atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Para isso, o documento define as competências e habilidades nas diferentes áreas, que possibilitem ao estudante uma formação integrada entre as áreas e que permitam a ele:

[...] apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho[...] (BRASIL, 2018, p. 475).

Para a BNCC, portanto, a abordagem do ensino a partir dos novos letramentos e dos multiletramentos tem papel primordial na formação dos jovens, pois possibilita a sua inserção nos diversos espaços da sociedade, sejam eles educativos ou profissionais. Também é necessário salientar que o docente precisa considerar, em seu contexto escolar, o ensino para adolescentes, jovens e adultos advindos dos mais diferentes contextos culturais e socioeconômicos, mas que são expostos igualmente a uma transformação social e tecnológica que os atinge diretamente. Isso acontece porque estão na fase da vida em que a escolha profissional e a manutenção no mercado de trabalho lhes são exigidas, contudo não são mais tão previsíveis como eram há algumas décadas; elas tendem a ser cada vez mais incertas, devido aos avanços e transformações já incorporados pela sociedade. Com vistas a atender a essas necessidades juvenis, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 476) orienta que, “na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC”. Assim, conforme as DCNEM/2018, a BNCC (BRASIL, 2018) preconiza que tais currículos e propostas pedagógicas devem contemplar estudos e práticas da língua inglesa, sem que haja prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento. Portanto, entende-se a língua inglesa como um componente mediador de integração e articulação entre as áreas do conhecimento, pois ela possibilita, ao estudante do Ensino Médio, o acesso às diferentes fontes de informação midiáticas (local e global) veiculadas nesse idioma.

Vejamos o que diz a BNCC sobre a Língua Inglesa no Ensino Médio:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. (BRASIL, 2018, p. 484).

Da forma como a Língua Inglesa é concebida no documento, como “língua de caráter global” compreende-se a importância do acesso às suas diversas manifestações e da necessidade de respeito às suas variedades linguísticas presentes no mundo. Mas também deve-se compreender que o conceito de *língua franca*, cujo papel é defendido pela BNCC, precisa ser recriado pelo professor de Língua Inglesa à medida que ele compreende que não é possível uma língua universal, como já mencionado anteriormente, capaz de representar as diferentes culturas e os desejos de diferentes povos (TAGATA, 2017, p. 396). Ao mesmo tempo, o professor de Língua Inglesa deve considerar, em sua prática, todas as formas legítimas de manifestação dessa língua global e formar um aluno crítico quanto aos usos e modelos já padronizados de aprendizagem dessa língua. Sugere-se, portanto, ao professor de Língua Inglesa, uma prática voltada ao respeito às demais variedades da língua inseridas nas diferentes culturas, proporcionando aos seus alunos espaços de discussão e de posicionamento crítico, por meio de divulgação, por exemplo, de gêneros digitais emergentes que dominam tão bem, como *podcasts* e *videocasts*, entre outros. Nesta perspectiva, o aluno pode se ver e ouvir como falante legítimo de uma variedade da língua que não seja a do tipo idealizada, por exemplo, do falante nativo norte-americano. Por isso, reafirmamos a necessidade de o professor de Língua Inglesa adotar uma proposta de ensino de línguas atrelada ao letramento crítico.

Assim, os Novos Estudos de Letramento tornam-se base teórica fundamental para os estudos e práticas de ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, já que eles englobam o desenvolvimento crítico do estudante nas diferentes áreas do conhecimento, como pode ser confirmado pelo seguinte trecho:

No Ensino Médio, 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. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração

desse estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação (BRASIL, 2018, p.484-485).

Dessa forma, a Base vem corroborar com documentos anteriores, como o exposto há treze anos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)¹⁰, em que as teorias do letramento foram discutidas amplamente, inclusive com exemplos de atividades que visam ao desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes. Salientando, porém, que os Novos Estudos de Letramento, de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 116), não vieram para anular os anteriores, pois de acordo com o documento,

[...] as questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. [...] O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos.

Vejamos a seguir, então, uma análise das competências e habilidades mobilizadas pela Base em relação ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Competências e habilidades para a compreensão de línguas preconizadas para o Ensino Médio

No Ensino Médio, as competências para o ensino de línguas não foram apresentadas separadamente por séries nem por componentes, como o foram no documento da BNCC para o Ensino Fundamental. Tais competências foram definidas de maneira geral como uma das sete competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. Ao apresentar as competências, a BNCC apresentou o componente Língua Portuguesa detalhadamente, ao passo que desconsiderou as competências específicas dos demais componentes curriculares da área, também construídos historicamente, cujas competências e habilidades específicas também devem ser consideradas. Porém, o documento afirma ter considerado os saberes construídos historicamente e define que a competência de número quatro, específica para a compreensão de línguas é:

¹⁰ As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) foram publicadas em 2006 pelo Ministério da Educação, após discussões realizadas em seminários ocorridos em 2004, com presença de técnicos das secretarias estaduais de ensino e de professores do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>. Acesso em 06 out. 2019.

Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 494).

De fato, a competência número quatro engloba as prerrogativas para a aprendizagem de qualquer língua, no entanto, para a compreensão de línguas estrangeiras, é necessário considerar outros fatores, como os de ordem cognitiva, o respeito aos estilos de aprendizagem dos estudantes e variáveis de ordem afetiva, cujas pesquisas têm crescido nos últimos anos e apresentado resultados consideráveis sobre os possíveis motivos do insucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando trata das habilidades específicas para a compreensão de línguas (BNCC, 2018, p. 494), o documento prevê o seguinte:

HABILIDADES
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.
(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Figura 2 - Habilidades específicas para a compreensão de línguas apresentadas no texto referente ao Ensino Médio

Fonte: BRASIL, 2018, p. 494.

Embora a habilidade específica para a Língua Inglesa tenha sido abordada de maneira bastante ampla, percebe-se que o documento não detalhou as habilidades específicas para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao apresentar as competências e habilidades para a aprendizagem de línguas, a Base pressupõe que os processos de ensino e aprendizagem de

língua materna e de língua estrangeira são os mesmos, não abarcando as suas especificidades. Seria produtivo que o documento contemplasse não só os aspectos elencados, como também apresentasse exemplos de planejamentos, tais como os apresentados nas OCEM, para que o professor possa ter um referencial prático do que é promovido na Base, de maneira a ter maior confiança ao lidar com desafios cotidianos oriundos da cultura digital e das novas formas de aprendizagem da geração de adolescentes e jovens do século XXI. Tal exemplificação seria importante não apenas no documento voltado ao Ensino Médio, como também nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente devido ao objetivo do documento de ser norteador da formação de professores.

Aqui cabe-nos salientar, de forma mais contundente, que, para que nossos professores possam desenvolver uma prática de ensino de línguas a partir dos Novos Estudos de Letramento, dos multiletramentos e do letramento crítico, faz-se necessária a oferta de formação docente sob essas novas perspectivas, nas quais os vários usos das mídias digitais em seus respectivos contextos precisam ser dominados pelo professor. A formação continuada é igualmente importante, pois é extremamente necessário que os professores possam refletir mais rigorosamente sobre a sua prática, levando em conta esses novos conceitos e o que a Base aqui nos oferta, afinal, em um mundo tecnológico é preciso estar sempre em constante transformação. Como bem destacam Bergamann e Bezerra (2018), somente a formação continuada daria conta do caráter efêmero das tecnologias digitais e, conseqüentemente, dos letramentos provenientes dessas. Assim, o próprio professor tem a oportunidade de encontrar os seus próprios meios de ensinar em um mundo tão plural e complexo como o atual.

Considerações

Vimos, no decorrer do trabalho, que não mais entendemos o letramento como um fenômeno singular, mas como um fenômeno plural, afinal, diferentes espaços e diferentes épocas, assim como diferentes relações de poder, sugerem múltiplos letramentos (STREET, 2003). Faz-se necessário considerar o modelo ideológico de letramento, no qual as práticas letradas têm relação direta com a sociedade e, assim, mudam de contexto para contexto, de cultura para cultura, tendo efeitos variados em diferentes condições (STREET, 2003), lembrando que o diferencial do modelo ideológico de letramento de Street é que ele não se restringe a aspectos educacionais, pois está vinculado ao processo sociocultural como um todo (BIONDO, 2012). Portanto, desenvolver uma prática do ensino de Língua Inglesa sob a

perspectiva dos Novos Estudos de Letramento é compreender não só as diferentes práticas letradas da sociedade contemporânea, como também o modo como as pessoas se inscrevem nelas, interagindo e construindo identidades sociais.

Além disso, acreditamos que a apropriação da concepção de ensino de Língua Inglesa a partir da abordagem do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2016; TAGATA, 2017) levará o docente a direcionar os alunos à reflexão sobre a realidade situada histórica, social e culturalmente, oportunizando-lhes momentos de criticidade em sala de aula, ou seja, momentos para enxergarem a si e ao outro, o outro sujeito a ser lido, assistido, percebido e ouvido. A partir desse contexto, a leitura de mundo do estudante está atrelada às experiências de letramento e às emoções desse aprendiz, experiências carregadas de significados construídos no social. É igualmente importante salientar que o mundo tecnológico nos leva também a ver o ensino de Língua Inglesa sob a perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2015), que engloba o multiculturalismo e a multimodalidade, exigindo atenção à formação de docentes com vistas a dominarem o uso das mídias digitais em que a Língua Inglesa é a mediadora das interações.

Assim, verifica-se que a BNCC possui avanços significativos à medida que considera as atuais concepções de letramento para o ensino de línguas. Contudo, identificamos uma lacuna entre a base teórica defendida em sua introdução e as metodologias a serem adotadas pelo professor para o desenvolvimento das competências e habilidades de Língua Inglesa, especialmente para o Ensino Médio, cujas competências e habilidades foram descritas de maneira geral sem a preocupação de fazer a distinção necessária entre as mesmas para o ensino de língua materna e o de língua estrangeira. Quanto ao Ensino Fundamental, parece-nos que, além de faltar certa coerência entre a teoria e as competências descritas, omitiu-se, na construção do currículo ano após ano, uma compreensão mais clara sobre como funciona a escola básica, considerando que cada contexto apresenta pormenores diferentes que precisam ser atendidos, não existindo escolas ideais.

Por último, deixamos aqui um apelo para que a edição vigente da Base movimente maiores discussões, além da aqui proposta, para que possamos entender a extensão da sua importância, bem como traçar futuros caminhos a partir dos seus pontos positivos, não deixando de olhar com profundidade aquilo que ainda nos incomoda.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22.
- ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 44-48.
- BERGMANN, J. C. F; BEZERRA, M. G. Apropriação, integração e práxis das tecnologias digitais pelo professor de língua estrangeira em formação continuada. *REVELLI*, v.10, n.3, set. 2018, p. 19 - 35.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Linguagens e suas Tecnologias. Brasília, MEC. 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília, MEC. 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Ensino Médio. Brasília, MEC. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- BRITISH COUNCIL. *Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC*. Componente Língua Inglesa. British Council, nov. 2017. Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/leitura_critica_bncc_-_v7_final_0.pdf.

Acesso em 11 maio 2019.

BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático *Por uma vida melhor* e os estudos do (s) letramento (s). *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, jan. /jun., 2012.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, jan. /abr. 2007, p. 24-30.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. From 'Reading' to 'New' Literacies. In: ____ *New Literacies*. Everyday practices and classroom learning. Maidenhead, UK: Open University Press, 2006.

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

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.

REFLEXOS DA COLONIZAÇÃO APÓS 500 ANOS: UMA ANÁLISE DE COMENTÁRIOS NA GUERRA VIRTUAL BRASIL X PORTUGAL

Hellen dos Santos Nunes¹

Resumo: o artigo analisa a relação entre Brasil e Portugal a partir de comentários extraídos de redes sociais sobre a chamada “guerra memel da copa”, ocorrida em junho de 2018, dois anos após a “primeira guerra memel”, travada entre cidadãos dos dois países também em ambiente virtual. O foco da análise se centrou em comentários referentes à questão colonial que assinala a relação entre as nações até os dias atuais. Considerando o olhar de estudiosos como Hall, Silva, Woodward, Dussel, Walsh e Quijano, sobre identidade, diferença, identidade nacional, eurocentrismo, colonização e colonialidade, observa-se como as raízes históricas deixaram marcas fortes nessas culturas, sobretudo nos conceitos que cada uma traça sobre a outra.

Palavras-chave: Identidade, Meme, Colonialidade.

Abstract: the article analyzes the relationship between Brazil and Portugal based on comments extracted from social networking sites in regard to the so-called "world cup's meme war", which happened in June 2018, two years after the "world's first meme war" also between these two countries on web. The analysis is focused on comments that bring colonial issues that reflect the relationship between these two nations to this day. Through the lenses of scholars such as Hall, Silva, Woodward, Dussel, Walsh and Quijano, on identity, difference, national identity, Eurocentrism, colonization and coloniality, we see how the historical roots left strong marks in these cultures, mainly in the concepts that one traces on the other.

Key-words: Identity. Meme. Coloniality.

Introdução

Um processo de colonização deixa marcas profundas nos povos envolvidos, sejam os colonizadores, que, apesar de estarem em uma posição privilegiada, são de certa forma modificados a partir do convívio com a cultura das sociedades subjugadas, sejam os colonizados, que têm suas raízes bruscamente retiradas devido à imposição do povo que agora se apresenta como seu opressor. Tal acontecimento é tão intenso que é capaz de permanecer no imaginário de seus habitantes muitos anos após o processo de emancipação política dos países colonizados. É o que ocorre na relação entre Brasil e Portugal: cada cultura cultiva suas impressões sobre o período colonial que se apresentam muitas vezes como verdades sobre o outro, mesmo passados quase dois séculos da oficialmente declarada Independência do Brasil.

Apesar da grande distância física que separa os dois países, as redes sociais possibilitam que as discussões sobre o tema se mantenham constantemente presentes sempre que algum pequeno embate envolvendo pessoas das duas nações ocorre, mesmo que seu início surja de

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: hellenuness@gmail.com

uma discussão banal sobre futebol ou algum outro assunto ligado ao entretenimento, tópicos tão comuns de serem discutidos no meio eletrônico. Foi o que ocorreu em junho de 2016 no que ficou conhecido nas redes sociais, sobretudo no Twitter, como “a primeira guerra memeeal”²: brasileiros e portugueses “duelaram” durante alguns dias devido ao possível roubo de um meme² brasileiro. Dois anos depois, o confronto é retomado, durante a Copa do Mundo de futebol masculino devido a uma postagem realizada pelo cantor *teen* Shawn Mendes em apoio à equipe de Portugal.

Os comentários, porém, não se restringiram ao campo futebolístico, buscando na história comum dos dois países fatos e, sobretudo, impressões que tais acontecimentos suscitam nos cidadãos brasileiros e portugueses. É sobre esse tipo de declaração que nos debruçaremos neste artigo, numa tentativa de observar, a partir de conceitos de identidade, diferença, identidade nacional e eurocentrismo, como o processo de colonização e a colonialidade ainda se fazem presentes nessas culturas. Para isso, inicialmente faremos uma incursão sobre os estudos realizados por Hall (2006, 2009, 2014), Silva (2014), Woodward (2014), Dussel (1993), Walsh (2009) e Quijano (2005), por fim analisaremos comentários recolhidos na rede social Twitter a partir de buscas pelas hashtags “Brasil x Portugal”, “BR x PT” e “Guerra Memeal da Copa” entre os dias 13 e 18 de junho de 2018, quando ocorreu o segundo confronto virtual entre portugueses e brasileiros.

Identidade e diferença

Silva (2014, p. 74) aponta que à primeira vista parece fácil definir identidade: “a identidade é simplesmente aquilo que é”, ou seja, ela parece “uma positividade” e, portanto, “autossuficiente”. Da mesma forma, a diferença se percebe inicialmente apenas como “uma entidade independente”, “autorreferenciada”, algo que “simplesmente existe”. Porém não é difícil perceber a estreita relação existente entre ambas:

Quando digo “sou brasileiro”, parece que estou fazendo uma referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. (...) A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças (2014, p. 75).

² Oliveira (2017) conceitua *meme* como “uma forma digital (áudio)visual e/ou textual que é apropriada e recodificada pelos usuários, sendo introduzidas de volta na infraestrutura da Internet de onde vieram”, ou seja, um “molde comum ou modelo formal básico que é rapidamente assimilado, copiado e repetido, gerando diversas versões e variações do *meme* que se espalham de pessoa a pessoa de maneira viral”

É com essa visão que o autor afirma que “identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas” (2014, p. 76), ou seja, a constituição de uma implica necessariamente a existência da outra. Para compreender adequadamente tais conceitos, é preciso destacar que ambos são possíveis apenas devido à criação linguística, já que não se trata de elementos naturais, mas sim de “criaturas do mundo cultural e social” (2014, p. 76). São, portanto, construídas.

Woodward (2014, p. 9) compartilha de visão semelhante em sua reflexão sobre identidade e diferença, ao afirmar a partir de exemplos que:

[...] a identidade é relacional. A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (croata), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser sérvio é um “não croata”. A identidade, assim, é marcada pela diferença.

Dessa forma, fica claro que o que caracteriza a identidade é a diferença em relação ao outro – diferença marcada, na verdade, por uma relação de dependência: para ser um “eu”, é preciso se configurar como um “não ele”. Essa marcação é feita socialmente, mas também (e significativamente) por meio de símbolos, sendo capaz de criar classificações, categorizações, que acabam sendo usadas por todo um grupo de pessoas que se entendem como pertencentes a determinada identidade, gerando separações entre essa e o que é diferente. É dessa forma que conceitos culturais são tomados como totais, únicos e verdadeiros. Assim, percebe-se entre os membros de uma sociedade “um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social” (WOODWARD, 2014, p. 42). Para a autora, esses “sistemas partilhados de significação” são o que entendemos por cultura.

Silva (2014, p. 81) destaca que essa categorização não se limita a um simples processo de separação em grupos, mas também cria fronteiras e uma certa hierarquização entre eles, já que “identidade e diferença não são, nunca, inocentes”:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras. (...) A identidade está sempre marcada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (2014, p. 82).

A identidade é usada, portanto, para marcar o Eu e o Outro e, principalmente, para diferenciá-los, quase sempre de tal forma que o que me é estranho seja tomado como inadequado, improprio, errado. Hall (2014, p. 110) confirma essa reflexão ao dizer que as

identidades podem funcionar como pontos de identificação exatamente “por causa de sua capacidade de excluir” e “transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto”. O Outro passa a ser então detestado por não compartilhar das mesmas características (imaginárias, já que social e culturalmente constituídas) que o Nós possui. E o Nós é tomado como referência e único, apesar das discrepâncias, o que gera um sentimento de irmandade. É a partir desse raciocínio que é criada a noção de identidade nacional.

Hall (2006, p. 47) destaca ainda que esta construção também é imaginária, metafórica, já que “essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes, como se fossem parte da nossa natureza essencial”, porém ainda assim trata-se de uma força tão intensa que é capaz de caracterizar a visão que a pessoa tem sobre si mesmo. É o que apresenta ao definir a cultura nacional como “um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (2006, 50).

Tomando o conceito de *comunidades imaginadas* de Anderson, em que “as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas” (2006, p. 51), Hall aponta algumas características sobre como é construída a cultura nacional. Dentre elas, destaca-se a *narrativa da nação*, ou seja, “como a história é contada e recontada nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular” (2006, p. 52). Tal processo é bem claro quando pensamos nos efeitos do colonialismo sobre as comunidades envolvidas, o que será discutido na próxima seção.

Eurocentrismo, colonização e colonialidade

A visão desumanizada sobre as comunidades colonizadas sempre foi uma constante durante o processo de expansão europeia desde o século XV. Nesse ponto, o processo de marcação de identidade e, principalmente, de diferença foi fundamental: ao marcar o europeu como civilização, retira-se dos povos dominados na Ásia, África e Américas todo rastro de humanidade, fazendo deles objeto, coisa, portanto, mercadoria passível de ser comercializada, utilizada à exaustão e, por fim, descartada.

Dussel, ao discutir o eurocentrismo a partir da visão única de civilização trazida por Hegel, mostra esse processo de menosprezo pela outra cultura que “elimina da História Mundial a América Latina e a África (e além disso, situará a Ásia num estado de “imaturidade” ou de “infância” essencial)” (1993, p. 18). Num processo de metonímia entre terra e habitantes, Hegel considera a natureza intocada do lugar como marca também da intelectualidade de sua gente, taxada de selvagem, inculta, imatura, e, portanto, inferior. Tal julgamento é visível em

afirmações sobre os povos da América (“A inferioridade destes indivíduos é, em tudo, inteiramente evidente”) e da África (“Entre os negros é realmente característico o fato de que sua consciência não chegou ainda à intuição de nenhuma objetividade. [...] É um homem em estado bruto”) (*apud* DUSSEL, 1993)

Se se trata de povos inferiores, é aceitável que o homem branco, civilizado, os *domestique*, justificando, portanto, “a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro” como “na realidade, uma emancipação, “utilidade”, “bem” do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve ou “moderniza”” (1993, p. 75). Dussel mostra a perversidade existente em tal reversão:

Nisto consiste o “mito da Modernidade”, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. Por último, o sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) será o sacrifício ou o custo necessário da modernização (1993, p. 75-76).

Citando o pensador espanhol Ginés de Sepulveda, cujas palavras considera de uma “sinceridade chocante” (1993, p. 76), Dussel mostra a visão do dominador, considerado não só inocente como digno de aplauso, sendo o dominado culpado pelo processo:

O conquistador ou o europeu não só é inocente, mas meritório, quando exerce tal ação pedagógica ou violência necessária. [...] As vítimas conquistadas são “culpadas” também de sua própria conquista, da violência que se exerce sobre elas, de sua vitimação, já que podiam ter “saído” da barbárie voluntariamente sem obrigar ou exigir o uso da força por parte dos conquistadores ou vitimários; é por isso que os referidos povos subdesenvolvidos se tornam duplamente culpados e irracionais quando se rebelam contra esta ação emancipadora-conquistadora (1993, p. 78).

Poderia ser considerado que tais afirmações remontam a um tempo antigo, onde a visão sobre conhecimento era restrita à Europa e seu espírito colonizador, porém, como destaca Hall (2009, p. 102), “o ‘colonial’ não está morto, já que sobrevive através de seus ‘efeitos secundários’”. Segundo o autor (HALL, 2009, p. 102), os “efeitos culturais e históricos a longo prazo do ‘transculturalismo’ que caracterizou a experiência colonizadora demonstram ser irreversíveis”, se fixando na cultura de cada povo já que “a colonização nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas – da mesma forma como se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados”. Assim, o doloroso processo de dominação ainda é sentido fortemente e de diferentes formas nas antigas colônias e nos outrora colonizadores.

Walsh (2009) mostra como o processo de dominação europeia sobre as nações americanas inseriu em nossas mentes ideias perpetuadas ao longo da história que ainda nos

mantêm como dependentes de nossos antigos dominadores sobretudo em quatro áreas: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade da natureza. A colonialidade do poder, iniciada durante a invasão às terras americanas, estabeleceu como marcação de diferença entre dominadores e dominados a raça, ponto que ainda permanece nas “bases dos nossos atuais problemas de identidade como país, nação e Estado”. A colonialidade do poder “descarta e desclassifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados”, base que, com algumas exceções, ainda sustenta os centros acadêmicos e de pesquisa nas Américas. A colonialidade do ser ocorre por meio da inferiorização, subalternização e desumanização do outro, “colocando em dúvida o valor humano destes seres, pessoas que por sua cor e suas raízes ancestrais ficam claramente “marcados”” A colonialidade da natureza ignora “o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais”.

Os processos descritos acima, na verdade, são formas de ignorar completamente toda cultura, formação e humanidade de um povo, fazendo-o inferior, desumano e, portanto, totalmente descartável, indigno de ser considerado um ser completo. Portanto, sua história e, sobretudo, sua versão sobre a História devem também ser totalmente desconsideradas, restando apenas uma forma de narrar os fatos: a dos colonizadores, detentores do saber único e verdadeiro. Quijano (2005, p. 121) narra como esse processo se deu ao mostrar que o domínio sobre os colonizados não se restringiu ao controle físico mas também intelectual, cultural, cognitivo dos dominados, que passam a considerar a história do dominador como a correta, única:

Todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

O longo período de dominação colonial sedimentou esse pensamento, tornando-o parte dos povos dominados, que em muitos casos continuam a repetir a versão do colonizador ainda nos dias atuais como a verdadeira, o que mostra que o processo gerou

uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2005, p. 121).

É evidente que, se a visão de alguns colonizados se mantém, o colonizador, que se beneficiou com todo o processo, também não modificará sua percepção sobre os acontecimentos do passado, reproduzindo em sua cultura a noção etnocêntrica dos fatos históricos. A análise dos comentários virtuais de lusitanos contemporâneos realizada a seguir pode comprovar essa afirmação.

Colonialidade após 500 anos: análise dos comentários

A velocidade de comunicação proporcionado pela internet e o fácil acesso a meios sociais têm contribuído para que os acontecimentos virtuais ocorram em períodos cada vez menores. As discussões através das redes sociais são um exemplo disso: *hashtags* são lançadas, amplamente discutidas e simplesmente desaparecem em poucos dias. Isso ocorreu com a já referida batalha virtual entre portugueses e brasileiros, que teve sua segunda versão concentrada entre os dias 13 e 18 de junho de 2018. Durante esses dias, a análise de comentários que utilizaram as *hashtags* #BRxPT, #BrasilXPortugal e #GuerraMemealdaCopa destaca sobremaneira a pesada carga de comentários agressivos trocadas entre cidadãos dos dois países.

Devido à quantidade gigantesca de comentários, realizamos um recorde que se concentrou na busca de comentários do Twitter que tivessem como foco o passado colonial em comum que ambos partilham, apesar de ocuparem diferentes posições. Essa distinção de lado fica evidente já a partir dos primeiros comentários coletados e as diferentes opiniões expressas, como mostra o exemplo abaixo:



Figura 1

Figura 2

A figura 1, comentário de uma portuguesa, mostra a visão eurocêntrica de desumanização do habitante nativo da terra ao considerar que o Brasil só existe devido a seus colonizadores, já que, para ela, os povos que anteriormente moravam aqui não fazem parte da História Mundial. A figura 2, comentário realizado por um brasileiro em resposta ao primeiro, apresenta o ponto de vista do colonizado, que considera o processo de colonização uma invasão, já que uma terra que possui habitantes não poderia ser colonizada mas sim invadida. A anulação da existência dos índios que habitavam a terra é um exemplo da colonialidade do ser, apontada por Walsh, ao desconsiderar os nativos, colocando-os como não humanos.

A colonização do saber também se mostra presente em determinados comentários que ignoram o conhecimento dos indígenas e os caracteriza como primitivos, sendo Portugal a responsável por “ajudar” o Brasil e seus moradores nativos a se desenvolverem:



Figura 4

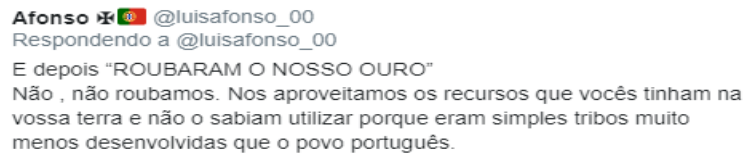


Figura 5

A Figura 4 mostra a visão portuguesa de que índios não possuíam nenhum tipo de desenvolvimento já que se não fosse a colonização “ainda estavam a trepar árvores na Amazônia”, tomando o contato com a natureza como algo primitivo, selvagem, inculto. A “ignorância” indígena também pode ser destaca na Figura 5 onde os povos são comparados, sendo o nativo considerado menos desenvolvido por não saber utilizar os recursos da terra, o que é entendido pelo português apenas como extração dos metais (ouro), trabalho não efetuado de forma exploratória pelo índio, como fazia o português. Para esse, o homem realiza um processo de exploração do ecossistema à sua volta; a convivência do índio com a natureza de forma harmônica, retirando dela apenas o necessário para sua sobrevivência, é indicio de incivilidade.

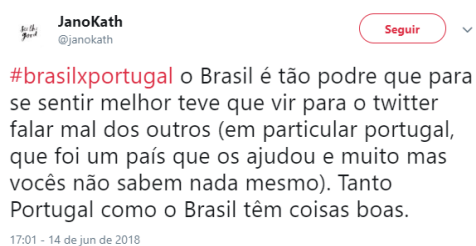


Figura 6

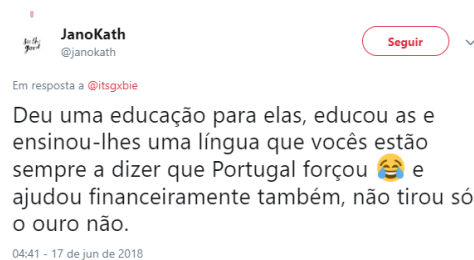


Figura 7

As Figuras 6 e 7, comentários realizados por um mesmo usuário português do Twitter, mostram, além de sinais da colonialidade do saber, uma visão parecida com a que Dussel critica em Ginés de Sepulveda de que a imposição da cultura europeia não era demeritória para o dominante mas sim uma forma de educar o índio, uma ajuda ao processo de torná-lo civilizado e, portanto, digna de aplauso. Nestes comentários fica claro o caráter bondoso que o usuário atribui ao colonizador ao dar educação e ensinar uma língua aos indígenas, o que nos faz lembrar das palavras usadas por Dussel para o pensador espanhol do século XVI: uma sinceridade chocante.

A colonialidade do poder e a colonialidade do ser se misturam em comentários onde se tenta validar o direito do colonizador sobre o colonizado, este considerado pertencente à Colônia, já que inferior:



Figura 8

A Figura 8 traz um recorde de outra página da internet (cuja fonte não é citada) com o qual a autora portuguesa do post tenta comprovar que o direito sobre a terra era dos portugueses que a colonizaram, logo “não faz sentido dizer que Portugal roubou o Brasil”. Merece destaque o trecho inicial do recorte apresentado em que se afirmar que no país “havam apenas índios”, o que mostra a desumanização dos nativos que apesar de já estarem aqui não eram donos da terra, que passou imediatamente para posse de Portugal. A Figura 9 apresenta ainda uma comparação para ilustrar o direito da metrópole sobre terras colonizadas, considerando-as como posses da mesma família ao comparar a extração de ouro do Brasil com um saco de batatas que está no armário de sua casa.

A figura 10, além de destacar a inferioridade de pensamento dos brasileiros, aponta para o que considera uma versão da História deturpada (“nem é bem como eles dizem”), o que traz à tona a versão única dos fatos, sempre aquela contada pelo dominador, e ainda reforçada na cultura nacional. A “versão oficial” da História porém também é acatada por ex-colonizados, como mostram as figuras 11 e 12 abaixo, com comentários de brasileiros que apontam para a aceitação da versão do “descobrimento do Brasil” como acidente ocorrido enquanto Pedro Álvares Cabral tentava chegar à Índia.



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12

Alguns comentários brasileiros que buscam contrariar a versão oficial, como ocorre nas Figuras 13 e 14, apresentam também uma visão irreal da possível situação do país caso não fôssemos colonizados por Portugal, em que viveríamos ainda em total contato com a natureza, como os índios de 500 anos atrás:

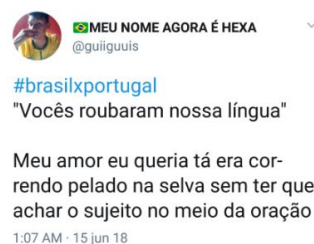


Figura 13

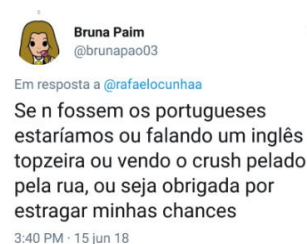


Figura 14

As Figuras 13 e 14 apontam a nudez como uma característica que permaneceria entre os nativos brasileiros caso não fôssemos colonizados por portugueses, ignorando a possível aproximação com outros povos, sejam europeus sejam nativos colonizados por esses, num período de mais de 500 anos, que certamente influenciaria significativamente nossos costumes sociais e culturais, entre eles o uso de roupas. A Figura 14 ainda destaca a possibilidade de uso do inglês como língua mas não fica claro como isso ocorreria (pela colonização britânica à época ou devido ao processo de globalização atual).

As figuras acima trazem ainda uma discussão comum nos comentários analisados: a língua. De um lado, portugueses afirmam que brasileiros lhes roubaram o idioma, como ocorre na Figura 15 abaixo; de outro, brasileiros o menosprezam, valorizando outras línguas, sobretudo o inglês, como feito nas Figuras 14 e 16. Na Figura 13, destaca-se também a confusão realizada pelo brasileiro entre a língua portuguesa e o ensino de nomenclaturas, tão comuns nas escolas, onde se prioriza a fixação de terminologias. O usuário não consegue perceber em sua crítica que não se trata de um problema do idioma, já que todas as línguas possuem uma nomenclatura, mas sim um desvio do ensino brasileiro, que considera a forma mais importante do que o efetivo uso da linguagem.

Na Figura 15, cabe observar na resposta dada pelo brasileiro o destaque dado ao tupi guarani, o que dá a falsa impressão de que se trata de uma língua falada por todos os nativos brasileiros na atualidade quando, devido ao processo de colonização, esse e muitos outros idiomas nativos foram restritos a uma pequena população sobrevivente, quando não exterminados junto com seu povo falante.



Figura 15

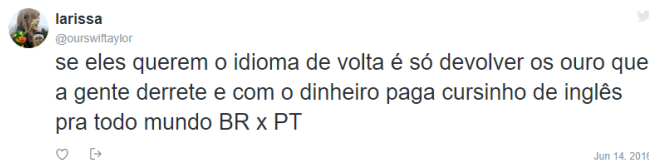


Figura 16

Na Figura 16, observa-se o humor presente no comentário ao sugerir a troca do idioma, caso Portugal devolvesse o ouro brasileiro. A troca do idioma, presente em vários comentários, aponta para uma percepção ingênua dos brasileiros em relação ao processo de colonização: a ideia de que seria mais benéfico se o dominante fosse outro país que não Portugal. Esse pensamento é declaradamente assumido em alguns comentários, como as figuras 17 e 18 abaixo:



Figura 17



Figura 18

A Figura 17 traz comentários de brasileira que hipotetiza que a colonização holandesa nos faria mais desenvolvidos sem levar em consideração que tanto Portugal quanto Holanda tinham como principal objetivo a exploração de recursos das colônias e não seu desenvolvimento. Isso fica evidente quando observada a realidade de antigas terras holandesas como o Ceilão e o Sri Lanka, que não apresentam realidades econômicas e sociais sequer próximas das dos Países Baixos. O comentário exposto na Figura 18 sintetiza o sentimento em relação a Portugal frente a outras nações europeias: desprezo. Aqui ocorre uma confusão entre passado e presente: a internauta descarta o passado de destaque que Portugal tinha durante o período colonial e analisa apenas a atual situação do país, considerado menos desenvolvido frente a outras nações europeias.

Outro ponto bastante discutido em relação ao passado colonial comum diz respeito a um dos períodos mais dramáticos da História do Brasil, a escravidão. Porém a leviandade com que o tema é tratado por alguns portugueses mostra que o processo não deixou as mesmas marcas em colonizados e colonizadores.



Figura 19

Na Figura 19, ao repostar um meme sobre a “morte” de Portugal na Segunda Guerra Memeal, o usuário lusitano associa a imagem de brasileiros carregando o caixão de seu país com o trabalho realizado pelos escravos. Obviamente a ilustração de sua nação como defunta não é agradável ao internauta, porém a associação de brasileiros a escravos sugere que o processo de dominação ainda não acabou. A Figura 20 traz tal declaração de forma bem mais escancarada: a internauta portuguesa mostra haver relação direta entre “amiga brasileira” e “escrava” ainda na atualidade. A brincadeira que parece uma simples forma de responder à provocação brasileira traz uma perversidade visível ao trazer à tona o sofrimento do povo brasileiro e outros trazidos à força de suas terras para servirem à Coroa de Portugal durante o período colonial.

É possível que, devido ao aparente anonimato trazido pela internet (já que grande parte dos perfis não apresentam fotos dos reais comentaristas) e à possibilidade de cortar relações instantaneamente que as redes sociais permitem, muitas vezes as regras de polidez básicas existentes no contato físico real sejam esquecidas no ambiente virtual já que não há a obrigatoriedade do convívio cotidiano, que força os indivíduos que vivem em sociedade a determinadas regras. Isso catalisa o tom muitas vezes agressivo usado em algumas discussões, onde são comuns palavras de baixo calão, menosprezo pelo outro e respostas rasas, sem reflexão do tema discutido. Alguns comentários, porém, conseguem alcançar com profundidade as marcas que processo colonial deixou na nossa sociedade:

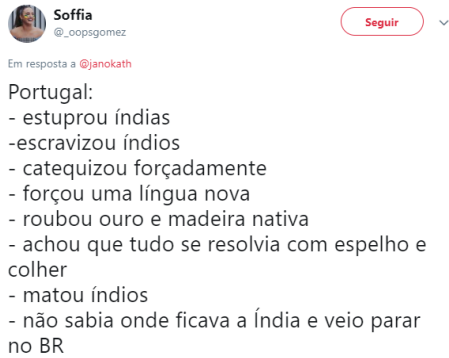


Figura 21

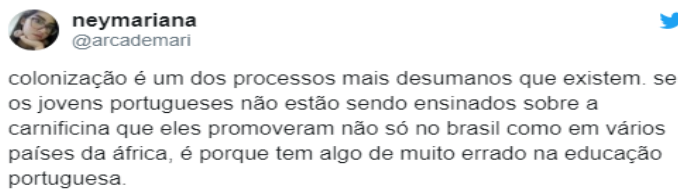


Figura 23



Figura 22



Figura 24

As Figuras 21 e 22 trazem comentários de brasileiros em que são listadas algumas das ações praticadas ao longo do período colonial que podem ser tidas como prejudicial a qualquer povo que seja obrigado a passar por elas, mostrando a seriedade do processo de dominação (à exceção do último comentário de cada post que parece conter um toque de humor). Já os comentários contidos nas Figuras 23 e 24 apresentam uma reflexão mais detalhada sobre a colonização e a escravidão, apresentando como destaque ainda a observação sobre a versão tida como verdadeira pela cultura portuguesa, reforçando a noção de uma única História, como apontado por Quijano (2005) e Walsh (2009).

A necessidade de descolonizar colonizadores e colonizados

Os comentários analisados mostram que tanto brasileiros quanto portugueses mantêm em seu imaginário coletivo de nação uma versão sobre o processo de colonização: impactante, perversa e destruidora para a ex-colônia; suavizada, meritória e justa para a metrópole. As impressões são perpetuadas a partir da cultura nacional, que reforça a cada geração fatos ocorridos há tantos anos atrás tomando apenas o seu ponto de vista como o verdadeiro, apagando a história do outro. Portugal faz isso ao ignorar a história do povo colonizado, que não viveu como os lusitanos as glórias das Grandes Navegações mas sim o sofrimento da dominação; Brasil faz isso ao idealizar a história dos povos que aqui existiam e dos que

chegaram e sofreram neste período em troca do mito da miscigenação, da nação diversa e múltipla que sobreviveu ao colonizador.

Ambos os casos mostram o risco de investir em uma história única, que funciona como um iceberg: a ponta é a reunião das ideias dominantes (ou, mais especificamente, das ideias dos dominantes); abaixo estão todas as histórias dos dominados, silenciadas, submersas, o que impede que sejam enxergadas e reconhecidas, mas que continuam sustentando a parte visível. É preciso trazer à tona tais histórias.

Para isso, é necessário que outrora colonizado e colonizador deixem de ocupar o lugar que lhes parece de direito ao longo da história, é preciso que sejam descolonizados. O primeiro passo é a descentralização do conhecimento, que por tanto tempo teve como centro a Europa. Kleiman (2013, p. 41) se utiliza de termos cunhados por Moita Lopes e Paulo Freire para tratar da necessidade de “contemplar as vozes do Sul” num processo de “suleamento” (em oposição ao “norteamento”) da atividade acadêmica a partir de um

“giro”, ou virada, epistemológico, para a periferia e a partir da periferia, o que torna esses sistemas de saberes não subalternos em relação a um centro sempre hegemônico, como se fosse só lá que se produz o conhecimento “que conta como conhecimento” (2013, p. 43)

Silva (2014, p. 97), em sua reflexão sobre identidade e diferença, aspectos que fortemente marcam a questão da colonialidade, como apontado ao longo deste texto, destaca que ambas “não podem deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular” já que:

mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado.

Para isso, Silva apresenta a pedagogia como diferença a partir de uma abordagem não da unificação ou da benevolência com a diferença, mas o questionamento da própria identidade: “os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes” (2014, p. 100). É a partir desta perspectiva que tanto ex-colonizados quanto ex-colonizadores podem rever suas impressões, sua cultura e sua identidade, questionando-a.

REFERÊNCIAS:

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Juracy. **Por uma tipologia dos memes da internet**. Entre.Meios, v. 13, p. 01-15, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidade**: perspectivas críticas y políticas. XII Congresso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC). Florianópolis, Brasil, jun. 2009.

MEMES EM GRUPOS DE FACEBOOK: EFEITOS DE SENTIDO EM POSTAGENS NA INTERNET

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho¹

Ana Maria de Fátima Leme Tarini²

Resumo: A internet tem se constituído como um espaço “livre” em que os sujeitos se relacionam e fazem circular sentidos dos mais variados. Observa-se que informações e opiniões circulam em tempo real, e se está sempre em busca de curtidas e compartilhamentos. Com isso, os *memes* ganharam espaço, constituindo-se como objetos simbólicos, no intuito de promover humor, por meio de situações reais do cotidiano. Este artigo tem por objetivo discutir a respeito das mais diversas formas de preconceito, categorizando e discutindo suas mais variadas formas de materialidade discursiva, por meio dos *memes* e analisar postagens preconceituosas e seus efeitos de sentido. Para tal, utilizaremos da Análise do discurso (AD) de linha francesa como metodologia de análise, apoiados nos estudos de Pêcheux (2008, 2009 e 2010) e Orlandi (2007, 2009, 2010 e 2012). Nas análises, ficaram evidentes que alguns grupos do *Facebook* faziam postagens por meio de *memes* com cunho preconceituoso, muitos deles xenofóbicos, machistas e sexistas.

Palavras-chave: Redes Sociais. Análise do Discurso. Preconceito.

Abstract: The internet has been constituted as a “free” space in which subjects relate and circulate meanings of the most varied. It is observed that information and opinions circulate in real time, and it is always aiming likes and shares. Considering this, the *memes* gained space, constituting themselves as symbolic objects, in order to promote humor, through real everyday situations. This article aims to discuss the most diverse forms of prejudice, categorizing and discussing their various forms of discursive materiality, through memes and to analyze biased *posts* and their effects of meaning. For this, we will use the French Discourse Analysis as a methodology of analysis, supported by the studies of Pêcheux (2008, 2009 and 2010) and Orlandi (2007, 2009, 2010 and 2012). In the analysis, it was evident that some Facebook groups posted through biased memes, many of them xenophobic, chauvinist and sexist.

Keywords: Social Media. Discourse Analysis. Prejudice.

Efeito de início

A internet tem sido um espaço democrático de discussão das mais diversas questões: esportes, política, religião/religiosidade, etc. Com isso, começou-se a perceber uma mudança de hábito ao redor do mundo; as relações sociais passaram a ser vividas por um outro viés, não mais o cultural, somente, mas de uma forma que Pierre Levy

¹ Doutorando no programa de pós-graduação em Letras - Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsista da Fapema. E-mail: nicomedes@gmail.com

² Professora do Instituto Federal do Paraná. E-mail: anamarialeme@hotmail.com

(2010) denominou de cibercultural. Enquanto isso, Dizard, (2000, p. 24) entende que “a internet (ou a “Rede” como também é conhecida) é um sistema de redes de computadores interconectadas de proporções mundiais, atingindo mais de 150 países e reunindo cerca de 300 milhões de computadores”. Esta rede foi, inicialmente, pensada para fins militares, mas logo foi adaptada para uso doméstico.

Por meio destas novas tecnologias, se permite ao sujeito enunciar e se expressar, seja por meio da materialidade discursiva, seja pelo texto imagético. Em ambas, o funcionamento da(s) ideologia(s) se faz(em) presente em pleno funcionamento, em um jogo que envolve língua, discurso e ideologia.

Neste universo cibernético que se expande a cada segundo, os fatos viajam de uma extremidade a outra do planeta em velocidades assombrosas é que vislumbramos o nosso objeto de pesquisa, o *meme*. O termo foi usado inicialmente pelo etimólogo Richard Dawkins, em seu livro *O Gene Egoísta*, em que definiu o termo como: “uma unidade de replicação e, assim como o gene que salta de corpo para corpo carregando uma informação, o meme circula de cérebro em cérebro por meio de um processo que, de maneira ampla, pode ser chamado de imitação” (DAWKINS *apud* HORTA, 2015, p. 13).

A autora explica ainda que o primeiro uso da palavra *meme* data do ano de 1998 quando Joshua Schachter criou um site chamado *Memepool*; este site continha links, imagens, vídeos, *hashtags* e outros materiais que haviam sido replicados ao extremo, ou simplesmente viralizado como se diz na linguagem da internet. Nos espaços virtuais o *meme* tem como objetivo provocar o riso por uma desestabilização de significantes que já possuam uma regularidade. Os memes são usados também para parodiar acontecimentos importantes ou algo que tenha uma certa repercussão, geralmente quando algo ocorre e se torna *meme*, tal evento é impulsionado e ganha notoriedade na internet, alavancado por *hashtags* ou pela replicação em massa daquele acontecimento, o que faz com que muitos sujeitos virtuais sejam atingidos por aquele *meme*.

Diante dessas constatações iniciais, o presente trabalho tem por objetivo discutir a respeito de algumas formas de preconceito, categorizando e discutindo variadas formas de materialidade discursiva, por meio dos *memes* e analisar postagens preconceituosas e seus efeitos de sentido nas redes sociais que tenham como suporte para tal, *memes* nas redes sociais. Concomitantemente aos *memes*, vem o preconceito e outras formas de se buscar o risível de maneira ofensiva. É nesse contexto que o viral pode ganhar outros contornos, que em algumas oportunidades, já chegou a níveis de animosidade tão extrema, que culminou com a morte de algumas pessoas.

Entendemos, em nossa pesquisa, que preconceito, conforme a acepção de Johnson (1997, p. 180), “é a teoria da desigualdade racial, entre outras formas, e discriminação é sua prática. Preconceito é uma ATITUDE cultural positiva ou negativa dirigida a membros de um grupo ou categoria social”, logo, podemos pensar que existem diversas formas com quem o preconceito se materializa e se cristaliza na sociedade.

Com o intuito de organizar melhor a pesquisa, traremos um breve resumo do tema o qual abordaremos, em seguida apresentaremos o aporte teórico que foi mobilizado para as análises do *corpus* de pesquisa, e logo após analisaremos algumas postagens (*memes*) por meio da análise do discurso de orientação francesa. Para tal proposta de percurso analítico, tomaremos por base da fundamentação teórica os textos de Orlandi e Pêcheux.

Pressupostos teóricos da AD

Desde nossos estudos iniciais no campo da Linguística, com Saussure (2012), os pesquisadores da área de linguagem concebem a língua como um sistema de signos, composto de pequenas unidades que formam um todo dotado de significado. Para Saussure, o significado é arbitrário, imotivado e convencional, pois um signo é o que o outro não é. Diante dessa afirmação, ao se convencionar o significado de um signo (‘mulher’, por exemplo), ele se torna o que é acordado naquela língua: “Por isso se diz que o valor do signo é relativo e negativo” (ORLANDI, 2009, p. 22), já que o seu valor é derivado do não-valor de outro. Diante disso, se perguntar o que o texto quer dizer é próprio de quem se ocupa somente com os aspectos linguísticos-textuais de um discurso.

A língua, em AD, é a materialidade específica do discurso, conforme Ferreira (2005, p. 17); ela é “aquela da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição, do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência”. Diante disso, para o analista de discurso e para este trabalho de análise da prática discursiva de sujeitos nas redes sociais, a língua é pressuposta para analisar a materialidade do discurso, e não o ponto de partida, mas sim o discurso. Com os estudos da teoria do discurso, para Ferreira (2000, p. 37), “[...] redefine-se a noção de língua, descentrando-a e remetendo-a a outra ordem: a ordem do discurso”.

Para Tarini (2017), a noção de ‘discurso’ é cara à AD e Pêcheux (2010, p. 81), fundador da AD na França, define-o como “‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”, ou seja, efeito de sentidos entre locutores, sendo o discurso um espaço de funcionamento

e a materialização da relação entre a língua e a ideologia. Para Orlandi (2005, p. 21), os discursos constituem sujeitos e são suportados por eles nas relações de linguagem, o que significa dizer que “são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc”. Portanto, constituem a subjetivação e a argumentação tanto de quem escreve como de quem lê.

O conceito de sujeito, de acordo com os estudos de Tarini (2017, p. 97), torna-se essencial para a teoria da AD. E neste caso, “não se trata do sujeito linguístico-enunciativo (eu), aquele que fala, mas o sujeito ao/do discurso: o sujeito ideológico, que não é ‘proprietário’ de seu dizer, não é o indivíduo cartesiano”, aquele idealizado, racional, que pensa e, por isso, existe. Observamos que, ao falar em sujeito, Althusser não abre mão da teoria da interpelação ideológica, ponto central para a AD. Althusser (2001, p. 85) afirma que “A ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, o que é corroborado por Henry (2010, p. 31), ao afirmar que os sujeitos são suporte; eles não são fonte ou origem do dizer, visto que “todo sujeito humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito”. Segundo Bobbio (1986), existem duas possibilidades significativas para o termo ideologia. Na primeira acepção, a mais usada, ideologia é um conceito neutro. Significa um sistema de crenças políticas: um conjunto de ideias e valores acerca da ordem pública, com a função de orientar os comportamentos políticos coletivos. Na segunda acepção, surgida a partir das ideias de Marx, a ideologia como falsa consciência das relações de dominação de classe, é, portanto, um conceito negativo que denota determinação social. Sujeitos e língua funcionam ideologicamente.

Ser agente de uma prática social é se posicionar enquanto sujeito e argumentar a partir de uma posição que ocupa (mãe, esposa, etc.), a partir de determinada posição ideológica. Por isso, é também essencial ver que “as condições sociopolítico-ideológicas mapeiam, num dado momento histórico-social, as possibilidades de expressão e, portanto, de produção de sentido pelo sujeito” (CORACINI, 2007, p. 9). As posições-sujeito do/no discurso se constituem na/pela história, que é contraditória e na qual o sujeito tem como possibilidade a tomada de decisão, tem “escolhas”, mas dentro das possibilidades que lhe são postas pela classe social à qual pertence ou pensa pertencer, não havendo como escapar da ideologia.

Nessa estrutura, a mulher é um ser social, historicamente determinado, que funciona no entorno coletivo, bem como o homem. Ela é descentrada pela ideologia e pelo inconsciente; todavia “todo sujeito é colocado como autor de e responsável por seus

atos [...] é interpelado em ‘sujeito responsável’” (PÊCHEUX, 2009, p. 198). Diante dessa constatação, estudiosos da teoria discursiva buscam compreender o sujeito sob novas bases; não mais como sujeito voluntarioso que consegue escapar da interpelação ideológica por uma atitude consciente. Há que se pensar no sujeito “múltiplo, porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis, etc.” (ORLANDI, 1988, p. 11).

Não há o sujeito dono de si e de seu destino, mas sim posições-sujeito estabelecidas discursivamente. Sob essa ótica, conforme cita Pêcheux (2009, p. 272), para Althusser, “os sujeitos ‘funcionam sozinhos’ porque são sujeitos, isto é, indivíduos interpelados em sujeito pela ideologia”. A contradição mostrada pela AD é que o sujeito produz discurso e é produzido por ele, isto é, o sujeito do discurso está sujeito ao discurso. Tanto na perspectiva cultural como político-ideológica da AD, o sujeito é descentrado. Para Ferreira (2010, p. 6), “A concepção de sujeito formulada por Lacan, como um sujeito descentrado, efeito do significante que remete para um outro significante, encontra eco em outros campos das ciências humanas, como é o caso da análise do discurso”.

É preciso discutir neste trajeto teórico em relação ao sentido uma questão que é fundamental para as análises que propomos, falamos da noção de silêncio, abordada por Orlandi (2012, p. 127), quando a autora afirma que “é preciso introduzir a noção de silêncio para compreender bem como se constituem, como são formulados e como circulam os sentidos”. Ao propor essa reflexão, Orlandi (2007, p. 31) conclui que “o homem está condenado a significar, com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à interpretação: tudo tem de fazer sentido”. Quer seja pela materialidade discursiva ou pelo texto imagético, os sentidos sempre escapam, a falta de palavras não indica a inexistência de sentidos.

Outra categoria relevante para este artigo é a de Formação discursiva (FD). Conforme Tarini (2017, p. 107), “sem observar as FDs, não há como entender por que foi esse o dito e não outro e que efeito de sentido esse dito produz, quando proferido pelo sujeito”. A concepção era de que as FDs, conforme Haroche, Pêcheux e Henry (2011[1971], p. 27, grifos dos autores), “determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada”, e neste ponto, o mais importante não está na natureza das palavras empregadas ou num significado fixo, mas nas construções e nas combinações estruturais que vão se formando pelos usos

lexicais e/ou sintáticos quando são proferidas.

Em um segundo momento, Pêcheux (2009 [1975], p. 147, grifos do autor) reafirma o conceito, repetindo que chama FD “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”, mas acrescenta a determinação da luta de classes não afirmada anteriormente. E, neste percurso de constituição do que entendemos atualmente por FD, percebemos que a acepção está relacionada à constituição identitária de sujeitos, passível de ser vista em produções discursivas que envolvem sujeito, história e memória, e a partir de uma visão marxista de sociedade, dividida em classes sociais.

Efeito de análise

Buscando analisar o corpus selecionado, levando em consideração as condições de produção, sua relação histórica e materialidade linguística, e como estes objetos produzem efeitos de sentido, analisaremos o *corpus* por meio de sequências discursivas (doravante SD). Michel Pêcheux introduz em seu livro *Discurso: estrutura ou acontecimento*, o conceito de SD, o autor explica que a análise deve ser feita por esse viés:

todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Como o discurso é o local do possível em que os sentidos podem sempre ser outros, utilizando-se da opacidade da língua, a produção de sentidos se desloca em uma cadeia de significantes. Ao analisar os *memes*, aqui propostos, teremos uma dimensão de como este espaço, o virtual, se tornou um campo fértil para a falha, é o local onde os rituais se rompem e se ligam a outras cadeias significantes. Estes *memes* nos mostram o “local” da mulher na sociedade e a resistência enunciativa frente ao apagamento/silenciamento de suas falas.

Remontando as condições de produção do discurso, nos modos pecheutianos, apresentamos dois *memes* criados para a mesma situação, a entrevista em que a presidenciável Manuela D’Ávila concedeu ao programa Roda Viva. Neste referido programa, foram feitos inúmeros questionamentos acerca de vários tópicos como: saúde, educação, segurança pública e etc. Na ocasião, houve uma série de críticas ao programa

por conta das seguidas interrupções na fala da entrevistada. Por muitas vezes, ela precisou utilizar um tom de voz mais elevado para se fazer ouvir, além de pedir que pudesse completar a fala que havia iniciado.

Ao se analisar os dois *memes*, separamos algumas SDs para as análises. Primeiro, à esquerda, temos a SD1: *Interrupções no Roda Viva. Ciro Gomes:8; Guilherme Boulos: 12; Manuela D'Ávila: 62. Isso também é machismo!* Meme que compara as interrupções nas entrevistas sofridas pelos candidatos à presidência da República.

Na segunda figura, à direita, temos a seguinte enunciado: SD2: *Censura. Manuela Dávila interrompeu 47 vezes os*



Fonte: Facebook

Ao iniciarmos as análises algumas questões ficam bem evidentes, primeiro, as FDs não são as mesmas. Os sujeitos enunciadorez fazem isso de lugares diferentes. Na SD1, o enunciador enumera as vezes que a candidata foi interrompida pelos entrevistados, e compara com os outros que também já tinham concedido entrevistas para o mesmo programa. Por serem homens, o número de interrupções foi bem menor, o que faz com que o sujeito produza um efeito de evidência, enunciando que tal atitude se configurou como machismo.

Figura 1
seus direitos cerceados pelo regime patriarcal

Historicamente as mulheres tiveram
Figura 2

que até hoje conduz a maioria das famílias ditas tradicionais, para as mulheres restava os afazeres domésticos, que eram considerados trabalhos menores, de menor valor, o que fazia com que as mulheres estivessem sujeitadas aos seus maridos ou companheiros

(BOURDIEU, 2017). O autor ainda explica que:

Depois de longas lutas das mulheres para fazer reconhecer suas qualificações, as tarefas que as mudanças tecnológicas radicalmente redistribuíram entre os homens e as mulheres serão arbitrariamente recompostas, de modo a empobrecer o trabalho feminino, mantendo decisoriamente, o valor superior do trabalho masculino (BOURDIEU, 2017, p. 89).

Isso mostra como discursivamente, esses dizeres são historicamente esquecidos e, por meio da memória discursiva, são enunciados como se fossem algo “novo” e “único” e quem o enuncia, o faz acreditando que é fonte daquele dizer, a isso se nomeia esquecimento nº 1, que é da ordem do ideológico (Pêcheux, 2009 [1975]). Como se sabe, a língua é o lugar da falha e o discurso é agente da ideologia, assim a machista aqui em questão é a Manuela, ao retomarmos, a análise pela SD2, em que a palavra censura aparece destacada em vermelho, com letras maiores e depois trazendo o dizer: “Manuela Dávila **interrompeu** 47 vezes os jornalistas”. Existe aqui, uma clara tentativa de apagamento desta luta histórica encampada pelas mulheres em busca de direitos iguais em todas as esferas, sejam públicas ou privadas. Essa construção discursiva mostra, inclusive, uma tentativa de distorção de quem é que está agindo como machista, o discurso posiciona a entrevistada que foi interrompida várias vezes como a agente das interrupções e não como quem as sofreu e imediatamente reagiu às interrupções. Como explica Orlandi (2012):

em todo discurso há um confronto do simbólico com o político: todo dizer tem uma direção significativa determinada pela articulação material dos signos com as relações de poder. Essas relações se definem por sua inscrição em diferentes formações discursivas que representam diferentes relações com a ideologia, configurando o funcionamento da língua regida pelo imaginário (ORLANDI, 2012, p. 129).

O confronto é representado pelas posições contrárias nos dois *memes*, um propondo uma valorização da fala da mulher (SD1) e o outro (SD2) defendendo a manutenção do discurso fundador do machismo. A página de que foi retirado o segundo *meme* é conhecida por produzir *memes* em grande escala, em sua maioria defendendo questões socialmente vistas como conservadoras. Os autores buscam por meio destes *memes* uma regularização destes dizeres. Sobre isso, podemos pensar na forma como este tipo de discurso circula na internet, mais precisamente nas redes sociais em que jovens são expostos a esse tipo de “verdade” como sendo a única possível.

Vale destacar, de acordo com Bourdieu (1998, p. 53), que o discurso é valorado por suas relações com um mercado, o que faz com que o sentido dependa da relação de forças entre as competências linguísticas dos interlocutores pertencentes a ele. Nesta perspectiva, "os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados

a serem compreendidos, decifrados; são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados, e signos de autoridade a serem acreditados e obedecidos" (grifos do autor). Talvez o hábito de, nos textos, ver a língua apenas como comunicação, abafe o valor social da prática linguística; no caso deste artigo, da prática linguística de usuários das redes sociais.

Bourdieu (1998) assevera também que o valor social do discurso se apresenta como uma forma de cumplicidade presente em cada discurso, o que supõe uma "escolha" na sociedade de classes, a qual está presente no que ele denomina *habitus*. O jeito de olhar, a censura, as interdições, as práticas de desaprovação dos ditos e escritos, gestos que imprimem uma obrigatoriedade de uso da língua, concretiza-se em aceitação, não necessariamente coercitiva, por parte do usuário das práticas discursivas, isto é, todo discurso é regulado pelo sujeito do/ao discurso.

Ao se defrontar com discursos diferentes no mesmo espaço discursivo, no caso a internet, o sujeito é interpelado e “não pode não significar e não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 2012, p. 130), desta forma, interpretar passa a ser um gesto incontornável, pois “o homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja)” (ORLANDI, 2007, p. 29-30). Desta forma, percebe-se uma tentativa de silenciamento de sentidos da FD a qual a SD2 está filiada em relação à SD1.

Orlandi (2007) categoriza o silêncio de duas formas: 1) o Silêncio Fundador que é aquele necessário aos sentidos, aquele necessário para que o sentido tenha sentido; 2) a Política do Silêncio que a autora subdivide em duas outras subcategorias, o ‘silêncio constitutivo’ e o ‘silêncio local’ ou ‘censura’. No primeiro, a autora explica que quando se enuncia, sentidos são apagados por aquele dizer e aquelas palavras proferidas provocam um silêncio sobre os outros sentidos, ou seja, para enunciar é preciso que o outro não enuncie. Com relação ao silêncio local ou censura, a autora explica que este silêncio está ligado aos enunciados que podem ser ditos, mas são interditados, ou seja, em certas condições aqueles dizeres são proibidos de serem veiculados. Neste caso, o silenciamento está tanto na censura imposta à candidata que sofre interdições o tempo todo durante a entrevista (SD1), bem como no fato de que ela interrompe, conforme o destaque dado pelo *meme* (SD2), é como se ela, mulher entrevistada, não pudesse interromper, não tem esse direito.

O que o *meme* faz, no segundo caso é tentar causar um “efeito de verdade”, pela repetição de uma informação que é replicada muitas e muitas vezes pelos sujeitos que

aderem àquela FD machista. Tal repetição “mantém” vivo o discurso fundador em voga, conferindo-lhe, enquanto o mesmo circula na grande rede, um efeito de veracidade, e esta veracidade ganha força com a produção de mais conteúdo sobre o assunto. Ao “viralizar”, o discurso ganha um status de acontecimento, emerge com o “efeito de novidade”, disfarçado pela nova roupagem. Orlandi (2012) destaca que:

Face à constituição de um acontecimento, face ao incontornável da interpretação, gesto que constitui o sujeito no entremeio entre a língua e o mundo a significar, *não há discurso que produza um texto único, uma formulação só*” (ORLANDI, 2012, p. 135, grifos meus).

Pelo exposto, entendemos que ao desestabilizar certos sentidos, como o lugar da voz da mulher, por meio do discurso fundador machista, o sujeito busca induzir sentidos diferentes dos que defendem os direitos adquiridos pelas mulheres, “ganhando” público, o que faz com que aqueles dizeres se cristalizem como sendo os “únicos sentidos” a serem inferidos e aceitos socialmente. Neste aspecto, observamos, conforme Pêcheux (2009, p. 164-165, grifos do autor) que “*Os significantes aparecem [...] como aquilo que foi ‘sempre-já’ desprendido de um sentido: não há naturalidade de um significante*” no domínio do inconsciente, no entanto, isso não é uma contradição, “em absoluto, com a supremacia do significante com o significado, desde que se compreenda que essa supremacia se exerce no quadro de uma formação discursiva determinada por seu exterior específico”, determinada pelas condições de produção.

O *meme*, nesta perspectiva, assemelha-se ao boato, que precisa circular socialmente e ser replicado para ser considerado verdade. Segundo Orlandi (2012), “o boato ‘explora’ por assim dizer esse território, sustentado pelo fato de que os sujeitos têm necessidade de ‘saber’ o sentido”. Tal exposto é algo que mexe com a cadeia de sentidos, algo que vai no entremeio dos sentidos mexendo na relação dito/não dito.

Em um segundo momento desta análise, trazemos os discursos de dois *memes* que circularam nas redes sociais, desta vez o tema é a imigração dos venezuelanos e algumas questões envolvendo a situação dos refugiados neste momento histórico. Sabemos que o país vizinho passa por dificuldades e instabilidade política e econômica, fato que culminou com uma imigração em grandes proporções para o Brasil e outros países vizinhos. As condições de vulnerabilidade, encontradas no Brasil, tornaram-se notícia no mundo. Os imigrantes começaram a pedir asilo em nosso país; aqui se instalando em praças, abrigos improvisados e vivendo de forma precária. Doenças, fome e desemprego são os principais problemas enfrentados por estas pessoas que se arriscam em um êxodo que não tem garantia nenhuma de ser bem-sucedido.

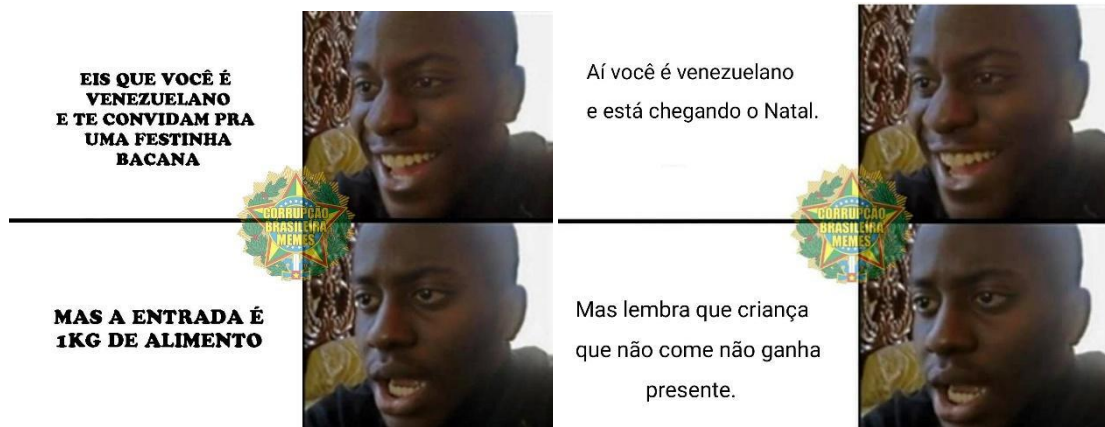


Figura 3

Figura 4

Fonte: *Facebook*

Em nossos tempos, temos uma grande quantidade dessas redes sociais operando concomitantemente, ao passo que outras deixaram de existir, como o *Orkut* e o *Flogão*, por exemplo. No Brasil, o *Facebook*, é o mais popular, segundo Recuero (2014), citando Protalinski (2013), essa rede “congregava, em maio de 2013, mais de 1,1 bilhões de usuários ativos (Protalinski, 2013) dos quais mais de 70 milhões deles estão no Brasil hoje.

Podemos então definir o *Facebook* como,

um website, que interliga páginas de perfil dos seus utilizadores. Tipicamente, é nestas páginas que os utilizadores publicam as mais diversas informações sobre eles próprios, e são também os utilizadores que ligam os seus perfis aos perfis de outros utilizadores (CORREIA; MOREIRA, 2014, p. 168).

O *Facebook*, assim como as outras redes sociais, se constitui como um espaço virtual de debate e socialização de ideias em que os sujeitos resinificam práticas do seu cotidiano.

Nestas figuras apresentamos os *memes* dos quais extrairemos as duas sequências discursivas para análise. Na figura 3, analisamos a SD, aqui denominada SD3, a qual traz: “*Eis que você é venezuelano e te convidam para uma festinha bacana [...] mas a entrada é 1kg de alimento*”. Esta SD resgata algumas memórias discursivas que nos remontam a alguns eventos históricos, não somente dos dias atuais da Venezuela, mas do completo abandono das colônias tanto portuguesa como espanholas depois do “descobrimento” das Américas. Algo que também faz parte dessa rede discursiva é o abandono total da população negra que foi feita escrava por muitos anos tanto no Brasil como nas Américas do Sul, Central e do Norte.

O *meme* faz emergir outra memória, a dos eventos solidários em que a entrada é

condicionada a doação de alimentos para beneficiar populações carentes. O *meme* busca por um humor socialmente não admitido, que Pêcheux chamou de chiste em seu livro *Semântica e Discurso*, fazendo referência aos estudos de Freud sobre esse assunto em que Freud tratava o chiste como uma piada, anedota, algo que produzisse o risível. Neste livro, Pêcheux trata o chiste como uma das falhas do ritual da língua, que é suscetível a falhas e estas resistem às amarras impostas pela ideologia e escapam via inconsciente (PÊCHEUX, 2009 [1975]).

Ao enunciar que o venezuelano é convidado a uma festinha, mas não pode comparecer porque a entrada está condicionada a doação de 1kg de alimento se percebe que há um escárnio trajado de humor. Observamos que o chiste ocorre pela “brincadeira” a respeito da condição econômica dessa população que atualmente não tem alimentos para a própria subsistência. Entretanto, a situação em que os venezuelanos vivem não é algo para se comemorar, a questão do não comparecimento pela falta do alimento que seria doado, causa um efeito de humor imoral que desestabiliza a ordem dos sentidos. Busca-se com os enunciados ridicularizar uma condição de abandono, o efeito de sentido aqui é de discriminação tanto racial como xenofóbica, já que os venezuelanos são tidos como nação inferior por supostamente estarem de acordo com o sistema político vigente naquele país que é de esquerda e constantemente atacado por movimentos conservadores.

Nesse *post* a questão não é simplesmente política, existe uma abertura para o simbólico e esta é explorada por meio do “humor”. Além disso, é racista também, devido a escolha de uma figura de um negro representando um venezuelano, grupo étnico que não compõe a maioria da população daquele país. Segundo Orlandi (2012, p. 77):

o lugar da falha, digo, é o lugar do possível: do impensado, lugar em que “o irrealizado venha formando sentido do interior do não-sentido, movimento possível em que “uma série heterogênea de efeitos individuais entre em ressonância e produz um acontecimento histórico rompendo o círculo da repetição.

O sentido de acolhimento se confronta com o de afastamento, de ódio contido no discurso que o enunciado produz. O ódio contra os estrangeiros se materializa na língua via discurso que ideologicamente transmite este sentimento de superioridade e de escárnio com a situação dos vizinhos que passam por dificuldade, bem como com relação aos negros.

Logo em seguida, a SD4 traz os enunciados: “*aí você é venezuelano e está chegando o natal [...] mas lembra que criança que não come não ganha presente*”. Estes enunciados acionam uma memória cristã do natal, festa em que as pessoas se socializam,

trocam presentes e a fartura de alimentos nas casas das pessoas é abundante. Outra memória que surge a partir deste enunciado é a de crianças que não comem porque alegam estar sem fome, e com um ato de sensibilização por meios lúdicos, seus pais lhes dizem que caso não se alimentem não receberão presentes do Papai Noel no fim do ano.

Vale ressaltar com as palavras de Orlandi (2012, p. 60), que “todo enunciado está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, sendo, portanto suscetível de tornar-se outro”. Partindo disso, percebe-se que o sujeito, ao enunciar, abre para outras interpretações, e um enunciado que circula socialmente com o intuito de forçar as crianças a comer, aqui, tratado pelo *meme* nesses termos, busca por meio da relação com o simbólico, produzir outros efeitos. O efeito de humor se dá pela ridicularização da condição de fome passada pelos venezuelanos. A fome, não é intencional e nem a não possibilidade de se alimentar.

Mais uma vez os efeitos de sentido estão ligados à condição diminuta em que os venezuelanos estão vivendo, sendo tratados como um povo menos importante, pessoas que não conseguem se alimentar dignamente quanto mais estabelecer uma relação de festividade com uma data comemorativa devido à falta de estrutura mínima para se manter.

No enunciado “**mas** lembra que criança que **não come não ganha presente**”, o **mas** exerce uma relação de restrição à participação daquelas crianças em situação de vulnerabilidade, a dupla negativa aqui representada pelo **não...não** produz um efeito de exclusão, atrelada à nacionalidade, já que na primeira parte da SD4 “*aí você é venezuelano e está chegando o natal*”, fica evidente que o fato de ser venezuelano exclui o sujeito de qualquer possibilidade de uma ceia natalina, o que é reforçado pelo efeito de humor sugerido pelo segundo enunciado da SD4.

Com o intuito de influenciar negativamente os sujeitos em relação aos imigrantes, aproveitando-se da falha que é elemento constitutivo da língua e propiciada pelo discurso, quem produz os *memes*, busca por meio da viralização, com um efeito boato, fazer o boato circular, isso garante que o novo efeito não se extinga. Segundo Orlandi (2012, p. 138):

O boato, espaço de múltiplas versões domínio das variantes, migrações que derivam de uma região de sentidos passível de silenciamento, estabelece espaços “confusos” de fala (voz) onde os sujeitos se batem – quem conta um conto aumenta um ponto – por um sítio de significação particular (a verdadeira) versão). Esta situação discursiva acentua a encenação da argumentação.

Ao circular livremente pela grande rede, os *memes* como estes provocam uma “confusão”, como diz a autora. Esta por sua vez, propõe um debate que busca

desestabilizar os sentidos já estabelecidos que são enfraquecidos pela quebra do seu efeito de verdade.

Para Orlandi (2012), ao passar um *meme* adiante o sujeito satisfaz duas questões no tocante à produção de novos sentidos:

- 1) Sobre o fato da argumentação: o sabor de dizer e produzir o efeito de verdadeiro acentua, como percurso da palavra, a habilidade em mantê-la funcionando;
- 2) O impulso de “passar à frente”. O sujeito não consegue impedir-se de divulgá-lo expandindo o espectro de sua atuação. Ora, esse efeito que sustenta o boato pois se não circula, se extingue.

Desta forma, percebe-se que o *meme* cumpre um ritual semelhante ao dos boatos, ou das *fake news*, que buscam pela replicação sem controle e pela suscitação de um debate acerca de sentidos já cristalizados, desestabilizar a ordem de determinados sentidos que já circulam socialmente.

Efeito de conclusão

Os *memes* não tem necessariamente um cunho preconceituoso, no entanto, às vezes, são usados para a propagação de preconceitos. O *corpus* coletado é de uma página no *facebook*, que foi derrubada por conter postagens racistas, xenofóbicas e por promover inverdades acerca de políticos e personalidades.

O presente estudo teve por objetivos discutir acerca das mais diversas formas de preconceito, categorizando e argumentando em suas mais diversas formas de materialidade discursiva e analisar *memes* preconceituosos e seus efeitos de sentido em postagens em redes sociais. Observamos que os *memes* possuem a capacidade de desestabilizar sentidos construídos historicamente, propondo novas possibilidades, e levando sujeitos a se filiarem às novas formações discursivas.

A discussão sobre temas que envolvem a subtração de direitos das minorias como foi analisado nos quatro *memes*, coloca em evidência a importância de se debater acerca da veiculação de postagens de abordagem preconceituosa e seus reflexos nos nossos dias. A AD não pretende levantar bandeiras, quer sejam políticas partidárias quer sejam de causas sociais, apenas se propõe a expor que efeitos de sentido circulam socialmente por meio dos discursos, em nosso caso, os discursos preconceituosos.

Portanto, sabe-se que esta discussão não se esgota neste trabalho, limitado pela quantidade de laudas, pois com esta pesquisa percebemos que há várias formas de

discurso xenofóbico e de discurso machista sendo produzido e postado numa velocidade nunca antes pensada, circulando por diversas redes sociais.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: 2. ed., Edições Graal, 2001.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Tradução de João Ferreira e outros. Brasília: Ed. UnB, 1986.

BOURDIEU. **Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Trad. Sérgio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.

DIZARD Jr., Wilson. **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2000.

FERREIRA, M.C.L., O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

HAROCHE, C; PÊCHEUX, M; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R.L. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos, SP: 2º ed, Pedro e João editores, 2011, 292p.

HENRY, P. Fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de M. Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**; Trad. Bethania Mariani et. al, Campinas, SP: 4. ed. Editora da UNICAMP, 2010.

HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 2015. Dissertação de mestrado, UNB, Brasília, Portugal. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18420/1/2015_NataliaBotelhoHorta.pdf. Acesso em: 10 de fev. de 2019.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Zahar, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes. 2005.

_____. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos,

2009.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Pontes, 2012.

_____. **As formas do silêncio.** Unicamp, Campinas, Brasil, 2007.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia.** Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. E. P. Orlandi. 4. ed. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 2009 [1975].

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux;** Trad. Bethania Mariani et. al, Campinas, SP: 4. ed. Editora da UNICAMP, 2010 [1983].

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. Bras. 5ª. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

PIERRE LEVY. **Cibercultura.** Editora 34, 2010.

PROTALINSKI, E. 2013. Facebook passes 1.19 billion monthly active users, 874 million mobile users, and 728 million daily users. Coluna The Next Web, 30/10/2013. Disponível em: <http://thenextweb.com/facebook/2013/10/30/facebook-passes-1-19-billion-monthly-active-users874-million-mobile-users-728-million-dailyusers/#!pwHzc>. Acesso em: 10/10/2019.

RECUERO, Raquel. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso e Reverso**, v. 28, n. 68, p. 117-127, 2014.

SAUSSURE, F. [1970]. **Curso de linguística Geral.** 27. ed. Organizado e editado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

TARINI, A.M.F.L. **Os efeitos de sentido da prática discursiva jurídica sobre a violência sexual contra as mulheres.** 2017. (200 f.). Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

REFLETINDO A FENOMENOLOGIA DE UMA TRADUÇÃO LIPOGRAMÁTICA DA *DE AETATIBVS MVNDI ET HOMINIS*

Cristóvão José dos Santos Júnior¹

RESUMO: Este trabalho debate o processo tradutório do segundo livro (*Ausente B*) da obra *De aetatibus mundi et hominis*, atribuída ao escritor tardo-antigo e norte-africano Fábio Planciades Fulgêncio, conhecido pelo epíteto de o Mitógrafo, a partir da edição fixada por Rudolf Helm (1898). Abordando, sob a forma de lipograma, o mito da Arca de Noé, Fulgêncio evita o uso de unidades lexicais que contenham a letra 'b', um feito curioso que está sendo mantido na tradução sugerida. Ocorre que, nesse processo, viu-se necessário realizar uma série de discussões referente a epistemes ligadas ao campo tradutório voltado para textualidades antigas, visando ao revigoramento e à revitalização de práticas e conceitos empreendidos na área. Assim, são realizados inúmeros diálogos com autores como Jacques Derrida, Giorgio Agamben, Haroldo de Campos, Michel Foucault, Anthony Pym, Lawrence Venuti, Rosemary Arrojo, Lauro Amorim, Alice Ferreira e Michaela Wolf.

PALAVRAS-CHAVE: Arca de Noé. Antiguidade Tardia. Tradução Lipogramática. Escrita Constrangida.

ABSTRACT: This work discusses the translation process of the second book (*Lacking B*) of the work *De aetatibus mundi et hominis*, attributed to the late-old and North African writer Fabius Planciades Fulgentius, known by the epithet of the Mythographer, from the edition fixed by Rudolf Helm (1898). Narrating, in lipogram, the myth of Noah's Ark, Fulgentius avoids the use of lexical items containing the letter 'b', a curious feat that is being kept in the proposed translation. In this process, it was necessary to carry out a series of discussions concerning epistemes related to the field of translation aimed at old textualities, aiming at the reinvigoration and revitalization of practices and concepts undertaken in the area. Thus, many dialogues are carried out with other authors, such as Jacques Derrida, Giorgio Agamben, Haroldo de Campos, Michel Foucault, Anthony Pym, Lawrence Venuti, Rosemary Arrojo, Lauro Amorim, Alice Ferreira and Michaela Wolf.

KEYWORDS: Noah's Ark. Late Antiquity. Lipogrammatic translation. Constrained Writing.

Situando o problema

Busca-se, no presente estudo, realizar uma tradução duplamente pioneira – por ser a primeira efetuada em língua portuguesa e a primeira do mundo empreendida sob a forma de lipograma – do livro II (*Ausente B*) da obra *De aetatibus mundi et hominis* (*Das idades do mundo e do homem*), creditada ao escritor e possivelmente advogado Fábio Planciades Fulgêncio (o Mitógrafo), a partir da edição fixada por Rudolf Helm (1898). Distanciado

¹ Doutorando e Mestre pelo programa de pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: cristovao_jsjb@hotmail.com.

geográfica e temporalmente da Literatura Clássica canonizada, Fulgêncio foi um autor norte-africano que viveu entre os séculos V e VI, no período conhecido como Antiguidade Tardia, em um contexto caracterizado por uma profunda difusão da fé cristã.

A *De aetatibus* está dividida em 14 livros, em uma estrutura lipogramática de caráter consecutivo, em que Fulgêncio evitou o emprego sequenciado das letras que vão de ‘a’ a ‘o’. Nesta segunda parte, o Mitógrafo narra o mito da Arca de Noé, concernente ao dilúvio, evitando vocábulos que possuam registro em ‘b’, o que também foi produtivamente cultivado na presente proposta de tradução. Desse modo, torna-se evidente a necessidade de rememorar inúmeras discussões literárias atreladas à busca por superação das noções de equivalência, fidelidade e autenticidade, relacionadas a perspectivas essencialistas e logocêntricas, bem como a imprescindibilidade de pôr em tensionamento crítico as preferências eletivas articuladas.

Nesse processo, em termos teóricos, estabelecem-se práticas dialógicas com variados autores, como Jacques Derrida, Giorgio Agamben, Haroldo de Campos, Michel Foucault, Anthony Pym, Lawrence Venuti, Rosemary Arrojo, Lauro Amorim, Alice Ferreira e Michaela Wolf, no que tange à discussão de epistemes atreladas ao campo tradutório. Quanto à dimensão prática, por sua vez, busca-se um exercício orientado por uma série de critérios, tanto de ordem geral quanto destinados a dar lugar à restrição lipogramática, também se evitando, no português, o uso da letra ‘b’. Dessa forma, serão inicialmente apresentadas algumas reflexões teóricas reputadas relevantes para, em seguida, evidenciar a tradução lipogramática anotada.

Refletindo a tradução lipogramática

Exige-se do processo tradutório uma análise profundamente atenta e reflexiva, de modo que se possibilite um diálogo, dentro de uma perspectiva contemporânea, com os autores e seus respectivos textos, ainda que pertencentes a temporalidades remotas. Em realidade, o manejo de textualidades antigas, como o lipograma fulgenciano, exige um olhar ainda mais cauteloso desse fenômeno. Dessa forma, é oportuno ressaltar as contribuições de Giorgio Agamben em seu ensaio *O que é contemporâneo?* (2009), enfatizando os contornos da noção de contemporaneidade, imprescindível para um adequado confronto dos desafios tradutórios ante a conjuntura presente.

Buscando uma melhor compreensão sobre a ideia de contemporaneidade, Agamben retoma seu viés intempestivo, revitalizando a conceituação de Nietzsche, expressa em sua obra *Unzeitgemässe Betrachtungen (Considerações Extemporâneas)*. Posteriormente, salienta que o olhar contemporâneo exige um comportamento ativo do sujeito, o qual, através de uma desconexão, entendida enquanto deslocamento, e uma dissociação, no que tange a um

anacronismo, deveria apreender o próprio tempo, no que se explicitaria uma discronia, concernente a uma não-coincidência, necessária para sedimentar uma visão externa crítica de um indivíduo que não deve, todavia, viver noutra época.

Assim, no arcabouço de uma perspectiva ativa, o investigador-tradutor poderá enxergar as luzes presentes no escuro de seu tempo, através de um processo constante de interpretação, inerente ao labor tradutório. Dessa maneira, salienta-se o tempo cronológico que, todavia, não impõe uma limitação quanto ao exercício dessa atividade, a qual o transforma.

Exemplo desse supramencionado processo, conforme o próprio Agamben (2009), é a moda. Ela é responsável por gerar uma sensação de descontinuidade no tempo, no que tange às noções de atualidade e inatualidade atreladas a um estar ou não na moda. Dessa forma, impõe uma divisão temporal que, embora evidente, não é tangível ou apreensível. Nesse sentido, pode-se questionar qual o momento da moda: se do estilista, do desenhista, do alfaiate ou do desfile. Igualmente, no momento em que se diz que alguém está na moda, essa pessoa já estaria fora dela, tendo em vista a natureza peculiar do tempo da moda, a qual autoriza atualizações, com o resgate de estilos passados.

Como ser, então, contemporâneo a um escrito tão antigo, conferindo vida ao Fulgêncio da Antiguidade Tardia? A contemporaneidade, na prática, exige um exercício transformador. Deve-se, ante isso, perceber no presente as marcas do arcaico, entendido enquanto uma origem contemporânea ao devir histórico, buscando acessar o presente por via de uma arqueologia que permite uma correlação entre os inúmeros tempos, em uma releitura contínua da história.

É justamente focalizando essa perspectiva que se desenvolve o processo de tradução do lipograma fulgenciano *De aetatibus mundi et hominis*, adotando-se por base a edição fixada por Helm (1898). Nesse sentido, é importante frisar que está sendo realizada a primeira tradução para a língua portuguesa e a primeira do mundo em lipograma, momento em que se intensifica a busca por novos caminhos tradutórios, reavivando-se indagações teórico-práticas.

Realiza-se, dessa maneira, uma tradução interlingual ou ainda, conforme Roman Jakobson (2003), propriamente dita, conceito questionável por seu viés essencialista, considerando o imanentismo que encerra, o que é alvo de tensionamentos desconstrucionistas. Nesse sentido, assevera Anthony Pym o seguinte:

O uso de termos como tradução “propriamente dita” é visto como “essencialismo”, assim como o falso pressuposto de que as palavras têm seus verdadeiros significados (suas “essências”) de algum modo incorporados em si. Podemos agora dizer que a desconstrução é uma crítica de todas as formas de determinismo (PYM, 2017, p. 211).

Assim, colocam-se em tensão dialógica a língua do texto de partida (latim tardio) e a do texto de chegada (português brasileiro), com a produção de um suplemento também

lipogramático. Ademais, faz-se uso de notas explicativas, a fim de confrontar dados e outras contribuições tradutórias, além de elucidar questões que possam ser consideradas difíceis ou valiosas no processo de compreensão textual ou de apreciação do exercício tradutório transformador.

Ante o processo de tradução do segundo livro (*Ausente B*), evidencia-se a necessidade de rememorar inúmeras discussões tradutórias atreladas à busca por superação das noções de equivalência, fidelidade e autenticidade, relacionadas a perspectivas essencialistas e logocêntricas, bem como a imprescindibilidade de pôr em tensionamento crítico as preferências eletivas articuladas. Quanto a isso, verifica-se salutar a apreciação do seguinte escrito da teórica Rosemary Arrojo, feito em face de reflexões sobre o ensino da tradução:

Assim, uma tradução poderá apenas ser “correta” para alguém, ou para um grupo, e em lugar e tempo determinados; jamais poderá ser intrínseca e absolutamente correta, como jamais poderá ser independente da perspectiva e das circunstâncias em que é realizada ou avaliada. (ARROJO, 1996, p. 95).

Desse modo, impende destacar que durante muito tempo o labor tradutório se viu restrito a compreensões vinculadas à noção paradigmática de equivalência, atreladas a um caráter, por vezes, imanentista e de sabor totalizante. Assim, desenvolveram-se inúmeras perspectivas teórico-metodológicas, visando à apreensão de valores comuns a códigos linguísticos diversos, tanto no que tange à equivalência natural, como no que diz respeito à equivalência dinâmica.

Ocorre que uma série de reflexões difundidas na segunda metade do século XX abalou esse sistema de crenças. Em tais termos, questionou-se a relação de causalidade entre o escrito-fonte e sua tradução, além da própria (im)possibilidade de comunicação de sentidos, por via de um profundo ceticismo epistemológico de cunho indeterminista. Assim, evidenciou-se a instabilidade do texto de partida, o qual está sujeito a inúmeras regulações, até mesmo interpretativas, por parte de um sujeito-tradutor que afetaria seu trabalho com seus valores, ideologias e impressões.

Some-se à essa instabilidade de cunho interpretativo uma outra de viés material, atrelada à multiplicidade de textos de partida, muito evidente em relação aos textos medievais, como o de Fulgêncio, em que escribas produziam versões variadas de uma mesma obra. Ante isso, é proveitoso recuperar um escrito muito elucidativo de Anthony Pym:

A pesquisa descritiva mostrou que as ações dos tradutores variam consideravelmente de acordo com sua posição cultural e histórica. Por exemplo, em época anterior à impressão, os textos de partida eram com frequência manuscritos em constante processo de cópia, modificação e reescritura, bem como de tradução, fazendo da tradução apenas outro estágio em uma infinita sequência de transformações (sob esse aspecto, lembravam um pouco os nossos atuais websites e softwares). Não eram

pontos de partida estáveis aos quais uma tradução poderia ser considerada equivalente. O conceito de equivalência, portanto, não era um assunto que os tradutores medievais de fato discutiam; o paradigma simplesmente não estava em pauta porque existiam poucos textos de partida estáveis (PYM, 2017, p. 177).

Outro aspecto merecedor de atenção e que reflete essa instabilidade dos textos fulgencianos diz respeito à singularidade de seu latim. Seus usos linguísticos, exarados nos manuscritos, não se confundem com aqueles do período clássico, a exemplo dos encontrados em obras de escritores como Virgílio, Ovídio e Horácio, autores latinos canonizados.

Em realidade, o Mitógrafo se localiza em uma conjuntura cronológica notadamente transitória no que diz respeito ao uso do latim, que já se encontrava em intenso processo de transformação. Isso é explicitado em seus códices pelo registro de formas populares e de marcas que indicam o estado de concorrência linguística de teor variacional, o que pode ser facilmente percebido a partir da análise do aparato crítico elaborado pelo editor Helm (1898), em confronto com as lições por ele acolhidas. Neste âmbito, importa ressaltar que os escribas da obra fulgenciana apresentam características variadas, havendo aqueles considerados doutos, por atuarem com maior grau de intervenção no texto, realizando inúmeras correções, além daqueles de “mãos menos hábeis”.

Em atenção a essas e a outras problemáticas de ordem sociolinguística, buscou-se refletir, na prática tradutória, o estado de variação linguística presente em língua portuguesa contemporânea. Novamente, a busca pela manutenção dessa marca encontra fulcro não no aprisionamento simplório às amarras da equivalência, mas sim em um viés culturalista fomentador de saberes, tendo em vista que se ambiciona evidenciar elementos por vezes invisibilizados. Assim, a presente tradução assume uma feição transgressora, conforme enunciado por Lawrence Venuti:

Se os efeitos de uma tradução revelam-se conservadores ou transgressores vai depender fundamentalmente das estratégias discursivas desenvolvidas pelo tradutor, mas também dos vários fatores envolvidos na sua recepção, inclusive o layout da página e a arte da capa do livro impresso, a cópia para divulgação, a opinião dos resenhistas, o uso que é feito da tradução nas instituições socioculturais, o modo como é lida e ensinada (VENUTI, 2002, p. 131).

Nesse sentido, deve-se destacar que Fulgêncio é, por vezes, alvo de desaprovações por parte da crítica que o acusa de desconhecimento linguístico ou inabilidade pelo uso de elementos que, ao contrariar os usos clássicos, são eventualmente considerados errôneos. Ocorre, todavia, que o presente trabalho não só acolhe esses aparentes desvios como uma grande potência, como tenciona colocá-los em relevo, por entender sua importância histórico-sociológica e linguística.

A título de exemplo, empregaram-se estruturas tipicamente populares, como a contração ‘pro’ (para + o), muito útil no livro *Ausente A* por também permitir a manutenção da estrutura lipogramática, escapando, por vezes, de usos morfológicos mais consagrados. Além disso, também foram dispensados alguns comandos sintáticos da tradição gramatical normativa, como os relacionados às regras de colocação pronominal.

Conforme a lição de alguns estudiosos, em início de período e após pausas, dever-se-ia privilegiar a ênclise e a mesóclise, em detrimento da próclise. Ocorre que, no Brasil, é comuníssima a anteposição pronominal na linguagem falada e, até mesmo, na escrita, de tal sorte que seu uso, no texto de chegada, impulsiona uma série de reflexões ligadas ao meridiano linguístico-variacional. Assim, embora aqui se tenda, quanto à escrita científica, à adesão ao regramento mais consolidado, a tradução proposta reverbera inúmeras outras possibilidades expressivas, momento em que se revela um ponto de distanciamento entre o pesquisador e o tradutor de Fulgêncio.

Assim, possibilita-se a evidência dos inúmeros pontos de conexão e de afastamento existentes entre a cultura do texto de partida e a aquela do texto de chegada, a partir de uma postura ativa e questionadora, que, devorando inúmeros elementos dessa rede de culturas, reflete o enriquecimento antropofágico, seguindo os dizeres de Ferreira e de Rossi:

Nesse sentido, a incorporação da reflexão trazida no bojo do movimento antropofágico abre novas perspectivas no pensar a tradução, não mais estabelecida a partir de uma dicotomia entre um “dentro” e um “fora”, por exemplo, mas a partir de um espaço que se define como “entre” constituído a partir das inúmeras devorações. A tradução, portanto, passa a ser pensada como “devoração/digestão” dentro da constituição de um novo campo de reflexão epistemológico (FERREIRA; ROSSI, 2013, pp. 41-42).

Dessa forma, a presente tradução, embora parta do lipograma fulgenciano, nele não se encerra, buscando um diálogo contínuo entre as múltiplas culturas confrontadas. Esta empreitada tradutória visa, nesse sentido, a refletir tradições, não se limitando às contingências da escrita do Mitógrafo.

Aspecto que também chama atenção diz respeito aos estudos concernentes à tradução pós-colonial, em que é ressaltado seu poder ativo de influenciar culturas e de formar identidades. Por sua vez, muitas visões tradicionais relacionadas à tradução, a exemplo da ideia de transporte imparcial e imutável, tendem a reforçar a invisibilização de povos marginalizados. A tradução, para autores como Niranjana e Venuti, deve servir como instrumento de reflexão social, na medida em que pode influenciar a cultura-fonte e a cultura-alvo.

Investigando o processo de tradução literária, Cristina Carneiro Rodrigues (2000) analisa e discute as contribuições de autores como Lefevere e Toury em sua obra *Tradução e diferença*. Dessa forma, ela afirma que tais pensadores foram responsáveis por uma abertura de objeto no campo da tradução, na medida em que possibilitaram reflexões a respeito da crítica, de antologias e do trabalho editorial, dentre outros, identificando uma íntima relação entre literatura e cultura.

Além disso, Rodrigues também demonstra, a partir dos autores supracitados, a relevância da tradução como mecanismo atrelado a mudanças sociais ou à conservação de ideologias, de modo que se verifica necessária a incidência de uma orientação teórica articuladora. Tal estudiosa ressalta, todavia, que os aludidos autores conservam a noção de equivalência por considerarem a existência de leituras corretas do texto, as quais estariam vinculadas a normas de tradução e à invariante de comparação, para Toury, ou a estratégias em um processo de reescrita, para Lefevere.

Também refletindo essas questões, muito embora voltada a uma perspectiva descritiva associada à tradução etnográfica, Alice Ferreira (2014) questiona a naturalização de certos elementos na cultura social. Nesse sentido, em atenção ao multiculturalismo que nos norteia, chega a potencializar a característica do estranhamento como elemento tradutório, visto que ele permite um necessário desconforto movimentado para a compreensão do outro:

Assim, o estranhamento, o espanto na formação do tradutor-etnógrafo provocado pelas línguas-culturas diferentes, levam a uma modificação do olhar que temos sobre nós-mesmo. Fechados em uma cultura, somos incapazes de descrever-traduzir a cultura do outro e temos dificuldades em ver a nossa. A experiência da diferença nos permite ver o que não conseguiríamos imaginar porque nossa atenção tem dificuldades em se fixar sobre o que nos é habitual e por isso acabamos achando que é normal. (FERREIRA, 2014, p. 386).

Dessa maneira, ganham força estudos tradutórios relacionados à literatura marginalizada, garantindo-se voz a sujeitos e elementos culturais sistematicamente apagados e invisibilizados. Assim, discutindo epistemes atreladas a esse campo, buscou-se orientar o exercício tradutório através de variados critérios tensionadores, tanto de ordem geral quanto destinados a dar lugar à restrição lipogramática. Desse modo, também evitando, no português, o uso de vocábulos que possuam a letra ‘b’, busca-se produzir estranhamentos no leitor, alertando para a existência de uma tradição cultural literária pouco conhecida e, em certa medida, obliterada.

Obviamente, a adoção de um modelo restritivo de escrita requer a realização de uma série de concessões. Nesse sentido, a fim de cultivar produtivamente o rigor formal, com a

elaboração de um escrito literário que evitasse o emprego de uma letra do alfabeto, viu-se necessário o uso de vários recursos de ordem linguístico-figurativa. Assim, tanto o próprio Fulgêncio como seu presente tradutor singraram mares estilísticos inusitados, enveredando por raros subterfúgios retóricos, de modo a garantir a incolumidade da estrutura lipogramática, agitadora de reflexões.

Diante do exposto, impende ressaltar que a busca pela manutenção dessa característica formal da obra não encontra amparo em algum tipo de louvor ao paradigma da equivalência. De fato, o presente tradutor compreende o fenômeno tradutório como um movimento transformador, filiando-se à perspectiva derridiana de que o texto de chegada funciona como um suplemento, não buscando representar ou substituir o texto-fonte. Aponta para esse sentido a seguinte passagem da obra *Torres de Babel* de Jacques Derrida, tensionando noções imanentistas ligadas à fidelidade e à autenticidade:

Se a estrutura da obra é "sobrevida", a dívida não engaja junto a um sujeito-autor presumido do texto original – o morto ou o mortal, o morto do texto –, mas a outra coisa que represente a lei *formal* na imanência do texto original. Em seguida, a dívida não engaja a restituir uma cópia ou uma boa imagem, uma representação fiel do original: este, o sobrevivente, está ele mesmo em processo de transformação. O original se dá modificando-se, esse dom não é o de um objeto dado, ele vive e sobrevive em mutação (DERRIDA, 2002, p. 38).

Dessa forma, a prática tradutória opera, conforme Derrida, por via do jogo do rastro, através de um mecanismo de *differance*, referente a um diferimento a ser entendido não apenas quanto a processos de diferenciação, mas também de distanciamento. Assim, o tradutor é visto como um efetivo criador, não devendo limitar suas práticas a essencialismos vinculados a uma suposta fidelidade ao texto-fonte, tido, por vezes, como original. Ante isso, é também discutível esse sentido de origem, tendo em vista a rede interminável de intertextualidades e a inexistência de um estancamento dos escritos a um circuito cerrado de apreciação.

Segundo Foucault (1977), o tradutor cria o “original”, sendo necessário desconstruir noções de autoria e de autoridade. Dessa forma, cada tradução representa uma recriação do texto-fonte, conferindo-se ao tradutor uma posição de maior protagonismo. Em tal sentido, Foucault combate a ideia de inspiração espontânea, afirmando que a obra é fruto de uma conjuntura sócio-histórica localizada, marcada por sistemas regulatórios e institucionais que lhe são característicos. Assim, questiona-se a originalidade do texto-fonte, o qual apresentaria uma abertura associada a lacunas e ocultações, possibilitando-se a reconsideração acerca do sentido de um texto.

Jacques Derrida, por sua vez, questiona perspectivas ontológicas fundadas na ideia de presença, alicerçando sua análise na aludida *différance*. Para ele a tradução não reproduz ou representa o texto tido por “original”, mas sim o modifica, mergulhando em sua abertura para um universo plural de sentidos, tendo em vista a inexistência de significados puros, de modo a se estabelecer um relacionamento entre línguas.

Após o giro paradigmático sofrido pelas teorias literárias, em decorrência do abalo epistêmico propiciado por perspectivas desconstrucionistas e pelos estudos culturais, é mister atentar para as correlatas reverberações no campo tradutório das Letras Clássicas, revigorando e reatualizando seus conceitos.

Dessa maneira, a presente tradução do lipograma fulgenciano não possui qualquer pretensão de definir estruturas rígidas de análise, tendentes a reduzir a obra literária a supostos núcleos essenciais que, quando confrontados, revelariam a existência imanente de um direcionamento equivalente. As produções artístico-tradutórias são multifatoriais, permitindo o cruzamento de inúmeros vetores de força na rede interminável de suas correlações e, portanto, de suas produções de saber. A tradução pode, inclusive, desierarquizar epistemes plasmadas no texto de partida.

Assim, este suplemento externa influências múltiplas, acolhidas como uma força motriz que se amplia conforme a densidade analítica engendrada, inserindo-se, desse modo, em um contínuo movimento dialógico. Nesse sentido, uma imagem muito potente para compreender esse movimento da tradução enquanto transformação é a do palimpsesto, continuamente apagado e reescrito. Ressalte-se, dessa forma, este trecho esclarecedor de Rosemary Arrojo, extraído de seu livro *Oficina de Tradução*:

Segundo os dicionários, o substantivo masculino palimpsesto, do grego *palímpsestos* (“raspado novamente”), refere-se ao “antigo material de escrita, principalmente o pergaminho, usado, em razão de sua escassez ou alto preço, duas ou três vezes [...] mediante raspagem do texto anterior”. Metaforicamente, em nossa “oficina”, o “palimpsesto” passa a ser o texto que se apaga, em cada comunidade cultural e em cada época, para dar lugar a outra escritura (ou interpretação, ou leitura, ou tradução) do “mesmo” texto (ARROJO, 2007, p. 23-24).

Em tais termos, não se busca representar a intenção ou alguma essência estática da obra fulgenciana, mas sim escrever no palimpsesto de seu lipograma. Dessa forma, o presente leitor deve ampliar seu exame para as potencialidades desse movimento tradutório, não se limitando a perseguir a figura de Fulgêncio no texto de chegada proposto.

Em sua obra *Escândalos da Tradução* (2002), Venuti aponta que identidades culturais podem ser formadas a partir da atividade tradutória. Nesse sentido, evidencia que a tradução

não corresponde a uma operação ingênua de mera transposição de signos, mas sim um instrumento que pode ser utilizado a serviço de ideologias, podendo, inclusive, canonizar autores estrangeiros dentro de comunidades domésticas. Ademais, os textos estrangeiros transcorrem por um filtro doméstico que perpassa pela análise de valores de comunidades diversas por agentes culturais.

Nesse processo, atuam interesses de ordens distintas, a exemplo de acadêmicos, estéticos e culturais. Justamente por isso, é preciso haver uma preocupação ética quando se está traduzindo, evitando-se, conforme Berman, uma atitude doméstica etnocêntrica em relação à cultura estrangeira, através de uma ética da diferença. Assim, embora seja inevitável algum grau de domesticação dos textos, deve-se buscar a representação da diversidade, tendo em vista a interculturalidade e a pluralidade de perspectivas. Compartilhando esse itinerário reflexivo, Lauro Amorim também focaliza a figura do tradutor enquanto produtor ativo de saberes, não lhe reconhecendo uma posição neutra:

Tradutores, historiadores, críticos, professores e ensaístas produzem textos que tornam possível a constituição de uma realidade textual, não sendo seu trabalho apenas um meio de difusão exterior às obras que analisam, discutem ou traduzem (AMORIM, 2005, p. 28).

Ante isso, a opção pela estrutura lipogramática, antes de representar um fetichismo quanto à versão latina ou uma busca incessante por equivalência mórfica, apresenta-se por pretender precisamente abalar tradições epistêmicas. Assim, põe-se em evidência uma marca que serve de alerta e tensionamento de uma tradição representacional invisibilizados escritos tidos por “experimentais”, ao passo que também serve como mecanismo de inflexão quanto à crença de alguns no caráter amplamente inovador do “rupturismo” Concretista, auge de difusão da escrita estrangida, que também conheceu a composição de lipogramas, como a obra *La Disparition* de Georges Perec.

Nessa vereda, cumpre retomar a perspectiva de Heidegger, que combateu teorias metafísicas da tradução, focalizando o sentido e a amplitude da linguagem em seu “*Dasein*”. Dessa forma, ele entende a tradução como uma ação condicionada por categorias de uma determinada época, mas que deve se voltar também para aquilo que não é denominado, aquilo que foi linguisticamente obscurecido.

A ótica hermenêutica é muito cara para o campo de Letras Clássicas, em que a interpretação assume uma posição de destaque. Nesse sentido, se o exercício tradutório em geral já se submete a enviesamentos interpretativos, isso fica ainda mais evidente quando a língua do texto de partida é o latim. O grande distanciamento cronológico impacta em profundas

distinções quanto às culturas linguísticas, o que gera uma dificuldade enorme de acesso aos textos. Se a leitura, em certa medida, está condicionada a percepção e ao acervo de quem a realiza, é muito mais fácil incorrer em anacronismos com escritos tão antigos.

Além disso, merece atenção o fato de que o latim é uma língua mais econômica que as hodiernas neolatinas do ponto de vista lexical, considerando, inclusive, que com o passar do tempo os idiomas tendem a se enriquecer com novos vocábulos. Disso deriva a existência de muitas possibilidades para a tradução de uma mesma unidade lexical, como evidenciado nos dicionários que apresentam inúmeras páginas de opções para um único verbete.

Portanto, em se tratando de textos latinos, chegam a beirar a obviedade discursos sobre a instabilidade do texto de partida decorrente de divergências interpretativas, pois é exatamente esse o cotidiano laboral da área. Ler latim não é tarefa fácil, e, em geral, mente quem afirma ser fluente nessa prática. Muitas vezes, uma breve leitura exige consultas constantes ao dicionário e a materiais que contextualizem a narrativa em exame.

Em decorrência da maior dilação temporal requerida, a tríade leitura-interpretação-tradução se explicita. Igualmente, é perceptível uma tendência na Área das traduções buscarem refletir o conhecimento da língua, o que também advém de certo compromisso hermenêutico vinculado a busca por minimizar eventuais incompreensões ou divergências, assumindo-se, amiúde, a dificuldade de acesso inicial aos textos até mesmo por especialistas, que, inclusive, usam frequentemente as traduções para manejar as versões em latim.

Dessa maneira, se, de um lado, as liberdades com o texto são naturalmente enormes, considerando essa grande abertura gerada no âmbito interpretativo, por outro, o público leitor exige muitas vezes que seus tradutores encarnem uma atitude mais reguladora. Assim, é comum a valorização de elementos semânticos e sintáticos, buscando-se, por vezes, evidenciar o conhecimento dos casos latinos e dos tempos verbais, além de outros registros de ordem gramatical.

A título ilustrativo, o público geral de traduções feitas a partir do inglês costuma ser formado por pessoas que desconhecem esse idioma ou não o estudam com profundidade. Quanto à Área de Clássicas, todavia, boa parte dos leitores das traduções são justamente os especialistas nas línguas antigas, que anseiam por traduções que acompanhem a leitura dos textos de partida.

Assim, a ênfase dada ao escrito antigo não deve ser entendida, na conjuntura atual, como uma ingênua galvanização ou busca por colocar seus autores em uma “torre de marfim”, mas sim como fruto de exigências de ordem prática. É digno de similar destaque o fato de que essa

postura também resulta da necessidade de evidenciar registros linguísticos e culturais tidos por relevantes, até porque, em muitos casos, como no de Fulgêncio, o escrito foi praticamente a única coisa que restou.

Embora alguns indivíduos possam considerar o destaque dado a elementos constantes no texto de partida como uma atitude meramente conservadora, a depender do prisma tomado pelo tradutor, é possível que haja a movimentação de epistemes, agitando a distanciada conjuntura moderna com o resgate de perspectivas pretéritas. Impulsiona-se um choque cultural de caráter produtivo, em que o público do texto de chegada passa a se enriquecer com aspectos sociolinguísticos antigos.

É exatamente essa linha de raciocínio que motivou a eleição da forma lipogramática para o exercício tradutório. Essa escolha não derivou, portanto, da busca pela simples manutenção de uma estrutura presente no texto de partida ou de alguma vaidade que tivesse este tradutor em impressionar seu leitor, eventualmente impactado com a constrição engendrada. Almejou-se, de fato, através da forma, motivar uma série de reflexões, ligadas, por exemplo, à antiguidade do lipograma, à marginalização dessa estética, à baixa difusão dessa tipologia literária na atualidade, à permanência de uma tradição experimental à qual se vincula o movimento Concretista, à variedade de estratégias estilísticas existentes, dentre outros.

Assim, é salutar expor o pensamento de Haroldo de Campos, defensor da isomorfia como mecanismo de elevada potência tradutória. Nesse sentido, a busca por tensão formal, articulada por aproximações relativas à estrutura, pode auxiliar o processo de transcrição de textos que, mesmo apresentando uma estrutura aparentemente similar, conservam uma independência autônoma quanto ao texto de partida, afastando-se, por conseguinte, da tradução tida por literal. Dessa forma, é digno de apreciação o seguinte trecho de sua obra *Da transcrição poética e semiótica da operação tradutora*:

Então, para nós, tradução de textos criativos será sempre *recriação*, ou criação paralela, autônoma porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, *traduz-se o próprio signo*, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a *iconicidade* do signo estético, entendido por “signo icônico” aquele “que é de certa maneira similar aquilo que ele denota”). (CAMPOS, 2011, p. 34).

Desse modo, em termos práticos, a tradução aqui aventada também acaba por se aproximar de uma perspectiva transcriadora, na medida em que traz à balha, de forma crítico-reflexiva, elementos estruturais ligados à cultura de partida em confronto com aquela de chegada, servindo, inclusive, como engrenagem para o impulsionamento epistêmico.

Assim, tendo em vista que a proposta de texto de chegada se move por um prisma multifacetado de intencionalidades, classificá-la como conservadora, em decorrência de seu apelo formal, seria algo reducionista e errôneo. Afinal, a tradução sugerida busca refletir uma série de aspectos concernentes à prática tradutória, à conjuntura de inserção da obra, à cultura do texto de partida e àquela do escrito de chegada, trazendo inúmeros tensionamentos críticos.

Ademais, a ideia de “tradução conservadora” também demonstra uma certa filiação ao paradigma da equivalência, enxergando nesse processo a mera ocorrência de perdas e de manutenções. Essa visão também padece de profunda incongruência, visto que a adoção, pelo tradutor, da estrutura lipogramática exigiu muitas vezes um significativo afastamento dos usos semântico-sintáticos fulgencianos. Se, por um lado, haveria uma aproximação na forma, por outro, incidiria um distanciamento quanto a outros traços estilísticos da obra.

Em realidade, não se busca aqui manter o Fulgêncio nu e cru, mas sim transcriá-lo. Nesses termos, a tradução oferecida não se insere em um jogo simplório de “perdas” *versus* “manutenções”, mas sim em uma potência ensejadora de saberes e de reflexões.

Além disso, foram analisadas a tradução elaborada para a língua inglesa por Whitbread (1971) e a realizada para a língua italiana por Massimo Manca (2003). Esse acréscimo se verifica como importante mecanismo de aprofundamento da atividade dialógica, a qual não só é enriquecida pelo tensionamento das diversas realizações tradutórias concebidas, como também pelo estudo e questionamento das notas explicativas feitas pelos autores.

Nesses termos, a tradução interlingual que se apresenta é do tipo comentada, fazendo-se intenso uso de notas explicativas, a fim de confrontar dados e outras contribuições tradutórias, além de elucidar questões que possam ser consideradas difíceis ou valiosas no processo de compreensão textual ou de apreciação do exercício tradutório transformador. A título de exemplo, discutem-se preferências eletivas ventiladas, emprego de figuras de linguagem, elementos característicos do estilo do autor e usos que denunciam o grilhão lipogramático, dentre outros.

Assim, a evidenciação das preferências eletivas empodera este tradutor que, consciente de sua não-neutralidade, busca refletir as consequências de suas escolhas, na medida em que assume um papel de mediação. Dessa maneira, na esteira de confrontos culturais, reflexões e necessidades de ordem prática, orienta-se um exercício tradutório que se abre para variadas possibilidades contextuais. Nesse sentido, é interessante rememorar a seguinte passagem de Michaela Wolf:

No contexto da translação as/os protagonistas das “negociações” são as/os tradutoras/es e intérpretes; elas/es são as personagens essenciais para dar impulso às mudanças de seu meio e, com isso, dos meios com os quais estão em contato, no contexto de sua ação no espaço de mediação. (WOLF, 2013, p. 163).

Enfim, munido de todo o arcabouço teórico retrocitado, o leitor já poderá apreciar o texto de chegada em língua portuguesa, que também recebeu algumas notas dedicadas ao itinerário percorrido pelo tradutor.

Texto de chegada

No primeiro livro, no qual, certamente, forçados pelo estrito grilhão da norma, não só renunciamos à plena faculdade de falar, como inclusive, atingidos por um fórceps tenaz, perdemos os efeitos sonoros das sentenças e dos construtos retóricos, em que nem me foi lícito, por algum tempo, nomear Adão, nem foi permitido aludir sua mulher e os díspares irmãos, um afligido pelo crime de fratricídio, por causa do veneno da inveja, o outro inocente mártir dos primicérios².

Por isso, se investiga agora a segunda idade do mundo, a qual tem início com a feliz transferência de Enoque, acolhido como residente do paraíso, em que a morte, ainda que tenha possuído todos os frutos do mundo com ávida voracidade, distanciou-se defraudada, mas por uma só vez³.

É necessário que prossigamos até as rugientes ondas do gigantesco dilúvio e as gotas advindas do céu, vingadoras dos delitos. Em tal circunstância, encarcerado na feliz prisão da arca salvadora e levado como herdeiro das eras pretéritas, Noé, que inclusive foi feito condutor do tempo futuro, é lançado, em segurança, por um naufrágio propício. Este, sem dúvida, mereceu, de modo santo, não só ter que fugir do mundo morrente, como reinar no que estava nascendo⁴.

² Conforme Manca (2003), referências a correntes são uma constante no legado fulgenciano, tanto em sentido material (*aet. mund.* X, 165, 16; *myth.* II, 47, 5; *myth.* I, 19, 3), como em âmbito sexual (*myth.* II, 41, 23; II, 47, 13; III, 75, 3; VII, 150, 22). A forma latina traduzida é ‘*primicerium*’. Nesse caso, optou-se pelo registro de prisma filológico com o vocábulo ‘primicério’, usado para designar o primeiro em qualquer função ou dignidade. Essa escolha também se demonstrou interessante por ter um caráter mais específico do que palavras como ‘primeiro’, ‘primevo’, ‘originário’ ou ‘antecedente’. Ademais, é importante observar como Fulgêncio emprega uma série de figuras de linguagem e circunlóquios mesmo quando não está diante de um obstáculo lipogramático. Por óbvio, a existência de restrições eleva a necessidade de subterfúgios retóricos, mas essa linguagem indireta é uma marca fulgenciana, presente, inclusive, em suas outras obras (*Mythologiae*, *Sermonum* e *Virgilianae*). Esse aspecto estilístico salta aos olhos nesta passagem, pois Fulgêncio – afirmando não ter podido, no livro inicial (*Ausente A*), referir-se a Adão, sua esposa e seus filhos – continua sem adotar os nomes ‘*Eva*’ e ‘*Cain*’, ainda que agora a constrição seja apenas quanto ao uso da letra ‘b’.

³ Vide Gênesis 5:24. Enoque foi um patriarca descendente de Adão que, supostamente, tornou-se pai aos 65 anos e morreu com 365 anos, vivendo no período disposto entre 3382-2017 a.C.

⁴ Vide Gênesis 6-9. Perceba-se que se buscou manter, na tradução, o efeito aliterante imitativo do som das ondas do mar. Em latim, Fulgêncio utiliza “*usque in gigantei cataclysmi rugientes undas et ultrices scelerum*”

Quão melhor teria sido, meu Deus, construir pela segunda vez o novo mundo e terminar em Noé, ainda que justo, com qualquer sorte de morte? Principalmente porque nunca a fadiga está presente em Deus e em sua criação, nem Deus se cansa de realizar algo, mas, com sua imposição, manda que seja feito, contanto que o viveiro do pecado de Adão não tivesse escapado das águas até uma outra era, e a infância do novo mundo não fosse maculada por causa do tempo pretérito. Mas tu serás testemunha consciente de tuas ordenações, para quem é permitido não só fazer todas as coisas justas, como inclusive ordenar raros juízos. Sendo assim, declaremos o que a idade do mundo teria produzido neste tempo.

Então, pela primeira vez, a angélica indolência, exilada do céu, se incendeia, inflamada pelo calor da luxúria, e, contra as leis da natureza, se conjuga em amplexo ao ser humano. Do incomum coito resulta a prole cicatrizada, e, contra as leis da natureza, a massa gigantesca é inteiramente estendida em uma enorme estatura. Herda da semente materna forma semelhante à humana, assume do coito paterno a surpreendente força da grande altura. Em seguida, entre os pecados excrescentes dos humanos e dos anjos, Noé, o único considerado pessoalmente justo por Deus, é eleito pai da arca, é salvo pela mãe arca, se torna residente de sua construção, colega das serpentes, hóspede dos seres alados, companheiro de animais domésticos e inclusive das feras. Viu os filhos jogando com cerastas e dragões, e não temeu os netos sentando, efusivamente, com elefantes⁵.

expromtatas caelitus guttas perducamus necesse est”, traduzido como “é necessário que prossigamos até as rugientes ondas do gigantesco dilúvio e as gotas advindas do céu, vingadoras dos delitos”. Note-se, assim, que na tradução de *cataclysmi*, utilizou-se ‘dilúvio’, ao invés de ‘cataclismo’. Embora essa troca represente um prejuízo à aliteração, ela se justifica pelo fato de o vocábulo dilúvio ser, hoje, extremamente representativo da história de Noé, o que não pode ser dito de ‘cataclismo’, que já se encontra em relativo desuso. Por isso – atentando para a cultura de chegada e buscando ressaltar um termo que se demonstra central, quanto ao núcleo semântico da narrativa – este tradutor cedeu parcela da plasticidade sonora, atingindo exatamente a palavra-chave da figura de linguagem. Contornou-se essa situação através do intenso uso de sons sibilantes, inclusive no termo ‘gigantesco’, opção intencionalmente tomada para a tradução da palavra ‘*gigantei*’, que nem apresenta o registro aliterante. Ademais, segundo Manca (2003), a preferência por ‘*cataclysmus*’ a ‘*diluium*’ decorre da busca por evitar o ‘u’ intervocálico, que poderia ser considerado uma violação ao regramento lipogramático por sua aproximação com a letra ‘b’.

⁵ Vide Gênesis 6:2–4 e 8–9. *Elegitur*’ foi traduzido por ‘é eleito’, pois essa estrutura consegue, em um só tempo, sinalizar um registro do texto de partida e pôr em evidência um vocabulário de matriz religiosa, visto que é relativamente comum expressões como “eleitos por Deus”. Nesse sentido, merece destaque que esta tradução também buscou atentar para o emprego de linguagem litúrgica, componente estético relevante por dialogar diretamente com o conteúdo da obra. A palavra ‘Cerasta’ (gênero *Cerastes*) diz respeito a cobras peçonhentas encontradas em desertos norte-africanos e na península arábica. A referência a esse animal é, desse modo, sugestiva do local de produção da obra, configurando, portanto, uma pista de natureza geográfica para o conhecimento de seu autor. Afora isso, sublinhe-se que a alusão a uma criatura local também demonstra uma afetação do texto pela cultura de entorno. Note-se, por fim, o paralelismo aliterante entre os participios presentes ‘*ludentes*’ e ‘*adsidentes*’ que foi traduzido pelo contraste entre os gerúndios ‘*jogando*’ e ‘*sentando*’. Ademais, é importante recordar que, no latim, os participios possuem uma carga notadamente verbal, razão pela qual é comum que sua tradução seja feita pelo gerúndio.

A arca seminal, para conduzir avante os restos da nação passada para a era vindoura, escapa navegando do mundo futuro, e as ondas mortíferas – que com a ruína do mundo, em um primeiro momento, destruiriam não só a semente, como inclusive o futuro –, estrondam por todos os arredores o encargo salvador. Entretanto, a tranquilidade dos justos, até mesmo na era morrente, não consegue temer qualquer movimento agitado⁶.

Agora, portanto, assim como expusemos a situação associada à primeira idade do mundo, quando, a partir de Caim, acolhe em si o veneno da inveja, e quando, a partir de seu irmão, suplica auxílio de leite – que, de fato, um oferece em sacrifício, e o outro toma – exponhamos, portanto, o que aspiraria uma circunstância semelhante na segunda idade⁷.

Como, decerto, nas crianças, a maturidade se erige insípida, assim se ergue a imprudente índole dos gigantes. Como, a estes, a catástrofe inflamada do dilúvio paga os pecados, assim, às crianças, a imersão na fonte lava o malfeito. Lá a água se torna punição da transgressão angélica, aqui a água se torna refutação do pecado original. Lá o anjo transgressor anseia o pecado, aqui o fruto da humana concupiscência é diluído. Lá a natureza do mundo pecador que deveria ser transplantada, em um só germen, em outra era, escapa nadando na água purgadora. Aqui pela redenção do único Cristo pugnador, o homem renasce restaurado a partir dos fontanos sacramentos da Igreja. Lá salta do mundo na arca para fugir do dilúvio, aqui se refugia do mundo na arca da Igreja para que, catequizado, fuja do Inimigo. Aquele prende feras e serpentes inofensivas na arca, este, com a recordação da arca eclesiástica, aterrorizou as gargantas rugientes dos leões e as cristas dos dragões, surgentes com elevada turgescência. Aquele aprende a lei: não coma carne com sangue. Este assume a lei: que se sacie através da carne e do sangue de Cristo. A onda estronda ao redor daquele, pelo que o sufocaria afogado. A água

⁶ Fulgêncio adota o termo '*seminalis*'. Nesse sentido, a tradução 'seminal' reforça um arranjo lexical sofisticado, em que são utilizados continuamente termos que remetem a noção de origem, de gênese e de criação. Ademais, o lipogramista emprega novamente o recurso da aliteração, agora para simular as ondas. Dessa maneira, fica evidente seu esmero estético, almejando estruturar uma série de imagens, com o transporte do leitor para o cenário narrado. Assim, ao mesmo tempo que o truncamento linguístico parece gerar um afastamento (não é fácil ler Fulgêncio), o uso intenso de recursos plásticos traz uma aproximação, o que pode também sugerir uma certa preocupação didática. Por um lado, o rebuscamento reforça a mística religiosa de seu texto, mas, por outro, o descritivismo ajuda o leitor a se inserir na história, sentindo melhor o escrito. Aprenda-se o jogo antitético estabelecido entre os termos '*securitas*' (tranquilidade) e '*sollicitum*' (agitação), o que corrobora o estado de angústia existencial da visão cristã medieval, contribuindo com a arquitetura poética da obra.

⁷ Vide Gênesis 4:1–8. Note-se, mais uma vez, que, em um pequeno trecho, Fulgêncio repete a conjunção conclusiva '*ergo*' (portanto). Essa preocupação em estruturar o texto com muitos conectivos textuais é uma marca típica do campo jurídico, em que se busca transparecer, no escrito, elementos da oratória ligados à persuasão argumentativa. O advogado precisa concatenar os componentes de seu discurso de forma lógica e bem estruturada, de modo que é comuníssimo, mesmo na oralidade, o abundante uso de síndetos. Esse mesmo feito é empreendido pelo narrador ficcionalizado, que parece estar – durante toda a obra – tentando convencer o leitor de seu ponto de vista. Também merece atenção o uso do operador argumentativo '*quidem*', traduzido como 'de fato'. Antes dessa ocorrência, predominam os casos com o operador '*enim*', geralmente aqui traduzido como 'com efeito'.

santifica este, pelo que o renderia purificado. Atente, pois, que todas as coisas não só são consonantes como a água, mas inclusive são aproximadamente iguais por uma estreita ligação⁸.

Ali dois seres alados são enviados do flanco da arca para realizar o dever de legação, dos quais um regressa testificante com um raminho de oliveira e, ordenado pelo poder do mandante, se alegra anunciando a paz das águas. O outro, atrasado, a se alimentar das carnes de carniças, seduzido por um iníquo desejo, assim como negro pelo corpo, ainda mais negro pela mente, não retorna⁹.

Não diferentemente, inclusive no homem, mundo menor, constatarás ainda que o católico – enxertado pelo ramo da crisma, desde o oleastro à frutífera raiz – conserva sempre a Igreja, quotidiana e fielmente a retornar. O herege, todavia, capturado pelas viciosas imprecações da infidelidade, não só não se recorda do retorno à mãe Igreja, como inclusive desdenha os atos advertidos por outrem. Sortudo ele! Em muitos modos sortudo, se a carraspana desmedida de suas plantações não tivesse sido considerada escândalo pro Patriarca. Aprendeu, alcoolizado, a não mais ter respeito religioso, o qual, mais seguro no meio das ondas rugientes, foi praticado pela Ajudante¹⁰.

⁸ Perceba-se a repetição do operador argumentativo ‘*sicut*’ (‘como’). O Mitógrafo empregou o particípio futuro ‘*instinctura*’ (que está para ‘enfurecer’), traduzido pelo adjetivo simples ‘inflamada’. Essa escolha decorre da busca por evidenciar o oxímoro formulado a partir do contraste entre ‘*instinctura*’, que denota uma noção de fúria ligada ao fogo e ‘*cataclismi*’, que já está ligado à cólera das águas. Esses dois elementos (fogo e água) antagonizam-se entre si e, ao mesmo tempo, em uma coexistência paradoxal, representam símbolos bíblicos da purificação. A “imersão na fonte” refere-se ao batismo, o qual diz respeito a um ato purificador que, conforme a tradição católica, já deve ser realizado logo na infância. Neste trecho, também se verifica um paralelismo cruzado, conhecido por quiasmo, entre os termos ‘*pueris*’ (‘crianças’), ‘*gigantea*’ (‘gigantes’), ‘*his*’ (‘a estes’, ou seja, os gigantes) e ‘*pueris*’ (‘crianças’), antecedidos, respectivamente, pelos operadores argumentativos ‘*sicut enim*’ (‘como’, ‘decerto’), ‘*sic*’ (‘assim’), ‘*sicut*’ (‘como’) e ‘*ita*’ (‘assim’). Em latim, encontra-se “*Sicut enim in pueris aetas insulsa erigitur, sic gigantea inconsiderata materies tollitur; sicut his instinctura cataclismi praerogat scelus, ita pueris tinctura fontis diluit facinus*”. A tradução também reflete o jogo quiasmático, conforme evidenciado em “**Como, decerto, nas crianças, a maturidade se erige insípida, assim se ergue a imprudente índole dos gigantes. Como, a estes, a catástrofe inflamada do dilúvio paga (os pecados), assim, às crianças, a imersão na fonte lava o malfeito**”. Em similar sentido, buscou-se preservar o jogo fulgenciano empreendido a partir da aproximação entre os termos “*aquis purgatorii*” (‘água purgadora’) e “*Christi pugnantis*” (‘Cristo pugnador’), vinculados pela semelhança sonora dos vocábulos ‘*purgatorii*’ (‘purgadora’) e ‘*pugnantis*’ (‘pugnador’). Ainda se verifica um paralelismo muito elaborado, que foi estruturado com a repetição de verbos de mesma raiz (‘*fugiat*’, ‘*confugit*’ e ‘*effugiat*’) – diferenciados unicamente por prevérbios –, do substantivo ‘*arcam*’ (‘arca’), do termo ‘*ex mundo*’ que varia para ‘*ex in mundo*’ e do vocábulo ‘*ut*’ que introduz, primeiramente, ‘*cataclismum*’ e, em seguida, ‘*catequizatus*’, conforme destacado a seguir: *illic ex mundo in arcam transilit ut cataclismum fugiat, hic ex in mundo ad ecclesiae arcam confugit, ut catequizatus hostem effugiat*. Buscou-se preservar a figura retórica na tradução: Lá salta **do mundo na arca** para **fugir do dilúvio**, aqui se **refugia do mundo na arca** da Igreja para que, **catequizado, fuja do Inimigo**. Sublinhe-se, ademais, que a palavra ‘Inimigo’ se refere a Satanás. Por fim, Fulgêncio ressalta o giro hermenêutico do antigo para o novo testamento, em que a existência de Cristo, entendido como o cordeiro de Deus que retira o pecado do mundo, dispensaria sacrifícios animais, no que se destaca a existência do paralelismo articulado pelos termos ‘*accipit*’ (‘aprende’) e ‘*suscipit*’ (‘assume’).

⁹Vide Gênesis 8:6–12.

¹⁰Vide Gênesis 9:20–21. A opção pela forma ‘enxertado’ ressalta a apropriação do léxico ligado à agricultura, tendo em vista o uso pelo lipogramista do vocábulo ‘*insertus*’, ligado à noção de cultivo. O vocábulo ‘oleastro’ assume dupla função tradutória. Em primeiro lugar, garante a estrutura lipogramática, visto que o termo

O que fazemos, humana fragilidade?! O santíssimo patriarca luta com o mar revoltado, com o céu ameaçador, com a imensidão marinha rugiente, com o dilúvio espumante, e, mesmo vencedor de todos os elementos, se deita de modo indecente, mediocrementemente derrotado pelo vinho. Constrói, sapientemente, uma arca tricameral, para que a onda destruidora não encontre uma fenda e, contudo, mostra pros filhos jazendo, encharcado e alcoolizado, as partes íntimas, indecentemente¹¹.

Que seja, pois, suficiente ter descrito até aqui os arranjos da segunda idade do mundo, no que a matéria pôde requerer¹².

Considerações Finais

Partindo de uma ótica tradutória de viés pós-estruturalista, buscou-se fomentar a movimentação epistêmica no itinerário prático que desembocou no texto de chegada lusófono. Assim, realizou-se a primeira tradução para a língua portuguesa e a primeira do mundo sob a forma de lipograma do livro II (*Ausente B*) da obra *De aetatibus mundi et hominis (Das idades do mundo e do homem)*, atribuída a Fábio Planciades Fulgêncio.

Além do fato de ser duplamente pioneira, essa tradução possui a qualidade de tensionar criticamente uma série de critérios adotados em seu processo criativo de concepção, desde a adoção de arcaísmos de cunho classicizante a de termos populares, sugestivos do fenômeno de mudança linguística, apenas para citar dois dos muitos exemplos. Desse modo, o presente suplemento transcriador assume uma feição rizomática enquanto engrenagem para a produção de saberes e de reflexões, deslocando o próprio eixo de compreensão de autoria, ao questionar diretrizes logocêntricas pautadas na noção paradigmática de equivalência.

Em tais termos, o tradutor-criador, certo de sua não-neutralidade, não buscou substituir o texto de partida latino por outro que lhe equivalesse, perseguindo, simplesmente, a figura de Fulgêncio. Almejou-se, em realidade, dar nova vida ao Mitógrafo, agitando dimensões culturais dentro de uma rede intertextual maior, com o fornecimento de mais uma possibilidade de leitura para o público.

atualmente mais comum para designá-lo é ‘zambujeiro’, que contém a letra ‘b’. Além disso, tal arcaísmo também colabora com o prisma filológico-classicizante. Ressalte-se, por fim, que a referência realizada por Fulgêncio à Igreja como mãe deriva, possivelmente, de uma leitura de Tertuliano, *Ad martyr* as 1.1, e *De oratione* 2.6 (WASHINGTON, 1943 apud WHITBREAD, 1971).

¹¹Vide Gênesis 6:16.

¹²Mais uma vez, o narrador ficcionalizado assume a figura de um professor ou advogado, abordando sua narrativa segmentada em “matérias”.

Referências

- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- AMORIM, L. Tradução e adaptação reescrevendo os limites da transgressão. In: _____. *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em 'Alice no País das Maravilhas' de Lewis Carrol, e 'Kim', de Rudyard Kipling*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- ARROJO, R. O que efetivamente pode ensinar o professor de prática de tradução. In: COSTA, Luiz Angélico da (org.). *Limites da Traduzibilidade*. Salvador: EDUFBA, PPGLL, 1996, p. 91-97.
- ARROJO, R. *Oficina de tradução: A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2007.
- CAMPOS, H. *Da transcrição poética e semiótica da operação tradutora*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.
- DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- FERREIRA, A. O paradigma da descrição na tradução etnográfica: Levi-Strauss tradutor em 'Tristes Tropiques'. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 36, n. 4, p. 383-393, 2014.
- FERREIRA, A.; ROSSI, A. Antropofagia, Mestiçagem e Estranhamento: Tradução em (Dis)curso. *Revista Cadernos de Tradução*. Florianópolis, n. 31, p. 35-55, 2013.
- FOUCAULT, M. *Language, Counter-Memory, Practice*. Tradução de Donald F. Bouchard e Sherry Simon. Ithaca: Cornell University Press, 1977.
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.
- MANCA, M. (a cura di). *Le età del mondo e dell'uomo*. Allessandria: Edizioni dell'Orso, 2003.
- PYM, A. *Explorando Teorias da Tradução*. Tradução de Rodrigo Borges de Faveri, Cláudia Borges de Faveri e Juliana Steil. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- RODRIGUES, C. *Tradução e Diferença*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- VENUTI, L. A formação de identidades culturais. In: VENUTI, Lawrence. *Escândalos da Tradução*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 129-167
- WHITBREAD, L. G. *Fulgentius, The Mithographer*. Ohio: State University Press, 1971.
- WOLF, M. *A Vontade de Poder: tradução no campo de tensão entre poder e ética*. Tradução de Rosvitha Friesen Blume. Santa Catarina: Tubarão, 2013.

IMPACTOS DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DA SAMARCO/VALE/BHP BILLITON: A ORGANIZAÇÃO DESCRITIVA DE NOTÍCIAS DE JORNAIS DE MARIANA (MG), GOVERNADOR VALADARES (MG) E LINHARES (ES)

Lúcia Magalhães Torres Bueno¹
Mônica Santos de Souza Melo²

RESUMO: Este trabalho busca descrever e analisar a organização descritiva de notícias que trouxeram informações iniciais sobre o rompimento da Barragem de Fundão, da Samarco/Vale/BHP Billiton, ocorrido em Mariana (MG). O *corpus* compõe-se de seis notícias de novembro de 2015 selecionadas em jornais de três municípios atingidos pelo rompimento da barragem: *O Liberal*, (Mariana-MG), *Diário do Rio Doce* (Governador Valadares-MG) e *O Pioneiro* (Linhares-ES), analisadas de acordo com a Teoria Semi linguística de Patrick Charaudeau. O Modo de Organização Descritivo contribui para a construção de sentido da organização discursiva. As notícias apresentaram uma forte dimensão descritiva. Através dos componentes Nomear, Localizar-Situar e Qualificar, foram apontados alguns impactos do rompimento da Barragem de Fundão em Mariana (MG), Governador Valadares (MG) e Linhares (ES). A organização descritiva promoveu a construção de uma visão mais objetiva do mundo, com pouca representatividade das vítimas, já que privilegiou a nomeação de representantes de instituições políticas, judiciárias e de órgãos ambientais; promoveu pouco desta que para as empresas causadoras do desastre, pois não foram citados os nomes das empresas Vale e BHP Billiton (controladoras da Samarco); e também não destacou a responsabilização pelo desastre, pois as causas não foram o foco das notícias, e, sim, as consequências.

PALAVRAS-CHAVE: Rompimento de barragem da Samarco. Teoria Semi linguística. Modos de Organização do Discurso. Modo de Organização Descritivo.

ABSTRACT: This academic work aims to describe and analyze the descriptive organization of the news that raised initial information about the rupture of the Fundão Dam, Samarco / Vale / BHP Billiton what happened in Mariana (MG). The corpus is composed of six news items from November 2015 selected in newspapers from three cities affected by the rupture of the dam: *Liberal*, (Mariana-MG), *Diário do Rio Doce* (Governador Valadares-MG) and *O Pioneiro* (Linhares-ES) analyzed according to Semi linguistic Theory of Patrick Charaudeau. The Descriptive Mode of Organization contributes to the construction of a sense in the discursive organization. The news presented a strong descriptive dimension. Through the Nominate, Locate-Situate and Qualify components, some impacts of the Dam of the Fundão Dam in Mariana (MG), Governador Valadares (MG) and Linhares (ES) were mentioned. The descriptive organization promoted the construction of a point of view about the world more objective, with an insufficient representation of victims, since it gave privilege the nomination

¹ Aluna do Programa do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV), na área de Concentração Linguística e Linha de Pesquisa Estudos do Texto e do Discurso. Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: luciatbueno@gmail.com.

² Professora Titular do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: monicamelo@ufv.br.

of representatives of political, judicial institutions and environmental agencies; promoted low attention to the companies that caused the disaster, as the names of Vale and BHP Billiton (the companies that control Samarco) and also did not give visibility to the responsibility for the disaster, because the causes were not the focus of the news, but the consequences.

KEYWORDS: Samarco dam rupture; Semiolinguistic Theory; Modes of Organization of Speech; Descriptive Organization Mode.

Impactos do rompimento da Barragem da Samarco

*“O mundo não é formado apenas pelo que já existe,
mas também pelo que pode efetivamente existir”.*
(Milton Santos)

O dia 5 de novembro de 2015 foi marcado pelo rompimento da Barragem de Fundão, em Mariana (MG). De acordo com o Ministério Público Federal (MPF), ela foi construída e era operada pela Samarco S/A, uma empresa mineradora controlada pela BHP Billiton Brasil Ltda. e pela Vale S/A (BRASIL, 2015a). Ao romper-se, a barragem de Fundão provocou o extravasamento de rejeitos de minério de ferro e sílica³, cerca de 40 milhões de metros cúbicos imediatamente e mais 16 milhões que escoaram mais lentamente, segundo o MPF (BRASIL, 2015b). Ainda de acordo com o MPF “os prejuízos que se viram às primeiras horas e que aumentaram com o passar do tempo, projetam-se mesmo hoje como um devir que não tem tempo certo para findar. Danos contínuos e, em sua maioria, perenes” (BRASIL, 2015b).

De acordo com o MPF (BRASIL, 2015b), as graves consequências do rompimento da barragem foram: 19 pessoas mortas; 41 cidades afetadas em Minas Gerais e no Espírito Santo; 3 Reservas indígenas atingidas (Krenak, Tupiniquim e Guarani); degradação ambiental de 240,88 hectares de Mata Atlântica; mais de 50 milhões de rejeitos de mineração do reservatório de Fundão despejados em terrenos e rios; e 29.300 carcaças de peixes ao longo dos rios Carmo e Doce, correspondendo a 14 toneladas de peixes.

O presente artigo se trata de um recorte de uma pesquisa desenvolvida no mestrado. Ele tem como objetivo avaliar o tratamento dado a esse fato por jornais das cidades atingidas e envolve os seguintes jornais: *O Liberal* (Mariana-MG), *Diário do Rio Doce* (Governador Valadares-MG) e *O Pioneiro* (Linhares-MG). Eles foram escolhidos devido ao interesse em

³ De acordo com Fogaça (2019): a sílica é um composto duro, o dióxido de silício (SiO₂); está presente nas rochas, areias, quartzo, quartzito e em outros materiais; em atividades como a mineração, que gera liberação de sílica em forma de poeira, os trabalhadores podem desenvolver uma doença chamada silicose (causada pela inalação de finas partículas de sílica cristalina que comprometem a saúde dos pulmões).

compreender notícias de jornais locais ou regionais relacionadas às localidades atingidas, assim como os impactos decorrentes do rompimento da barragem inerentes a elas.

O Jornal *O Liberal* circula na Região dos Inconfidentes (Itabirito, Ouro Preto e Mariana), possui a sede em Cachoeira do Campo (Ouro Preto-MG) e é distribuído semanalmente às sextas-feiras (O LIBERAL, 2019). O Jornal *Diário do Rio Doce* (DRD) divulga notícias de Governador Valadares (MG) e Região (DIÁRIO DO RIO DOCE, 2018). O Jornal *O Pioneiro*, por sua vez, circula duas vezes por semana, tem como foco notícias de Linhares (ES) e Região, sendo distribuído também nos municípios que se localizam ao norte do Espírito Santo (O PIONEIRO, 2018).

As notícias selecionadas para análise encontram-se relacionadas no quadro 1. Elas se referem ao período em que o desastre aconteceu, ou seja, novembro de 2015.

Quadro 1 - Notícias do *Corpus*

Ano	Jornal	Data	Notícia
2015	Jornal <i>O Liberal</i> – Mariana (MG).	6/11/2015	1 - Barragem se rompe e Distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, é devastado.
		6/11/2015	2 - Vítimas das barragens recebem apoio da Câmara.
	Jornal Diário do Rio Doce (DRD) - Governador Valadares (MG)	6/11/2015	3 - Rompimento de barragens impacta em Valadares.
		8/11/2015	4 - Monitoramento 24 h do sistema de alerta do Rio Doce é antecipado.
	Jornal <i>O Pioneiro</i> – Linhares (ES)	26/11/2015	5 - Praias de Regência e Povoação estão interditadas.
		26/11/2015	6 - Ação coletiva visa indenização de 3,1 mil pescadores atingidos pela lama de rejeitos.

Fonte: Dados da pesquisa

O rompimento da barragem ocorreu em Mariana (MG) e trouxe várias consequências para este município. Dentre elas, cita-se a destruição da comunidade de Bento Rodrigues. A Agência Nacional das Águas (ANA) informa que

Bento Rodrigues, subdistrito do distrito de Santa Rita Durão, município de Mariana, situado a pouco mais de 5 km das barragens e 35 km da sede de Mariana, foi praticamente todo soterrado pela avalanche de água, lama e detritos produzida com o rompimento da barragem. Foram encontradas 18 vítimas fatais do acidente e, até a elaboração deste documento, um corpo permanecia desaparecido (BRASIL, 2016, p. 23).

O município de Governador Valadares (MG) pode ser considerado representativo entre os municípios afetados quanto à questão do abastecimento de água, em decorrência dos rejeitos

depositados no Rio Doce. Segundo a ANA (BRASIL, 2016), além de Governador (MG), Alpercata, Tumiritinga, Galiléia, Resplendor, Itueta e distrito de Aimorés, em Minas Gerais, e Baixo Guandu, Colatina e distrito de Linhares, no Espírito Santo, captam água diretamente do Rio Doce. Além de interrupção do fornecimento de água nos dias próximos ao rompimento da barragem, o tratamento da água passou a ser mais caro, porque

A alteração da qualidade da água também trouxe a elevação dos custos de captação e de tratamento da água, exigindo maior gasto de produtos químicos, como o emprego de floculantes especiais e cloro, maior frequência de limpeza dos filtros e a ocorrência de paralisações imprevisíveis. A principal modificação no tratamento foi a adição de tanino para sedimentação de altas concentrações de sólidos totais (BRASIL, 2016, p. 42).

Linhares (ES) também é representativo do destino da lama, tendo sofrido impactos em relação à pesca, sendo que, de acordo com a ANA (BRASIL, 2016, p. 45), “a mortandade de peixes por asfixia foi o efeito mais notável desse impacto, porém, as repercussões no cotidiano e renda dos pescadores representam um efeito de longo prazo [...]”. Também, de segundo a Agência Nacional das Águas a balneabilidade e o turismo foram afetados, já que

A turbidez e o oxigênio dissolvido, bem como as rápidas e imprevisíveis variações nas concentrações de metais relacionadas à presença dos rejeitos sedimentados em trechos dos cursos d’água, afetaram negativamente as condições de balneabilidade do rio Doce e das praias da região do seu estuário, notadamente em Regência, distrito de Linhares. A consequência mais imediata deste quadro incidiu sobre o turismo na região, que tem no rio Doce e no Oceano Atlântico um grande atrativo. (BRASIL, 2016, p. 45).

Dentre posicionamentos de estudiosos e profissionais de diversas áreas sobre aspectos ligados ao rompimento da barragem, destaca-se um que se refere a uma das possíveis causas do desastre. Trata-se da fala de Eugenio Diniz, da Fundação Jorge Duprat e Figueiredo (Fundacentro), vinculada ao Ministério do Trabalho⁴ no sentido de que é preciso que haja uma nova mentalidade e que se rompa com uma prática comum reveladora de problema estrutural de comunicação nas empresas. Ele também afirma que

Com o aparecimento de uma série de alertas no caso de Fundão, fica clara a urgência de uma discussão coletiva sobre as advertências. A forma como as organizações funcionam impede e distancia os gestores da realidade da produção, da percepção e da importância dos sinais. (MARCOS, 2017, s/p).⁵

⁴ Citado em: MARCOS, Ferdinando. ‘*Patogenia organizacional*’ determinou desastre de Mariana. 21.07.2017. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/sbpcnaufmg/patogenia-organizacional-determinou-desastre-de-mariana/>>. Acesso em 23 mai. 2018.

⁵ Idem.

É possível considerar que o representante da Fundacentro considera que, no caso da Samarco, evidências e sinais não foram devidamente discutidos porque a forma de organização adotada dificulta o diálogo entre instâncias administrativas ou gerenciais, por exemplo, com as de produção.

O rompimento da barragem pode ser e tem sido estudado sob vários pontos de vista, tais como o ambiental, o social e o político. Aqui vamos abordar essa tragédia numa perspectiva que procura identificar como esses vários aspectos se manifestam em produções discursivas de mídias das comunidades diretamente afetadas.

Assim, com base na Teoria Semiollingüística de Patrick Charaudeau, este trabalho busca descrever e analisar notícias que trouxeram informações iniciais sobre o evento, considerando a organização descritiva.

A Teoria Semiollingüística

O uso e a compreensão da linguagem envolvem competências que vão além das regras gramaticais, é o que nos diz Charaudeau (2008). Ele acrescenta que a atividade humana de utilizar e compreender a linguagem resulta da integração de três competências: a situacional, a semiollingüística e a semântica. O quadro 2 mostra alguns aspectos de cada uma delas.

Quadro 2 - Competências Que Realizam A Linguagem Humana

Competência	A que se relaciona	Por quê?
Situacional	- ao fato de que é preciso considerar a finalidade de cada situação e a identidade dos que se acham implicados, efetuando trocas, isto é, locutores e interlocutores.	- “[...] não há ato de linguagem que se produza fora de uma situação de comunicação” (CHARAUDEAU, 2008, p. 7).
Semiollingüística	- à organização da encenação do ato de linguagem de acordo com determinadas visadas que podem ser enunciativas, descritivas, narrativas e argumentativas, que são construídas ao utilizarem-se categorias que as línguas oferecem.	-“a linguagem é uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social” (CHARAUDEAU, 2008, p. 7).
Semântica	- à capacidade de, a partir da interação de formas verbais da gramática ou do léxico com os saberes de conhecimento e de crença em circulação no mundo social, promover a construção de sentido, em conformidade com os elementos que compõem a situação de comunicação e modos de organização do discurso.	- “[...]a significação de um ato de linguagem é uma totalidade não autônoma, já que ela depende de filtros de saberes que a constroem, tanto do ponto de vista do Enunciador, quanto do ponto de vista do Interpretante.”(CHARAUDEAU, 2008, p. 33).”

Fonte: Elaborado a partir da adaptação do texto de Charaudeau (2008).

As três competências apresentadas no quadro 2, em interação, constituem a competência discursiva, de acordo com Charaudeau (2008). Este autor também considera que o verdadeiro fundamento da linguagem é o discurso.

Charaudeau (2008) apresenta o ato de comunicação como um dispositivo que tem como centro o sujeito falante em relação com outro parceiro (o interlocutor) e cujos componentes - Situação de comunicação, Modos de organização do Discurso, Língua e Texto - encontram-se articulados.

A Situação de comunicação corresponde a um enquadre físico e mental em que se encontram os parceiros do fenômeno que Charaudeau chama de troca linguageira, determinados por uma identidade tanto psicológica quanto social e ligados por um contrato de comunicação.

Os Modos de Organização do Discurso são procedimentos que utilizam categorias de língua objetivando o ordenamento das mesmas para o atendimento a finalidades do ato de comunicação. Além do Modo de Organização Descritivo, concorrem para a construção do Discurso os seguintes modos: o Enunciativo, o Narrativo e o Argumentativo. Eles são princípios de organização da matéria linguística, que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante, ou seja, enunciar, descrever, contar, argumentar.

A língua é o material verbal estruturado em categorias linguísticas possuidoras, ao mesmo tempo e em essência por uma forma e um sentido. E o texto é o resultado material do ato de comunicação e de escolhas do sujeito falante, de forma consciente ou inconsciente, de categorias de língua e de Modos de organização do discurso, considerando restrições que a situação de comunicação impõe.

A construção do sentido na perspectiva da Teoria Semi linguística

Para se descobrir a finalidade de um ato de linguagem, afirma Charaudeau (2008), não se deve observar apenas sua configuração verbal, mas o jogo que um determinado sujeito estabelece entre a finalidade e o seu sentido implícito; e também se deve considerar que este jogo depende da relação dos protagonistas entre si e da relação dos mesmos com as circunstâncias de discurso que estão a reuni-los.

O ato de linguagem, para Charaudeau (2008), tem dois valores indissociáveis: o explícito e o implícito. O explícito é testemunha de uma atividade estrutural da linguagem, a Simbolização Referencial (que se refere a um jogo de reconhecimento morfossemântico que

constrói o sentido que nos remete à realidade que nos rodeia, e que pode ser considerado como sentido da língua); enquanto o implícito é considerado como testemunha de uma atividade serial da linguagem, a Significação (que se refere a um jogo de remissões constantes a alguma coisa além do enunciado explícito, que se encontra antes e depois do ato em que a fala foi proferida, o que pode ser considerado como sentido do discurso). Conforme Charaudeau (2008), não há uma definição primeira e que esteja desvinculada de contexto dos signos da linguagem, pois

Longe de conceber que o sentido se constituiria primeiro de forma explícita em uma atividade estrutural e, em seguida, seria portador de um implícito suplementar no momento de seu emprego, dizemos que é o sentido implícito que comanda o sentido explícito para constituir a significação de uma totalidade discursiva. (CHARAUDEAU, 2008, p. 26).

Devido a essas situações, Charaudeau (2008) não utiliza os conceitos de denotação e conotação na visão semiolinguística, por não concordar que haja um valor básico, primeiro e autônomo do signo na língua, o que pressupõe que existiria um lugar neutro na linguagem (sentido denotativo) e um segundo valor que vem juntar-se ao precedente (sentido conotativo).

O modo de Organização Descritivo

O termo descritivo é utilizado para definir um procedimento discursivo, que Charaudeau (2008) denomina Modo de Organização do Discurso Descritivo. Para este autor, descrever consiste em

Identificar os seres no mundo cuja existência se verifica por consenso (ou seja, de acordo com os códigos sociais). No entanto, essa identificação é limitada, e mesmo coagida, pela finalidade das Situações de comunicação nas quais se inscreve, e relativizada, tornando-se até mesmo subjetiva, pela decisão do sujeito descritor. (CHARAUDEAU, 2008, p.113).

Considerando a Semiótica moderna, Charaudeau (2008) nos diz que os procedimentos discursivos, descritivo e narrativo contribuem igualmente para construção do relato, sendo que o descritivo corresponde às qualificações e o narrativo, às suas funções. Segundo o autor, a utilização do termo descritivo serve para definir um modo de organização do discurso (processo), enquanto o termo descrição é utilizado para descrever um texto ou fragmento de texto onde este modo do discurso se apresenta explicitamente como tal (resultado). Ainda, segundo ele, o descritivo mantém, em termos de organização do discurso, o mesmo estatuto do

Narrativo e do Argumentativo, e, portanto, possui um valor próprio, que caminha junto à sua contribuição para a narração e a argumentação.

Descrever possui ligação muito estreita ao ato de contar, já que as ações só têm sentido em relação às identidades e às qualificações de seus actantes, e também com a argumentação, tendo em vista que, de acordo com Charaudeau (2008), a descrição precisa de utilizar um determinado número de operações lógicas na classificação dos seres, e, em contrapartida, a argumentação só é exercida a partir de certa identidade e qualificação destes seres.

Quando se propõe a analisar um texto não significa que se tem a pretensão de dar conta somente do ponto de vista do sujeito que comunica, ou daquele que interpreta, conforme Charaudeau (2008). Nesse sentido, o autor afirma que “o sujeito analisante está em uma posição de coletor de pontos de vista interpretativos e, por meio da comparação, deve extrair constantes e variáveis do processo analisado” (CHARAUDEAU, 2008, p. 63).

Os possíveis interpretativos, na visão de Charaudeau (2008), são representações linguageiras das experiências dos indivíduos que pertencem a grupos ou comunidades humanas, como sujeitos individuais e coletivos, que são construídas através da organização de elementos linguageiros, semânticos e formais. São estes elementos que, na perspectiva da Semiologia, constituem o instrumento para interrogar os textos e fazer reconhecer neles os próprios possíveis interpretativos.

A análise das seis notícias do *corpus* será efetivada mediante a descrição das categorias do Modo de Organização Descritivo que possui como componentes autônomos e indissociáveis: nomear (fazer com que um ser tenha existência), localizar/situar (determinar a posição espaço-temporal de um ser) e qualificar (atribuir um sentido particular a um ser).

A configuração da descrição envolve os procedimentos discursivos e linguísticos. Os procedimentos discursivos são: os procedimentos de identificação, ligados ao componente nomear; os procedimentos de construção objetiva do mundo, ligados ao componente localizar/situar; os procedimentos ora de construção objetiva, ora subjetiva do mundo, ligados ao componente de qualificar. Os procedimentos linguísticos, por sua vez, utilizam uma ou mais categorias de língua que podem combinar-se, servindo, assim como os procedimentos discursivos, na organização descritiva.

A encenação descritiva é promovida por um falante que se torna um descritor, o qual pode intervir de forma explícita ou não, e que produz um determinado número de efeitos: o efeito de saber, os efeitos de realidade e de ficção, o efeito de confiança, o efeito de gênero. Tais efeitos são considerados como efeitos possíveis, já que o leitor real pode não os perceber;

e também a ocorrência dos mesmos pode não ter sido proveniente de intenção consciente do descritor.

A organização semiológica geral do texto descritivo construída pelo sujeito que descreve corresponde a procedimentos de composição e se relacionam à extensão de uma descrição, à disposição gráfica dos elementos e ordenação.

O Modo de Organização Descritivo nas notícias: Descrição e Análise

O que dizem as notícias

Para a descrição e análise, as notícias estão identificadas pelos números 1, 2, 3, 4, 5 e 6, numeração esta apresentada no Quadro 1 da introdução deste trabalho.

A partir de informações provenientes de outros órgãos de comunicação, como o site G1, Rádio Itatiaia, Território Express, Minuto Mais, Rede Record, e do Hospital Monsenhor Horta, a notícia 1 apresenta estas situações: o rompimento da barragem ocorreu às 16 horas, do dia 5 de novembro; a situação em Bento Rodrigues era muito grave e havia riscos de mais desmoronamentos; e o rejeito continuava seguindo para outros lugares. Para finalizar, a notícia informa sobre a Arena Mariana como ponto de apoio para receber os desabrigados e doações.

A notícia 2 relata que, em reunião realizada na Câmara Municipal de Mariana, no dia 9 de novembro de 2015, fez-se em seu início um minuto de silêncio em respeito às vítimas do rompimento da Barragem de Fundão e representantes da comunidade de Bento Rodrigues utilizaram a Tribuna Livre para exposição dos sentimentos, preocupações dos membros da comunidade e solicitaram apoio com orientações sobre que medidas podiam tomar diante da situação difícil em que se encontravam. Houve o pronunciamento do presidente da Câmara que disse ter colocado todas as Comissões da Casa a serviço dos atingidos. Alguns vereadores se manifestaram em relação a eles e disseram que o Movimento por Atingidos por Barragens (MAB) estava na cidade prestando orientações jurídicas e que também a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de Mariana (MG) e subseção de Belo Horizonte (MG) estavam na cidade prestando assistência jurídica; solicitaram reunião entre a Samarco e a comunidade para debaterem o que iria ser feito a favor dos atingidos; e anunciaram que vão apresentar uma Moção de Aplauso à diretora da escola de Bento Rodrigues, porque ela salvou as crianças que estavam na escola.

Inicialmente, a notícia 3 relata algumas das consequências do rompimento das barragens de Fundão e Santarém⁶, como a destruição ocorrida em Bento Rodrigues, citando também Barra Longa (MG) e o rio Doce como locais também afetados; e informando também que na madrugada do domingo o material chegaria a Governador Valadares (MG). Em seguida, apresenta características do rio Doce, informa sobre o monitoramento do rio e sobre a possibilidade de que a usina de Baguari (Governador Valadares/MG) libere vazão antecipadamente para evitar risco de inundação. Prosseguindo, a notícia mostra a preocupação com o abastecimento de água; cita abalos sísmicos como possíveis causas do acidente; informa sobre abertura de inquérito pelo Ministério Público Estadual de Minas Gerais para apurar as causas; informa sobre a afirmação da Samarco de que o rejeito é inerte e que está mobilizando esforços para atender prioritariamente as pessoas afetadas. Por fim, relatou sobre um cachorro, que, latindo, mostrou onde estava um garotinho de três anos, que, assim, pode ser resgatado da lama.

A notícia 4 informa que, após o rompimento das barragens do Fundão e de Santarém⁷, a Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM), Serviço Geológico do Brasil, por meio da Superintendência Regional de Belo Horizonte está antecipando o início da operação 24 horas do monitoramento contínuo do Sistema de Alerta do Rio Doce, que abrange vários municípios do Leste de Minas e do Espírito Santo. Este monitoramento iniciaria em 23 de novembro, sendo antecipado em decorrência da tragédia. É informado que diretores da empresa responsável pelas barragens disseram que houve a liberação de cerca de 62 milhões de m³ de rejeitos, quantidade que daria para encher 24 mil piscinas olímpicas. A essa narrativa principal foram acrescentadas outras: que os resíduos poderão alterar as características da água bruta; não há razões para alarme sobre inundações em municípios do Médio e do Baixo Rio Doce; a onda cheia está se deslocando pela calha do rio Doce; até então a informação é de que há 23 desaparecidos e pelo menos duas pessoas morreram; a água deverá ser analisada em toda a Bacia do rio Doce em prol da saúde; e que animais estão sendo resgatados, tratados e encaminhados à adoção.

A notícia 5 inicia-se afirmando que as praias de Regência e Povoação foram interditadas pela Prefeitura de Linhares (ES) em razão da onda de rejeitos que atingiu Regência dia 22 de novembro, após o rompimento de uma barragem da Samarco, em Mariana (MG), e que placas foram espalhadas ao longo da praia informando que as águas estavam impróprias para banho.

⁶Ainda se pensava que a barragem de Santarém também havia se rompido.

⁷ Idem.

Na sequência, informou que a lama já havia adentrado ao mar cerca de 15 km e que foi determinado pela Justiça que a Samarco retirasse boias de contenção e abrisse a foz do rio Doce para que a lama de rejeitos se dissipasse no mar, em decisão tomada após ouvir técnicos ambientais. Nos três parágrafos seguintes, são apresentados os posicionamentos da Samarco de que a empresa está tomando providências definidas pelo Ministério Público para direcionar a lama para o Oceano Atlântico e proteger a fauna e a flora na foz do rio Doce, bem como os procedimentos que está utilizando para realizar estas ações.

A notícia 6 informa sobre uma ação coletiva de indenização, movida pela Federação das Colônias e Associações dos Pescadores e Agricultores do Espírito Santo (FECOPES), na 2ª Vara Cível na comarca de Linhares, representando mais de 3 mil pescadores, após o rompimento da barragem da Samarco. Esta associação defende que a Samarco pague, pelo menos, um salário-mínimo para garantir a sobrevivência dos profissionais que estão impedidos de exercer o trabalho, sendo que a fixação de uma indenização seria a segunda etapa do processo. Há a informação, também, de que a Samarco afirmou não ter sido notificada, mas que está em constante negociação com autoridades públicas para tratar sobre solução em relação às famílias atingidas. Complementando essas narrativas é dito que a Samarco Mineração deve apresentar todas as apólices de seguros e resseguros que possam acobertar os danos causados pelo rompimento da barragem, em uma determinação do juiz Menandro Taufner Gomes, de Colatina (ES).

É possível, portanto, considerar que as notícias mostraram graves impactos que ocorreram após o rompimento da Barragem de Fundão, afetando as populações e o ambiente em toda a região afetada pelo desastre, de Mariana (MG) até o litoral do Espírito Santo. Diante das graves consequências do rompimento da barragem e sua repercussão na mídia, é possível dizer que os impactos e consequências geraram sentimento de comoção por parte de inúmeras pessoas; provocaram sentimento de desespero e insegurança por parte dos atingidos; e provocaram a necessidade de prever estragos e a tomada de medidas de prevenção, dentre outros aspectos.

A organização descritiva

O componente Nomear na construção descritiva das notícias permite que os seres existam, através de uma operação que é dupla: diferenciando-os (percebendo o que eles têm de diferente em relação a outros seres) e classificando-os (percebendo o que possuem de

semelhança com outros seres). A percepção das diferenças e semelhanças depende do sujeito que percebe. Por isso, Charaudeau (2008) considera que descrever não está relacionado a descobrir o mundo enquanto tal, e sim que “[...] é o sujeito que constrói e estrutura a visão do mundo” (CHARAUDEAU, 2008, p. 112). Desse modo, a configuração da descrição, ao nomear, envolve procedimentos discursivos (como os apresentados no Quadro 3) e linguísticos.

Quadro 3 - Caracterização Do Componente “Nomear” Através Da Identificação Com Nomes Próprios Nas Seis Notícias Estudadas

Identificações com nomes próprios com a finalidade de informar	Procedimentos discursivos
<ul style="list-style-type: none"> - Nomes de órgãos de imprensa; - nomes de órgãos públicos (políticos, jurídicos, ambientais) e representantes; - nomes de representantes de moradores de Bento Rodrigues; - nomes de municípios e locais atingidos; - Nome da Associação de pescadores do Espírito Santo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Têm a finalidade de se fazer conhecer ou reconhecer os seres sem os quais não se compreendem os relatos; - são procedimentos de <i>caracterização identificatória</i>, quando se referem a nomes de pessoas que são apresentadas como personagens pela primeira vez, informando que órgãos elas representam; - são procedimentos de <i>construção objetiva do mundo</i> objetivando construir uma <i>visão de verdade</i> sobre o mundo. As descrições dos seres são realizadas fazendo-os existirem independentemente da visão subjetiva do descritor, levando-se em conta a <i>objetividade</i>. - procura-se construir uma <i>objetividade</i> que depende de uma <i>organização sistematizada</i> do mundo (desenvolvida pelo ponto de vista científico) ou de uma <i>observação</i> do mundo que possa ser compartilhada (desenvolvida por membros de uma comunidade, quanto a uma <i>realidade em si</i>, com características consensuais sobre aspectos como localização, qualidades, quantidades e funções dos objetos).

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 3 destaca identificações com a finalidade de informar apresentadas nas seis notícias estudadas. Denominações com nomes próprios, identificando os seres do ponto de vista particular (especificidade) foram os procedimentos linguísticos utilizados. Nesse Quadro, também são apresentadas as características desses procedimentos linguísticos (finalidades, objetivos e consequências).

Quadro 4 - Caracterização do Componente “Nomear” através da identificação com nomes comuns nas seis notícias estudadas

Nomes comuns que se destacaram nos relatos, relacionados:	Procedimentos discursivos
<ul style="list-style-type: none"> - Ao rompimento da barragem: lama, rejeito, calamidade, destruição, inundação, lamaçal, dejetos, abalo, tremor, fatalidade, operações, tragédia, desastre, urgência, evento, 	<p>Os seres nomeados podem ser representativos de uma referência <i>material</i> (como por exemplo</p>

calha do rio, onda cheia, sílica, minério de ferro, sedimento, “onda” de rejeitos de minério, extensão, boias.	“lama”), ou <i>não material</i> , (como por exemplo “calamidade”);
- Aos atingidos: vítimas, famílias, moradores, distrito, local, lama, rejeito, comunidades rurais, lugarejos, calamidade, doações, apoio, respeito, solidariedade, sentimentos, comunidade, fragilidade, Direitos Humanos, orientações, bravura, destruição, vilarejo, pessoas, tragédia, desaparecidos, cachorro, menino, filho, vizinha, vizinho, garotinho, criança, atendimento, integridade, atingidos, profissionais, pescadores, sobrevivência, trabalho, indenização, danos.	Os nomes comuns: - individualizam os seres, fazendo-os pertencerem a uma <i>classe (identificação genérica)</i> , como por exemplo “vítimas”, “famílias” e “moradores de Bento Rodrigues”; - podem vir acompanhados por alguma qualidade que produz uma <i>caracterização identificatória</i> , como por exemplo “onda de rejeitos de minério”;
- À empresa Samarco: Samarco, barragem de Fundão, diretores da empresa, mineradora, responsabilidade.	- podem ser procedimentos de <i>construção objetiva do mundo</i> , por existirem independentemente da visão subjetiva do descritor, ou seja, representa-se o mundo de forma mais “objetiva”, por meio de uma organização sistematizada do mundo (científica) ou da observação do mundo compartilhada com os membros da comunidade.
- Ao Monitoramento do Rio Doce: monitoramento, operação 24 horas, equipes técnicas de campo e de escritório, boletins, informações, risco, enchentes, municípios.	Os nomes comuns também podem ser procedimentos de construção subjetiva do mundo quando o sujeito falante descreve seres e seus comportamentos através de sua própria visão, como por exemplos: “lamaçal”, “calamidade”, “desastre”, “tragédia”.
- Ao rompimento da barragem e suas consequências em Governador Valadares: rio, Rio Doce, água, prefeitura, amostra, abastecimento, reservatórios.	Nas notícias houve o predomínio de nomes comuns como procedimentos de <i>construção objetiva do mundo</i> .
- Às praias de Regência e Povoação: praias, banho, Prefeitura, equipes da prefeitura, água, mancha vermelha, foz do rio Doce, fauna, flora.	
- Aos aspectos jurídicos específicos aos atingidos no Espírito Santo: ação coletiva, indenização, pescadores, pagamento, salário mínimo, sobrevivência, etapa, processo, juiz, danos, valor, problema, advogado, liminar, medidas administrativas, entendimentos, solução, apólices, seguros, resseguros, multa, medida, autos, responsabilidade/s, segurança patrimonial.	
- Aos locais atingidos no Espírito Santo: ecossistema, biota, biosfera, ilhas, estuário.	

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 4 foram destacados os nomes comuns apresentados nas notícias, a que esses nomes estão relacionados e a caracterização dos procedimentos discursivos quando se utilizam nomes comuns. As notícias utilizaram o procedimento linguístico de *denominação* dos seres por nomes comuns, predominando o ponto de vista geral (classe de pertinência).

Todas as notícias apresentam nomeações relacionadas a estes dois aspectos: sobre o rompimento da barragem e sobre os atingidos. Ao se observarem os quadros 4 e 5, pode-se perceber que os nomes próprios e comuns (como formas de identificação, denominação) e escolhas lexicais apresentados nas notícias apresentam relação com o tema de cada uma delas. Cabe ressaltar que ocorreram poucas identificações e denominações com nomes próprios e comuns relacionados à empresa Samarco. As empresas Vale e BHP Billiton não foram citadas. As notícias trataram mais das consequências, não havendo referências significativas em relação às causas e à responsabilização pelo rompimento da barragem.

Pode-se dizer que o componente “Nomear” nestas notícias não promoveu de forma significativa a individualização das vítimas. Elas são tratadas de forma geral, com nomes

comuns, tais como: vítimas, moradores, famílias, comunidades, pessoas, atingidos, pescadores (identificação genérica), conforme se vê no quadro 5. Apenas a notícia²apresentou nomes próprios de representantes dos atingidos ou moradores de locais atingidos (excerto 1).

- (1) “Durante a reunião de vereadores de Mariana, no dia 9, os moradores de Bento Rodrigues, *Fernando Aparecido dos Santos e Antônio Marcos de Souza*, utilizaram a Tribuna Livre para expor os sentimentos da comunidade atingida pelas barragens Fundão e Santarém da Samarco Mineração no último dia 5. De acordo com Fernando, a comunidade está reunindo forças para se reorganizar e reestruturar novamente”. (Notícia 1 - grifos nossos).

O fato – rompimento da barragem de Fundão –, recebeu denominações diferentes nas notícias. Inclusive, em uma mesma notícia ocorreram variações. A seguir, apresentam-se excertos com exemplos das denominações.

- (3) “Como o rejeito continuou seguindo em direção a outras comunidades rurais da região, Paracatu e outros lugares também receberam alerta de evacuação para evitar o aprofundamento da *calamidade*.” (Notícia 1, grifo nosso).
- (4) “Mais de 600 pessoas foram afetadas pela *inundação de lama, rejeitos sólidos e água utilizados no processo de mineração*. [...] Casas, carros, comércios, e outros estabelecimentos foram destroçados pela *enxurrada de lama*. Mas a *tragédia* não afetou somente o distrito.” (Notícia 3, grifos nossos).
- (5) “Com o rompimento das barragens, a probabilidade é que o *lamaçal* percorra a extensão do rio.” (Notícia 3, grifo nosso).
- (6) “O Departamento Nacional de produção Mineral, ligado ao Ministério de Minas Energia, confirmou que houve um abalo sísmico natural de magnitude 2,5 na escala Richter na região de Mariana, em Minas Gerais. [...] Segundo o órgão, o abalo pode ter contribuído para a *tragédia*, mas não é possível afirmar que foi a causa.” (Notícia 3, grifo nosso).
- (7) “Em meio à *tragédia* um cachorro chamou a atenção. Ele foi o responsável por salvar a vida de um menino de 3 anos. [...] Ele indicou onde o garotinho estava e o pessoal tirou a criança de dentro da lama.” (Notícia 3, grifo nosso).
- (8) “Até a manhã deste sábado o *lamaçal* já havia chegado a Ipatinga.” (Notícia 4, grifo nosso).
- (9) “De acordo com a CPRM, o Monitoramento 24 h do Sistema de Alerta do Rio Doce estava previsto para ser iniciado dia 23 de novembro. Mas, em virtude da *tragédia* em Mariana, foi antecipado. (Notícia 4, grifo nosso).
- (10) “Neste fim de semana, equipes técnicas de campo e de escritório estarão mobilizadas para acompanhar o *evento* ao longo da calha do rio Doce [...]” (Notícia 4, grifo nosso).

- (11) “Até então a informação era de que 13 pessoas estavam desaparecidas. Pelo menos duas morreram no *desastre*.” (Notícia 4, grifo nosso).
- (12) “A ‘*onda*’ de rejeitos de minério atingiu o mar de Regência no domingo, 22.” (Notícia 5, grifos nosso).
- (13) “Gomes destaca que ‘a empresa poluidora tem lançado todo o *evento* numa zona obscura, onde a acessibilidade à informação coesa, atual, segura e exata a respeito dos efeitos do *desastre* é cada vez mais rara [...]’ (Notícia 6, grifos nossos).

A denominação que mais se destacou foi a palavra tragédia. Denominações acompanhadas por uma qualificação, como estas, “inundação de lama”, “enxurrada de lama”, “lamaçal” e “onda de rejeitos de minério”, podem ser relacionadas à produção de efeitos de realidade, que são característicos da encenação descritiva de notícias.

O componente “Localizar/Situar” é determinante para caracterizar os seres, já que os mesmos existem e exercem suas funções ocupando algum espaço e um tempo. No Quadro 5 apresentado a seguir, tem-se uma caracterização dos aspectos relacionados ao espaço e tempo das notícias estudadas. Ressalta-se os períodos de tempo decorridos entre a data de publicação da notícia em relação ao dia do rompimento da barragem (quarta coluna do Quadro 5) não foram citados nas notícias, mas podem ser inferidos pelos leitores.

Quadro 5 – Características Do Componente Localizar/Situar Nas Notícias Estudadas

Local ou região de produção da notícia	A notícia fala sobre qual/quais locais? (Componente Localizar)	Data de publicação	A notícia se insere em qual tempo em relação ao rompimento da barragem? (Componente Situar)
1 - Ouro Preto/Mariana/Itabirito (Região dos Inconfidentes).	Comunidade de Bento Rodrigues – Mariana (MG).	06.11.2015	Um dia após
2 - Ouro Preto/Mariana/Itabirito, Região dos Inconfidentes (MG).	Comunidades atingidas do Município de Mariana (MG).	09.11.2015	Quatro dias após

3- Governador Valadares (MG)	Governador Valadares (MG).	06.11.2015	Um dia após (sexta-feira), sendo que a lama estava passando pelo município de Sem Peixe, com previsão de chegar ao município de Governador Valadares na madrugada de domingo (08.11.2015).
4 - Governador Valadares (MG)	Quinze municípios da Bacia do Rio Doce, em MG e ES, sendo que entre eles está Governador Valadares (MG).	08.11.2015	Publicada no dia 08.11.2015 (domingo), mas informando sobre o dia anterior, em que a lama havia passado por Ipatinga.
5 - Linhares (ES)	Praias de Regência e Povoação, em Linhares (ES).	26.11.2015	16 dias após, já que a lama atingiu o mar, em Regência, no dia 21.11.2015.
6 - Linhares (ES)	Espírito Santo: Federação das Colônias e Associações de Pescadores do Espírito Santo (Fecopes).	26.11.2015	16 dias após já que a lama atingiu o mar, em Regência, no dia 21.11.2015.

Fonte: Dados da pesquisa.

Cada notícia apresenta especificidades relacionadas aos locais e aos períodos em que os fatos aconteceram. Segundo Charaudeau (2008), a localização-situação se relaciona com um recorte objetivo do mundo, mas dependente da visão de um grupo cultural projetada sobre esse mundo. No caso das notícias estudadas, o objetivo deste componente é localizar no espaço e situar no tempo para tornar o relato objetivo. O Quadro 5 situou a localização da lama, no curso do rio, em relação à data de publicação de cada notícia, mas destaca-se também que, em todas as seis notícias, foram citados o local e data do rompimento da barragem, tendo em vista que todos os acontecimentos das notícias são consequências, desdobramentos ou demandas originadas deste fato. Constitui-se de um procedimento que traz à memória dos interlocutores o fato em si, o período e o local em que ocorreu, antes de tratar dos fatos a ele relacionados.

Ao utilizar procedimentos de Localizar-Situar, constrói-se uma “[...] *visão de verdade* sobre o mundo, *qualificando* os seres com a ajuda de traços que possam ser verificados por qualquer outro sujeito além do falante” (CHARAUDEAU, 2008, p. 120 – grifos do autor). O autor deixa claro que não é uma Verdade do mundo, mas, de um imaginário social

compartilhado, ao que ele prefere chamar de “verossimilhança realista”. O uso de categorias de língua também, no caso das seis notícias, fornecem aos relatos aspectos como a precisão das informações e até mesmo as imprecisões.

Qualificar, conforme Charaudeau (2008), é outro componente da descrição. Para ele, ao nomear, os seres são classificados segundo semelhança ou diferença em relação a outros seres. O autor diz que há uma atividade que consiste em completar as denominações dos seres, a de atribuir, explicitamente, uma qualidade que os caracteriza e especifica. Nesse sentido, “Qualificar” é reduzir a infinidade do mundo, atribuindo sentidos peculiares aos seres, com mais ou menos objetividade, tendo o olhar do sujeito falante sobre os seres e o mundo como testemunha e este, oportunamente, expressando sua subjetividade. Charaudeau comenta sobre a descrição pela qualificação, caracterizando-a como uma ferramenta que torna possível

[...] ao sujeito falante satisfazer seu desejo de *posse do mundo*: é ele que o singulariza, que o especifica, dando-lhe uma substância e forma particulares, em função da sua própria visão das coisas, visão essa que depende não só da sua racionalidade, mas também de seus sentidos e sentimentos (CHARAUDEAU, 2008, p. 115). (Grifos do autor)

Considerando este posicionamento do autor sobre o sentido de particularização gerado pelas qualificações e da participação do descritor qualificando de forma objetiva ou subjetiva os seres, são apresentados nos excertos a seguir, alguns exemplos desses aspectos retirados das notícias descritas e analisadas.

- (14) “O prefeito de Mariana, Duarte Eustáquio, declarou em entrevista à Rádio Itatiaia que essa é *uma das maiores tragédias da cidade*.” (Notícia 1, grifos nossos). (Qualificação subjetiva: “uma das maiores tragédias da cidade”).
- (15) “Viemos pedir o apoio à Câmara para nos orientar *melhor* sobre o que fazer e tomar as decisões *sensatas*, principalmente nesse momento em que nós perdemos *praticamente* tudo.” (Notícia 2, grifos nossos). (Qualificações subjetivas: “melhor”, “sensatas”, “praticamente”).
- (16) “A Samarco informou em nota que o rejeito é *inerte*. ‘Ele é composto, em sua *maior* parte, por sílica (areia) proveniente do beneficiamento do minério de ferro e não apresenta nenhum elemento químico *danoso* à saúde’”. (Notícia 3, grifos nossos). (Qualificação objetiva: “inerte”. Qualificações subjetivas: “maior”, “danoso”).
- (17) “Neste fim de semana, equipes *técnicas de campo e de escritório* estarão mobilizadas para acompanhar o evento ao longo da calha *do rio Doce*, monitorando seus níveis 24 horas em tempo *real*.” (Notícia 4, grifos nossos). (Qualificações objetivas: “técnicas de campo e de escritório”, “do rio Doce”, “real”).

Nem sempre é fácil identificar se uma qualificação é objetiva ou subjetiva, já que podem ocorrer situações em que os limites sejam tênues. É o caso, por exemplo, do excerto 5, no qual o trecho “essa é uma das maiores tragédias da cidade”, caracterizada como subjetiva neste trabalho, pode ser considerada também objetiva se estiver calcada em comparações e dados científicos.

A encenação descritiva nas notícias apresenta-se atrelada a efeitos de gênero, tendo em vista o emprego de procedimentos comuns aos relatos em textos jornalísticos, nos quais a organização descritiva concorre com sua importância ao nomear e qualificar os seres, e responder às perguntas sobre onde e quando um fato aconteceu; e a procedimentos de composição nos quais a quantidade de informações está sujeita a restrições impostas pelos suportes materiais (no caso das notícias do corpus) que são produzidos com poucas páginas (aproximadamente 12), sendo que o tamanho das páginas comporta poucas notícias, dividindo o espaço com anúncios publicitários.

O sujeito que descreve, de acordo com Charaudeau (2008), desempenha papéis de observador, ao ver os detalhes; de sábio, por identificar, nomear, classificar elementos e propriedades; e, por fim, de alguém que descreve, que sabe mostrar ou evocar.

Lugares e períodos de tempo, assim como características dos seres, de modos geral, e os modos de ser e fazer das pessoas, ao serem descritos, segundo Charaudeau (2008) passam a fazer parte de uma imagem atemporal no mundo. Assim, os lugares, os períodos de tempo, os seres e fatos descritos nas notícias, provavelmente, estão registrados em memórias de seus interpretantes.

Considerações finais

A dimensão descritiva destacou-se nas notícias estudadas. A organização descritiva contribuiu de forma relevante para a produção de sentidos explícitos e de sentidos implícitos nos relatos apresentados nas notícias estudadas, como demonstram algumas conclusões a seguir.

Pode-se dizer que a organização descritiva nas notícias promoveu a representação de alguns dos impactos do rompimento da Barragem de Fundão: tratou-se da destruição de Bento Rodrigues e a situação dos atingidos (Jornal *O Liberal*, Mariana/MG); tratou-se da poluição e contaminação das águas do Rio Doce e sobre o problema de abastecimento de água em Governador Valadares (Jornal *Diário do Rio Doce*); a poluição das águas do litoral do Espírito

Santo (distritos de Regência e Povoação, em Linhares/ES) e os problemas que os pescadores da foz do Rio Doce passaram a enfrentar (Jornal *O Pioneiro*). Portanto, de forma mais explícita, foram nomeados os locais e as situações específicas, prevalecendo uma construção mais objetiva do mundo. O destaque nas consequências, em detrimento das causas, pode ter representado de forma pouco notória a responsabilização pelo desastre.

As notícias apresentam muitos exemplos sobre o sentido de particularização ou de generalização, e da participação do descritor qualificando de forma objetiva ou subjetiva os seres. É possível dizer que predominou a identificação, com nomes próprios, de autoridades políticas, judiciárias, representantes de órgãos públicos e ambientais. O componente Nomear, nessas notícias, não promoveu, com destaque, a individualização das vítimas, ao tratá-las, de forma geral, com nomes comuns (identificação genérica). Um possível interpretativo, considerando o sentido implícito dessa situação é que faltou considerar o valor do relato das vítimas para descrever os impactos.

Não foram citados os nomes das mineradoras Vale/BHP Billiton (controladoras da Samarco). Uma consequência dessa situação talvez tenha sido a preservação dos nomes das empresas causadoras do desastre socioambiental. Assim, torna-se possível afirmar que, por mais que uma notícia tenha como uma de suas características a utilização do modo de organização descritivo para construir uma visão mais objetiva do mundo, isso não significa necessariamente imparcialidade. Estratégias discursivas e linguísticas utilizadas por quem descreve, de forma consciente ou inconsciente, podem tanto omitir quanto realçar determinadas situações, os seres, os locais e as referências aos períodos de tempo. E mesmo as escolhas quanto às qualificações dos seres, até mesmo as objetivas trazem consequências em relação ao resultado material do texto (sentidos explícitos), em relação aos efeitos esperados (sentidos implícitos) e em relação à significação para os interpretantes.

Portanto, pode-se dizer que mesmo em um gênero discursivo como uma notícia, há que se considerar vários aspectos quando se analisa o modo de organização descritivo, principalmente o caráter subjetivo do descritor. Descrever, assim, não se encontra somente como um elemento acessório a uma narrativa ou a uma argumentação, sendo um importante modo de organização discursivo não somente para a mídia de informação, mas também, por exemplo, para um ato de comunicação na literatura e nas diversas áreas da Ciência.

Referências

BRASIL. Agência Nacional das Águas. *Encarte Rio Doce*. 2016. Disponível em: <http://arquivos.ana.gov.br/RioDoce/EncarteRioDoce_22_03_2016v2.pdf>. Acesso em 24 fev. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *Apresentação*. 2015a. <<http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-mariana/apresentacao>>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *O desastre*. 2015b. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-mariana/o-desastre>>. Acesso em: 22 maio 2018.

CHARAUDEAU. P. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. [coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. – São Paulo: contexto, 2008.

DIÁRIO DO RIO DOCE (DRD). *Informação ao longo do tempo*. Disponível em: <<http://www.drd.com.br/news.asp?id=50089800016301310000>>. Acesso em 2 mar. 2018.

FOGAÇA, J. R. V. Sílica e Silicose. *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/quimica/silica-silicose.htm>>. Acesso em 03 jan. 2019.

MARCOS, F. *'Patogenia organizacional' determinou desastre de Mariana*. 21.07.2017. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/sbpcnaufmg/patogenia-organizacional-determinou-desastre-de-mariana/>>. Acesso em 23 maio 2018.

MARTINI, F. Rompimento de barragens impacta em Valadares. *Diário do Rio Doce*. Governador Valadares/MG. Em 6/11/2015. Disponível em: <<http://www.drd.com.br/news.asp?id=50089800034924410000>>. Acesso em 20 nov. 2017.

MARTINI, F. Monitoramento 24 h do sistema de alerta do Rio Doce é antecipado. *Diário do Rio Doce*. Governador Valadares/MG. Edição 8/11/2015, p. 3b. Disponível em: <<http://www.drd.com.br/edicao.asp?id=50081800098984310000>>. Acesso em 6 dez. 2017.

O LIBERAL – Região dos Inconfidentes. *Quem somos*. Disponível em: <<http://www.jornaloliberal.net/quem-somos/>>. Acesso em 4 set. 2017.

O PIONEIRO. Disponível em: <<http://jornalopioneiro.com.br/sobre-nos/>>. *Sobre nós*. Acesso em 2 mar. 2018.

O LIBERAL. *Barragem se rompe e distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, é devastado*. Ouro Preto/MG. Edição 1168, p.1. Disponível em: <<http://www.jornaloliberal.net/workspace/uploads/edicoes/o-liberal-1168-05-11-2015lq-5640103d239c6.pdf>>. Acesso em 6 dez. 2017.

O LIBERAL. *Vítimas das barragens recebem apoio da Câmara*. Ouro Preto/MG. Edição 1169, p. 12. Disponível em: <<http://www.jornaloliberal.net/workspace/uploads/edicoes/o-liberal-1169-12-11-2015lq-564dd2a819682.pdf>>. Acesso em 6 dez. 2015.

O PIONEIRO. *Praias de Regência e Povoação estão interditadas*. Linhares/ES. Edição de 26/11/2015, p. 4. Disponível em: <<https://issuu.com/opioneiro/docs/20151126>>. Acesso em 7 dez. 2017.

O PIONEIRO. *Ação coletiva visa indenização de 3,1mil pescadores atingidos pela lama de rejeitos*. Linhares/ES. Edição de 26/11/2015, p. 4. Disponível em: <<https://issuu.com/opioneiro/docs/20151126>>. Acesso em 7 dez. 2017.

PRADO, A.; FERRAZ, L. *O caminho da lama*. Disponível em: <<http://temas.folha.uol.com.br/o-caminho-da-lama/capitulo-2/entorno-de-barragem-rompida-em-mariana-mg-vira-museu-da-lama.shtml>>. Folha de São Paulo. 02. 12.2015. Acesso em 22 mai. 2018.

ICONICIDADE E RECONHECIMENTO LEXICAL NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Gladiston Alves da Silva¹
Gabriel Simonassi de Araújo Pires²
Luciana Sanchez-Mendes³
Eduardo Kenedy⁴

RESUMO: Este artigo trata do papel da iconicidade em línguas de sinais, um tema que, tradicionalmente, manteve-se inexplorado nos estudos linguísticos dessas línguas. Iconicidade é entendida como a relação entre forma e movimento de sinais e gestos com a forma e movimento de objetos e ações a que estão associados. Mais especificamente, o trabalho trata dessa propriedade em língua brasileira de sinais (Libras) no processo de interação entre sujeitos surdos sinalizantes e ouvintes não sinalizantes. Para tanto, formulou-se um experimento de decisão lexical em que participantes ouvintes não sinalizantes avaliam uma série de imagens divididas segundo as seguintes variáveis: sinal *vs* não sinal (gestos) e icônico/familiar *vs* não icônico/familiar. Sinais são os itens linguísticos das línguas de sinais; gestos são qualquer movimentação sem estatuto linguístico. A hipótese de pesquisa é a de que os resultados da interpretação das imagens referentes aos sinais icônicos em Libras e aos gestos familiares serão semelhantes uns aos outros, uma vez que os participantes tenderão a reconhecer o seu significado mais naturalmente. Por outro lado, a interpretação das imagens com sinais não icônicos e gestos não familiares devem ter respostas aleatórias, uma vez que nessas duas condições o traço iconicidade/familiaridade está ausente. Os resultados obtidos no experimento estão de acordo com o comportamento esperado pela hipótese de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Iconicidade. Libras. Reconhecimento Lexical.

ABSTRACT: This paper focuses on the role of iconicity in sign languages, a topic that has traditionally remained unexplored in the linguistic studies of these languages. Iconicity is understood as the relationship between shape and movement of signs and gestures with the shape and movement of objects and actions to which they are associated. More specifically, the work deals with this property in Brazilian sign language (Libras) in the process of interaction between deaf signers and non-signers listeners. For this purpose, a lexical decision experiment was designed in which hearing non-signers evaluated a series of images divided according to the following variables: sign *vs* non sign (gestures) and iconic / familiar *vs* non iconic / familiar. Signs are the linguistic items of sign languages; gestures are any movement without linguistic status. The research hypothesis is that the results of the interpretation of the images referring to the iconic signs in Libras and the familiar gestures will be similar to each other, since the participants will tend to recognize their meaning. On the other hand, the interpretation of the images with non-iconic signs and non familiar gestures should have random answers, since in these two conditions the iconicity/transparency feature is absent. The results obtained in the experiment are in accordance with the behavior expected by the research hypothesis.

KEY-WORDS: Iconicity. Libras. Lexical decision.

¹ Universidade Federal Fluminense. E-mail: gladistonsilva@id.uff.br.

² Universidade Federal Fluminense. E-mail: gabriel.simonassi@hotmail.com.

³ Universidade Federal Fluminense. E-mail: sanchez.mendes@gmail.com.

⁴ Universidade Federal Fluminense. E-mail: edu.kenedy@gmail.com.

Introdução

Há pouco mais de 15 anos, o Brasil reconheceu oficialmente uma segunda língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em 2005 ficou garantido, ao menos formalmente, o acesso do cidadão surdo à educação bilíngue, bem como foi instituída a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciaturas, de fonoaudiologia e de pedagogia. Muito antes da outorga da Lei que a promoveu ao status de língua oficial, estudos já vinham sendo desenvolvidos sobre a Libras com vistas a descrever suas propriedades fundamentais e seus fenômenos particulares com vistas a auxiliar em sua consolidação linguístico-descritiva como língua subrepresentada (cf. FERREIRA-BRITO, 1995; FELIPE, 1998; entre outros).

Desde a publicação do trabalho pioneiro de Stokoe (1960), a linguística moderna tem se interessado cada vez mais pelas línguas de sinais. O autor demonstrou que a Língua de Sinais Norte-Americana (ASL) tinha certas propriedades estruturais que a aproximavam do que já era conhecido a respeito das línguas orais. Crucialmente, seus sinais podem ser decompostos em unidades menores finitas que possuem valores contrastivos, tais como os fonemas das línguas orais, e que podem ser recombinações para formação de novos sinais. A partir da descoberta de que as línguas de sinais apresentam as mesmas propriedades fundamentais das línguas orais, elas têm sido um terreno de provas para teorias linguísticas universalistas, além de prover dados importantes para estudos tipológicos das línguas humanas em geral.

Com o avanço desses estudos, tem-se percebido, na verdade, que as línguas de sinais podem, inclusive, ser uma janela para a descoberta de fenômenos gramaticais que são mais difíceis de detectar nas línguas orais (cf. STRICKLAND et al., 2015). Nesse sentido, tem havido um aumento recente do interesse pelos estudos em línguas de sinais, no que diz respeito a suas propriedades que parecem se distanciar das línguas orais. Uma dessas propriedades é a iconicidade. Atualmente, entre outros tipos de investigação, há pesquisas que buscam descrever especificamente como esse traço pode influenciar a comunicação entre sujeitos sinalizantes na sua interação com indivíduos não sinalizantes, além de determinar o papel que a iconicidade exerceria durante o processo de aquisição de uma língua de sinais.

O presente artigo tem como objetivo explorar aspectos da iconicidade existente na Libras, analisando o seu papel no processo de interação entre sujeitos surdos sinalizantes e ouvintes não sinalizantes. Para tanto, formulou-se um experimento de decisão lexical em que participantes ouvintes não sinalizantes avaliam uma série de imagens dentre as quais figuram: (i) sinais icônicos; (ii) sinais não icônicos; (iii) gestos familiares; (iv) gestos não familiares.

O artigo está apresentado da seguinte forma: a seção 1 descreve o histórico das propriedades da arbitrariedade e da iconicidade nas línguas naturais; a seção 2 aborda estudos que investigam o papel da iconicidade especificamente na compreensão de sinais; a seção 3 apresenta experimentos de processamento de palavras em línguas orais e de sinais; a seção 4 descreve o experimento de decisão lexical aplicado em ouvintes de português não sinalizantes de Libras; a seção 5 apresenta, por fim, a discussão dos resultados da pesquisa e as considerações finais.

Arbitrariedade e iconicidade nas línguas de sinais

Na gênese da linguística moderna, Saussure (1916) apresentou duas características fundamentais do signo linguístico que parecem entrar em conflito na caracterização das línguas de sinais: linearidade do significante e arbitrariedade. A primeira propriedade dá conta do fato de as línguas orais serem caracterizadas por sua sequencialidade na expressão dos seus signos.⁵ Línguas de sinais, no entanto, têm como propriedade a simultaneidade. Sequencialidade e simultaneidade, no entanto, parecem ser um mero resultado do canal de transmissão e de recepção empregado em cada tipo de língua. O canal acústico produz e recebe sons sequencialmente por um aparato articulatório-perceptual que lida com informação temporal. O canal ótico, por sua vez, lida com informação espacial, fazendo com que o processamento de diversas informações linguísticas gestuais possa ocorrer simultaneamente.

A despeito dessa diferença, embora as línguas de sinais consigam expressar de fato informações simultaneamente – sobretudo aquelas de natureza flexional, tais como número e aspecto –, a apresentação simultânea de um sinal lexical diferente em cada mão, por exemplo, é universalmente incomum (KLIMA; BELLUGI, 1979). Assim, a sucessividade parece ser em essência uma característica das línguas naturais independentemente do seu modo de expressão.

A arbitrariedade que caracteriza, num signo linguístico, a relação entre significante e significado, por sua vez, é uma propriedade das línguas orais mais difícil de ser aplicada imediatamente nas línguas de sinais. É parte do senso comum a assunção, por parte de pessoas ouvintes desinformadas, de que os sinais de uma língua de sinais sejam miméticos, ou seja, de que os surdos estejam reproduzindo gestualmente uma certa representação visual mais ou menos icônica. No entanto, paradoxalmente, esses mesmos ouvintes teriam muita dificuldade em interpretar uma produção livre em alguma língua de sinais sem o auxílio de um intérprete.

⁵ É importante destacar que a linearidade é uma característica do significante. Os significados podem ser expressos de forma simultânea nas línguas orais, como é o caso dos morfemas verbais de línguas flexionais, como o português. Agradecemos o apontamento de um avaliador anônimo para chamar a atenção para essa diferença.

Apesar desse paradoxo, a ideia geral de que as línguas de sinais, à primeira vista, parecem mímicas, pantomímicas e icônicas esteve vigente até as publicações revolucionárias de Stokoe (1960) e seguintes. A partir dessa época, houve um grande esforço dos pesquisadores em mostrar as semelhanças estruturais entre as línguas orais e as de sinais, principalmente no que diz respeito à sua constituição morfofonológica. Assim, os estudos mais explícitos sobre a arbitrariedade da relação entre sinais e seu significado ficaram postergados.

Uma vez que as publicações iniciais de Stokoe e seguintes cumpriram seu papel de localizar as línguas de sinais entre as línguas naturais, mais recentemente houve um aumento do interesse por certas particularidades das línguas de sinais. A iconicidade tem sido um desses temas. Em seu trabalho clássico, Klima e Bellugi (1979) já destacavam a existência de sinais da ASL que parecem sugerir, iconicamente, o conceito que representam. Os exemplos abaixo ilustram alguns desses casos.

Figura 1 – Exemplos de sinais da ASL que sugerem o que representam

(1)



a. ESCOLHER
“fazer uma seleção”



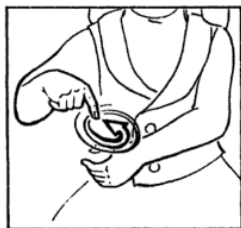
b. JULGAR
“pensamentos sendo pesados”

Fonte: KLIMA, BELLUGI, 1979, p. 10

Os autores indicam, por exemplo, a importância de propriedades miméticas nos sinais inventados pelas crianças surdas ao longo do processo de aquisição da ASL. Os exemplos a seguir são invenções de crianças surdas filhas de pais surdos.

Figura 2 – Criações em ASL de crianças surdas

(2)



a. ROLINHO DE CANELA



b. CARANGUEJO

Fonte: KLIMA, BELLUGI, 1979, p. 11

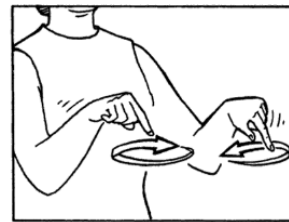
Mesmo em neologismos criados por adultos, encontram-se propriedades lexicais icônicas, como as ilustradas no exemplo abaixo.

Figura 3 – Neologismos em ASL

(3)



a. Invenção inicial para
“gravador de videotape”



b. sinal evoluído
GRAVADOR DE VIDEOTAPE

Fonte: KLIMA, BELLUGI, 1979, p. 13

Embora tais exemplos chamem a atenção para características miméticas de certos sinais em ASL, Klima e Beluggi (1979) confrontam a questão da arbitrariedade retomando a afirmação de Stokoe (1960) de que os sinais não são um todo representacional icônico. Na proposta inicial de Stokoe (1960), os sinais de uma língua de sinais são formados por três unidades: (i) configuração de mão, (ii) localização e (iii) movimento. Da mesma forma que as unidades distintivas das línguas orais (os fonemas), as partes constitutivas das línguas de sinais são arbitrárias e desprovidas de significado. São, pois, unidades puramente formais. Logo, para Klima e Beluggi (1979), tanto iconicidade quanto arbitrariedade desempenham papel estruturante nas línguas de modalidade viso-gestual.

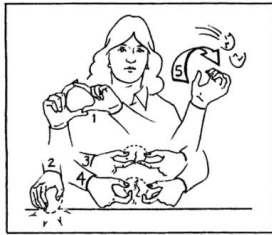
Um detalhamento da questão da arbitrariedade pode ser feito com os próprios exemplos fornecidos em Klima e Beluggi (1979). Tomem-se, por exemplo, dois sinais apresentados para ilustrar o papel da iconicidade nos neologismos das crianças. Os autores apresentam uma dupla de sinais que apresentam informações icônicas, embora não seja trivial separar o sinal de ROLINHO DE CANELA do de MILKSHAKE. Crucialmente, o que eles têm de diferente é o traço de configurações de mão, um dos formantes dos sinais em línguas de sinais (cf. STOKOE, 1960).

Klima e Beluggi (1979) mostram a diferença dos papéis dos parâmetros dos sinais em comparação com as pantomimas. O exemplo que se segue ilustra bem essa diferença. Embora

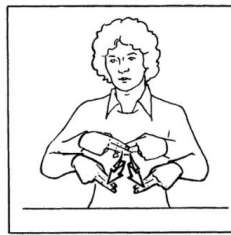
(5a) e (5b) mantenham semelhança com o movimento para baixo, a pantomima de ovo (5a) é mais estilizada, com movimento mais longo e com duração mais variada. Ademais, uma pantomima varia intensamente de um indivíduo para outro. Já o sinal (5b) é convencionalizado. Ele tem uma configuração de mão própria e há relatos, nesse caso, de pais que corrigem as crianças surdas quando se afastam desse parâmetro.⁶

Figura 4 – Pantomima e sinal OVO em ASL

(4)



a. Pantomima de “ovo”



b. sinal OVO

Fonte: KLIMA, BELLUGI, 1979, p. 17

Em suma, no contexto da discussão entre arbitrariedade e iconicidade, a linguística moderna assevera que as línguas de sinais apresentam as mesmas propriedades gramaticais universais das línguas naturais, mas admite que elas fazem uso de uma grande quantidade de mecanismos icônicos ausentes nas línguas orais.

Iconicidade na compreensão de sinais

Para investigar a propriedade da iconicidade nas línguas de sinais, é preciso focar o seu papel não apenas na formação histórica dos sinais convencionais, mas também o seu emprego na interação entre indivíduos sinalizantes e não sinalizantes. A pesquisa de Pizzuto e Volterra (2000) analisou a influência de fatores culturais na compreensão de sinais icônicos, visto que italianos e americanos apresentaram desempenhos diferentes em testes de reconhecimento de sinais icônicos na língua de sinais de seus respectivos países. Ouvintes italianos não sinalizantes apresentaram uma média de acerto de 24% na interpretação de uma lista de sinais em língua de sinais italiana (LIS) (cf. GROSSO, 1993), enquanto americanos não sinalizantes tiveram uma média de acerto de 10% quando expostos à ASL (cf. KLIMA e BELUGGI, 1979).

⁶ Para uma descrição da evolução de pantomimas para sinais convencionalizados, ver Klima e Bellugi (1979).

Essa diferença no desempenho de italianos e americanos suscita algumas perguntas. O melhor desempenho por parte dos italianos poderia ser explicado exclusivamente por diferenças culturais? Será que viver em sociedade com mais foco na gestualidade levaria surdos e ouvintes a serem mais atentos aos sinais das línguas de sinais? Ou seriam os sinais da LIS de alguma forma mais transparentes do que os da ASL?

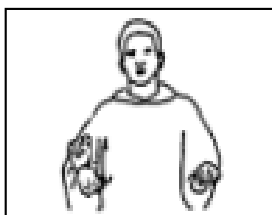
Partindo do pressuposto de que iconicidade é uma propriedade universal das línguas de sinais e de que a percepção dos traços transparentes e icônicos dos sinais é diferente em indivíduos surdos e ouvintes, Pizzuto e Volterra (2000) indicaram a importância de estudos de natureza comparativa do ponto de vista linguístico e cultural na tentativa de responder essas questões. Os autores realizaram um experimento com itens lexicais da LIS apresentados a participantes surdos e ouvintes de seis países (contabilizando suas línguas orais e de sinais, são 12 comunidades linguísticas): Dinamarca, Holanda, Inglaterra, Suíça, Espanha e Portugal. Os sinais utilizados no estudo foram divididos em três tipos: transparentes, opacos e sinais com traços transparentes relacionados à cultura italiana. A pergunta central dessa pesquisa era se os sinais da LIS que foram considerados transparentes por ouvintes (não sinalizantes) italianos também seriam transparentes para ouvintes (não sinalizantes) e surdos de outros países e se aqueles sinais considerados com traços relacionados à cultura italiana teriam menor índice de acerto com participantes não italianos. Da mesma forma, a pesquisa procurou verificar se os sinais julgados como não transparentes pelos ouvintes (não sinalizantes) italianos também seriam opacos para surdos e ouvintes (não sinalizantes) dos outros países. Abaixo são apresentados alguns exemplos dos sinais utilizados no experimento.

Figura 5 – Sinais utilizados no experimento

(5) LIS - Sinais transparentes



a. BEBER

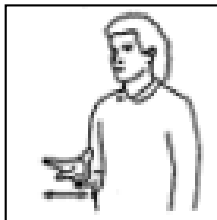


b. MOTOCICLETA

(6) LIS - Sinais transparentes relacionados à cultura italiana



a. BONITO



b. FOME

(7) LIS - Sinais opacos



a. IDADE



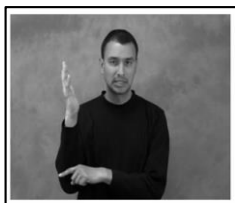
b. MULHER

Os resultados do experimento revelaram que a maior parte dos sinais transparentes teve um índice de acerto por volta dos 50% por todos os participantes. Por sua vez, nenhum dos sinais opacos recebeu pelo menos 50% de respostas corretas. Os sinais com traços culturais que foram julgados transparentes por italianos tiveram um índice de acerto muito baixo por parte de não italianos, indicando sua pouca transparência para esses participantes. Além disso, os dados mostraram que o desempenho dos participantes surdos é bastante superior ao de participantes ouvintes (não sinalizantes), fato indicador de que o conhecimento visuo-gestual que um surdo mobiliza para sinalizar em sua língua nativa ajuda na tarefa de interpretar itens lexicais em línguas de sinais estrangeiras.

Pesquisas como essa demonstram que a iconicidade não encerra uma relação objetiva entre imagem e referente. Ela estabelece relações mais complexas em que estão envolvidos modelos mentais das imagens dos referentes (cf. TAUB, 2012). Como visto, fatores culturais podem influenciar nesses modelos mentais (cf. PIZZUTO e VOLTERRA, 2000). Taub (2012) chama a atenção para o fato de que, por exemplo, apesar de a iconicidade influenciar no surgimento de um novo sinal icônico, ela não determina a forma que tal sinal vai assumir quando for convencionalizado em uma dada língua de sinais, visto que tais sinais são criados a partir das especificidades de cada língua. Para ilustrar tanto a influência da relação entre os modelos mentais, quanto das especificidades de cada língua, a autora apresenta o exemplo de Klima e Bellugi (1979), que ilustra a diferença entre o sinal icônico ÁRVORE na ASL e na Língua de Sinais Chinesa (LSC).

Figura 6 – Diferença entre sinal em ASL e na LSC

(8) a. ASL



a. ÁRVORE

b. LSC



b. ARVORE

Fonte: SPREAD THE SIGN (2018).

Processamento de palavras em línguas orais e de sinais

Em psicolinguística, o estudo do processamento de palavras envolve a investigação da representação, do armazenamento e do reconhecimento de itens lexicais. Os experimentos tradicionais de acesso lexical que são usados para investigar essas características envolvem tarefas de decisão lexical em que o participante deve avaliar uma sequência de letras e decidir se ela constitui ou não uma palavra de sua língua (cf., por exemplo, o trabalho clássico de TAFT; FORSTER, 1975). Experimentos dessa natureza buscam responder quais seriam as unidades mínimas de armazenamento do léxico e como essas unidades são organizadas levando-se em conta suas propriedades formais (fonológicas, morfossintáticas) e de conteúdo (semânticas) (FERNÁNDEZ; CAIRNS, 2010).

Para responder a essas questões gerais, os experimentos buscam averiguar quais informações são relevantes para o reconhecimento de uma palavra. Algumas variáveis consideradas nesse tipo de experimento são, por exemplo, frequência de um item lexical e *priming*, o qual ocorre quando algum estímulo anterior a um determinado estímulo-alvo influencia na resposta do participante da tarefa experimental. Diversos tipos de experimento têm mostrado que o acesso lexical pode ser afetado tanto pela forma quanto pelo significado de um item (cf. TRAXLER, 2012).

Embora haja alguns estudos experimentais sobre produção e compreensão em línguas de sinais, ainda é escassa a pesquisa sobre acesso lexical nesse tipo de língua. Um dos poucos estudos a esse respeito é o de Carreiras et al. (2008) sobre a Língua de Sinais Espanhola - LSE. Em tal pesquisa, as propostas de investigação do acesso lexical empregadas na descrição de línguas orais foram aplicadas àquela língua de sinais. Os resultados do experimento conduzido pelos autores indicam que o acesso lexical na LSE se organiza em vizinhanças – isto é, em itens que apresentam alguma forma de vinculação recíproca – organizadas por familiaridade, densidade e por parâmetros de articulação. Dessa forma, sinais menos familiares de vizinhanças de alta densidade (com muitos competidores) e definidas pelo parâmetro localização demandaram mais custos de processamento na tarefa de reconhecimento lexical, enquanto sinais menos familiares de vizinhanças pouco densas definidas pelo parâmetro configuração de mão demandaram menos custos de processamento.

A pesquisa de Carreiras et al. (2008) certamente contribuiu para o início de um maior e mais consistente entendimento do processamento lexical em línguas de sinais, mas deixa ainda

perguntas em aberto, como, por exemplo, em que nível o acesso lexical de sinais diferiria entre surdos e ouvintes sinalizantes. A esse respeito, Traxler (2012) resenha, por exemplo, pesquisas que objetivam analisar a atividade cerebral realizada por indivíduos surdos e ouvintes sinalizantes em comparação com indivíduos ouvintes não sinalizantes. Algumas dessas pesquisas apresentam resultados relevantes, como a de Sadato et. al (2005), cujos resultados revelam que o lobo temporal esquerdo de surdos sinalizantes respondem de maneira mais intensa a estímulos visuais linguísticos do que a estímulos visuais não linguísticos e igualmente complexos. A pesquisa de Neville et. al (1998), por sua vez, aponta que sujeitos ouvintes não sinalizantes apresentam atividade neural semelhante quando diante de sinais linguísticos e não linguísticos, enquanto sujeitos surdos e ouvintes sinalizantes apresentaram maior atividade cerebral diante de sinais da ASL do que diante de sinais não linguísticos. Outras pesquisas apontam, ainda, que ouvintes não sinalizantes ativam regiões do hemisfério esquerdo diante de sinais linguísticos, em contraponto às áreas ativadas, no outro hemisfério cerebral, por surdos sinalizantes frente à sua língua de sinais (cf. DECETEY et al, 1997).

O experimento a ser apresentado nas seções seguintes se insere na esteira da comparação entre o comportamento de indivíduos surdos e ouvintes sinalizantes com indivíduos ouvintes não sinalizantes. Mais especificamente, ele trará a discussão para o âmbito da Libras, no contexto de ouvintes brasileiros não treinados nessa língua.

Experimento

Levando em conta a retomada da atenção dada para a propriedade da iconicidade das línguas de sinais somada às investigações da diferença do processamento de estímulos visuais por parte de indivíduos surdos e de ouvintes sinalizantes ou não sinalizantes em diferentes línguas, elaboramos um experimento que tem como objetivo investigar as estratégias utilizadas por brasileiros que não dominam a Libras (ouvintes não sinalizantes) na compreensão de diferentes tipos de gestualizações. As variáveis independentes selecionadas para o experimento foram (i) acessibilidade, que nos sinais da Libras refere-se à iconicidade e, nos gestos, refere-se à familiaridade; (ii) convencionalidade, distinção entre sinal e gesto.⁷ O desenho fatorial 2x2 gera as seguintes condições.

⁷ É importante notar que estamos utilizando o termo ‘convencionalidade’ de uma forma específica: ele indica a diferença entre movimentos que têm um estatuto linguístico nas línguas de sinais, os sinais, e os gestos sem estatuto linguístico, mas que também podem comunicar. Nesse sentido, a terminologia aqui se afasta de uso comum para qualquer significado convencionalizado em um signo não linguístico. Agradecemos um parecerista anônimo por chamar atenção para esse fato pela sugestão do termo ‘acessibilidade’ para a outra variável.

- (9) Condições experimentais:
- (i) sinais icônicos;
 - (ii) sinais não icônicos.
 - (iii) gestos familiares;
 - (iv) gestos não familiares;

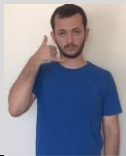
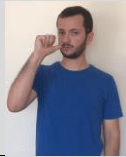



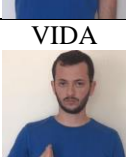

A tarefa do participante era, diante de cada item de cada condição (*trial*), identificar qual seria o significado correto de cada imagem (apresentada em forma de GIF), num conjunto de quatro opções em que se opunha a opção alvo (correta) e três opções competidoras (incorretas)⁸. No desenho do experimento, a variável dependente selecionada foi o índice de acertos do participante na tarefa de identificação do significado de cada item de cada condição. Em termos estatísticos, a hipótese nula é a de que a interpretação das imagens não corresponde a nenhuma ordem (sinais icônicos ou não, gestos familiares ou não), mas à variabilidade randômica das decisões dos participantes. Já a hipótese de pesquisa é a de que os resultados da interpretação das imagens acessíveis referentes aos sinais icônicos em Libras e aos gestos familiares serão semelhantes, uma vez que os participantes tenderão a reconhecer o significado dessas imagens mais naturalmente em função do traço acessibilidade presente em ambas as condições. Por outro lado, ainda de acordo com a hipótese de pesquisa, a interpretação das imagens referentes a sinais não icônicos e gestos não familiares terão respostas aleatórias, uma vez que nessas duas condições o traço acessibilidade está ausente.






Materiais

Foram produzidos 12 GIFs (imagens em movimento repetido em loop) para serem apresentados aos participantes: (i) três sinais icônicos da Libras; (ii) três sinais não icônicos em Libras; (iii) três imagens de gestos familiares; (iv) três imagens de gestos não familiares. A tarefa do participante era observar, um a um, cada um desses GIFs e identificar, numa lista de quatro opções, qual a era identificação correta do significado de cada um deles. Uma resposta era a alvo (correta) e três eram competidores (incorretos), com exceção da condição gestos não familiares, em que não havia uma resposta alvo; as quatro respostas eram igualmente competidoras. Abaixo, são ilustradas imagens de cada uma das quatro condições experimentais do presente estudo com suas respectivas possibilidades de respostas.

⁸ A classificação das imagens usadas na tarefa em cada uma das condições experimentais aqui descrita foi feita de acordo com a intuição dos autores e com as convenções lexicais da Libras no estado do Rio de Janeiro.

Tabela 1 - Estímulos e possibilidades de respostas

Condição	Estímulo	Resposta Correta	Competidores
Sinais icônicos	TELEFONE 	TELEFONE	MARCAR CONTATO CONVERSAR
	BEBER 	BEBER	ESFORÇAR FOCINHO CAFÉ
	COMER 	COMER	FOME CONTAR RÁPIDO
Sinais não icônicos	ÁGUA 	ÁGUA	FOFOCAR MINHOCA FEDER
	PARECER 	PARECER	METIDO DIVIDIR MENTIROSO
	VIDA 	VIDA	INDIGNAR SUTIÃ APROVAR
Gestos familiares	Dedos em forma de “V” 	VITÓRIA	FELICIDADE VINGAR CHEGAR
	Punhos cerrados e cruzados	PRENDER	SOL SEGUIR GORDO

			
	Dedo na frente dos lábios 	SILÊNCIO	BAGUNÇAR DEDO PROIBIR
Gestos não familiares	Mãos unidas 	Não há	OFERECER ÁGUA PEDIR PUNHADO
	Punho cerrado 	Não há	DIFICULDADE GUERREAR FORÇA SOCAR
	Dedos dobrados no queixo 	Não há	MICROFONE DENTISTA APOIAR CALAR

Fonte: produzido pelos autores

Participantes

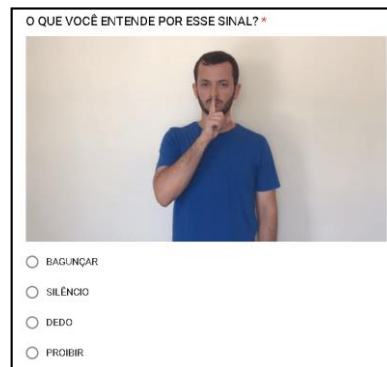
O experimento foi realizado com 50 falantes/leitores nativos do português brasileiro (38 mulheres e 12 homens), cooptados voluntariamente dentre os estudantes de graduação da Universidade Federal Fluminense, que não tinham conhecimento prévio de Libras. A idade média dos participantes foi de 23 anos, sendo importante registrar que o aluno de maior idade tinha 57 anos e o mais novo tinha 18 anos.

Procedimentos

A tarefa experimental envolvia observar um GIF em que era feito um sinal ou gesto e marcar, numa lista de opções, aquela que o participante considerava como sendo o significado relativo à imagem. Esse procedimento se repetia por 12 vezes, um GIF por vez. Para cada GIF exposto, havia um conjunto de quatro palavras para escolha. Para a aplicação do experimento, foi utilizada a plataforma do *Google Forms*. Todos os GIFs foram produzidos por um único

sinalizante de Libras e todas as opções de respostas foram apresentadas aos participantes de forma randomizada. A figura abaixo ilustra uma das perguntas.

Figura 7 - Exemplo de pergunta do experimento



Fonte: produzido pelos autores

As sessões foram realizadas no Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental (GEPEX/UFF), adequadamente iluminada e refrigerada para garantir um ambiente silencioso e propício à realização da tarefa proposta. Cada sessão reuniu até 6 participantes por vez, que ficaram devidamente acomodados cada qual em frente a um computador exclusivo, de modo a não ter sua atenção voltada para qualquer outro evento ou outro participante.

Todos os participantes assentiram em participar do experimento voluntariamente e, formalmente, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para realizar a tarefa. Em seguida, a todos os participantes foram dadas breves informações de como deveria ser realizada a tarefa. Em razão da quantidade de participantes reunidos numa mesma sala para a realização do experimento, três coordenadores permaneceram na sala para se assegurar de que os participantes não trocavam informações entre si, além de manterem-se atentos à execução da tarefa e em silêncio. Todos os participantes receberam um certificado de participação.

Resultados

Todos os sinais icônicos tiveram altos índices de acertos. Esta condição, no desempenho do seu conjunto, obteve a média de 82,66% de taxas de acerto, com destaque para ‘beber’, que obteve 98% de interpretações corretas, sendo quase uma unanimidade dentre os falantes do português que não possuem conhecimento prévio de Libras. A escolha da opção correta nesta

condição distinguiu-se de maneira estatisticamente significativa das escolhas das demais opções (incorretas) de resposta ($X^2 = 36,69$, $p < 0,05$)⁹. Logo, os sinais icônicos da Libras tiveram seu significado corretamente identificado de maneira significativa pelos ouvintes não sinalizantes. Tal representação, considerando-se o nível de acerto em cada item desta condição, pode ser visualizada a partir da tabela de resultados a seguir.

Tabela 2 - Nível de acerto de sinais icônicos

Acertos (82,66%)
Telefone – 68%
Beber – 98%
Comer – 82%

Fonte: produzido pelos autores

Da mesma forma, os gestos familiares obtiveram altos índices de acertos. No seu conjunto, esta condição, registrou a média de 83,33% de taxas de acerto, com destaque para o item ‘prender’, que obteve 94% de interpretações corretas. Também nessa condição, o comportamento dos ouvintes não sinalizantes foi acurado em sua capacidade de interpretar o significado desse tipo de gesto ausente em Libras. Portanto, as respostas corretas distinguiram-se estatisticamente das demais opções ($X^2 = 42,25$, $p < 0,05$). A tabela a seguir ilustra o percentual de acertos em cada item desta condição.

Tabela 3 - Nível de acerto de gestos familiares

Acertos (83,33%)
Vitória – 66%
Prender – 94%
Silêncio – 90%

Fonte: produzido pelos autores

Caminhando em sentido oposto, por sua vez, os sinais não icônicos da Libras obtiveram uma baixa taxa de acerto. Do conjunto de sinais que compunham essa condição, foi registrado tão somente 12% de interpretações corretas, com destaque negativo para ‘vida’, que obteve a média de somente 6% de acertos. Outro ponto a destacar é que ocorreu uma aleatoriedade na

⁹ Para comparar a proporção de respostas que corretamente identificavam a resposta alvo em cada condição, por contraste às outras três possibilidades não corretas de resposta em cada item experimental, foi realizado o teste estatístico de Qui-quadrado (Estatística de Pearson), com correção de continuidade e com nível de confiança em 95%.

escolha das opções de resposta em cada item, pois os falantes/ouvintes participantes, quando se deparavam com os sinais desse conjunto, tinham a tendência de indicar qualquer uma das quatro opções de resposta como correta. Portanto, nesta condição, os participantes não demonstraram comportamento sistemático na direção de nenhuma das interpretações possíveis arroladas ($X^2 = 182,91$, $p > 0,05$).

Tabela 4 - Nível de acertos de sinais não icônicos

Acertos (12%)
Água – 10%
Parecer – 20%
Vida – 6%

Fonte: produzido pelos autores

Conforme o previsto, a condição de gestos não familiares apresentou aleatoriedade nas escolhas das opções, apresentando respostas em todos os itens possíveis, com exceção do GIF referente ao ‘punho cerrado’, que deixou apenas um item sem resposta por participante (‘socar’). Embora tenha havido certa aleatoriedade ilustrada pela escolha de quase todas as opções, a distribuição percentual das escolhas demonstra que, mesmo nesses casos em que o gesto não é familiar, há uma concentração de respostas em opções que apresentam uma possibilidade de interpretação icônica. No caso da imagem de mãos unidas, por exemplo, 58% das respostas escolheram a opção ‘pedir’, enquanto 30% preferiram ‘oferecer’. Já no caso da imagem com punho cerrado, 60% dos participantes escolheram ‘força’ contra 28% de ‘dificuldade’ e 12% de ‘guerrear’. Curiosamente, nesse estímulo, ‘socar’, que é uma interpretação validada pela iconicidade, não foi escolhido nenhuma vez. Apontamos como previsão, a ser explorada num trabalho futuro, que se o experimento fosse aplicado com um volume maior de participantes, haveria não apenas uma escolha dessa opção como uma distribuição mais uniforme entre as notas. O estímulo ‘dedos dobrados no queixo’ apresentou uma quantidade maior de escolhas da opção ‘calar’. Isso pode ter ocorrido pela semelhança com o gesto familiar de ‘silêncio’, que também foi apresentado.

Tabela 5 – Resultado dos gestos não familiares

Estímulo	Opção/Porcentagem			
Mãos unidas	Oferecer 30%	Água 2%	Pedir 58%	Punhado 10%

Punho cerrado	Dificuldade 28%	Guerrear 12%	Força 60%	Socar 0%
Dedos dobrados no queixo	Microfone 12%	Dentista 4%	Apoiar 38%	Calar 46%

Sinais icônicos x Gestos Familiares

Quando se faz a comparação dos resultados dos sinais icônicos da Libras e dos gestos familiares (ausentes em Libras), verifica-se que a média geral de acertos em cada condição é equivalente, sem distinção significativa entre elas – respectivamente 82,66% e 83,33% ($X^2 = 199,89$, $p > 0,05$). Esses dados indicam uma aproximação muito grande entre sinais icônicos e gestos familiares, corroborando a hipótese da pesquisa, no sentido de que o modo de compreensão do falante não sinalizante leva em consideração o que ele próprio está acostumado a utilizar e a observar na conversa entre as ouvintes em relação aos gestos que vão sendo esboçados no decorrer de uma interação verbal.

Sinais não icônicos x Gestos não familiares

Também aqui, veem-se resultados que aproximam ambos os grupos. Esses fatores de aproximação podem ser demonstrados, em primeiro lugar, pela variabilidade de opções verificadas nas respostas dos participantes. Note-se que tanto nos sinais não icônicos quanto nos gestos não familiares, os participantes distribuíram-se aleatoriamente entre as quatro opções de resposta. Apenas uma opção, das vinte e quatro possíveis, não foi escolhida durante a pesquisa, obtendo 0%. É importante observar que no conjunto analisado na seção anterior, houve uma quantidade bem maior de respostas que não foram escolhidas (sete opções) devido a uma grande concentração de resposta em uma determinada opção, o que não ocorreu no presente grupo analisado.

Discussão e considerações finais

No percurso de investigação das línguas de sinais desde os trabalhos seminais de Stokoe, a tônica era a de aproximar essas línguas às línguas orais, demonstrando que elas possuem as mesmas características estruturais das línguas faladas e distanciando-as das mímicas e pantomimas. Nessa época, falar em iconicidade como propriedade das línguas de sinais parecia enfraquecer o argumento de que elas fossem autênticas línguas naturais, que são caracterizadas eminentemente pela arbitrariedade.

Atualmente, já se encontram trabalhos teóricos que consideram a iconicidade na análise linguística da ASL (SCHLENKER et al, 2013) e língua de sinais francesa (LFS) (KUHN,

ARISTODEMO, 2017). No Brasil, a pesquisa nessa área também tem avançado (TEIXEIRA, 2014; FREITAS, TEIXEIRA, 2016). Nesse sentido, a discussão neste artigo pode contribuir para o desenvolvimento das pesquisas sobre o tema em Libras, tentando destacar não apenas propriedades linguísticas dessa língua, mas apontando os seus aspectos icônicos, que são facilmente perceptíveis aos não sinalizantes e que podem ser explorados nas primeiras abordagens pedagógicas da Libras no contexto das salas de aula das licenciaturas, da fonoaudiologia e da pedagogia.

Na pesquisa ora apresentada, pudemos observar que falantes do português brasileiro não sinalizantes são capazes de interpretar corretamente sinais icônicos e gestos familiares e, por isso, devem demonstrar facilidade na assimilação de sinais icônicos da Libras. Por contraste, o significado de gestos não familiares, bem como de sinais não icônicos, não é corretamente intuído pelos ouvintes não sinalizantes. Esse fato é indicador de que dificilmente tais ouvintes poderiam deduzir os sinais não icônicos usados em Libras, fato que ilustra a dimensão arbitrária dessa língua – que precisará ser abordada especialmente no seu ensino explícito, dada a expectativa desinformada de que tudo ou boa parte de uma língua gestual seja icônica.

O início do aprendizado de qualquer língua estrangeira é muito complexo e, por isso mesmo, acaba afastando as pessoas menos motivadas dessa nova língua. Os resultados obtidos no experimento relatado mostraram que qualquer falante do português brasileiro que nunca tenha tido contato com Libras tem uma estratégia de interpretação baseada na iconicidade do sinal e também na familiaridade dos gestos. A criação de uma metodologia de ensino que consiga equilibrar a iconicidade dos sinais pode acarretar o estímulo necessário para a continuidade do interesse em Libras.

Por fim, buscamos contribuir também para a descrição dessa língua, que apresenta escassez de descrição linguística quando comparada a outras línguas, orais ou de sinais. O estudo sobre reconhecimento de sinais icônicos por ouvintes não sinalizantes aponta para a transparência de alguns desses sinais, o que pode trazer apontamentos para pesquisas futuras, como, por exemplo, na comparação entre o tempo que um ouvinte levaria para reconhecer um sinal icônico transparente e um gesto familiar, no estudo sobre reconhecimento de sinais e gestos por surdos sinalizantes, entre outras pesquisas que podem ser fruto dessa nossa contribuição.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no

10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1>. Acesso em: 28 Ago, 2017.

CARREIRAS, M., GUTIÉRREZ-SIGUT, E., BAQUERO, S., & CORINA, D. Lexical processing in Spanish Sign Language (LSE). *Journal of Memory and Language*, 58, 100–122, 2008.

DECETY, J., GRÈZES, J., COSTES, N., PERANI, D., JEANNEROD, M., PROCYK, E. et al. Brain activity during observation of actions: Influence of action content and subject's strategy. *Brain*, 120, 1763–1777, 1997.

FELIPE, Tanya. *A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais*. Tese de doutorado em linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

FERNÁNDEZ, E. M.; CAIRNS, H. S. *Fundamentals of Psycholinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell: 2010.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FREITAS, I. C.; TEIXEIRA, E. R. Iconicidade e Realidade: um olhar sobre a produção de sinais dos surdos no município de Cruzeiro do Sul-AC. *ANTHESIS: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental*, v. 4, 64-89, 2016.

GROSSO, B. *Iconicity and Arbitrariness in Italian Sign Language: An Experimental Study*. Padua: University of Padua, 1993.

KLIMA, E. BELLUGI, U. *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press., 1979.

KUHN, J.; ARISTODEMO, V. Pluractionality, iconicity and scope in French Sign Language. *Semantics and Pragmatics* 10(6). 2017.

NEVILLE, H. J., BAVELIER, D., CORINA, D., RAUSCHECKER, J., KARNI, A., LALWANI, A., et al. Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: Biological constraints and effects of experience. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 95, 922–929, 1998.

PIZZUTO, E. VOLTERRA, V. Iconicity and Transparency in Sign Languages: A Cross-cultural View. In: EMMOREY, K.; LANE, H. (eds.), *The Signs of Language Revisited*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 261-286.

SADATO, N., OKADA, T., HONDA, M., MATSUKI, K., YOSHIDA, M., KASHIKURA, K., et al. Cross-modal integration and plastic changes revealed by lip movement, random-dot motion and sign languages in the hearing and deaf. *Cerebral Cortex*, 15, 1113–1122, 2005.

SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística Geral. [1916] Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHLENKER, P.; LAMBERTON, J., SANTORO, M. Iconic variables. *Linguistics & Philosophy* 36(2), p. 91–149, 2013.

STRICKLAND, B.; GERACI, C.; CHEMLA, E.; SCHLENKER, P.; KELEPIR, M.; & PFAU, R. Event representations constrain the structure of language: Sign language as a window into universally accessible linguistic biases. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(19), 5968–5973, 2015.

STOKOE, W. C. *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the deaf*. Journal of deaf studies and deaf education, vol. 1, nº 1. Oxford: Oxford University Press, [1960] 2005.

TAFT, M.; FORSTER, K. I. Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14(6), 638-647, 1975.

TAUB, S. Iconicity and metaphor. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Orgs.). *Sign Language: an International Handbook*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. p. 388-412.

TEIXEIRA, V. G.. A iconicidade e arbitrariedade na Libras. *Revista Philologus*, v. 20, p. 91-98, 2014.

TRAXLER, M. J. *Introduction to psycholinguistics. Understanding language science*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

O ETHOS MATERNO NA ERA DOS BLOGS

Bárbara Luísa Martins Wieler¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo de analisar enunciados produzidos por mães e veiculados em blogs à luz da sabedoria da Análise do Discurso. Para tanto, a noção de ethos, empregada por Dominique Maingueneau, irá balizar o estudo, de modo a identificar como é a imagem que essas mulheres pretendem passar de si mesmas em seus discursos. Em um primeiro momento, será revista a noção de maternidade como santificada, que data do Iluminismo. Com o advento de revoluções sociais como o feminismo, a ideia de mãe perfeita começa a ser desmantelada, processo impulsionado pela popularização da internet, espaço que democratizou e estimulou as pessoas a falarem sobre si e sobre as próprias experiências, inclusive as mães, que usufruem desse espaço virtual para desabafar e compartilhar a vida com filhos, fenômeno notável na blogosfera. À guisa dessas reflexões, os enunciados produzidos nesse contexto social, em que teoricamente há maior liberdade para a mãe confidenciar seus dilemas, serão avaliados. Como resultado, percebe-se que ainda que haja uma reclamação, ela sempre será ressalvada pelo amor incondicional que se sente pelos filhos, criando um ethos positivo sobre si mesmas.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Ethos. Maternidade. Blog.

ABSTRACT: This work aims to analyze statements produced by mothers and transmitted in blogs in the light of the wisdom of Discourse Analysis. To this end, the notion of ethos, employed by Dominique Maingueneau, will mark the study, in order to identify the image that these women intend to pass from themselves in their speeches. In a first moment, the notion of sanctified maternity, dating to the Enlightenment, will be reviewed. With the advent of social revolutions such as feminism, this idea of a perfect mother begins to be dismantled, a process driven by the popularization of the internet, a space that has democratized and stimulated people to talk about themselves and their experiences, including mothers, who enjoy of this virtual space to vent and share life with children, a remarkable phenomenon in the blogosphere. According to these reflections, the statements produced in this social context, in which there is theoretically greater freedom for the mother to confide her dilemmas, will be evaluated. As a result, one realizes that even if there is a complaint, it will always be saluted by the unconditional love that the children feel, creating a positive ethos about themselves.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Ethos. Maternity. Blog.

¹ Graduada em Letras pelas UFPR. Mestra em Literatura Feminina pela UFPR. E-mail: bazinhawielier@gmail.com.

Introdução

“Ser mãe é padecer no paraíso”. O dito popular, largamente conhecido e utilizado, sintetiza uma sabedoria milenar, ainda hoje repassada, que associa a maternidade à dor (“padecer”) e à delícia (“paraíso”). Esse clichê perpetua uma imagem consolidada na cultura ocidental sobre ser mãe: uma mulher santificada (tal como a Virgem Maria, da dogmática cristã), abnegada, esquecida de si e de seus desejos em nome do amor incondicional e infinito nutrido pelos filhos. Segundo Cordeiro (2013), foi com os ideais iluministas, encabeçados por Jean-Jaques Rousseau, que esse desenho começou a ser pintado: “A maternidade passou a ser associada ao divino e, assim, vocábulos referentes à religião foram sendo incorporados: sublime, renegada, vocação, sacrifício. Não foi difícil a associação dessa mãe à santa mulher, à imagem da Virgem Maria” (CORDEIRO, 2013, p. 5).

Seja pela literatura, seja pela mídia, perpassando pela publicidade e pelas instituições reguladoras dos hábitos sociais, o papel da mãe foi assim, por séculos, associado a uma mulher perfeita que age apenas e sempre em prol dos rebentos. Nesse ensejo, o amor materno foi envernizado com cores diáfanas, criando-se a aura de que apenas esse sentimento é verdadeiro e imortal. Frases como “amor de mãe é incondicional”, “maior amor do mundo” ou “apenas uma mãe faria isso” endossam esse paradigma, que mais do que um lugar-comum, transformou-se numa memória coletiva, ativada inevitavelmente quando se pensa no que é ser mãe. Para além de uma reprodutora, uma mãe é aquela que a tudo suporta e a tudo seria capaz de renunciar motivada por esse amor transcendental.

O feminismo, contudo, como movimento desmistificador do senso comum acerca da mulher, já acenou para caminhos que desconstruiriam essa imagem. A obrigatoriedade de ter filhos, por exemplo, foi refutada pelas feministas da primeira e da segunda onda, questionando a suposta condição primordial da mulher de ser mãe. Contemporaneamente, com a ascensão do pós-feminismo, paralelamente ao surgimento e à popularização de meios de comunicação mais democráticos e eficazes (como as redes sociais), questões mais delicadas e imbricadas sobre o papel de mãe desabrocharam, suscitando reflexões e viabilizando o nascimento de um outro discurso, neste trabalho chamado de “discurso materno pós-moderno”.

O “discurso materno pós-moderno” é fruto de um contexto que não apenas permite, como estimula as mulheres a filosofarem sobre sua condição de mãe. Se por um lado a luta pós-feminista tem como pauta garantir a liberdade de a mulher ser o que desejar – e assim, ter ou não ter filhos são situações igualmente lícitas –, por outro, há uma problematização mais aguda

sobre como ser mãe, o que a sociedade espera e cobra dessa mulher e como superar algumas imposições culturais. Aliada ao movimento está a internet, que não apenas amplificou a voz dessas feministas, alargando sua abrangência e, por consequência, as conquistas, como possibilitou que outras vozes ganhassem espaço para se fazerem ouvidas. As redes sociais, os blogs e até os grupos de Whatsapp reúnem mães interessadas em partilhar os dilemas encarados na maternidade. Enquanto os blogs funcionam como diários virtuais – são páginas autorais, em que as escritoras podem publicar acontecimentos do dia a dia e também expor com mais subjetividade e transparência os sentimentos experimentados em dadas situações -, as redes sociais, como o Facebook, tanto têm um espaço nas páginas pessoais para que esse desabafo seja redigido e publicado como facilitam as trocas e o diálogo com outras mães que podem viver a mesma situação ou aconselhá-la. Pela facilidade de se corresponder, uma rede de mulheres é tecida e constantemente acionada em situações mais espinhosas, pois várias mães podem confessar sofrer o mesmo dilema (noites mal dormidas, dúvidas na criação, cansaço) e falar sobre ele torna-se catártico no sentido de aliviar a tristeza enfrentada.

A internet, dessa forma, é um local privilegiado por oportunizar a publicação de desabafos que anteriormente, além de não serem autorizados de serem ditos, não possuíam um meio para veiculá-los. Esse movimento abriu uma senda para um discurso mais cru e menos maquiado, mas se ele suavizou a santificação com que o amor materno é tratado, ele não evaporou da fala das mães as marcas pretéritas que sempre identificaram o discurso materno. Aqui, é mister recuperar o conceito de Formação Discursiva formulado por Michel Pêcheux² e sintetizado por Orlandi (2001, p. 43) como “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Ou seja, esses enunciados estão inscritos em uma Formação Discursiva (FD) sobre a maternidade e são adubados por falas, posicionamentos ideológicos e discursos que remetem ao papel da mãe e como ela deve agir nesta função. Contextualizando o conceito ao objeto de estudo, pode-se afirmar eu há o espaço para uma fala mais particular sobre as queixas, mas as mulheres ainda não se sentem seguras para apenas reclamar, e mesmo que haja um desabafo, ele é pontilhado por autocensura, remontando ao discurso materno anterior – agora revigorado como uma ressalva indispensável à lamentação revelada.

² Ver discussões suscitadas pelo autor a respeito do conceito em PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.

Analisar esse discurso é, portanto, identificar como a fala e o desabafo dessas mães estão ainda conspurcados por um modelo de maternidade que exige um arrefecimento das queixas em detrimento da exaltação do amor e dos sabores de ter filhos. Ou seja, dentro da Formação Discursiva sobre maternidade, há uma leve dissidência, mas ainda não uma completa ruptura. Se o momentum contemporâneo licencia que as mães relatem o que e como sentem no exercício desse papel, o interdiscurso, a memória e a cultura ainda a impelem a reafirmar que uma eventual crise é pequena diante do sentimento que um filho desperta.

Assim, este trabalho tem como fito entender como o discurso materno contemporâneo – especialmente o veiculado na internet, área em que supostamente há maior liberdade para um relato verdadeiro ser exposto –, mesmo que se diga mais honesto e libertário, é permeabilizado ainda por um ideário de mulher e de mãe que, se não cala as dores da maternidade, ainda as minimiza ou relativiza, de modo a permitir que as virtudes permaneçam na superfície, enquanto as reclamações subjazam mais veladas ou mesmo silenciadas.

Referencial teórico

Antes de adentrar na seara da Análise do Discurso (AD), foco primeiro deste trabalho, é essencial resgatar alguns estudos que já avançaram na pesquisa e reflexão sobre a origem da concepção do amor materno como sublime e a construção sociocultural da imagem da mãe. Elisabeth Badinter, filósofa francesa, é reconhecida como estudiosa que decupou como o mito do amor materno (título de sua obra cabedal) se mantém vigente em nossa sociedade. Para ela, “O amor materno é apenas um sentimento humano. E como todo sentimento, é incerto, frágil e imperfeito. Contrariamente aos preconceitos, ele talvez não esteja profundamente inscrito na natureza feminina” (BADINTER, 1985, p. 22), ou seja, a autora já desmente o caráter instintivo e compulsório desse sentimento. Ela ainda esclarece que existem três discursos soberanos que confluem para docilizar o amor materno, pacificando-o: o discurso econômico (dirigido aos homens), o filosófico (dirigido a ambos os sexos) e um discurso orientado justamente para as mulheres, de modo a tocá-las quanto à função de mãe. Ou seja, a Formação Discursiva da maternidade é irrigada por essas sabedorias, e os enunciados vindos desses campos do conhecimento semeiam o ideário que se tem sobre ser mãe. Ademais, esse terceiro discurso mencionado por Badinter é composto por vários outros: o médico, o psicanalítico, o pedagógico e até o econômico, de modo existe uma sabedoria caudalosa dos deveres e das responsabilidades da mãe na criação, na garantia à saúde e à sobrevivência e até na felicidade de seus filhos. Com

uma missão tão complexa, a própria felicidade é obliterada em prol da manutenção desse equilíbrio. Assim, o bem-estar da criança é essencial, e mesmo que a mãe não esteja – física ou psicologicamente – bem, deve-se calar essa insatisfação. Nas palavras de Badinter (2015, p. 238):

Graças à psicanálise, a mãe será promovida a "grande responsável" pela felicidade de seu rebento. Missão terrível, que acaba de definir seu papel. Sem dúvida, esses encargos sucessivos que sobre ela foram lançados fizeram-se acompanhar de uma promoção da imagem da mãe. Essa promoção, porém, dissimulava uma dupla armadilha, que será por vezes vivida como uma alienação. Enclausurada em seu papel de mãe, a mulher não mais poderá evitá-lo sob pena de condenação moral.

Outra autora que confirma essa acepção diáfana atribuída às mães é Cordeiro. Segundo ela,

A mãe, a partir da gestação, passou a se ver e ser vista como um ser duplo, a mulher e a mãe. Esse total desprendimento foi muito difundido e acabou sendo revestido por uma aura de sacralidade que perpetuou o mito do amor materno, isto é, que a partir do nascimento da criança, a mãe se devota totalmente a ela e se negará para sempre como sujeito. (CORDEIRO, 2013, p.2)

Esse apagamento do sujeito esperado da mulher que vira mãe contemporaneamente confronta-se com as novas versões não só possíveis, como estimuladas às meninas a partir das lutas feministas. Para Indursky (2002), em consonância com os aportes de Pêcheux, neste caso não há uma reduplicação, ou seja, os sujeitos enunciadores não aceitam passiva e completamente todos os saberes e paradigmas dessa FD, contudo, também não há uma completa desidentificação dessas mães, de modo que a FD é a mesma, mas modificada, aprimorada e transformada pelas novas práticas sociais. Tem-se, então, uma reformulação da FD sobre maternidade – ainda que não haja uma ruptura total, não há mais apenas uma reprodução do imaginário que se tinha sobre a mãe, mas se vive um momento em que o transforma, agregando novos saberes ao ideário e ao estereótipo que se desenhava sobre a mulher e, especificamente, sobre a mãe. A mídia, a publicidade e o próprio seio social já as veem como sujeito múltiplo e atuante – cidadã, profissional, estudante, filha, amiga, e, se assim desejar (e não um ato compulsório e obrigatório), mãe. A mulher, de ser naturalmente assujeitado pela cultura e pelas instituições (apenas o “outro” do homem, como denunciou Simone de Beauvoir), ganhou ares de protagonista – o termo “empoderamento”, tão em voga quando se fala das garotas do século XXI, é um léxico que remete a essa visão de mulher dona de si, despojada de padrões e liberta de antigos preconceitos. Paralelamente, a própria maternidade parece ser mais “empoderada” – as antigas mães submissas totalmente às demandas da prole hoje já escrevem em blogs suas jornadas exaustivas e postam recados no Facebook queixando-se do comportamento dos filhos.

Mas talvez o total desprendimento da antiga “aura de sacralidade” seja ilusório ou esteja ainda em uma fase latente, pois a alusão ao amor supremo e sublime ainda é imprescindível nessas falas, como para legitimar a condição materna e, sobretudo, não a esquecer: ser mãe é, ainda que esteja sofrendo, fazer tudo pelo filho e provê-lo de todo amor.

É nessa afluência entre as práticas/ os paradigmas antigos e as práticas/paradigmas contemporâneos, isto é, como esse caudaloso interdiscurso (aquilo que já foi dito, o conjunto de todos os saberes que se tem sobre dado tema) é fomentado com enunciados cristalizados e refrescados, que a AD encontra terreno fértil para estudar o nascimento desse terceiro discurso, aqui chamado de “discurso materno pós-moderno”. A AD aqui se torna uma ferramenta para perscrutar “[...]a maneira pela qual, em uma sociedade determinada, a ordem social se constrói por meio da comunicação”. (MAINGUENEAU, 2015, p.33).

A princípio, faz-se mister delinear a concepção adotada para a expressão criada. Dominique Maingueneau postula que a palavra “discurso” possui diversas acepções, conforme as intenções de estudo do analista. No recorte desse objeto de estudo, o entendimento do interdiscurso é primordial na análise de como a fala das mães é tecida a partir de todos os outros textos (verbais ou não-verbais, vigentes atualmente ou já consolidados na memória coletiva) que versam sobre o que é ser mãe. Para Maingueneau, uma possibilidade de se entender o discurso é “(...) relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28) e é a partir dela que esse objeto será dissecado. É profícuo, também, resgatar a ideia de dialogismo, dissecada por Bakhtin. Para o filósofo da linguagem,

A expressividade de um enunciado nunca pode ser compreendida e explicada até o fim se se levar em conta somente o teor do objeto do sentido. A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro (BAKHTIN, 1997, p. 317)

Esse diálogo, na maioria das vezes, é implícito na construção dos enunciados acerca da maternidade, mas eles também podem fazer menção clara a uma suposta ideia social do que seria a maternidade perfeita para denegá-la. Há, também, embutida nesses discursos ora analisados uma alusão a outros enunciados e até a estereótipos que vigoram na vida cotidiana e em esferas midiáticas, religiosas e familiares: a mãe é uma super-heroína, o amor de mãe é infundável e a paciência, inesgotável, ser mãe é uma dádiva e jamais se deve reclamar o fardo que a tarefa acompanha, filhos são presentes de Deus, entre outros lugares-comuns que serão refutados ou reafirmados. O dialogismo se cristaliza com mais força na resposta que as

enunciadoras dão aos interlocutores: apesar dos dissabores que não podem ser escondidos, e antes que alguém duvide do amor que as mães sentem ou que as julguem como arrependidas, elas se antecipam e formulam. Assim, por mais revitalizado e contemporâneo que pareça ser o estilo dessa postagem, como pontua Bakhtin, ela

não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. A resposta transparecerá nas tonalidades do sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição (Idem, *Ibidem*).

Somada a essa ideia de diálogo/ resposta, este estudo também recupera a noção de *ethos*, outro conceito dissecado por Maingueneau, e primordial para a análise dos enunciados aqui expostos. Conforme o autor (MAINGUENEAU, 2008), *ethos* seria a imagem de si que o locutor, a partir da enunciação, tenta produzir para o destinatário. *Ethos* é um dos três pilares da retórica aristotélica, junto ao *pathos* e ao *logos*, e diz respeito às formas e às maneiras de se persuadir e seduzir uma plateia. O *ethos*, então, seria a forma de o sujeito manipular sua imagem para aquele dado instante em que ele se dirige ao público – não tem a ver com caráter ou com personalidade, mas com as virtudes que o enunciador deseja que se imagem pertencentes a ele. Na explicação de Maingueneau (*idem*, p. 14), “O destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo traços que são em realidade intradiscursivos, já que são associados a uma forma de dizer”. Como no ambiente virtual a palavra escrita é a ferramenta privilegiada para se comunicar, as autoras do blog se valerão sobretudo dela para elaborar uma imagem positiva de si. À medida que a reclamação da maternidade pode ser derogatória à imagem da mulher/mãe, uma forma de suavizá-la é insistir que, mesmo no percalço, elas gostam de ser mãe.

O ethos materno construído em blogs

Na definição de Heine (1999, p. 208),

O blog, apesar de ser concebido como um espaço intimista, um diário virtual no qual se escreve sobre si, sobre sua vida pessoal, expectativas e sonhos, retomando a prática de escrita dos diários tradicionais, não representa o escancaramento da intimidade num meio público: a Internet. Nos blogs fala-se aquilo que pode ser dito, aquilo que atende às expectativas de um auditório particular que regula o discurso dos escreventes. Sendo assim, o blog instaura um novo espaço discursivo: o espaço intimista pautado na relação direta com o outro do discurso, no qual o “outro” ocupa na construção da intimidade do “eu” um lugar de destaque.

Essa explicação, além de descrever bem o funcionamento do meio em análise, ainda traz um alerta importante à análise: apesar de o blog ter um caráter mais intimista e, por vezes, funcionar como um diário, ele é produzido para ser lido. Essa característica não é obliterada pelas autoras, pois elas sabem (e desejam) ter um público que as acompanha, logo, nem tudo pode ou deve ser dito. Há um filtro e um refinamento no que se divulga – justamente, pois ainda que haja a intenção de revelar um outro lado da maternidade, por vezes escondido, está em jogo o próprio ethos dessas mães, e a própria ideia de confissão precisa ser maquiada para não perder a aquiescência (e até a solidariedade) de suas outras leitoras.

Foram selecionados três textos (em anexo), publicados em diferentes blogs maternos, que versam, justamente, sobre esse conflito vivenciado pelas mães. Os três possuem um tom confidencial – as autoras admitem que a maternidade não é o conto-de-fadas idealizado (seja por elas, seja por uma ideia perpetuada pelo senso comum), que há sofrimento, mas não deixam de realçar o amor, a despeito dessas agruras, que sentem pelos filhos. O mundo ético da maternidade contemporânea, ou seja, o universo que “subsume um certo número de situações estereotípicas associadas a comportamentos” (MAINGUENEAU, 2008, p.18), filia-se a uma imagem bastante corroborada por esses blogs: mulheres na faixa dos trinta anos, formadas (ou com um grau de instrução elevado), com carreiras profissionais estáveis, interessadas na puericultura, ativas socialmente e, ao mesmo tempo, mães zelosas, preocupadas em fornecer uma educação apegada e não-violeta, e tão presentes na criação dos filhos que, por vezes, sentem-se sufocadas com essa entrega. E se o ethos das mães atuais não é mais o perfil dona-de-casa, totalmente devota ao lar e aos filhos, ele ainda prediz um certo estereótipo de submissão aos filhos – por mais independente e inteligente que seja a mulher, ao ficar grávida e dar à luz, o instinto materno passará a protagonizar a vida dela. Enunciados como “amor incondicional só o de mãe”, “tudo vale a pena pelos filhos” ou “meus filhos em primeiro lugar”, que alimentam o interdiscurso acerca da maternidade, ainda ecoam e são reproduzidos, potencializando o amor materno como o único verdadeiro ou o maior sentimento de que uma mulher pode desfrutar. Mesmo que as formações discursivas se renovem, essa memória ainda é latente e condiciona a produção de enunciados acerca do que é ser mãe.

Prosseguindo a análise, as cenas da enunciação arroladas por Maingueneau convergem para um mesmo perfil. A cena englobante, ou seja, o tipo de discurso, é a postagem do blog - uma espécie de diário virtual, como já dito, no entanto, frisa-se que nesse espaço a intimidade é violada e a interlocução, desejada. Os posts são escritos para ser lidos e comentados. As mães, nesse confessionário virtual, tentam que o desabafo ganhe o mundo – seja para que outras

mães se identifiquem e, por consequência, crie-se uma rede de empatia e solidariedade, seja para se sentir menos solitárias, em uma espécie de catarse conquistada por meio das palavras, finalmente, reveladas.

Já as cenas genéricas, outra categoria de análise proposta pelo teórico francês, “funcionam como normas que suscitam expectativas” (MAINGUENEAU, 2015, p.120). Para essas postagens, algumas cenas genéricas podem ser descritas, como a finalidade: esses textos são escritos, à primeira vista, para confidenciar alguma angústia, no entanto, em uma leitura mais amadurecida, pode-se subentender uma vontade, por parte das locutoras, de manter (ou até edulcorar) uma imagem de boa mãe, de mãe que apesar de todas as vicissitudes, consegue ter força para continuar e amar as crianças. Nesse contexto, os papéis assumidos, tanto pelos locutores como pelos interlocutores, endossam o cenário aqui delineado: enquanto as autoras dos enunciados procuram redigi-los de modo a criar um ethos positivo de si mesmas - ou seja, elas almejam passar ao público uma impressão de mães ciosas, que mesmo esgotadas física e emocionalmente, ainda são guerreiras o bastante para não desistir da nobre função a que foram incumbidas -, as locutoras se revestem de um poder de juízas (e as mães têm manifestadamente medo desse julgamento), e se o relato postado for muito pesado ou honesto, talvez o ethos sofra rupturas, por isso as ressalvas se fazem tão necessárias. Outra cena genérica considerável nessas postagens são os recursos linguísticos. A linguagem é mais doce, produzida com diminutivos, como “florzinha e gracinha” (ANEXO II), além de abundância de adjetivos, de metáforas (“vida deixou de ser cor de rosa” – ANEXO II) e hipérboles (“zilhões de vezes”- ANEXO III), que servem tanto para enaltecer o amor como para exagerar o sofrimento.

É importante destacar que o estudioso francês já ressaltou que os blogs possuem uma cena mais específica: enquanto a cena genérica é mais diluída, há uma carga maior na cenografia – e esses elementos, nos textos destacados, são concentrados tanto no layout das páginas (cores pastéis, presença de ícones como corações), como no conteúdo (link para outras postagens, essas sim ressaltando as descobertas dos filhos ou o que se aprende com eles). Evidencia-se, nesses sites, a presença de uma caixa de comentários para cada postagem. Esse espaço é o da troca, da partilha, o local em que a leitora pode interagir com a autora. Os comentários são desejados e por vezes incentivados, por isso se prima pela preservação de um ethos materno mais tradicional, afinal, apesar do desabafo, elas não querem receber uma má avaliação do que foi dito – e esse traço do ethos é indelével à maternagem: as mães se preocupam sobremaneira em não aparentar descaso ou falta de amor, como se verá nas próximas análises.

O texto I (ANEXO I) foi extraído de um blog que tem como principal e majoritária temática a maternidade. A autora, mãe de 2 crianças, usa essa espécie de “diário virtual” para fazer um desabafo do que chama de “nostalgia” de uma época em que vivia, segundo ela, com mais leveza e alegria. Ela atribui à maternidade o envelhecimento e admite que, antes de ser mãe, possuía um brilho e uma leveza que já não a acompanham. Pressupõe-se, no discurso dela, um cansaço e uma falta de ânimo em virtude da presença dos filhos. Ela, contudo, ainda que disposta a compartilhar dessa sensação, em dois momentos ressalta amá-los (“Amo meus filhos, amo vê-los crescer, amo cada descoberta deles”) e não desejar não os ter (“Em tempo, em nenhum momento me arrependo de ter tido filhos, não, acho que a vida hoje é muito mais completa e só de pensar nela sem eles me rasga o coração...”). Ou seja, comprova-se, aqui, que imiscuída à reclamação de uma rotina atarefada e sem espaço para a diversão e a descontração, há a presença de uma ressalva, como se fosse apenas uma insatisfação passageira. O conectivo “Em tempo”, no último parágrafo, sintetiza essa intenção – como se ela não pudesse terminar o texto sem lembrar ao leitor de que ela gosta, sim, dos filhos. Em outro momento, ela ainda tece outra ressalva – “não estou dizendo que não somos felizes hoje”, pois não seria positivo ao seu ethos confidenciar uma infelicidade advinda da maternidade. Além disso, percebe-se a intenção de construção de imagem de boa mãe no trecho “amo ver o quão importante sou para eles e o quanto seus olhinhos sorriem quando me encontram”. Essa observação pode ser interpretada como uma tentativa de a autora reafirmar seu papel de boa mãe – a despeito das reclamações, ela não deixa de exercer seu papel com maestria, a ponto de ser adorada pelas crianças.

Já o texto II é de uma leitora anônima para um blog que se propõe a publicar desabafos maternos, mas ocultando a identidade de quem os envia, e ilustra com exatidão o que este trabalho intenta demonstrar. Enquanto o título traz uma afirmação impactante, a fala da autora é aberta com uma observação: apesar de a vida não ter mudado para melhor, existe o amor pela filha. “Antes que me julguem pelo título”, oração que ela usa para apresentar-se como mãe zelosa, evidencia o receio de que se crie sobre ela uma imagem negativa ou de mãe. Há outro trecho emblemático

Sinto-me sozinha diariamente. Minha filha e meu marido preenchem meu coração, é claro, e o trabalho também ajuda bastante, mas a saudade das risadas com as amigas, dos passeios no pôr do sol, dos shows e apresentações artísticas ao ar livre, fazem falta todo dia. Toda hora. Sempre. E pra mim, marido nenhum substitui amigas.

Há aqui uma contradição. Ao mesmo tempo em que a autora revela sentir solidão – sentimento enunciado no início e reforçado pelas expressões “Toda hora. Sempre” –, ela tenta amenizá-la falando que a filha e o marido preenchem o coração. A construção, contudo, indica

que apesar deles, a sensação de estar sozinha é soberana. Novamente, contudo, há um recuo. “Não me joguem pedras”, ela pede, salientando o receio de ser censurada por seu desabafo, e na tentativa da construção de um ethos favorável, arrola, em seguida, todas as virtudes e alegrias trazidas pela presença da filha em sua vida. No início do texto, há também uma frase em que ela enuncia todas as virtudes que imagina ter como mãe (“Me esforço dia após dia para ser melhor, mais compreensiva, mais atenciosa, mais perspicaz nas minhas atitudes e na forma de educá-la”), qualidades que indicariam um ethos favorável a ela, de mãe disposta a ser boa e presente. Além disso, a autora se filia e reduplica, como visto com Indursky, os enunciados da FD da maternidade ao falar que o aprendizado produzido pela maternidade vale mais que o conquistado na universidade – é típico dessa FD associar a chegada dos filhos à obtenção de grandes ensinamentos e também creditar à presença deles a força pela luta dos sonhos, sentidos que são perpetuados pela postagem. Ao final, resignada, ela diz ser natural essas perdas e reforça a ideia de que a maternidade é feita de sacrifícios.

A propósito, um comentário deixado nessa postagem também conflui para o mesmo caminho do discurso materno pós-moderno. Elena escreveu: “Concordo, não é pecado nenhum desabafar. A vida muda, e a vida nos muda. Não lembro a última vez que sai so com minhas amigas.... sinto falta, mas como vc disse, amo minha família e sou feliz...” (sic) – sublinhe-se aqui a escolha lexical da palavra “pecado” tanto na postagem como no comentário: mais uma vez, rememora-se o papel sacro que as mães deveriam assumir, evidenciando como a cultura cristã está arraigada à FD sobre maternidade.

Por fim, o texto III (ANEXO III) é emblemático por já no título destacar a dualidade discutida neste trabalho. Em todas as passagens da postagem, percebe-se a ênfase dada pela autora ao cansaço advindo da tarefa ininterrupta de cuidar de um bebê/criança, contudo, apesar de haver uma lista de reclamações sobre momentos que geram estafa – física e mental – à mãe, a prerrogativa da reflexão é que toda essa exaustão é apenas da mãe, não do ofício de ser mãe, tirando a carga de responsabilidade dos filhos, por exemplo (a mãe não está cansada dos filhos, mas da atenção que eles demandam). Neste exemplo, também há uma dose de contradição, pois ao mencionar “(...) criança que não quer comer, criança que não quer entrar no banho, criança que não quer sair do banho (...)”, é visível que as queixas se dirigem ao filho e ao comportamento desagradável dele, no entanto, a autora reitera que não se sente cansada de ser mãe dele. Novamente, a preocupação com o ethos é notável, a partir do momento em que se tenta desconstruir a percepção de que a mãe que lamenta cansaço, na verdade, estaria lastimando-se da função assumida. Uma mãe dar a entender que estaria aborrecida de sê-la

forjaria uma péssima imagem de si, não autorizada cultural e socialmente. A mulher pode estar sobrecarregada de ter que lidar com muitas situações desconfortáveis ao longo do dia, mas não pode pôr em dúvida tanto o amor pelos filhos quanto o fato de que continuará fazendo tudo por eles. Neste enunciado, ainda se pode analisar como a linguagem ajuda na aura emocional do manifesto – há uso excessivo de pontos de exclamação (quando se quer negar o cansaço de ser mãe), emprego de senso comum e clichês (“calças curtas”, “não abririam mão deles por nada deste mundo”) e até de expressões em voga na internet (“é muito amor envolvido”), o que conota a recorrência a um ideário cristalizado e mitiga uma reflexão mais pessoal e subjetiva da questão. Ademais, essas ideias são associadas à FD sobre maternidade e apenas ratificam o ideário construído até hoje sobre o que é ser mãe.

Considerações finais

Ainda que bastante reduzido, o corpus selecionado permite pincelar uma primeira noção de como o discurso materno pós-moderno funciona: há a liberdade de desabafar, há um local apropriado para fazê-lo e não há a obrigatoriedade de se enunciar como uma mãe perfeita, contudo, o ethos da maternidade tradicional, construído com base em discursos mais arraigados à sociedade e à cultura, impede uma fala totalmente fluida e confessional. A FD pertinente à internet, neste sentido, ao mesmo tempo em que é renovada, ainda preserva os enunciados que a constituem por séculos e são esses discursos aos quais as mães se remetem ao tentar elaborar um ethos positivo de si mesmas. O ambiente virtual até possibilita confidenciar sobre a “maternidade real”, contudo, a ênfase no amor incondicional que se nutre pelas crianças é fulcral para a imagem de boa mãe, o que a torna sempre presente nesses enunciados.

Referências

- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORDEIRO, M. Mãe: a invenção da história. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.
- HEINE, P. Considerações sobre a cena enunciativa: a construção do ethos nos blogs. *Entretextos*, Londrina, v. 7, n. 1, jan./dez. 2007.

INDURSKY, F. A noção de sujeito em análise do discurso: do desdobramento à fragmentação. In: *ENCONTRO DA ANPOLL*, 15., 2000, Niterói. Anais... Porto Alegre: ANPOLL, 2002. 1 CD-ROM.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

_____. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ORLANDI, E. *Análise do discurso – Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 2001.

Anexos

ANEXO I

Nostalgia

Vcs alguma vez ja tiveram saudades da epoca em que vcs ainda nao tinham filhos? Em que sua unica preocupacao era trabalhar e pagar as contas? Quando seu tempo livre era todo dedicado a vc e a seu marido...ou melhor, quando vc tinha tempo livre?

Ando nostalgica!

Esses dias fazendo um rapa nos armarios achei os albuns com fotos de quando comecemos a namorar, das viagens que fizemos, da lua de mel...nem rugas tinhamos no rosto (e olha que so faz 11 anos que casamos) - alias, li em algum lugar que um filho nos faz envelhecer 11 anos, tai a explicacao das rugas de hoje. Sei la, essas fotos me tocaram..me deram um aperto no peito. Me olhei, magra, feliz, com um brilho que so quem leva uma vida leve tem. E olha que eu ja tinha passado dos 30 nessas fotos.

Mas eram tempos assim mesmo, leves, em que o trabalho preenchia nossos dias e nos dois preenchiamos nossas noites. Em que tudo era motivo para sair, comemorar..nao havia tempo ruim. Nao havia desculpa para curtir e aproveitar a vida. Nao havia preocupacao com grana, com filhos, com o mundo.

Sinto falta dessa leveza!

Ate hoje, sempre que vou no bairro onde moramos assim que casamos, me da um aperto. Eramos muito felizes la e olha que a Manu viveu la tb. Parecia que nossa vida naquela epoca era muito mais simples. Nao estou dizendo que nao somos felizes hoje, somos, mas eh uma felicidade diferente, nao sei explicar.

Amo meus filhos, amo ve-los crescer, amo cada descoberta deles, amo o carinho, amo ver o quao importante eu sou para eles e o quanto seus olhinhos sorriem quando me encontram. Mas junto com esse amor todo, veio um caminhão de outras coisas, uma sobrecarga de trabalho, de preocupacao, de atencao, deixando muito pouco espaco para a leveza, para o "deixe a vida me levar"..os dias sao corridos, atropelados, quando vc se da conta ja sao 10 horas da noite e vc nao conseguiu sequer respirar...e eu preciso respirar!!

Saudades de quando chegava do trabalho e me jogava no sofa, com a cabeça no colo no marido...quando o unico trabalho era escolher o sabor da pizza que iamos pedir!

Saudades!

Em tempo, em nenhum momento me arrependo de ter tido filhos, nao, acho que minha vida hoje eh muito mais completa e so de pensar nela sem eles, me rasga o coração...eu so, as vezes, queria que ela fosse mais simples!



Disponível em: <http://sereimae.blogspot.com/2018/10/nostalgia.html> Acesso em 10 dez. 2018.

ANEXO II

MINHA VIDA MUDOU COM A MATERNIDADE, MAS NÃO PARA MELHOR

Antes que me julguem pelo título, vou explicar: amo ser mãe, amo minha filha e tenho certeza de que nasci para ser mãe dela. Me esforço dia após dia para ser melhor, mais compreensiva, mais atenciosa, mais perspicaz nas minhas atitudes e na forma de educá-la.

Eu engravidei no final da faculdade. Morava numa cidade que amava. Tinha conquistado amigos, minhas raízes cresciam. Tinha a vida que queria e gostava. Mas aí deixei amigos e parte da minha família para trás para ter minha filha perto da minha mãe. Mas hoje, 3 anos após ter me mudado, já mudei de novo, e nem mais perto da minha mãe estou.

A nova mudança também foi pensando no bem da família: na minha cidade natal, vivíamos de aluguel em um apartamento minúsculo. E meus pais tinham uma casa em uma cidade próxima. Então, optamos por não pagar mais aluguel e ir morar lá. A casa é linda, na praia, com plantas e árvores, mas é longe de tudo e de todos. Sinto-me sozinha diariamente. Minha filha e meu marido preenchem meu coração, é claro, e o trabalho também ajuda bastante, mas a saudade das risadas com as amigas, dos passeios no pôr do sol, dos shows e apresentações artísticas ao ar livre, fazem falta todo dia. Toda hora. Sempre. E pra mim, marido nenhum substitui amigas.

Não me joguem pedras: não estou dizendo que eu trocaria minha filha por aquela vida de antes. Minha filha me completa, me faz ser uma pessoa melhor, me fez crescer. Ela me dá forças para batalhar pelos meus sonhos e mais força ainda ela me dá para construir novos sonhos. O tanto que já aprendi nestes primeiros anos como mãe (e casada), valem mais do que os anos de faculdade. Mas eu sinto falta das companhias, de dividir inclusive a presença da minha filha com as pessoas queridas. Como sinto por isso!

Às vezes, apesar da distância, minhas amigas vêm nos visitar, principalmente nos aniversários da minha filha. E aí eu vejo como são queridas estas pessoas que tenho longe, como são eternas estas amizades: viajam mais de 2500 km para cantarem parabéns para a florzinha com a gente. Como seria bom tê-los no dia a dia, como seria mágico poder compartilhar as gracinhas que ela faz, os aprendizados dela (e os meus). Que alívio seria ter minhas amigas por perto para poder compartilhar as angústias de um casamento que já deixou de ser cor de rosa e hoje está mais para o preto e branco.

A vida é assim, não é? Ganhamos de um lado, perdermos de outro. E com a maternidade perdemos

muitas coisas, fazemos sacrifícios pelos filhos e até a gente conseguir se ajustar às mudanças, não necessariamente nossa vida é melhor. E não é pecado nenhum admitir isso.

Disponível em: <http://tudosobreminhae.com/blog/2014/1/21/minha-vida-mudou-com-a-maternidade-mas-no-para-melhor> Acesso em 28 dez. 2018.

ANEXO 3

Pensando muito nessa frase “Uma mãe cansada não está cansada de ser mãe”, cheguei à seguinte conclusão:

As pessoas precisam entender que quando as mães reclamam que estão cansadas, não significa que estão cansadas da maternidade, não estão cansadas dos filhos.

Uma mãe cansada está apenas cansada de acordar zilhões de vezes na madrugada, de comer comida gelada, de ter que tomar banho em 2 minutos. Está cansada de não ter tempo para se cuidar, de bater um papo com as amigas, de se sentir gente.

A maternidade é maravilhosa, mas não é moleza e muitas vezes é mais cansativa do que estávamos esperando quando decidimos ser mãe.

A maternidade, por muitas vezes, nos pega de calças curtas. Um simples sair de casa com as crianças pode se tornar algo tumultuado.

Um exemplo disso é quando você não tem filhos basta colocar os sapatos e sair. Quando você tem filhos você precisa vestir as crianças, que muitas vezes fogem e se escondem na hora de sair. Muitas vezes tem fralda para trocar bem na hora de sair ou tem alguém com fome bem na hora de sair. Além das zilhões de coisas que você precisa separar para levar na bolsa: fralda, lenço umedecido, pomada, cueca extra, redutor de assento dobrado, roupa extra etc.

Isso tudo é cansativo, mas significa que eu me canso de ser mãe deles? Não!!!

Separar brigas dos irmãos, ensinar o certo e o errado, lidar com crises dos 2 anos, lidar com criança que não quer comer, criança que não quer entrar no banho, criança que não quer sair do banho e até mesmo lidar com criança que luta contra o sono porque não quer dormir.

Isso tudo é cansativo, mas significa que eu me canso de ser mãe deles? Não!!!

Tenho certeza que quando as mães reclamam elas não estão cansadas dos seus filhos e não abririam mão deles por nada nesse mundo.

É cansativo mas é também muito amor envolvido. Vale a pena cada olheira que ganhei, cada ruga marcada na minha testa, cada cabelo branco que surge no topo da minha cabeça.

Uma mãe cansada está apenas cansada. Cansada do trabalho, de dar duro, de dar conta da rotina, de dar conta de limpar a casa e cuidar das crianças. Muitas vezes fisicamente cansada, além de emocionalmente cansada. Mas uma mãe cansada não está cansada de ser mãe. Não mesmo.

Disponível em: < <http://www.mamaetagarela.com/uma-mae-cansada-nao-esta-cansada-de-ser-mae/>>

Acesso em 16 jan. 2019.

“SE TÁ NA INTERNET É VERDADE”: ANÁLISE DISCURSIVA DE FAKE NEWS SOBRE SAÚDE E ESTÉTICA

Gustavo Haiden Lacerda¹
Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo²

RESUMO: Este artigo discute a relação das *fake news* com a produção do conhecimento na atualidade, mais precisamente sobre (des)conhecimentos a respeito de saúde e estética. Seguindo os embasamentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso, na linha pecheuxtiana, investimos nas noções de *circulação digital* e de *discurso de divulgação científica* a fim de compreender como ocorre a produção de sentidos das notícias falsas a partir da adesão a certos sentidos e da recusa de outros, intervindo, inclusive, na vida (saúde e corpos) dos sujeitos. As análises das *fake news* apontaram para uma produção de *dispersão* que encaminha à desinformação e, por fim, ao (des)conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso Digital. *Fake News*. Discurso de Divulgação Científica. (Des)conhecimento.

ABSTRACT: This paper discusses the relation between fake news and knowledge production in contemporaneity, more precisely about (dis)knowledge regarding health and aesthetics. Pursuing the theoretical and methodological background from the Analysis of discourse, developed by Pêcheux, we invest in the notions *digital circulation* and *discourse of scientific divulgation*, in order to comprehend how the production of meaning in fake news occurs by the adhesion to certain meanings and the refusal of others, interfering in the subjects' life (health; bodies). The analysis of fake news pointed out to the production of *dispersion* that leads to misinformation and, then, to (dis)knowledge.

KEYWORDS: Digital Discourse. Fake News. Discourse of Scientific Divulgation. (Dis)knowledge.

Introduzindo

Neste artigo, investigamos a produção de *fake news*, no meio digital, que envolvam discursos sobre saúde e estética. Dentro dessa temática, optamos por trazer algumas notícias falsas que circularam nas redes sociais virtuais a respeito de campanhas contrárias à vacinação, dos efeitos negativos das intervenções cirúrgicas e da venda de produtos de emagrecimento. Embora, em um primeiro momento, tal seleção temática possa parecer desconexa, as análises desenvolvidas permitiram-nos entender um funcionamento específico das *fake news* no que diz respeito à produção de dispersão, indeterminando fronteiras entre os diferentes discursos – neste caso, saúde e estética.

¹Acadêmico do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e bolsista de iniciação científica do CNPq. E-mail: gustavo.haiden@gmail.com.

²Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP) e docente do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: diaslucian@yahoo.com.

Embasados no suporte teórico e metodológico da Análise de discurso (AD) visionada por Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi, buscamos, com este artigo, fazer valer a noção de um social dividido, atravessado e constituído por práticas discursivas que funcionam pela ideologia, por meio da produção de evidências. Para a AD, o discurso, enquanto efeito de sentido entre interlocutores, é o lugar do político, da luta por formulações equívocas e ideologicamente constituídas (ORLANDI, 2001).

O interesse em abordar tais *fake news* se deu, principalmente, a partir do flagrante de notícias apontando o retorno de doenças, cujos casos vinham diminuindo ou mesmo já estavam quase erradicados (como no caso do sarampo), devido a movimentos “anti-vacinação”. Isso nos chamou a atenção para o fato discursivo das *fake news*, visto que não apenas produziam sentidos que repercutiam na rede, mas que escapavam para além da tela e produziam efeitos no mundo.

No presente texto, ensejamos mostrar a relação específica entre as notícias falsas e a produção de (des)conhecimento sobre saúde/estética. Para tanto, organizamos o texto em três partes: i) alguns apontamentos sobre os pressupostos teóricos da análise do discurso digital, particularmente envolvendo as condições de produção do discurso em rede, visando especificar o processo de significação digital; ii) uma seção sobre o discurso de divulgação científica, os modos com que os discursos da ciência são (re)produzidos pela mídia e chegam ao leitor não-especializado; e iii) um gesto de análise de *fake news*, no intuito de compreender quais sentidos são mobilizados e quais são rejeitados pela formação discursiva em que se produzem tais textos e quais os efeitos acarretados.

Sobre as condições de produção do discurso em rede

Filiados à AD pecheuxtiana, consideramos necessário pensar a produção de *fake news* a partir das condições de produção que favorecem sua emergência. Segundo Pêcheux (1995), o discurso significa a partir das “posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 1995, p. 160), por formulações discursivas que determinam o que deve ou não ser dito. Ao propormos como material de análise *fake news* que circularam pelas redes sociais, compreendemos que é consequente pensar que essas notícias falsas são produto de uma conjuntura social específica, de uma sociedade “digital”, atravessada por imperativos de “velocidade”, “anonimato”, “liberdade” e “conexão”. Consequentemente, é importante para a discussão ora empreendida pensar as *fake news* em termos de suas condições de re-produção (a nível macro).

As três instâncias da produção dos sentidos, conforme Orlandi (2001), são: constituição, formulação e circulação. A *constituição* tem a ver com o funcionamento da memória discursiva, a dimensão vertical do discurso. Nas palavras da autora, a constituição do discurso é o eixo interdiscursivo, “que organiza a repetição e também provoca eventualmente como diz Courtine o apagamento, o esquecimento, e mesmo a denegação” (ORLANDI, 2001, p. 11). Já a *formulação* é o momento da tomada de corpo dos sentidos, que se tornam visíveis, “o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula materialmente seu dizer. Dá o contorno material ao dizer instaurando o texto” (ORLANDI, 2001, p. 10). Por fim, mas de modo algum menos importante, ocorre a *circulação*, que é a instância da movimentação dos discursos, de seus trajetos, nos quais, segundo Orlandi (2001, p. 11), “os dizeres são como se mostram”.

É partindo dessa conceituação que Dias (2018), investigando as maneiras específicas com que os sentidos são produzidos nas condições de produção do discurso digital, afirmará que, em se tratando do digital, pelo *modus operandi* das redes sociais, a circulação é a instância central da produção do discurso em rede.

Desta forma, no que concerne às condições de produção, para a Análise de Discurso, é essencial entender que a chave de leitura para a compreensão da discursividade digital reside em seu funcionamento pela *circulação*. Como salienta Dias (2018), “é pela circulação (compartilhamento, viralização, comentários, postagens, hashtags, memes, links...) que o digital se formula e se constitui. De outro modo, diríamos que o discurso digital se formula ao circular. E isso faz diferença na produção dos sentidos” (DIAS, 2018, p. 29). Pela circulação, a máquina funciona sob o lema do viral, do “alcance total”, como se fosse possível preencher todas as lacunas e como se os sentidos fossem completos e infinitos. Contudo, em acordo com Silveira (2015, p. 91), “o que funciona é uma produção por excesso, que produz o sem sentido, a falta”, diferentes maneiras possíveis de nos relacionarmos com o sentido.

Para Dias (2018), falar em *digital* significa tocar nas próprias condições de produção do discurso que se produz por meio das tecnologias digitais. Conforme a autora, “tomo o digital para além de uma mera forma de produção da tecnologia, mas como uma condição de produção político-ideológica do discurso, como uma condição e meio de produção e reprodução das formas de existência capitalistas” (DIAS, 2018, p. 28). Nesse meio, também o sujeito e suas práticas se encontram afetados por uma discursividade outra, a digital. Ainda segundo Dias (2018, p. 167), “essa condição verbal de existência dos enunciados não é banal, pois é determinante, hoje, dos processos de subjetivação”. Nesse outro espaço, espaço-ciber, o

sujeito se imagina (imaginário construído pelos discursos *sobre* o digital) livre para poder dizer “tudo”, porque tudo, inclusive ele mesmo, poderá ser colocado (ao) público.

o sujeito inventa novas formas para sua existência (...) O virtual é tomado pelo sujeito na instância do imaginário, como se ali ele estivesse livre das coerções do mundo. No entanto, o virtual, sendo ele real, e, portanto, funcionando como dispersão e incompletude, coloca o sujeito no confronto com sua própria constituição material. Com sua própria constituição na história. (DIAS, 2004, p. 25).

Esse espaço digital é significado socialmente por um imaginário eficaz de liberdade de expressão e, ao mesmo tempo, de liberdade em relação às coerções de ordem administrativas do Estado. Nessas condições, a relação entre o que é público e o que é privado é re-significada. Em uma formação social como a nossa, capitalista e tecno-digital, é importante que os sentidos (e os sujeitos) possam circular “livremente”, alimentando a própria Rede.

Oliveira (2015), estudando as criações de conteúdo para a internet em sua ligação com as formas jurídicas, afirma que a vida privada é pensada em termos de *propriedade privada*, o que a torna (a vida privada) um tipo de mercadoria, desestabilizando o que é público e o que privado. E, nessa perspectiva, o privado e o público perdem fronteiras no digital; a vida cotidiana torna-se “digna” de circulação. Conforme Silveira (2015, p. 48), “mais do que “conectar” representante e representados, em um pretense ideal democrático e universal, o que é forte nessa mudança do paradigma informacional é a emergência de um protagonismo dos usuários comuns”. Isso representa, a nível discursivo, uma mudança fundamental na relação do sujeito com a escrita, que passa a ser lugar do público, do “publicizável”. Sem precisar sair do lugar, abre-se ao sujeito uma suposta possibilidade de participar da vida pública e publicar sua vida privada. Entendemos a relação público-privado, atravessada pela ordem do discurso digital, como uma nova forma de envolvimento entre os sujeitos, que, partindo de um imaginário de liberdade, “esquecem” (e aqui o esquecimento é discursivo e não cognitivo) que a internet é uma estrutura atravessada por exigências reguladoras e passam a participar do “efeito rede” (DIAS, 2004, p. 70), sob a injunção do “estar junto” e do “fazer parte”.

Quando direcionamos essa linha de pensamento à produção de *fake news*, deparamo-nos com a expressão “pós-verdade”, que acarreta sentidos sobre a produção e divulgação dos conhecimentos na atualidade. Nas palavras de D’Ancona (2018, p. 111), “a pós-verdade é, acima de tudo, um fenômeno emocional. Diz respeito à nossa atitude em relação à verdade, e não à própria verdade”. O autor é enfático ao assinalar que o momento histórico atual é de extrema volatilidade, visto que as instituições tradicionais, particularmente a Ciência e a Mídia (de referência) passam a ser alvo de descrença e ataque por parte dos cidadãos, o que

conduz os homens a cada vez mais se fecharem em suas convicções. Para D’Ancona (2018), nessa nova era importa mais a reação social, do que a “verdade” do evento, priorizando a resposta apática do público a isso: “a indignação dá lugar à indiferença e, por fim, à conivência. A mentira é considerada regra, e não exceção” (D’ANCONA, 2018, p. 34).

Para uma visão discursiva, podemos dizer que se cria a evidência de que, se uma postagem é compartilhada por alguém com quem tenho “identificação”, ou se um *post* é favorável aos “meus” sentidos (sentimentos), então – e esse “então” é o momento da produção da evidência causal – *isso faz sentido*. Ressaltamos que não se trata somente de ser verdade ou mentira (uma discussão importante da qual não tomamos parte neste texto), mas de fazer ou não fazer sentido, ou seja, convocar o sujeito a ocupar esta ou aquela posição. Sendo assim, o que está em funcionamento é um modo “afetivo” (e não menos efetivo) de o (des)conhecimento circular por entre os sujeitos-usuários das redes sociais, apelando às emoções do público para gerar dispersão, isto é, desconhecimento a partir de discursos “desviantes”.

A Ciência (e o jornalismo científico) é chamada, assim, a entender e assumir seu lugar de interpretação a partir da identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina: como formulou Pêcheux (1995), “essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que elementos do interdiscurso [...] são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 163). Não basta apenas que a ciência promova “facilitações” no que concerne ao acesso, mas, sobretudo, deve apresentar-se de maneira a reverter uma atração por discursos irracionais (que não são menos “significativos”). O que está em jogo são novos modos de *interpretar*, que tentam apagar seu próprio lugar de interpretação. A leitura de *fake news* é, então, um tipo de leitura que chamaríamos de *predisposta*. Ela já vem antecipadamente concluída e fechada antes mesmo de se deparar com o texto completo. Nesse processo, a interpretação de uma notícia falsa vem “pronta para usar”. Disso resulta o efeito-leitor de *fake news*: tomado pelo trabalho da ideologia, o sujeito já se decidiu em prol de um sentido. Tal condição só é reforçada pelo aparato digital, que cria a ilusão de que é possível viver sem ideologia, quando na verdade “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ‘ousar pensar por si mesmo’” (PÊCHEUX, 1995, p. 304).

Se, como argumenta Nunes (2012), dentro de uma sociedade capitalista, a informação se tornou um produto, podemos também enxergar as *fake news* como *um novo objeto de consumo*, inclusive com fins lucrativos. Tal afirmação pode ser exemplificada pela capacidade

de notícias falsificadas influenciarem sistemas eleitorais, políticos e jurídicos, seja manipulando-os, seja recebendo o contragolpe deles, infiltrando-se na organização e administração do Estado e do aparelho jurídico. Ademais, em meio ao jogo discursivo das redes sociais, localizamos, em abundância, os ditos *clickbait*s, que são apelos geralmente polêmicos e/ou extravagantes para capturar a atenção de quem lê, que servem de motor para propagandas de diversas ordens. Se, por um lado, a publicidade e a mídia sensacionalista já conhecem o *clickbait* há muito, de outro, dentro das redes sociais, os *clickbait*s têm uma função mais específica, condicionada à própria estrutura do aparato digital, como forma de “iscar” o olhar desatento que fica a vagar pela página interminável do *feed* de uma rede social. Em resumo, como uma indústria de desinformação, *as fake news vendem*.

O que percebemos em termos de condições de produção das notícias falsas, é que elas são significadas pela maneira com que circulam, isto é, pela técnica digital, sustentada pela evidência de um sujeito livre das coerções do mundo (da realidade?) para (se) dizer da maneira como “quiser”. Faz parte dessas mesmas condições o primado da emoção sobre a razão, o que dá margens à formulação do debatível termo “pós-verdade”, que salienta os efeitos das emoções e crenças sobre a produção do conhecimento.

O discurso de divulgação científica

Para o trajeto de análise de *fake news* ora proposto, por se tratarem de notícias falsas em torno de “informações” sobre saúde pública e cuidados com o corpo, consideramos pertinente trazer para a discussão uma reflexão sobre o funcionamento do *discurso de divulgação científica*, sua relação com a produção científica e um possível atravessamento com as *fake news*.

Quando falamos em *produção científica*, fazemos referência àquilo que as diferentes ciências e disciplinas produzem em termos de conhecimento. Pelas lentes da AD, todo processo de produção de conhecimento está circunscrito a determinadas condições de emergência que se constituem enquanto *lutas por formulações*, embora situadas em condições de renúncia à subjetividade em prol da *objetividade*. Pêcheux (1995) alerta que a

ideia de que a produção dos conhecimentos consistiria no puro e simples desenvolvimento (empírico-dedutivo) das propriedades dos objetos é, pois, *um mito idealista* (...) como uma atividade de triagem entre enunciados verdadeiros e enunciados falsos, repelindo tudo o que diz respeito às condições próprias de aparição desses enunciados. (PÊCHEUX, 1995, p. 197, *grifo nosso*).

Como já afirmamos, de acordo com Orlandi (2001), quando pensamos a produção de um discurso, devemos ter em mente seus momentos de constituição, formulação e circulação. Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam. Ao analisarmos o discurso científico, é importante manter em vista que a circulação dele faz parte do seu próprio processo de produção. Soma-se isso, agora a partir de Dias (2018), observando especificamente o funcionamento do discurso digital, a noção de que, segundo a autora, o ponto de entrada da análise de materialidades digitais, como é o caso das *fake news*, é por meio da circulação dos discursos. Diante disso, entendemos que a maneira como o discurso científico circula (online, mas não só), pela enunciação do discurso de divulgação científica (DDC), faz parte também dos sentidos do trabalho da ciência.

Tomamos esse movimento de divulgação como parte do modo de a ciência circular e, portanto, significar. Como afirma Orlandi (2001), o discurso existe em função de sua inscrição na história, em uma determinada formação social, do que depreendemos que a circulação só pode tomar lugar em um espaço social determinado/determinante. Uma vez que a circulação do conhecimento já é parte do sentido de sua própria produção, esse mesmo conhecimento só pode (se) significar histórica e socialmente.

Nessa linha de raciocínio, o modo a partir do qual o sujeito não-especialista é aproximado da produção científica é através do DDC. Disso resulta um acobertamento ideológico, a produção de uma evidência: o jornalismo científico é o que conecta a população (sem informação) à ciência (detentora de conhecimento). Tal processo apaga a especificidade do conhecimento, que, pelo discurso de divulgação desliza para *informação*. Consoante Orlandi (2001), “o discurso de divulgação científica desloca o processo do conhecimento científico para a informação científica. Notícia a produção científica” (ORLANDI, 2001, p. 150), um deslocamento que segue apagado no discurso jornalístico pelo trabalho da ideologia, que silencia seu trabalho interpretativo, sua interferência enquanto *meio material* de comunicação (MARIANI, 1996). É como se o leitor estivesse entrando em contato com a produção da ciência sem passar pelo cunho interpretativo da imprensa.

Seguindo a proposta de Guimarães (2009), exemplos de meios de divulgação científica são os periódicos científicos (que vinculam cientistas a outros cientistas), os jornais e as revistas (que existem em função do leitor não-especializado). O produto desse jogo discursivo é uma relação não de aliança entre discurso científico e DCC, mas de tensão (política), visto se tratar de uma tríade (Pesquisador – Mídia – Sociedade) em que a ciência é posta fora do circuito da sociedade e como se a mídia fosse um “meio” neutro de conexão. Com efeito, o discurso de divulgação científica é um discurso “segundo”, capaz de produzir a ilusão de que

seja a origem dos argumentos textualizados, como se as notícias sempre-já fossem o conhecimento. Isso ressoa também em Grigoletto (2005, p. 44), que define o DDC como um “discurso intervalar”, entendido enquanto um discurso de reformulação, que está “na ordem de um deslocamento que não chega a produzir uma ruptura”. Funciona, no DDC, um imbricamento (desigual) de diferentes posições-sujeito, como a de leitor, de jornalista e de cientista, abrigando saberes de diferentes ordens (ciência, mídia, senso comum), daí seu caráter heterogêneo e intervalar.

De maneira similar, para Orlandi (2001), o DDC não é apenas a soma de ciência mais jornalismo, mas “uma articulação específica com efeitos particulares, que se produzem pela injunção a seu modo de circulação, estipulando trajetos para a convivência social com a ciência” (ORLANDI, 2001, p. 151). Disso decorre que um dos efeitos do DDC sobre a ciência gira em torno da *banalização* do conhecimento, precisamente porque o jornalismo científico visa “repassar” o conhecimento sem colocá-lo em questão, sem problematizá-lo, permanecendo no nível do senso comum. Nos dizeres de Orlandi (2001), no DDC está representado um certo tipo de leitor de ciência, ali enxergada enquanto conjunto de técnicas, aspecto que no discurso da ciência se dá pela metalinguagem, enquanto no DDC se dá pela terminologia, a qual

serve para organizar, para dar uma ‘ancoragem’ científica. O que seria significado, numa formulação científica, pela sua metalinguagem específica, na direção da produção da ciência é deslocado para (a encenação de) uma terminologia que permite que a ciência circule, que se entre assim em um ‘processo de transmissão’. (ORLANDI, 2001, p. 157).

Ao pensarmos o caso de uma ciência levada a cabo em uma sociedade fortemente afetada pelas tecnologias digitais, enfocando a participação dos sujeitos-usuários enquanto produtores de conteúdo para a rede, percebemos que o processo de divulgação não é unidirecional. Na verdade, ele é circular, na medida em que o trabalho da ciência é metaforizado em informação a ser “transmitida” ao público, que poderá emitir, em rede, opiniões baseadas em *informações-tornadas-conhecimento*.

Não é pertinente, é claro, reduzir o jornalismo de divulgação científica a uma forma de manipulação sempre prevista. Ele é um produto do cotidiano dos meios de comunicação, nunca neutros. As mídias, lembra Mariani (1996), não são meras “facilitadoras” da relação do leitor com a informação, mas operam como *meio material* de interlocução. O problema ocorre quanto esse DDC tenta sobrepor-se ao discurso da ciência, como se fosse a origem dos conhecimentos em circulação, cuja função seria a de “capacitar” o leitor não-especializado a lidar com o conhecimento (feito informação), levando a uma abordagem que corre o risco de

ser superficial e imediatista, sempre buscando no conhecimento um sentido prático de aplicação para melhorias.

Guimarães (2001, p. 09) contribui com essa reflexão acrescentando que os diferentes suportes midiáticos, como o jornal, a revista, o programa de televisão e, adicionamos, as redes sociais virtuais, os fóruns de discussão etc., operam a partir de uma notícia presentificada, como se não houvesse passado, nem história. Mais adiante, o autor comenta as contendas entre cientistas e jornalistas, cujo centro de discussão resume-se ao funcionamento do discurso jornalístico, que tende a reduzir Ciência à informação, como forma de torná-la “acessível”. Por outro lado, Guimarães (2001) abre um questionamento crítico ao fazer científico, indagando: “a ciência tem o direito de se fechar no seu espaço de validade a despeito de toda uma memória de sentidos que a envolve e que, de algum modo, isola como não-real, não-verdadeiro?” (GUIMARÃES, 2001, p. 08). Dessa forma, o autor entende que o processo de circulação do conhecimento já faz parte de seu próprio processo de produção e não pode ser ignorado.

Entendemos, então, o DCC em conformidade com Guimarães (2009), para quem a divulgação traz fragmentos de ciência como se fossem peças inteiras, desafiando o papel de prestígio do fazer científico, de um lado, mas retomando e reforçando esse mesmo status, como se a ciência fosse a detentora do conhecimento. O DDC atua como articulador do “povo” enquanto partícipe do processo de produção científica (investindo nesse “desejo” de ser mais que mero espectador), quando, na verdade, permanece colocando a população como participante passiva. Em termos discursivos, o DDC desarranja-rearranja a relação entre o cientista e o leitor não-cientista, relembrando a este sua condição de falta (de conhecimento) e vindo suprir essa lacuna, afirmando, pela culatra, que ele continua em falta (agora, de informação).

Pensando particularmente as *fake news* que “fingem” estar divulgando ciência (como é o caso das *fake news* sobre saúde a seguir), notamos que ocorre um jogo de encenações em que as *fake news* simulam o discurso de divulgação científica, enquanto o discurso jornalístico científico atua (no sentido teatral do termo) *no lugar* do discurso científico. Conhecimento, informação, desinformação, desconhecimento: cada um perdendo suas fronteiras para o outro. Paraphraseando Mariani (1996), diríamos que as *fake news*, “imitando” o discurso jornalístico, vão trabalhar sobre/com o imaginário social e o senso comum, para que, ao remeter “àquilo que todo mundo sabe”, possa se passar como “verdade” já estabelecida.

O discurso jornalístico contribui, desta forma, na produção de verdades locais, as quais, ligadas circularmente aos sistemas de poder (Foucault, 1984), vão sendo disseminadas como consensos sociais. Ou seja, a prática discursiva jornalística permite a institucionalização social de certos sentidos, remetendo ‘ao que todo mundo sabe’ (uma verdade local) e ao silenciamento de outros sentidos, resultado de uma política do silêncio. (MARIANI, 1996, p.238).

Gestos analíticos: (des)conhecimento sobre saúde e estética nas *fake news*

Antes de seguir com as análises, cabe ressaltar que a construção do *corpus* se deu em função de uma coleta de *fake news* retiradas de distintos sites (*Instagram*, *Facebook*, *Whatsapp* e *Blasting News*). Nosso interesse central foi agrupar as notícias falsas a partir de uma temática comum (discursos sobre saúde e estética), para que pudéssemos compreender de que maneira este tema é discursivizado, ou seja, posto em funcionamento na língua e na história, pelas *fake news*. A designação “*fake*” parte daquilo que já na rede encontra-se questionado e caracterizado como falso; de nossa parte, o que fizemos foi levar a cabo pesquisas online que nos comprovassem que se tratava de uma notícia falsa, bem como analisar possíveis brechas já na textualidade das *fake news* que apontassem para as lacunas de sua própria formulação.

Em nossa compreensão, as notícias falsas que fingem divulgar fatos sobre saúde ou que alimentam discussões sobre padrões estéticos simulam, pelo discurso, uma “função jornalística”, aos modos do DDC. Para assumir seu lugar, as *fake news* precisam, antes, destituir a ciência de seu lugar de poder. O que percebemos é que, para questionar a *verdade da ciência*, uma notícia falsa lança mão de pré-construídos (como aquilo que todos, supostamente, já sabem) sobre o que o senso comum entende do fazer científico, de modo particular aqueles imaginários da Ciência enquanto “conspiração”, “indústria do mal” ou “mito”. A conspiração é, assim, uma forma de fazer a notícia falsa acontecer. Por exemplo, na figura 1, o alerta é sobre “uma máfia que só visa lucrar” com as vacinas. Esse mito conspiracionista surge pela necessidade de, primeiro, destituir a ciência de uma posição de autoridade para, então, suplantá-la.

O recurso discursivo que aflora é, assim, o da *produção do medo*, instigando um pânico social generalizado. A figura 1 inicia-se como um “Alerta aos pais”, que estariam ‘desinformados’ e em ‘perigo’. Na verdade, o suposto ‘perigo’ afligiria seus filhos, porque as vacinas (contra o HPV) estariam “debilitando” as crianças.

Figura 1 – Notícia falsa sobre vacinas contra HPV



Fonte: Facebook, 2019.

É feito uso de uma voz de autoridade que supostamente corroboraria com a notícia. Aqui, temos a menção ao MPF (Ministério Público Federal), colocado como fonte da notícia (falsa). São listados os “efeitos” negativos da vacina à saúde das crianças, aparentemente com aval do Ministério Público, entre os quais encontramos “morte por conter metais pesados”, “vírus transgênicos e conservantes” e destruição da “capacidade natural do indivíduo”. Não pudemos deixar de relacionar essa notícia ao funcionamento de um imaginário eficaz de *ficção científica*, que trata de vírus “transgênicos” apolíticos, que criam *mortos-vivos*, e destroem “a capacidade natural do indivíduo” (o que quer que isso signifique!).

Outra maneira de produzir medo é por meio do apelo em letras garrafais: “NÃO VACINE SEU FILHO CONTRA O HPV”. A produção do pânico é uma forma de chamar a atenção do leitor e prendê-lo numa rede de sentidos polêmicos e alarmantes. Novamente, a razão é suplantada pela emoção. Assim, a construção do referente “vacina” não se dá “fora” do jogo discursivo, mas dentro de uma rede de memórias que atrelam a vacinação à “morte”, “debilidade”, “máfia”. Este último interessa particularmente, porque reveste o fazer científico de um caráter conspiratório e maléfico, que estaria escondendo do público uma informação preciosa que a notícia falsa viria *expor*, para “informar” (= salvar) a população, como um discurso de divulgação. Investindo em uma espécie de discurso “sigiloso”, de “mistérios”, alimenta-se uma desconfiança vazia e irracional sobre a ciência, tocando naquilo que D’Ancona (2018) chamou de *crise das instituições tradicionais*. Salientamos, contudo, que a questão não está precisamente em desafiar a autoridade científica, mas em fazer isso pelos *modos errados*.

Em se tratando de uma plataforma digital, como é o caso do *Facebook*, analisamos também o perfil em que a notícia falsa circulou: “Cruzada Pela Liberdade”³. O nome já nos diz muito, pois aí um ideal “militar” mistura-se a um movimento “religioso”, recuperando o evento histórico religioso-militar das Cruzadas na Europa, durante a Idade Média, ideais que se colocam em contradição com “liberdade”, enquanto luta pelos direitos dos oprimidos. Buscando mais sobre esta página, lemos – por definição oferecida pelo próprio administrador – que se trata de um grupo que deseja “a moralização de nosso país, através de movimentos sociais/patrióticos”, em favor da intervenção militar. Entendemos que as *fake news* utilizam da *indistinção* entre discursos, silenciando sua ressonância histórica, a fim de produzir *dispersão* – para nós, o motor da *desinformação*. Nesse caso, em específico, constrói-se uma narrativa em que atuam um herói (aquele que vem *divulgar* a notícia falsa como a verdade escondida; o “cruzado”) e um vilão (a ciência; a indústria farmacêutica), conduzindo o binarismo maniqueísta ao limite.

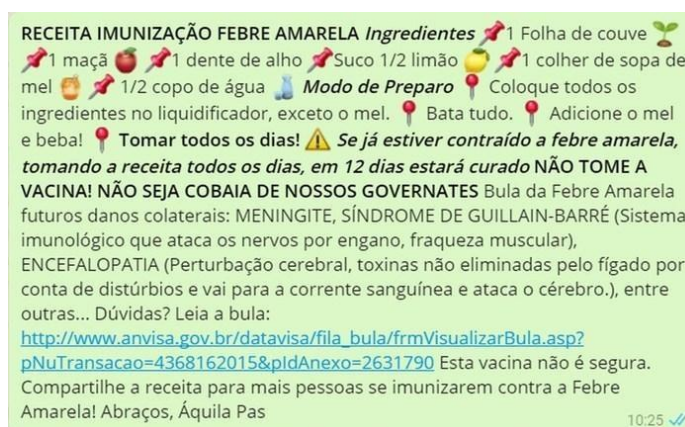
Por mais que problemas sociais, como os que envolvem saúde pública, precisem de solução, não é racional culpabilizar unicamente a ciência. Na direção das palavras de Pêcheux (1990), não é pertinente a ideia de que “os espaços estabilizados seriam impostos do exterior, como coerções, a este sujeito pragmático, apenas pelo poder dos cientistas, dos especialistas e responsáveis administrativos, se mostra insustentável desde que se a considere um pouco mais seriamente” (PÊCHEUX, 1990, p. 33). Na verdade, isso mostra uma necessidade equívoca do sujeito de lutar por uma lógica estabilizada, por (seus) “sentidos semanticamente normais”, explorando, como pontua Orlandi (2001), regiões de sentidos latentes que demandam interpretação. Discutir um “culpado” é, também, uma forma de dispersar o discurso, tirando o foco do evento em si, ou seja, da vacinação.

As *fake news* vêm expor um conflito entre a “Ciência” e o “Povo”, atuando “ao revés” do DDC, divulgando, nesse caso, desinformação. As mídias sociais dão voz e vez aos sujeitos-particulares que desejam, de alguma forma, dar a ver seu dizer, mesmo que da forma “errada”. Desta forma, as *fake news* retornam à questão do acesso proporcionado pelas redes sociais virtuais, para, a partir dele, desinformar. Com isso, vemos que as notícias falsas apontam para uma “vontade” de *fazer parte* e isso precisa ser levado em conta.

3 Disponível em: <https://www.facebook.com/cruzadapelaliberdade/>. Quando acessamos a página, em 4 jul. 2019, havia mais de trezentos mil seguidores.

Ademais, na notícia falsa em questão, encontramos uma tarja do Ministério da Saúde sobre a imagem, tornando público que aquela notícia é falsa e fazendo um apelo para que o leitor “não divulgue” aquele conteúdo, o que significa que, ao depararmos com aquele texto, já havia um alerta sobre o caráter “fake” da notícia em questão, ou seja, já havia passado pelo crivo interpretativo da campanha contra *fake news* realizada pelo Ministério da Saúde. Vale ressaltar que as *fake news* vêm exigindo, por parte de órgãos públicos, e mesmo de empresas privadas, um posicionamento decidido e expressivo, para romper com correntes de desinformação⁴.

Figura 2 – Notícia falsa sobre vacinas contra febre amarela



Fonte: WhatsApp, 2019.

Na mesma linha da notícia falsa anterior, na figura 2, a questão abordada envolve a vacinação, ou melhor, um protesto contra ela. O diferente, aqui, está na formulação (literalmente uma *fórmula*) de uma receita para imunização contra a febre amarela para que se possa evitar a vacinação. Não se nega o perigo da doença, mas sim a relação com a ciência, relação esta que se almeja cortar. Lembramos aqui o funcionamento do *efeito metafórico*, na AD significando *transferência*, a partir do qual “toda descrição (...) está firmemente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, ao deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1990, p. 56). O que temos aqui é a recusa à metáfora, a negação da transferência, porque para transferir seria necessário fazer valer a “vacina”. A receita aparece para ocupar (barrar) o lugar da vacina, sem considerar qualquer forma de interferência.

4 Um exemplo de atitude tomada pelo Ministério da Saúde, em união com a FIOCRUZ, foi o de lançar um canal no *YouTube* para a divulgação de notícias na área da saúde, que pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/user/CanalSaudeOficial/featured>. Acesso em 17 jun. 2019.

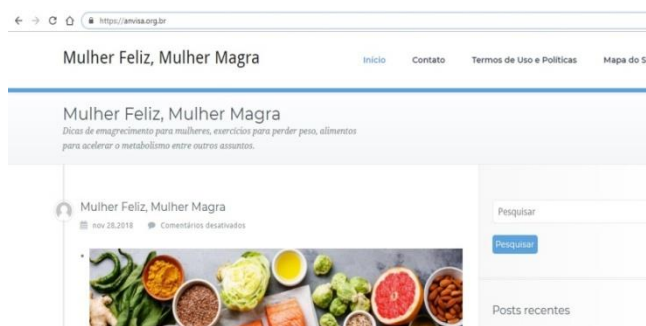
Entretanto, as *fake news* são pegas em suas brechas, porque, à medida que negam, estão sempre re-afirmando a insistência daquilo que é negado. Não se trata, porém, da simples negação do acontecimento, que levaria à “tentação de escapar à questão” (PÊCHEUX, 1990, p. 27), mas, sim, pela narração de um *outroacontecimento* (“como se fosse”), de colocar em evidência essa mesma discussão. A receita surge como “superação” da vacina, a tal ponto que não apenas serve para imunizar (como no caso da vacina), mas também para curar a doença, bastando tomar a receita por doze dias.

São apresentados também os supostos efeitos colaterais da vacina contra a febre amarela (meningite, síndrome de Guillain-Barré, encefalopatia) em letras maiúsculas. O detalhamento funciona como modo de retornar aos espaços do medo e da desordenação social, para agora suturá-los, sendo que o papel da conspiração é o de voltar à necessidade do mito em detrimento à ciência, em favor de um esclarecimento da vida cotidiana, na tentativa de propor um tipo de ordem unívoca e irresistível, por meio de uma explicação simplista e confortante, que serve como ponto cego para eclipsar os absurdos ali presentes. Como explicado por Pêcheux (1990),

Nesse espaço de necessidade equívoca, misturando coisas e pessoas, processos técnicos e decisões morais, modo de emprego e escolhas políticas, toda conversa (desde o simples pedido de informação até a discussão, o debate, o confronto) é suscetível de colocar em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciáveis – com, de vez em quando, o sentimento insidioso de uma simplificação unívoca, eventualmente mortal, para si-mesmo e/ou para os outros. (PÊCHEUX, 1990, p. 33).

Na notícia falsa, alega-se que os efeitos negativos da vacina são listados pela Anvisa. Buscando o site direcionado pelo *link* oferecido, fomos encaminhados a uma página intitulada “Mulher feliz, Mulher magra” (figura 3). Pesquisando, então, por conta própria a bula da vacina contra a febre amarela, no site da Anvisa, encontramos, sim, uma lista de possíveis efeitos colaterais, mas que atingem somente 0,01% dos indivíduos vacinados, como “doenças neurológicas – 0,0004%”⁵.

⁵Disponível em: www.anvisa.gov.br/datavisa/fila_bula/frmVisualizarBula.asp?pNuTransacao=14091032016&pIdAnexo=3189203. Acesso em 17 jun. 2019.

Figura 3 - Site para o qual se é encaminhado pelo *link* da notícia falsa

Como na figura 1, os sentidos retomados sobre o discurso científico é o de uma ciência maligna, como observado pelo emprego da palavra “cobaia”, que coloca o sujeito comum como “vítima” de um grupo de cientistas em conspiração com os “governantes”, donde a importância de não vacinar os filhos, de “não ser cobaia”. Dessa forma, o efeito de sentido mais expressivo é o de *conspiração* → *confusão*, em alinhamento com as palavras de D’Ancona (2018), segundo quem, o propósito das notícias falsas é “semear a dúvida, em vez de triunfar de imediato no tribunal da opinião pública (...) A questão é manter a discussão em andamento, para assegurar que nunca cheguem a uma conclusão” (D’ANCONA, 2018, p. 49). Mantendo a discussão “na boca do povo”, as notícias falsas fazem valer seu funcionamento digital, na medida em que sua existência está pautada na proporção de sua circulação. Em vista disso, sem surpresas, aparece o apelo à divulgação da notícia (“Compartilhe”), pelo *Whatsapp*, aplicativo que possibilita a redistribuição individual de mensagens para todos os contatos do usuário. O compartilhamento é argumentado como forma de fazer *o bem* para outras pessoas (“para mais pessoas se imunizarem”).

Avançando nas análises, é importante frisar que, em uma sociedade como a nossa, a saúde é também uma forma de *produto*, sob a evidência de sua necessidade: quem discordaria que é preciso ter saúde? Nessa evidência de cuidado com o corpo, a partir de um *efeito metafórico*, a estética (padrões de beleza) é tornada equivalente a saúde. Segundo Orlandi (1999, p. 44), a metáfora é “tomada de uma palavra por outra”, promovendo a transferência. Desta forma, esse efeito metafórico (Beleza → Saúde) representa um apagamento das diferenças, normatizando a experiência do sujeito com o próprio corpo. São reforçados binarismos, como oposições excludentes, donde a dualidade entre o corpo “perfeito”, ideal, magro/emagrecido, e o corpo “imperfeito”, gordo, que é recusado. Classificando esses mesmos corpos, convoca-se um culto à estética do corpo magro, sustentado no lema do “é preciso estar em boa forma”, porque uma “boa forma” equivaleria a “estar saudável”.

Entretanto, cabe perguntar: o que é uma “boa forma”? Forma de quê? Forma de quem? E justamente aqui surge a ideia de *fazer caber* (*fitness*, em inglês, do verbo *fit*, “caber”). É necessário “ajustar-se” a um discurso que arregimenta os sentidos possíveis para “boa forma”, o bom corpo, do “bom sujeito”. Retornando a Pêcheux (1995), está em questão o “bom sujeito”, aquele da *forma-sujeito consentida*, que aceita e adere ao sujeito universal, ou seja, o “bom sujeito” “sofre cegamente” a determinação do interdiscurso, “realiza seus efeitos ‘em plena liberdade’” (PÊCHEUX, 1995, p. 215).

Como pretendemos mostrar, falar de saúde e de estética, interligadas, possibilita uma compreensão de como as *fake news* fazem funcionar um efeito de *dispersão*, que recupera pré-construídos para a produção de efeitos de desinformação. A “estética” traz para a discussão os significantes “beleza”, “corpo”, “juventude” e também, lateralmente, “saúde”. Circula socialmente um imaginário de “corpo em forma” e é por esse imaginário que atrelamos o campo “saúde” ao da “estética”, fazendo-os colidirem em suas dissensões.

Figura 4 – Notícia falsa sobre emagrecimento⁶



Fonte: Instagram, 2019.

Entendemos o corpo enquanto materialidade discursiva, significado, de um lado, como unidade bio-física, e, de outro, como unidade simbólica e imaginária. Essa compreensão autoriza-nos a ver no corpo uma forma de inscrição do sujeito na história: o corpo é também lugar da realização dos sentidos. Tomando o corpo em sua forma-material, Ferreira (2013) afirma que não apenas temos um corpo, mas somos um corpo, isto é, somos identificados e

6 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BQkk1ESgEfJ/>. Acesso em 17 jun. 2019.

significados por nossos próprios corpos, corpo feito de linguagem, o que equivale a dizer que o corpo “não seria, assim, um *a priori*, uma dádiva da natureza, mas o resultado de um processo de construção que se dá pelo discurso e no discurso” (FERREIRA, 2013, p. 80). Este corpo em específico é condicionado ao binarismo gordo/magro, que, mesmo sem equivalência, desliza para feio/bonito, doente/saudável. De um lado, o corpo visto como “ruim”, coberto pelas roupas, e do outro, o corpo à mostra, em liberdade, o que instaura o culto (imperativo) ao corpo magro.

Postos lado a lado, representam um *antes*, rejeitado, e um depois, desejado, em que a sequencialidade produz um efeito de literalidade, a partir do qual o corpo “atual” é investido de sentidos positivos. Segundo Pêcheux (1995, p. 161), as palavras, expressões, proposições “recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas”. Nesse caso, o *efeito metafórico*, matriz do sentido, da produtividade da língua(gem), se efetiva, deslocando sentidos em torno de um mesmo corpo, agora emagrecido. Certos corpos, certas *formas* de corpo, são acolhidos no presente (agora), como um presente (recompensa), e outras formas rejeitadas, deixadas no passado (antes).

Pensando as condições de produção de um discurso em uma sociedade capitalista, o corpo aqui é tornado *produto* a ser consumido. Palco de campanha publicitária. Publicidade, entretanto, *forjada*. Atribui-se à mulher da foto um relato em que daria a conhecer sua experiência, representada nas fotos de antes e depois, com um produto de emagrecimento (Super Slim X), com o qual perdeu treze quilos em pouco mais de um mês. A notícia (propaganda) falsa situa-se na relação tempo/quantidade própria à sociedade contemporânea, sob o funcionamento da *urgência*, sustentando um efeito de eficácia de seu “milagrezinho”. Tal funcionamento “convoca modos de ler que estão ancorados no efeito de rapidez e velocidade produzido pelo imaginário de tempo escasso que circula na sociedade” (NUNES, 2012, p. 28) e que é intensificado pela discursividade digital.

Tomar o discurso em primeira pessoa, como se fosse a própria Marina (mulher na foto) divulgando o produto, é como “roubar” sua identidade. Alegando que já havia tentado “fazer várias dietas”, conclui que nada superava o produto de emagrecimento; novamente a relação com o tempo agindo sobre os sentidos e sobre os sujeitos, no intuito de persuadi-los. Para nós, é significativo que a notícia falsa explore o sentido pragmático e aplicável dos produtos de emagrecimento, fazendo emergir o ideal capitalista do imediatismo, em que pouco esforço, aliado à rapidez, apelariam como forma de cativar o leitor a fim de atraí-lo para o produto.

A “vítima-alvo” das *fake news* tem de se pronunciar sobre a notícia falsa que protagoniza, via redes sociais. Marina, a mulher das fotos, publicou em seu perfil no *Instagram* que nunca usara o produto mencionado e que, embora o “antes e depois” fosse verídico, era fruto de seu *esforço* com uma “dieta saudável e atividade física”: ainda aqui o corpo funciona como capital e a pessoa “saudável” como o *empreendedor de si*. Retoma-se a ideia de que, para obter o “bom corpo”, é preciso haver “esforço” e “mérito”. Nesse caso, aparece a prática da *dieta*, que nada mais é do que uma forma de regulação, disciplina dos corpos. *Regimes* de (pós) verdade. O corpo magro é metaforizado na verdade da saúde do corpo, ou seja, sua “estética”. O sujeito funda-se, assim, como dono (responsável) de seu corpo. Tanto nesta quanto na próxima notícia falsa, o corpo é *capitalizado*.

A usuária também apela ao público para que denunciem esse tipo de “roubo” de perfil: recorre ao poder do mesmo “público” que é capaz de difamar e também de proteger. Isso mostra o ponto de funcionamento equívoco das *fake news* pelo discurso digital, que, de um lado, potencializa a produção delas, mas que, de outro, pode dar origem ao movimento contrário. É como lemos em Dias (2018, p. 118): “o digital, o uso da internet, dos aplicativos e dispositivos móveis criam (...) outras formas de visibilidade, mas também de invisibilidades e des-visibilidades”. Mas não só: outro ponto de contradição do *sujeito digital* (DIAS, 2018) é que este se constitui em razão daquilo que escreve/posta, que (se) *publiciza*, e que por isso mesmo oferece sua imagem (tanto a imagem-foto quanto a imagem-de-si) à prova e ao uso do público.

Todavia, os efeitos dos procedimentos estéticos são causa também de divergência, atestando que os sentidos são disputados (ORLANDI, 2001), mesmo em meio às *fake news*. Verificamos isso na figura 5, que traz, à esquerda, a imagem da atriz norte-americana Angelina Jolie e, à direita, em um primeiro momento, a mesma atriz em teoria “modificada”. Entendemos tal notícia como *falsa* pela frustração entre o que a montagem da sequência das imagens (efeito de correlação e literalidade) sugere e aquilo que, a partir de investigação, de fato estava acontecendo, a saber, uma maquiadora realizando um trabalho de maquiagem artística (conforme pesquisa de fontes referenciadas a seguir).

Figura 5 – Notícia falsa sobre Angelina Jolie

Fonte: *Blasting News*, 2019.

Esta imagem, ainda sob o mesmo efeito de sequencialidade/literalidade da figura 4, circulou como o corpo deformado de Angelina depois de uma quantidade desmedida de intervenções plásticas, que “passaram do limite” (e qual é o limite?). Grande parte das celebridades são encaixadas com exemplos da “boa forma”, como símbolos de beleza, servindo de “modelo” a ser reproduzido pelos reles “cidadãos comuns”. Tanto é assim, que são elas as escolhidas para figurarem em comerciais para a venda de produtos, de diversos tipos, justamente por serem capazes de apelar ao público.

Embora não seja nada novo, frisamos que estas duas notícias falsas (figuras 4 e 5) giram em torno do universo feminino, trazendo pré-construídos sobre papéis tradicionais de gêneros, em que a mulher emergiria como figura mais “suscetível” aos apelos da propaganda da “beleza”. Na verdade, entendemos que a relação se dá às avessas: não é simplesmente a mulher que buscaria “livremente” por padrões de beleza, mas os padrões de beleza que são impostos às mulheres dentro de uma formação social. E a contradição se funda aí: à mulher é vetada a possibilidade de liberdade sobre o corpo, sob o imperativo da “magreza”, da “juventude”, da “beleza”, devendo então “modificar-se”, “ajustar-se” (*fit*), ao passo que também é vetada a liberdade de mexer sobre esse mesmo corpo, através da intervenção cirúrgica, por exemplo. De todos os lados, essas notícias falsas apontam para a re-produção de imaginários sobre o que (não) significa ser mulher em nossa sociedade.

Na realidade, a segunda imagem é a de uma modelo e maquiadora, que foi retirada de seu contexto de origem⁷, deslocando-se, com isso, de uma rede de sentidos para outra; deslocamento apagado pela notícia falsa, preenchendo as brechas pela evidência literal. O

⁷ A matéria consultada se encontra em: <https://jc.ne10.uol.com.br/blogs/oviral/2017/12/04/cirurgia-ou-maquagem-qual-verdadeira-historia-da-iraniana-que-queria-ficar-parecida-com-angelina-jolie/>. Acesso em 06 nov. 2019.

curioso é que também entre as notícias falsas houve deriva de sentido: a imagem deu origem a *duas notícias falsas*, uma que dizia que ambas as fotos eram da atriz e a outra⁸ (ironicamente mais plausível) que afirmava que se tratava de uma fã que passou por vários procedimentos estéticos para tentar, frustradamente, parecer com Jolie.

Enfim

Após o percurso analítico aqui empreendido, podemos dizer que saúde e estética (aqui entendida como padrões sociais de beleza) são metaforizados pelo discurso das *fake news*, tornando-se indistintos, *dispersos*, momento em que se instaura o processo de desinformação. Junto a isso, pela compreensão do discurso digital em função dos movimentos de circulação online, as *fake news* aparecem para atestar uma luta por formulações, por sentidos em contradição, a partir de um jogo de emoções e crenças.

Estamos diante de mudanças, e mudanças em um ritmo assustadoramente rápido. As Ciências são convocadas a se renovar, a re-pensar sua própria posição e prática. Faz-se preciso sair das paredes seguras do Laboratório, ir para fora dos muros da Academia. Entra aqui a questão do discurso de divulgação científica: devemos perguntar-nos pela qualidade da informação que recebemos, sem utilizar como critérios somente os apelos emocionais – descartando completamente a possibilidade de avaliar a qualidade pelo crivo da crença ou do benefício pessoal. Estamos longe de querer dizer também que deve haver uma simplificação vazia de conceitos ao público não especializado ou uma geração de entretenimento barato. O ponto reside na urgência de tornar-se acessível, sem perder a qualidade, e na iminência do discurso científico pensar em um sujeito-leitor *desejante de fazer parte*, até porque ele é parte constitutiva do processo de produção do conhecimento.

Relendo por uma posição discursiva a afirmação de D’Ancona (2018, p. 112) de que “os fatos precisam ser comunicados de modo a reconhecer os imperativos emocionais e também os racionais”, diríamos que, nas *fake news*, o sujeito se coloca como “ponto absoluto”, na ilusão constitutiva de ser fonte de sentidos estabilizados, “negando como de hábito sua própria posição de interpretação” (PÊCHEUX, 1990, p. 47). É então que entrevemos a importância de as ciências discutirem e de agirem sobre as *fake news*, como

8 Disponível em: <https://br.blastingnews.com/mundo/2017/12/fa-faz-varias-cirurgias-e-quer-se-parecer-com-angelina-jolie-veja-fotos-002202051.html>. Acesso em 17 jun. 2019.

necessidade e responsabilidade ética. Somos sensíveis à fala de Pêcheux (1990) quando afirma: “Face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade” (PÊCHEUX, 1990, p. 57). Ainda, nas palavras do mesmo autor, “não serve de nada negar que esta necessidade de fronteiras coincide com a construção de laços de dependência face às múltiplas coisas-a-saber” (PÊCHEUX, 1990, p. 34). Não adianta negarmos a necessidade de um mundo semanticamente normal, em que desejamos reproduzir sentidos que nos são favoráveis, principalmente em um ambiente como as redes sociais, que possibilitam a exacerbação da ilusão de um sujeito fonte de seu dizer. O “custo” das *fake news* pode ser altíssimo, tanto no sentido teórico (como na divulgação de “desconhecimento científico”), quanto em nível prático (por exemplo, levando pessoas a contraírem doenças e, em nível extremo, levando-as à morte).

Referências

- D’ANCONA, M. *Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. São Paulo: Faro Editorial, 2018.
- DIAS, C. P. *A discursividade da rede (de sentidos): a sala de bate-papo hiv*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2004.
- DIAS, C. P. *Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo*. Campinas: Pontes, 2018.
- FERREIRA, M. C. L. O corpo como materialidade discursiva. *Caderno de Estudos do Discurso e do Corpo*, v. 02, p. 77-82, 2013.
- GRIGOLETTO, E. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- GUIMARÃES, E. (org.). *Produção e Circulação do Conhecimento: Estado, Mídia, Sociedade*. Campinas: Pontes, 2001.
- GUIMARÃES, E. Linguagem e Conhecimento: Produção e Circulação da Ciência. *RUA*, Campinas, n. 15, v. 2, p. 5-14, 2009.
- MARIANI, B. *O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 1996.
- NUNES, S. R. *A geometrização do dizer no discurso do infográfico*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2012.

OLIVEIRA, G. A. *Discursos sobre o eu na composição autoral dos vlogs*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2015.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1995.

SILVEIRA, J. *Rumor(es) e humor(es) na circulação de hashtags do discurso político ordinário no Twitter*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2015.

AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS CONSTRUÍDAS NO DISCURSO DO POLÍTICO MICHEL TEMER

Igor Pires Zem El-Dine¹

RESUMO: Este artigo tem como tema uma notícia publicada no espaço digital brasileiro que trata do discurso do ex-presidente Michel Temer em comemoração ao Dia Internacional da Mulher. O objetivo é analisar o discurso do ex-presidente, investigando como o sujeito enunciativo, através de sua identidade discursiva e identidade social, reitera um discurso machista e preconceituoso em relação às mulheres. Este estudo se embasa nos pressupostos teóricos da Teoria Semiológica, proposta por Patrick Charaudeau. Como metodologia, utilizamos os conceitos de sujeitos do discurso a partir do quadro comunicacional proposto por Charaudeau (2008). Em seguida, verificamos as estratégias discursivas como a *legitimidade* e a *credibilidade*, desenvolvidas por Charaudeau (2010). Percebemos a presença de imaginários sociodiscursivos e de representações femininas que estão sustentadas por discursos pré-construídos socialmente (CHARAUDEAU, 2017). Assim, para ampliar a nossa discussão em torno das questões de gêneros, recorreremos a Butler (2003). Como resultado, descrevemos que o discurso apresentado pelo ex-presidente são construções performativas iteradas ao longo do século acerca das performances femininas, marcadas pelo privado, pela sujeição e privação. Em outras palavras, o discurso do ex-presidente normaliza o sentido essencializado, atributivo e hierarquizado da mulher em relação ao homem, ou seja, refere-se tão somente a discursos produzidos pelas regulações da norma do patriarcado.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias discursivas. Quadro Comunicacional. Teoria Semiológica.

ABSTRACT: The theme of this study is the published news on Brazilian digital media, which reports Michel Temer's speech at the celebration of International Women's Day. The goal is to analyze the ex-president's speech, investigating how the enunciating individual, through his social and discursive identity, reiterates a chauvinist and prejudicial discourse regarding women. This study is based on the theoretical presumptions of Semiotic theory proposed by Patrick Charaudeau. In this way, as a methodology, we use the concepts of discourse subjects through the communicational framework proposed by Charaudeau (2008). In sequence, we verify the discursive strategies such as *legitimacy* and *credibility*, developed by Charaudeau (2010). We perceived the presence of socio-discursive imaginary and of feminine representations that are sustained by socially pre-discursive discourses (CHARAUDEAU, 2017). Thus, to expand our discussion around gender issues, we invoke Butler (2003). As a result, we argued that the discourse presented by the ex-president is the performative construction iterated during the century regarding feminine performance, marked by subjection and deprivation. In other words, the ex-president's speech normalizes the essential, attributed and hierarchical sense of women in relation to men, that is, it refers to discourses produced by patriarchal norm of regulations.

KEYWORDS: Discursive Strategies. Communicational Framework. Semiotic Theory.

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras – PROMEL da Universidade Federal de São João del-Rei (UFJS), São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil. E-mail: igorpzem@gmail.com.

Considerações Iniciais

Neste artigo, evidenciaremos, por meio do discurso do político Michel Temer noticiado pelas mídias televisivas e digitais como o portal G1, alguns trechos das declarações do ex-presidente em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, em 8 de março de 2017.

As declarações foram consideradas machistas e moldam uma imagem do ex-presidente como conservadora e ultrapassada em relação às mulheres. O discurso de Temer atribuiu ao gênero feminino as funções de cuidar da casa e dos filhos, enquanto o gênero masculino tem o estatuto de chefiar e financiar a família.

Para esta análise, gostaríamos de evidenciar, com base nas abordagens da teoria semiolinguística: (i) as interações verbais dispostas no ato de linguagem, a partir do quadro comunicacional; (ii) a noção de *estratégias discursivas* como a legitimidade e a credibilidade, relacionadas à noção de contrato do sujeito enunciador; e (iii) a identidade discursiva e social do sujeito enunciador que enfatiza e constrói imaginários acerca das performances femininas.

Referencial Teórico-Metodológico

O Quadro Comunicacional

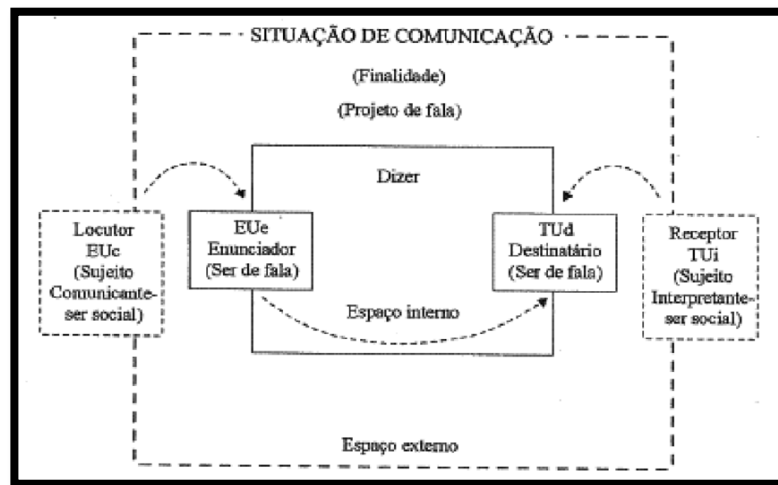
A Teoria Semiolinguística (TS) de Patrick Charaudeau tem o quadro comunicacional como um dos seus conceitos mais utilizados. Charaudeau (2008) propõe esse quadro para dar conta da dinâmica do ato de linguagem e dos seres sociais que atuam nas interações verbais. Toda cena enunciativa irá resultar em um jogo implícito e explícito, constituído pelas materialidades específicas do ato de linguagem, por meio de uma relação de dois processos: o primeiro de produção e o segundo de interpretação, articulados por duas entidades, o sujeito de fala e o sujeito agente.

Em nossa análise, utilizaremos os princípios teóricos da TS para fundamentar a discussão sobre os sujeitos envolvidos no processo enunciativo, referentes à produção e à interpretação do ato de linguagem. Charaudeau (2008, p. 38) “considera a existência de dois circuitos que se intercondicionam: um dito ‘interno’, que compreende o ‘circuito da fala’, e um circuito dito ‘externo’, que corresponde ao ‘mundo real’”.

No circuito da fala (*espaço interno*), podemos observar no seu interior os seres de fala, instituídos pela imagem do sujeito enunciador (EU^c) e do sujeito destinatário (TU^d), estabelecidos de um saber ligado às representações e práticas sociais. No circuito externo à fala configurada (*espaço externo*) situam-se os seres agentes, instituídos pelo sujeito comunicante (EU^c) e pelo sujeito interpretante (TUⁱ), em consonância ao saber ligado de uma organização do “real” (psicossocial) que sobredeterminam estes sujeitos (CHARAUDEAU, 2008, p. 53).

Com base nesse entendimento, a teoria semiolinguística considera a presença de quatro tipos de sujeitos no ato de linguagem, constituído por um processo enunciativo representado, segundo Charaudeau, na figura abaixo:

Figura 1 – O Quadro de Contrato Comunicacional



Fonte: CHARAUDEAU, 2008, p. 52

Aplicação do Quadro Comunicacional

Para entender a aplicação do quadro comunicacional, observa-se que o sujeito comunicante EUc, de acordo com Charaudeau (2008, p. 48), “é o iniciador do processo de produção, processo construído em função das *Circunstâncias de Discurso* que ligam ao TU e que se constituem sua intencionalidade”. Na aplicação do quadro ao objeto de análise, EUc é instanciado por Michel Temer.

O EUc como sujeito produtor de sua fala projeta uma imagem, o que nos leva ao sujeito enunciador EUE, que, segundo Charaudeau (2008), apresenta as suas intencionalidades. Desse modo, o EUE também é uma instância conferida pela posição social do ex-presidente Michel

Temer, homem, branco, heterossexual, advogado, político e filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

O EUE dirige-se a um sujeito destinatário TUD, que, de acordo com Charaudeau (2008, p. 45), seria “[...] o interlocutor fabricado pelo EU como destinatário ideal, adequado ao seu ato de comunicação”. Nesse caso, constata-se que o sujeito destinatário são todas as mulheres do Brasil.

E, por fim, como sujeito interpretante TUi, Charaudeau (2008, p.47) denomina “[...] um sujeito que age independentemente do EU, que institui a si próprio como responsável pelo ato de interpretação que produz”. Nesse caso, o sujeito interpretante TUi corresponde a todas pessoas que estavam presentes na cerimônia, bem como às pessoas que assistiram o discurso do ex-presidente em quaisquer meios midiáticos, ou seja, detiveram em suas mãos o processo de interpretação.

O Contrato e as Estratégias Discursivas: *legitimidade e credibilidade* no discurso político

De acordo com Charaudeau, cada um dos parceiros envolvidos no ato comunicativo, em função do contrato de comunicação estabelecido entre eles, tem a liberdade de traçar estratégias dentro de seus discursos.

Nesse sentido, para ser bem-sucedido nesta “aventura”, o sujeito comunicante fará usos de *contratos* e *estratégias*. A noção de contrato “pressupõe que indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações languageiras de reconhecimento análogo à sua” (CHARAUDEAU, 2008, p. 56). Já a noção de *estratégias* consiste nos meios de persuadir, seduzir e manipular o outro, assim, o sujeito que enuncia recorre a uma utilização de imagens para enunciar o que deseja.

Para Charaudeau (2010, p. 12), a *legitimidade* é uma estratégia discursiva externa ao sujeito falante e se origina a partir do estatuto do enunciador do discurso – é por meio dela, por exemplo, que o locutor tem o poder de dizer algo; seu discurso é ou não valorizado de acordo com a legitimidade. Dessa forma, ela justifica os feitos e os gestos dos sujeitos existentes entre o ato de fala, a situação em que acontece e a posição social e política do ator que a enuncia. A legitimidade é importante porque é a que dá a toda instância de palavra uma autoridade de dizer.

No entanto, para ser ouvido o locutor deve também ter credibilidade em seu discurso, ou seja, deve representar uma imagem de alguém que diz a verdade. No discurso político, tal fato se mostra necessário, uma vez que não basta apenas ocupar esse estatuto. Sendo assim, é

fundamental que ele seja um político de credibilidade, ou seja, que tenha seu discurso acreditado pela população. Segundo Charaudeau (2010, p. 12), a credibilidade “representa uma capacidade de capitalizar uma autoridade de fato pela mostraçãõ de um saber-fazer (competência)”. Logo, evidenciam-se aqui as estratégias que comprovam a habilidade do sujeito locutor de saber enunciar o que deseja a partir da sua credibilidade. Para isso, o enunciador da mensagem deve evidenciar alguns elementos discursivos que indicam sua posição – a de alguém que diz a verdade, fazendo uso de descrições, comparações, indicações de fontes e citações, aspectos que serão melhor desenvolvidos ao longo do artigo.

Os Imaginários Sociodiscursivos e as Construções Femininas no Discurso do Político

Segundo Charaudeau (2008, p. 117): “é preciso lembrar que a questão da identidade do sujeito passa por representações sociais: o sujeito falante não tem outra realidade além da permitida pelas representações que circulam em dado grupo social e que são configuradas como imaginários sociodiscursivos”. Dessa forma, os imaginários sociodiscursivos constituem um modo de apreensão do mundo. Esse modo de apreensão nasce a partir das representações sociais que são construídas por meio da significação sobre os objetos, os seres humanos e seus comportamentos, ou seja, transformam a realidade em um real significante.

Assim, como propõe Charaudeau (2008, p. 204),

o imaginário social é um universo de significações fundador da identidade de um grupo na medida em que “o mantém uma sociedade unida, é o que cimenta seu mundo de significação”. [...] De fato, um grupo é constituído pela soma das relações que os indivíduos estabelecem entre si, relações que, ao se auto-regularem terminam por construir o universo de valor, portanto, imaginários comuns.

Esse processo de simbolização do mundo é bastante relevante para esta análise, uma vez que, por ser depositado em um imaginário coletivo, constrói representações do mundo e dos seres humanos que são constantemente repetidas em diversas situações de comunicação. Além disso, é considerado social porque esta simbolização representacional se perpetua em diversas práticas sociais, como a artística, a religiosa, a política, a jurídica e a educativa. Os imaginários sociodiscursivos aqui discutidos, iteram, em sua maioria, algumas representações de feminilidades, ou seja, certos estereótipos de gênero construídos a partir do discurso político abordado nesta análise.

Análise e Discussão dos dados

Em uma cerimônia realizada no dia 8 de março de 2017, Dia Internacional da Mulher, o ex-presidente Michel Temer fez as seguintes declarações em relação às mulheres:

(MT1)²³: “Tenho absoluta convicção, até por formação familiar e por estar ao lado da Marcela [Temer], do quanto a mulher faz pela casa, pelo lar. Do que faz pelos filhos. E, se a sociedade de alguma maneira vai bem e os filhos crescem, é porque tiveram uma adequada formação em suas casas e, seguramente, isso quem faz não é o homem, é a mulher”.

Considerando as estratégias discursivas de legitimidade do político Michel Temer, é importante dizer que o sujeito, enquanto agente público, denota uma legitimidade de fala atribuída ao exercício do cargo do qual ocupa, ou seja, o de Presidente da República Federativa do Brasil. Charaudeau (2010, p. 8) afirma que o sujeito falante, quando não está certo disso ou quando ele pensa que ele não está suficientemente legitimado aos olhos de seu interlocutor, poderá insistir, conforme o caso, “em seu espírito de seriedade, seu conhecimento de um domínio particular, sua experiência ou sua filiação, como o fazem muitas vezes os políticos em situação de campanha eleitoral”.

A priori, no ato de linguagem (MT1), o discurso do ex-presidente exacerba uma problematização no papel social de homens e mulheres dentro da sociedade. O seu discurso é legitimado pelo seu poder social e compreendido no trecho em que declara: “Tenho absoluta convicção, até por formação familiar e por estar ao lado da Marcela [Temer], do quanto a mulher faz pela casa, pelo lar. Do que faz pelos filhos”. Na expressão “Tenho absoluta convicção” há uma presença do elemento dêitico, funcionando como elemento coesivo e para enriquecer o sentido do texto. Esse elemento suscita uma referência do tipo dêitico de pessoas, de indicadores espacial e temporal. O ex-presidente expõe sua vida privada, elucidando um fundamento atribuído pela relação com sua família, através da expressão “por estar ao lado de Marcela [Temer]”. A palavra “até” funciona como um preposição de movimento, transmitindo a ideia de aproximação ou de um limite. Dessa forma, repercute no discurso do ex-presidente que percebe a sociedade sob seu prisma familiar.

² Utilizamos a sigla MT para se referir aos fragmentos das declarações proferidas pelo político Michel Temer.

³ Todas as declarações de Michel Temer analisadas neste artigo foram encontradas em: AMARAL, L. Temer diz que só mulher é capaz de indicar ‘desajustes’ de preço no supermercado. **G1**, Brasília, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/mulher-ainda-e-tratada-como-figura-de-segundo-grau-no-brasil-diz-temer.gh.html>. Acesso em: 2 nov. 2018.

No outro trecho, Temer afirma: “E, se a sociedade de alguma maneira vai bem e os filhos crescem, é porque tiveram uma adequada formação em suas casas e, seguramente, isso quem faz não é o homem, é a mulher”. A atribuição dos papéis do homem e da mulher quanto à expressão “adequada formação em suas casas” não se pode basear numa construção somente feminina. É por essa razão que a declaração do ex-presidente não pode ser entendida como “elogiosa” para as mulheres, porque tipifica um discurso do homem conservador em que ele é o responsável por garantir o sustento da família através do trabalho, enquanto as mulheres cuidam da casa e da criação dos filhos, ou seja, uma construção familiar que não representa a heterogeneidade das famílias brasileiras. O item lexical “e” é um elemento aditivo e funciona para ligar palavras ou orações, expressando ou acrescentando uma ideia, um pensamento. O verbo “é” corresponde a um estado permanente de ser, de viver. A conjunção explicativa “porque” se aplica para ligar a oração anterior, justificando, assim, a ideia nela contida. A palavra “seguramente” é um advérbio modalizador terminado em “-mente” e funciona para emitir um julgamento sobre um conteúdo verbalizado.

Não se pode dizer o mesmo sobre a credibilidade do político uma vez que o seu discurso destoa da realidade enfrentada pela maioria mulheres e está condicionada por razões de ordens econômicas, políticas e sociais. Charaudeau (2010, p. 8) enfatiza que “as estratégias de credibilidade são mobilizadas quando o sujeito locutor quer que acreditem nele”. Para tanto, o ex-presidente utilizou de fundamentos controversos para enaltecer a representatividade feminina na sociedade brasileira através do trecho “isso quem faz não é o homem, é a mulher”. O sentido atributivo e hierarquizado apontado por Michel Temer suscita uma provocação: será que uma “adequada formação dos filhos” é um dever exclusivo das mulheres?

Diante disso, de acordo com Butler (2003), o posicionamento de Temer em uma declaração oficial realizada em homenagem às mulheres iteram aspectos de feminilidade questionados pela teórica, o que se torna problemático, porque com o estatuto de presidente do Brasil, Temer reforça um estereótipo de gênero e de um imaginário social acerca do que é ser mulher, identificada como “dona de casa”, “do lar”, “maternal” e responsável por cuidar dos afazeres domésticos. Dessa forma, inferimos que ter um trabalho que não seja o doméstico é considerado uma função extra da mulher, já que seu papel é somente o “do lar”. Assim, diríamos que o imaginário apresentado pelo ex-presidente “consiste em perceber uma visão de mundo em determinada situação comunicativa a qual ele se insere ou testemunha” (CHARAUDEAU, 2017, p. 587). O ex-presidente não se atentou para o fato de que há outras e muitas constituições

daquilo que se entende por família e que em umas dessas constituições as mulheres são as principais provedoras de seus lares, diferentemente do contexto familiar de Michel Temer.

No segundo ato de linguagem (MT2), Temer ressaltou também que as mulheres, “além de cuidar dos afazeres domésticos” e serem as responsáveis pela educação dos filhos, ganham “cada vez mais espaço” no mercado de trabalho.

O político Michel Temer mais uma vez se apropria do seu lugar de fala e de sua posição social para ressaltar que as mulheres “além de cuidar dos afazeres domésticos” e “serem as responsáveis pela educação dos filhos, ganham “cada vez mais espaço no mercado de trabalho”. O fundamento conferido pelo ex-presidente destoa daquilo que afirma o Instituto de Econômica Aplicada (IPEA, 2016), que demonstra que as mulheres, além das tarefas domésticas e da criação dos filhos, são as principais mantenedoras de seus lares. As pesquisas ainda revelam que as mulheres assumem cargos inferiores e com salários mais baixos e, quando falamos sobre política, cargos de lideranças em grandes empresas e presidências de tribunais, os números quanto à representatividade feminina são inexpressíveis, segundo o IPEA.

Charaudeau (2006, p. 86) elucida que todo ato de linguagem pressupõe a criação de uma imagem de si:

não existe um ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si. Quer queiramos ou não, calculemos ou neguemos, a partir do momento em que falamos, aparece (transparece) uma imagem daquilo que somos por meio daquilo que dizemos.

Qualquer que seja a forma discursiva utilizada pelo sujeito em qualquer meio de produção esse distintivo é responsável pela construção da imagem de si. Ao afirmar que as mulheres “ganham cada vez mais espaço no mercado de trabalho” podemos reconhecer que em termos de direitos trabalhistas e de condições de trabalho, as mulheres continuam como um grupo discriminado, vulnerável (cf. Ipea). Verificamos, assim, a prevalência de uma ideologia fortemente comprometida com o patriarcado, atribuída não só pelo discurso, mas pela imagem de si criada pelo ex-presidente.

No terceiro ato de linguagem (MT3), Temer diz que “Na economia também a mulher tem grande participação. Ninguém mais é capaz de indicar os desajustes de preços no supermercado do que a mulher”.

Quando o ex-presidente Michel Temer declara que “Na economia também a mulher tem grande participação”, a credibilidade no ato de fala sugere que aquilo que está sendo dito tem valor de

verdade, esperando-se também que se acredite na sua sinceridade. Tal fato pode ser explicado pelo discurso do ex-presidente que associa a participação da mulher na economia ao fazer compras no supermercado. O discurso de MT está novamente pautado nos papéis dos homens e das mulheres, sobretudo quando insiste em colocar a mulher como “dona do lar”.

O item lexical “também” corresponde a um advérbio com função de adição, além de implicar numa ênfase ou num ato louvável. No enunciado “Ninguém mais é capaz de indicar os desajustes de preços no supermercado do que a mulher”, mais uma vez destaca-se o papel da mulher em relação aos dos afazeres domésticos. Nesse discurso, há um preceito valorativo, atributivo e essencializado daquilo que se pode considerar como uma mulher de verdade, ou seja, aquela que faz compras no supermercado. É como se as mulheres tivessem apenas esse “papel social”.

No quarto ato de linguagem (MT4), Temer afirma que “Aqui no Brasil e ainda em outras partes do mundo, a mulher ainda é tratada como se fosse uma figura de segundo grau, quando na verdade ela ocupa o primeiro grau em todas as sociedades”.

O ex-presidente usa um argumento de comparação para retratar que “no Brasil e ainda em outras partes do mundo, a mulher ainda é tratada como se fosse uma figura de segundo grau, quando na verdade ela ocupa o primeiro grau em todas as sociedades”. Pode-se entender que é uma justificativa globalizante sem qualquer validade, ou comprovação científica, mas que dialoga com imaginários sociodiscursivos baseados nos saberes de crença. De acordo com Charaudeau (2017, p. 582) esses saberes se relacionam com as “avaliações, apreciações, julgamentos a respeito dos fenômenos, do eventos, e dos seres de mundo, seu pensamento e seu comportamento. O conhecimento precede de um modo de descrição ou de explicação centrado no mundo”. Portanto, essa declaração não se aplica à maioria das sociedades, tendo em vista que as mulheres continuam sendo vítimas de violências, encontram dificuldades para assumir cargos de lideranças ou nas presidências de tribunais e, quando assumem, são por vezes interrompidas, questionadas e silenciadas.

Considerações finais

Pautando-se nos pressupostos teóricos da Teoria Semiológica de Patrick Charaudeau referente à Análise do Discurso Francesa, esse artigo propôs investigar partes do discurso do ex-presidente Michel Temer numa cerimônia realizada no Dia Internacional da Mulher.

Assim, foi descrito e analisado como ocorre a aplicação do quadro comunicacional no ato de linguagem que basicamente tenta dar conta das interações verbais promovidas pelos sujeitos da linguagem. A identidade social e discursiva do sujeito, Michel Temer, como propõe Charaudeau (2008, p. 266), “se constrói de duas maneiras diferentes, em dois domínios que são ao mesmo tempo distintos e complementares, ambos construindo em articulação com o ato de enunciação: uma identidade dita ‘social’, uma de identidade de ‘posicionamento’”.

Verificou-se, também, como os imaginários sociodiscursivos acerca de performances femininas são constituídas por um discurso que itera práticas machistas e preconceituosas que relacionam as mulheres aos “cuidados dos filhos”, “dos afazeres domésticos” e a “fazer compras no supermercado”. Essa concepção de gênero do feminino, como afirma Butler (2003), relaciona-se através de uma contínua desestabilização do corpo, de um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo. Perrot (2007) enfatiza que as mulheres ao longo dos séculos se constituíram por imaginários sociais ligados à natureza, à sensibilidade e à fraqueza. Já os homens se constituíram pela razão e inteligência, a eles cabem a decisão e a ação, conseqüentemente, a espera pública. Charaudeau (2017, p. 579) aponta que os imaginários são

resultados da atividade de representação que constrói os universos de pensamento, lugares de instituições de verdades, e essa construção se faz por meio da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos, propondo uma descrição e uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos.

Portanto, tal percepção conferida pelo discurso do ex-presidente nos coloca a discutir e refletir criticamente os “papéis sociais” de homens e de mulheres para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. No percurso analítico, foi possível vislumbrar as contradições linguístico-discursivas do sujeito político. A maneira como o enunciador se projeta evidencia que aquilo que diz é mera formalidade de ocasião, não condizendo portanto com aquilo que demonstra ser. O sujeito político utiliza-se dos meios retóricos ao postar a voz, ao articular, ao assumir gesticulações, porque entendem que “o corpo é o espelho da alma”, mas ao expor suas ideias, pensamentos e argumentos a sua estratégia é tão somente convencer o seu público sobre aquilo que se diz.

Referências

AMARAL, L. Temer diz que só mulher é capaz de indicar ‘desajustes’ de preço no supermercado. *GI*, Brasília, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/mulher-ainda-e-tratada-como-figura-de-segundo-grau-no-brasil-diz-temer.ghtml>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Nad-FALE-UFMG, 2003.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. “Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização”. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (orgs.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*. Uberlândia: EDUFU, 2010.

CHARAUDEAU, P. 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.

IPEA. *Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014*, n. 24. Ipea: Brasília, 2016.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

FIGURAS IDEACIONAIS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ALUNOS INGRESSANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA

Eliseu Alves da Silva¹

RESUMO: Este estudo se debruça sobre os discursos de alunos do ensino médio a respeito do modo como percebem a aprendizagem de inglês na escola pública. Para tanto, nove alunos, de uma turma do primeiro ano do ensino médio, de uma escola da rede estadual de ensino de Santa Maria, RS, responderam um questionário que buscou coletar informações a respeito dos modos como representam discursivamente seus processos de aprendizagem de inglês como língua adicional e os papéis que atribuem ao professor e ao aluno. A análise dos dados, alicerçada nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), evidenciou um paradigma de aprendizagem da língua fortemente arraigado a perspectivas pedagógicas tradicionais de repetição de conteúdos gramaticais e memorização de vocabulário, configurando uma dinâmica de transmissão e recepção de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015). Essa perspectiva instrucional é reiterada nos papéis de professor e aluno em sala de aula. O professor é visto como Ator do e Dizente no processo de aprendizagem, instituído de autoridade e poder de fazer e dizer. O aluno, por outro lado, figura como Cliente, que se beneficia das práticas de facilitação e simplificação de conhecimentos desenvolvidas pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês. Escola pública. Aprendizagem de inglês. Papel de professor. Papel de aluno.

ABSTRACT: This study focuses on student's discourse about their perceptions of English learning in public schools. For this purpose, nine students, from level one of a public high school context of Santa Maria, RS, answered a questionnaire that aimed to collect information about their discursive representations of English learning and teacher's and student's roles in the English classroom. The analysis, based on the principles from Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003) and Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) showed a language-learning paradigm strongly associated to traditional pedagogic perspectives of grammatical content repetition and vocabulary memorization, configuring a dynamic of transmission and reception of knowledge (COPE; KALANTZIS, 2015). This kind of instructional perspective is reinforced in the roles of teacher and students in the classroom. The teacher is seen as the Actor and the Sayer in the process of learning, the one that has authority and power for doing and saying. The student, on the other hand, is characterized as a Client, who is the beneficiary of the teacher's practices of facilitation and simplification of knowledge.

KEYWORDS: English teaching. Public school. English learning. Student's role. Teacher's role.

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas, BA. E-mail: eliseu.letras@gmail.com; eliseu.alves@ufsb.edu.br

Introdução

O ensino de inglês como língua adicional (ILA) na escola pública, dada a representatividade do idioma enquanto língua da globalização, têm recebido crescente reconhecimento no que tange a sua importância para a formação cidadã e cultural dos educandos. Evidentemente já superamos a discussão a respeito de sua importância, mas a sombra que ainda paira sobre as cabeças de professores, alunos e formadores está, mais especificamente, na ordem do como ensinar inglês, que métodos utilizar e qual ou quais objetivos desejamos alcançar no processo ensino-aprendizagem da escola pública.

Na literatura, em especial em Linguística Aplicada, muito se tem discutido sobre tais questões (CELANI. MAGALHÃES, 2002; BARCELOS, 2006; TICKS, 2008; MATEUS; AL KADRI, 2012; BASSO; LIMA, 2014; FOGAÇA; CRISTOVÃO, 2014 entre outros) e, apesar dos muitos avanços, o terreno é fértil para novos debates. Entretanto, para muitos professores que vivenciam a sala de aula da escola pública tais questões são inquietações diárias, seja porque nos vimos em um jogo de forças entre nossas afiliações teóricas, internalizadas ao longo de nossas trajetórias profissionais, seja porque as deficiências estruturais e contextuais de nossos ambientes de trabalho nos obrigam a escolher caminhos e métodos que vão na contramão das discussões contemporâneas. Nesse contexto, faz-se necessário dar voz aos aprendizes da língua na busca de identificar seus anseios e percepções sobre a aprendizagem de ILA na escola pública. Pesquisas que se dedicam a dar voz aos anseios dos aprendizes de ILA podem ser encontradas nos trabalhos de Basso (2008), Lyon (2009), Florêncio e Marcuzzo (2012), Silva, Trivisio e Brum (2016) entre outros.

Nessa perspectiva, este estudo buscou identificar as representações discursivas de alunos ingressantes no ensino médio de uma escola pública acerca de suas percepções de aprendizagem de ILA e dos papéis que atribuem ao professor e a si mesmos no processo de aprendizagem.

Para tanto, nossa discussão está organizada em seções que destacam, primeiramente, um breve panorama do ensino de ILA na escola pública, e, subsequentemente, apresenta as abordagens teórico-metodológicas que embasam este estudo, a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), respectivamente, e, finalmente, descrevemos os resultados da análise e delineamos algumas considerações a respeito.

O status do ensino de inglês na escola pública

A aprovação da Medida Provisória 746, de 16 de fevereiro de 2017, instituiu a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa nos currículos do ensino médio das instituições de ensino (públicas e privadas) brasileiras. O efeito dessa mudança, ainda recente, é que, pela primeira vez, o ensino de ILA tem sua oferta assistida por lei, desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996. Tal medida, vem ao encontro das discussões que há muitos anos povoam documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e toda uma gama de trabalhos produzidos a nível acadêmico, técnico e profissional que destacam a importância da aprendizagem efetiva do inglês como essencial para a inserção do indivíduo no mundo globalizado. Entretanto, estudos no campo de formação de professores (PERIN, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015; PIMENTA; MOREIRA; REEDJIK, 2016) mostram que as aulas de inglês na escola, salvo raras exceções, primam por metodologias tradicionais, ancoradas no ensino das estruturas gramaticais da língua como garantia de um aprendizado formal.

Em nosso estudo, as representações dos alunos descrevem metodologias que materializam pedagogicamente duas concepções de aprendizagem: behaviorista e sociocultural. Na teoria behaviorista, a aprendizagem é entendida a partir da premissa de que organismos, homens e animais são iguais e passíveis de ajustarem-se ao ambiente (aprender) por meio da formação de hábitos (WATSON, 1913; BROWN, 1994). Nessa perspectiva, encontramos discursos que associam a aprendizagem de ILA a atividades de condicionamento de comportamento, através de práticas de memorização e repetição de estruturas da língua.

Por outro lado, na teoria sociocultural, aprender constitui-se em um fenômeno sócio-histórico-ideológico, no qual pela interação com o outro internalizamos um conhecimento que está ideológica e culturalmente marcado pelas experiências vivenciadas pela sociedade (VIGOTSKY, 1995; TICKS; SILVA; BRUM, 2013). Esse processo se dá pela internalização de novos saberes (ZDPs – Zonas de Desenvolvimento Proximal) a partir de conhecimentos prévios, com o auxílio de outrem (mais experiente ou não) (VYGOTSKY, 2001, p. 239). Em nossa análise, marcas dessa perspectiva são evidenciadas no modo como percebem a aprendizagem de ILA (mediada pelo professor ou por instrumentos).

Assim, frente a esse panorama, verifica-se a emergência de mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Nesse tocante, pesquisas que enfocam o

contexto escolar e a formação de professores de línguas (CRISTÓVÃO; MACHADO, 2055; PERIN, 2005; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015; NASCIMENTO, 2017) têm demonstrado que uma das possibilidades de reverter o cenário das práticas de ensino e aprendizagem da segunda língua, é a implementação de propostas pedagógicas de ensino de ILA na perspectiva das práticas sociais, que promovam a aproximação entre a escola e o cotidiano dos alunos. Tais propostas, ao considerarem as necessidades dos estudantes podem gerar *insights* significativos das relações entre o conhecimento científico didatizado pela escola (FRIEDRICH, 2012) e questões sociais, culturais, econômicas e políticas que impactam e constituem o dia a dia dos aprendizes. Por esse motivo, a compreensão de seus modos de representação de ensino e aprendizagem de ILA perfazem insumo fundamental para o desenvolvimento, planejamento e implementação de propostas de ensino de língua que sejam significativas e duradouras.

A ACD e os discursos dos alunos sobre a aprendizagem de ILA

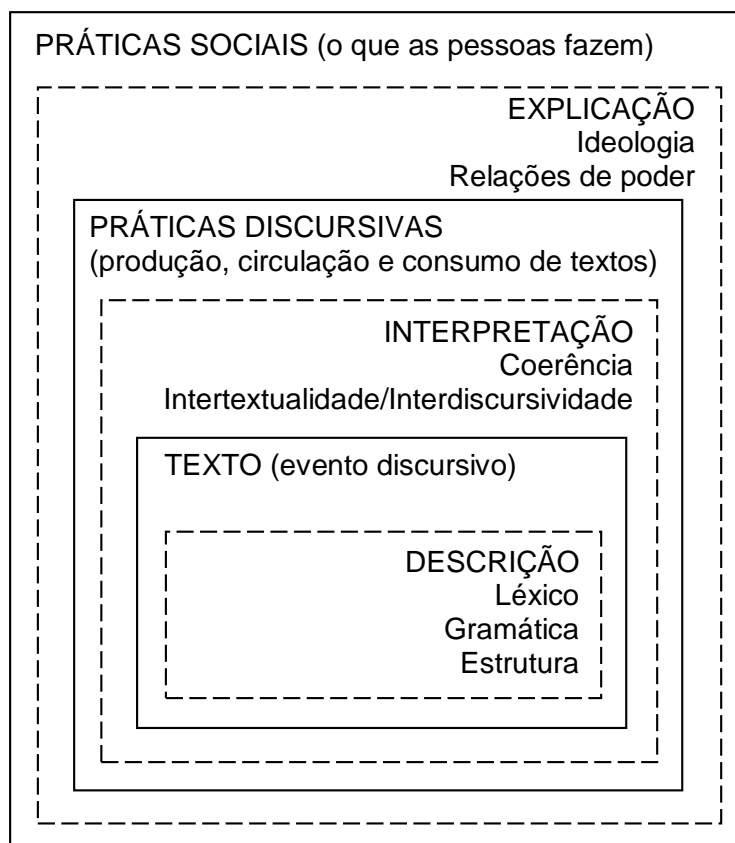
A ACD configura tanto uma teoria quanto um método de análise de práticas sociais que instanciam discursos em contextos específicos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 16). Em sua essência, essa abordagem dedica-se à investigação do discurso linguisticamente orientado com vistas à mudança social (FAIRCLOUGH, 1992, p. 62), na qual a linguagem é assumida como uma forma de *prática social*, o que equivale dizer que nós nos comportamos e agimos por meio da linguagem (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 29). Assim, os discursos, os textos que produzimos quando nos engajamos em determinadas práticas sociais, e as estruturas sociais se influenciam mutuamente (MEURER, 2005, p. 82). Dessa forma, os textos carregam *traços e pistas* (FAIRCLOUGH, 1992, p. 100), que tornam possível o estabelecimento de relações entre as estruturas sociais e as escolhas linguísticas de seus produtores, pois os textos são perpassados por *relações de poder*, podendo contribuir para sua manutenção, transformação bem como contribuem para o estabelecimento de *ideologias*.

A partir disso, é possível compreender o papel fundamental que a linguagem desempenha na pauta da ACD em seu projeto de desenvolvimento de uma teoria social (de uso) da linguagem (FAIRCLOUGH, 2005, p. 160). Nesse sentido, como destaca o autor, a análise crítica das questões sociais procura investigar a linguagem (texto) sob dois enfoques centrais: a linguagem como sistema de uso e a linguagem como discurso. Ao nos dedicarmos ao estudo do texto (linguagem) enfocando seu caráter sistêmico, buscamos identificar o papel das estruturas linguísticas, em termos de regras ou sistemas de escolhas feitas pelas pessoas para significar suas posições em interações discursivas (FAIRCLOUGH, 2005, p. 164). Quando

tomamos o texto como discurso, nossa atenção está direcionada à análise das práticas nas quais as pessoas se envolvem/participam e que as inscreve em determinadas “ordens de discurso”, ou seja, práticas discursivas associadas a instituições e domínios de conhecimento, os quais tornam seus discursos mais ou menos hierárquicos, técnicos, especializados, particulares (FAIRCLOUGH, 2005, p. 165-166).

Nesses termos, a combinação desses dois enfoques oferece possibilidades para a análise dos discursos (textos) produzidos pelos alunos, de modo a identificar as marcas discursivas inscritas nas escolhas linguísticas feitas pelos participantes acerca de suas percepções de aprendizagem de ILA na escola pública, as quais são capazes de revelar práticas de controle e/ou legitimação de diferenças e relações sociais que, dadas as condições de organização e estrutura da instituição, passam a integrar o senso comum (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23-25). Em nossa análise, ao acessarmos os discursos dos alunos, orientamos nosso olhar com base na representação tridimensional da prática discursiva proposta por Fairclough (1992, p. 10), composta por três dimensões que se complementam: um texto, uma prática discursiva e uma prática social (Figura 1).

Figura 1: Representação tridimensional da instância discursiva de FAIRCLOUGH (2009, p. 73), didatizada por MEURER (2005, p. 95)



Na figura 1, observamos que para cada uma das dimensões da instância discursiva, Meurer (2005, p. 95) propõe uma dimensão analítica. Quando enfocamos o texto como objeto de análise, nos dedicamos a *descrevê-lo* em seus aspectos lexicais, gramaticais e estruturais; na dimensão da prática discursiva, a tarefa analítica é a *interpretação* dos modos como acontecem os processos de produção, circulação e consumo do texto na sociedade, bem como discutir relações entre esse texto e outros textos e/ou discursos retomados por ele; e na prática social buscamos *explicar* em que medida o texto instancia estruturas de manutenção e/ou desnaturalização de ideologias e posições sociais culturalmente determinadas.

Para os propósitos deste trabalho, nossa análise enfoca a descrição do texto como evento discursivo, privilegiando os aspectos léxico-gramaticais do discurso dos participantes na construção de significados ideacionais de aprendizagem de ILA. Nesses termos, a exemplo do que propõe Fairclough (2003), adotamos as categorias de transitividade da metafunção ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), que apresentamos a seguir.

A GSF e a construção das representações sobre aprendizagem de ILA

Halliday e Matthiessen (2014) destacam que usamos a linguagem para dar sentido a nossa própria experiência e para interagir com outras pessoas. Nesses termos, pode-se dizer que a “gramática se conecta com a linguagem exterior: com os acontecimentos e as condições do mundo e com os processos sociais nos quais nos engajamos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25 - tradução minha). Assim, a língua deve ser entendida em suas relações com a estrutura social (HALLIDAY, 1989), ou seja, para entendermos o discurso da escola, neste caso o discurso dos alunos, precisamos levar em consideração o contexto no qual este está inserido.

Na GSF, o contexto pode ser descrito a partir de um modelo conceitual formado pelas variáveis de Campo, Relações e Modo (HALLIDAY, 1989). Tais variáveis se manifestam no sistema linguístico por meio de cada uma das Metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Como neste trabalho nos voltamos a interpretação das representações discursivas dos alunos sobre aprender ILA, aqui nos interessam as manifestações da Metafunção ideacional da linguagem a partir do escopo das subfunções experiencial e lógica.

A Metafunção experiencial é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo (FUZER; CABRAL; OLIONI, 2011, p. 189), o qual tem a sua unidade

de análise na oração (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). À luz dessa metafunção, a oração é analisada sob o prisma do sistema de transitividade, o qual dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Nessa dinâmica, ao construirmos o mundo das experiências, estamos formando uma “figura”, a qual é constituída pelos participantes e processos, ou seja, por quem faz o quê, e eventualmente pelas circunstâncias de tempo, modo, causa, localização e outras associadas aos processos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 212). Os processos construídos pelo sistema de transitividade podem ser classificados em três grandes grupos: o material, o mental e o relacional. Há outros três grupos que, localizados na fronteira entre os três principais, também colaboram para representar nossas experiências: o verbal, o comportamental e o existencial (HALLIDAY, 1989). Os tipos de processos e participantes que compõem o sistema da transitividade da Metafunção ideacional experiencial são descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Processos e participantes do sistema de transitividade (com base em HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014, p. 2019)

Tipos de processo	Significado	Participantes
MATERIAL	Fazer; Acontecer	Ator - Meta - Escopo - Beneficiário – Atributo
MENTAL	Perceber; Pensar; Sentir; Desejar	Experienciador - Fenômeno
RELACIONAL	Caracterizar; Identificar	Portador - Atributo Identificado - Identificador
COMPORTAMENTAL	Comportar-se	Comportante - Comportamento
VERBAL	Dizer	Dizente - Verbiagem - Receptor – Alvo
EXISTENCIAL	Existir	Existente

A Metafunção ideacional lógica compreende os complexos oracionais, isto é, a combinação de palavras construídas com base em relações lógicas específicas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 558-559). O sistema das Relações lógico-semânticas, apesar da pluralidade de relações que podem acontecer, é baseado em duas relações fundamentais entre as orações, a expansão e a projeção, sendo que aqui nos dedicamos mais especificamente as relações de expansão.

Na expansão, um fenômeno é relacionado como sendo da mesma ordem da experiência com a oração secundária expandindo a primeira oração. Essas relações de expansão podem ser classificadas em três relações distintas: elaboração, extensão e intensificação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 564). Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 564), na

elaboração, uma oração tem seu sentido elaborado por outra que a especifica ou descreve, reformulando-a ou exemplificando-a. Um dos exemplos de conector que elabora uma oração é o “por exemplo”. Na relação de *extensão*, uma oração amplia o sentido de outra, acrescentando uma informação nova, apresentando uma exceção ou oferecendo uma alternativa. Isso geralmente acontece pelo uso de conjunções como “e” (adição), “mas” (adversidade) e “ou” (variação). Na relação por *intensificação*, uma oração realça o significado de outra, qualificando-a com traços circunstanciais de tempo ou espaço, modo, causa ou condição.

O Quadro 2 resume os tipos de relações lógico-semânticas de expansão propostas por Halliday e Matthiessen (2014).

Quadro 2 – Relações lógico-semânticas de expansão do complexo oracional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014)

	Relações lógico-semânticas	Ideias	Definições
EXPANSÃO	Elaboração	‘isto é, por exemplo, a saber’	uma oração expande outra elaborando-a (ou uma parte dela): dizendo em outras palavras, especificando em maiores detalhes, comentando ou exemplificando.
	Extensão	‘e, ou’	uma oração expande a outra estendendo-a para além dela: adicionando alguns elementos novos, apresentando uma exceção, ou oferecendo uma alternativa.
	Intensificação	‘tão, ainda, então’	uma oração expande outra, ornamentando seu entorno: qualificando com algumas características circunstanciais de tempo, lugar, causa ou condição.

Metodologia

O contexto e os participantes

A escola na qual o estudo foi realizado integra a rede estadual de ensino de Santa Maria, RS, e está localizada no centro da cidade e nas proximidades de um ponto de ônibus de linhas municipais e intermunicipais, o que faz com que receba estudantes oriundos de diferentes regiões da cidade e dos municípios próximos. À época em que a pesquisa se realizou, a escola atendia cerca de 1200 estudantes de nível médio, distribuídos em três turnos.

Participaram da pesquisa nove estudantes, com faixa etária entre 15 e 17 anos, matriculados na primeira série do ensino médio politécnico, do turno vespertino. Em data anterior ao dia da aplicação do instrumento de coleta de dados, dada a faixa etária dos alunos, foi realizado o convite para participação na pesquisa e lhes foi entregue o Termo de

Assentimento, para coletar a autorização dos pais ou responsáveis, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os alunos que retornaram o Termo de Assentimento compõem a amostra do presente estudo.

Coleta do *corpus*, procedimentos e categorias de análise

Esta pesquisa enquadra-se no paradigma qualitativo de investigação, no qual, ao acessar a realidade, considera o papel humano em suas relações sociais, levando em consideração elementos subjetivos da vida dos participantes, tais como sentimentos, emoções, motivações, crenças e conflitos (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAUI, 2010). Nessa perspectiva, a partir da análise dos discursos dos participantes acerca do modo como entendem a aprendizagem de ILA na escola, buscamos compreender a construção de significados de suas vivências em um determinado momento histórico (HOLLIDAY, 2002, p. 10).

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário semiestruturado em que buscamos responder as perguntas: #1 *A partir da tua experiência, como você aprende inglês na escola? Dê um exemplo* e #2 *Que papéis você atribui ao professor e ao aluno nas aulas de língua inglesa?*

Para fins de organização dos dados, cada questionário foi identificado de forma alfanumérica, recebendo as letras AL, uma abreviação para ALUNO, e um número de 1 a 9 (AL1, AL2...).

A partir do arcabouço teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) e da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003) buscamos identificar nos discursos dos participantes: 1) os traços linguísticos que sinalizavam suas afiliações a discursos socialmente determinados sobre a aprendizagem de ILA e 2) reconhecer modos de representação da realidade que seus discursos permitiram revelar. Dessa análise, emergiram as categorias semânticas descritas no Quadros 3.

Quadro 3 – Categorias semânticas para as representações de aprendizagem de inglês e de papéis de professor e aluno na escola

Eu aprendo inglês...	... pela mediação de outrem (com professor e colegas)
	... pela mediação de instrumentos (livro, exercícios, mímica)
Papel	...de professor: ATIVO – Fornecedor de conhecimento

... de aluno: PASSIVO – Cliente/Receptor de conhecimento

As categorias descritas no Quadro 3 são analisadas e problematizadas na próxima seção.

Resultados e discussão

Os discursos sobre aprendizagem de inglês na escola pública

A análise das respostas dos participantes para a pergunta #1 *A partir da tua experiência, como você aprende inglês na escola? Dê um exemplo*, revelou diferentes representações discursivas para o modo como percebem a aprendizagem de ILA na escola pública, as quais foram agrupadas nas seis categorias semânticas mostradas na Tabela 1.

Tabela 1 – Categorias semânticas para as representações discursivas de aprendizagem de inglês na escola pública

Eu aprendo inglês		Respostas									Total
		AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	AL7	AL8	AL9	
pela mediação de outrem	com a ajuda do professor	X			X		X				3
	ouvindo explicações do professor			X						X	2
	com diálogo com colegas		X								1
pela mediação de instrumentos	com exercícios						X	X		X	3
	com a ajuda de livros	X							X		1
	com mímica					X					1

De modo geral, o que se observa nas respostas dos participantes é o reconhecimento da atuação do professor como agente fundamental para a aprendizagem da língua. Ao nos determos às categorias mostradas na Tabela 1 é possível identificar, na maioria delas, traços da intervenção do professor no processo de aprendizagem dos alunos, seja de forma direta (*com a ajuda do professor, ouvindo as explicações do professor*) ou quando a presença deste pode ser recuperada por meio dos recursos didáticos utilizados por ele em suas rotinas e tarefas de sala de aula (*com exercícios, com a ajuda de livros* [didáticos], *com diálogo*).

O discurso que emerge das respostas dos participantes recupera ecos epistemológicos do modelo tradicional de aprendizagem conhecido como pedagogia didática (*didactic pedagogy*) (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 7). Segundo os autores, neste modelo o professor ocupa o centro do processo, na condição de *expert*, responsável pela transmissão de todo o conhecimento (com a *ajuda* ou com as *explicações*) que é “absorvido” pelo aluno (por meio de *exercícios* ou pelos *livros* [didáticos]).

Assim, podemos reagrupar as categorias semânticas, acima descritas, em uma categoria geral, a qual chamaremos de *aprendizagem instrucional*, em referência ao caráter hierárquico da relação, observada no discurso dos participantes, que configura o que Freire (1979, p. 33) denominou “consciência/instrução bancária”, situando o professor como *depositário* de saber e o aluno como *depósito* desse conhecimento.

Os excertos a seguir ilustram essa perspectiva instrucional, destacando a recorrência das ações do professor como “mediador” (instrutor) das práticas de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Excerto 1

AL4: “Se aprende a partir do professor ensinando regras, artigos entre as demais matérias que envolvem a disciplina de inglês

No discurso de AL4, a importância dada à figura do professor para a aprendizagem do aluno é evidenciada na circunstância de acompanhamento *Se aprende a partir do professor [...]* Nessa representação, o professor é explicitamente marcado e assume a função de Ator do processo material *ensinar*, cuja meta é o ensino de *regras, artigos, matérias que envolvem a disciplina de inglês*, evidenciando uma perspectiva de aprendizagem de língua pautada no ensino gramatical.

Da mesma forma, a figura do professor como como Ator o institui da responsabilidade de ser aquele que ajuda o aluno a entender o conteúdo (“[...] *regras, artigos entre as demais matérias que envolvem a disciplina de inglês*”). Tal papel, prototipicamente, é indissociável à função docente, ocorrendo concomitantemente para promover ações cognitivas no aluno (aprender) a partir das ações materiais do professor (ensinar).

Outros discursos destacam a importância de prestar atenção às aulas e às explicações do professor em sala de aula (“[...] *ouvindo as explicações do professor [...]*” – AL9) como forma de aprendizagem de língua inglesa na escola (Excerto 2).

Excerto 2

AL9: “*Sempre ouvindo* as explicações do professor, *fazendo* os exercícios *memorizar bem* o significado das palavras.”

O autor da declaração prefere usar um grupo adverbial de frequência (*sempre*) para pontuar a assertividade da informação e, dessa forma, denotar uma percepção de prática de aprendizagem de inglês por meio de uma atitude de comprometimento com a aula (“*Sempre ouvindo as explicações do professor e fazendo os exercícios [...]*” – AL9).

No discurso de AL9, ainda encontramos indícios da concepção behaviorista de aprendizagem, com foco na memorização de vocabulário (PAIVA, 2012, p. 28-29), na qual a atitude do aluno de ouvir atentamente as explicações do professor tem como objetivo 1) a realização dos exercícios e 2) “[...] *memorizar bem o significado das palavras*” (AL9). Tal concepção, ainda que resistente no contexto escolar, coloca-se na contramão das abordagens contemporâneas, as quais defendem “a construção do significado das palavras em um contexto específico” (PAIVA, 2004, p. 128), de modo a possibilitar a ampliação dos conhecimentos e, conseqüentemente, a sua ressignificação para contextos mais amplos.

Afastando-se das representações apresentadas até este ponto, AL2 destaca as interações entre alunos nas aulas de inglês, associando a aprendizagem de inglês a situações de diálogo sobre questões do cotidiano (Excerto 3).

Excerto 3

AL2: Se aprende *dialogando* com os colegas, pois não são todos os alunos que *sabem pronunciar* ou aprende o inglês, um exemplo bom é *perguntando* coisas do dia a dia para os alunos.

Em AL2 observa-se a ênfase que o aluno atribui ao desenvolvimento de práticas que promovam a participação dos colegas, envolvimento em situações de conversas informais em sala de aula (*Se aprende dialogando com os colegas [...] perguntando coisas do dia a dia dos alunos*” – AL2). Da mesma forma, há em seu depoimento a preocupação com a oralidade e o conhecimento da prosódia da língua inglesa (“[...] *pois não são todos os alunos que sabem pronunciar [...]*” – AL2).

Esse discurso joga luz sobre um ponto ainda problemático do ensino de línguas que diz respeito à formação dos profissionais que trabalham com línguas adicionais no contexto público: a insegurança em relação à proficiência em língua estrangeira (STURM, 2011).

Os dados na Tabela 1 também mostram discursos que apontam a prática de realizar exercícios (não descritos pelos respondentes) como uma atividade capaz de promover a aprendizagem de inglês. O excerto 4 apresenta um exemplo dessas percepções.

Excerto 4

AL6: “*Fazendo* exercícios, interagindo com o professor.”

No Excerto 4, o respondente define a aprendizagem de língua inglesa como um processo relacionado à realização de exercícios. Essa necessidade demonstrada no discurso do aluno pode ser entendida como um indicativo de um processo ancorado no paradigma behaviorista de aprendizagem (estímulo-resposta) (WATSON, 1913).

Em seu discurso, AL6 entende a aprendizagem da língua como um processo relacionado ao desenvolvimento de tarefas (*fazendo exercícios*), o qual não só depende da quantidade de atividades realizadas, marcada pelo uso do plural em *exercícios*, mas também da interação entre professor e aluno no desenvolvimento das atividades “*Fazendo exercícios [e] interagindo com o professor*” – (AL6). Nessa dinâmica, o processo material fazer (*fazendo*), aponta uma ação concreta do aluno, uma atitude, até certo ponto, comprometida com sua aprendizagem. Da mesma forma, ao expandir sua oração, a presença do professor é retomada como uma circunstância de acompanhamento (*com o professor*), realizada pelo processo comportamental *interagir* (*interagindo com o professor*).

A noção de interação que subjaz a essa representação nos parece reforçar o seu alinhamento a uma perspectiva de aprendizagem que se constitui por meio de repetições, comportamentos condicionados (BROWN, 1994, p. 23) que, à medida que se tornem internalizados pelo aluno, determinam a aprendizagem. Nesse desenho, a interação entre o professor e o aluno só adquire significado para *fazer os exercícios*.

Evidentemente, não podemos descartar a possibilidade de que a escolha do termo *interação* pelo respondente tivesse como intenção referir outros posicionamentos nessa representação, talvez alinhados a perspectiva sócio interacionista (Vygotsky, 2001). No entanto, faltam-nos subsídios suficientes para tais considerações no discurso do aluno.

Ainda subjacente à categoria semântica de mediação por instrumentos, destacamos a representação de AL8, o qual enfatiza o uso de livros [didáticos] (Excerto 5).

Excerto 5

AL8: *Sei lá*, apenas comigo foi *com os livros*. Mais pra da um exemplo, podíamos ir mais na vídeo aula para ver vídeos interessantes sobre o tema aplicado pelo professor.

A declaração apresentada por AL8 mostra um distanciamento do aluno com seu discurso, enfatizado pelo marcador de imprecisão “*Sei lá [...]*” (AL8). Além disso, as escolhas léxico-gramaticais dão individualidade à representação de que inglês se aprende a partir dos livros: entendida pelo aluno como uma prática pessoal e não compartilhada, reforçada pelo uso do adjunto avaliativo *apenas*, em “[...] *apenas comigo foi com os livros.*” (AL8). Em seu discurso, AL8 não especifica a que tipo de livro se refere, no entanto, ao considerarmos a sequência de sua declaração, podemos entender que se trata de livros didáticos usados em sala de aula, o que justifica a sugestão apresentada de “[...] *ir mais na video aula [sala de vídeo] para ver vídeos interessantes sobre o tema aplicado pelo professor*” (AL8).

Essa perspectiva de aprendizagem da língua mediada pelo livro didático na escola pública é respaldada pelas políticas educacionais e programas implementados pelo Ministério da Educação, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Da mesma forma, frente a dificuldade e precariedade de recursos disponíveis para o ensino de línguas no contexto público, o livro didático constitui, na maioria das vezes, não apenas o balizador das práticas e rotinas de ensino e aprendizagem na escola como também a “única fonte de consulta” de professores e alunos nesse contexto (PINTO e PESSOA, 2009, p. 79).

Os papéis de professor e aluno em aulas de língua inglesa

Do discurso dos participantes em resposta à pergunta #2 *Qual é o papel do professor e do aluno em aulas de língua inglesa?* emergiram duas categorias semânticas bem definidas para tais papéis: o professor representa o participante ATIVO – FORNECEDOR de conhecimento do contexto de sala de aula, sendo descrito como aquele que *ensina* (100%) e o aluno, ao contrário, tem um papel PASSIVO – RECEPTOR de conhecimento no contexto, sendo visto como o participante encarregado de *prestar atenção* na aula e (tentar) *aprender* (90%) (Tabela 2).

Tabela 2 – Categorias semânticas para os papéis de professor e aluno em aulas de inglês no ensino médio da escola pública

Papéis	Respostas	%
Professor ATIVO FORNECEDOR	9	100

A Tabela 2 revela uma unidade de opinião entre os respondentes, com exceção de um aluno que não respondeu à pergunta relativa ao papel do aluno. Essa unidade discursiva desvelada pelas percepções dos estudantes acerca dos papéis de professor e aluno corroboram os dados discutidos na seção anterior a respeito de suas representações de aprendizagem de inglês na escola pública. Como vimos, ao discutirem seus processos de aprendizagem, os alunos, em sua maioria, posicionam o professor como esteio central da aprendizagem e delegam a ele a responsabilidade pelo (in)sucesso desse processo. Aqui, ao representarem seus papéis, reconhecem-se como beneficiários da prática do professor. Esses resultados nos forçam a reconhecer que o paradigma de aprendizagem da escola pública ainda está pautado fortemente no modelo tradicional, amparado na “transmissão de conhecimento de um especialista para um novato” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 7), o qual posiciona o professor como autoridade e o estudante como beneficiário do saber transmitido.

Por outro lado, ao submetermos tais discursos à análise léxico-gramatical, observamos aproximações e distanciamentos que geram a construção de figuras de professor e aluno ideacionalmente diversas.

A Tabela 3, apresenta os processos identificados no *corpus* para a representação dos papéis de professor e aluno no discurso dos participantes

Tabela 3 – Processos utilizados para a representação dos papéis de professor e aluno no *corpus*

Processos identificados na representação do papel de professor		Processos identificados na representação do papel de aluno	
Processo	Freq.	Processo	Freq.
(tentar) ensinar	5	(tentar) aprender	6
(conseguir) explicar	2	prestar atenção	3
achar	1	(tentar/conseguir) entender	2
propor	1	perguntar	1
facilitar	1	fazer	1
mandar	1	respeitar	1
revisar	1		

A análise dos dados da Tabela 3 nos informa que o papel atribuído ao professor é, na maioria dos casos, o de Ator do processo material *ensinar*. Esse processo é aqui entendido como material porque, como apontam Halliday e Matthiessen (2014, p. 203), os processos dessa natureza envolvem mudança, na qual o participante investe energia, provocando o desdobramento do processo. O ato de ensinar, descrito nos discursos dos alunos, ao nosso

entender, está na ordem do fazer concreto, na ação inerente ao ofício do professor de planejar aulas, preparar materiais para o desenvolvimento dos conteúdos etc. Essa figura ideacional coloca o professor na posição de agente responsável pelo andamento e desenvolvimento das práticas de sala de aula e também, como veremos na análise dos discursos dos participantes, como mediador entre o que está sendo ensinado e o que o aluno “efetivamente” aprende. A representação do professor como Ator agrega poder ao participante e o coloca no centro do processo de aprendizagem, como aquele que tem em suas mãos “o poder” de ensinar.

A outra figura construída para o professor, de acordo com a Tabela 3, é a de Dizente do processo verbal *explicar*. Nessa representação inscrevem-se as atitudes inerentes à função, pois, grosso modo, o professor é o responsável por esclarecer as dúvidas que venham a surgir em sala de aula, procurar formas acessíveis de abordar (novos) conhecimentos etc. Os outros processos identificados, com menor recorrência, associam-se semanticamente às duas representações há pouco descritas (Ator e Dizente), pois referem tanto àquelas experiências do fazer pedagógico concreto (achar, facilitar e revisar) quanto aos processos do dizer que envolvem esse fazer pedagógico (propor e mandar).

No que concerne ao papel do aluno, observa-se uma representação fortemente associada a posturas do domínio da consciência, figurando como Experienciador dos três processos mentais mais recorrentes: (tentar) aprender, prestar atenção e (tentar/conseguir) entender. Nessa dinâmica, o aluno, aparentemente, assume uma posição passiva em relação ao seu processo de aprendizagem. Esses dados corroboram os resultados de Silva, Trivisiol e Brum (2016), a respeito do papel do aluno de ensino médio da escola pública. Segundo os autores, a tendência a representar-se por meio de processos mentais, somada ao uso de elementos moduladores como *tentar*, revela um desejo de ser, mas ainda não configura uma ação concreta no mundo (SILVA; TRIVISIOL; BRUM, 2016, p. 87).

Também configuram a representação de aluno o processo verbal *perguntar* e os processos mentais *fazer* (com sentido de obedecer) e *respeitar*. Quando representado como Dizente do processo *perguntar*, o aluno, à exceção das representações mentais, investe-se de uma atitude concreta, tomando parte na realidade por meio de um processo de dizer. Cada um dos processos listados na Tabela 3 está associado a diferentes participantes, brevemente apresentados acima. Esses participantes e processos, quando analisados no contexto discursivo em que ocorrem, suscitam novas configurações ideacionais de professor e aluno, como mostram os excertos a seguir.

A representação apresentada no Excerto 6 caracteriza o papel do professor como Ator e do aluno como Experienciador:

Excerto 6

AL3: O papel do aluno é *aprender* e o professor *ensinar*.

Em AL3 a responsabilidade pelo processo de ensino é delegada ao professor e a aprendizagem compete ao aluno. Essa característica foi recorrente nos discursos que compõem nosso *corpus*. Esse discurso configura um valor socialmente instituído. Assim, o que essa declaração nos mostra é uma visada de aprendizagem situada no paradigma tradicional que coloca o professor como detentor do conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 7), como Ator do processo *ensinar*, e o aluno como um coadjuvante do processo, Experienciador do processo *aprender*, que se coloca como receptor/depósito do conhecimento a ser transmitido pelo professor (FREIRE, 1979, p. 33). O traço que caracteriza o aluno como receptor de conhecimento também é observado no Excerto 7 (a seguir). Neste, a característica em maior evidência é a construção do papel de aluno como Beneficiário do trabalho do professor em sala de aula, linguisticamente marcado pelo emprego de circunstâncias de finalidade.

Excerto 7

AL1: A do [aluno] *presta atenção, pergunta* quando não entender algo. A do professor *achar* um método *mais fácil* para que os alunos *consigam aprender mais fácil*.

No Excerto 7, o aluno é representado como Experienciador do processo mental *prestar atenção* e Dizente do processo verbal *perguntar*. Nesses termos, o papel do aluno é essencialmente cognitivo, estando sua atuação concreta (*perguntar*) dependente da circunstância temporal “[...] *quando não entender algo*” (AL1). Assim, entende-se que a atitude ativa do aluno só é demandada frente a situações específicas, como a apresentada no depoimento. Por outro lado, o professor assume o papel de Ator/Experienciador do processo material abstrato *achar*, o qual configura tanto uma ação prática no mundo, elaborar propostas de ensino de língua inglesa, como um processo do âmbito das ideias, a busca teórica por formas adequadas de ensino. Essa atitude ativa atribuída ao professor (“[...] *achar um método mais fácil [de ensinar]*” – AL1) faz emergir uma figura ideacional de aluno como Beneficiário do trabalho do professor, marcado pela inclusão da circunstância de finalidade [...] *para que os*

alunos consigam aprender mais fácil”. Da mesma forma, a função de *achar um método mais fácil* [...] para que os alunos consigam aprender mais fácil faz emergir a figura do professor como facilitador da aprendizagem em que, além da capacidade de ensinar, sua função genuína, deve também ser capaz de simplificar o conhecimento de modo que o aluno possa aprender.

Em AL6 (Excerto 8), apesar de se manter a representação do papel do professor como simplificador do conhecimento e do processo de aprendizagem (*mais simples*), sugere uma tímida possibilidade de “colaboração” entre professor e aluno em relação aos seus papéis em sala de aula. Essa possibilidade, aparentemente, é acenada na expressão *elo de aprendizagem*.

Excerto 8

AL6: Formando um *elo de aprendizagem* onde o aluno *consiga entender* e o professor *consiga explicar* de forma *mais simples*.

AL6 constrói representações de aluno e professor, respectivamente, como Experienciador e Dizente. Semelhante aos outros papéis identificados nesta análise, o aluno é descrito como participante cuja ação está restrita ao mundo da consciência, do desejo de *entender*, e ao professor é atribuída uma postura localizada no mundo da concretude, do dizer (*explicar*). Contudo, a especificidade dessa representação fica por conta da aparente afiliação discursiva à construção de espaços colaborativos em sala de aula. Contudo, nos parece que o *elo de aprendizagem* ao qual AL6 se refere, com base em sua sequência argumentativa, apenas recupera outros posicionamentos ancorados no paradigma tradicional ainda em voga na escola pública, segundo o qual *o professor explica o conteúdo, de forma simplificada, e o aluno tenta entender*. A relação estabelecida é essencialmente bancária, posicionando os estudantes como clientes-consumidores que absorvem o conhecimento que é transmitido pelo fornecedor-facilitador (professor) (FREIRE, 1979; COPE; KALANTZIS, 2015, p. 8-9).

Considerações finais

Os dados que apresentamos neste estudo jogam luzes sobre um recorte da realidade da escola pública. A análise dos questionários revela, nesse recorte, que o aluno que se reconhece como *receptor de conhecimento (Cliente)* é, essencialmente, uma construção da prática pedagógica dos professores que lhe servem de *fornecedores de conhecimento*.

Evidentemente a explicação para o quadro demonstrado pelos dados do *corpus* não se esvazia ou tem como resposta a atitude do professor. A análise também demonstrou diferentes

figuras atribuídas tanto ao professor quanto ao aluno. O *professor* assume posturas, na maioria, constituídas de ações no plano do concreto, como *Ator* e *Dizente*, ou seja, como aquele que faz acontecer e fala (ensina, explica, revisa, manda). No outro extremo, o *aluno* é caracterizado, essencialmente, como *Experienciador*, como participante de processos que se desenvolvem do plano da consciência (prestar atenção, (tentar) entender, obedecer). Em outras palavras, o aluno do ensino médio ainda não se reconhece como agente de sua aprendizagem e representa seu processo como uma atitude desiderativa, um desejo que ainda não alcançou o âmbito da ação prática (SILVA; TRIVISOL; BRUM, 2016).

Assim, com base nestes achados, esperamos contribuir para um esforço compartilhado de reflexão e ressignificação de práticas e saberes, para que possamos amenizar o quadro de passividade da figura do aluno do ensino médio e, em contrapartida, abrir caminhos para futuras ações emancipatórias no contexto escolar.

Referências

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAQUI, I. *Os métodos qualitativos*. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ____ ; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; ____ . (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 115-142.

____; LIMA, F. S. “A primeira impressão é a que fica?” Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de uma escola pública. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novo olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 109-134. 3 v.

BRASIL. *Medida Provisória* MPV 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor+1494234>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs, New Jersey: San Francisco State University – Prentice Hall Regents, 1994.

CALDAS-COULTHARD, C. Da análise do discurso à análise crítica do discurso: introduzindo conceitos. In: ____; SCLIAR-CABRAL, L. (Orgs.). *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2008, p. 19-44.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse and Late Modernity. In: _____. *Discourse and Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 1999, p. 1-18.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design*, B. London: Palgrave, 2015, p. 1-36.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. Formação de professores de língua estrangeira: ação política e reflexiva? In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o Ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 127-157.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London, New York: Routledge, 2003.

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. Multiliteracies and language. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2005, p. 159-178.

FLORÊNCIO, J. A.; MARCUZZO, P. As representações de uma turma de alunos do ensino médio acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública. *Signum: Estudos Linguísticos*, n. 15/2, 2012, p. 173-196.

FOGAÇA, F. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Desenvolvimento profissional de docentes: conflitos, argumentação e reflexão. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novo olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 85-108. 3 v.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução Ana Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold, 1978.

_____; Part A. In: _____.; HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.

_____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3rd edition. London: Arnold, 2004.

_____. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th edition, Abingdon: Routledge, 2014.

HOLLIDAY, Adrian. *Doing and writing qualitative research*. London: Sage, 2002.

LYONS, M. *O ensino de língua inglesa numa escola pública de Mato Grosso: a relação crença-contexto*. 2009, 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2009.

MATEUS, E.; AL KADRI, M. S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. In: LIBERALI, F. C.; ____; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 109-136.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: ____; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 82-106.

NASCIMENTO, R. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos de professores de inglês como língua estrangeira/adicional. In: TOMITCH, L. M.; HEBERLE, V. M. (Orgs.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017. p. 121-151.

PAIVA, M. G. G. Os desafios de ensinar a ler e escrever em língua estrangeira. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. São Paulo: Edições SM, 2012.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: JORDÃO, C. GIMNEZ, T.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005, p. 143-157.

PIMENTA, A. C.; MOREIRA, R. M.; REEDHJIK, C. C. O ensino de língua inglês em escolas públicas: expectativas e realidade. *Revista Crátulo*, vol. 9, n. 1, 2016, p. 32-20.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SCHERER, A. S.; MOTTA-ROTH, D. Contribuições da análise crítica de gênero para a promoção de letramentos em inglês como língua adicional. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). *Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 79-106.

SILVA, E. A.; TRIVISIOLO, V.; BRUM, M. H. Representação dos papéis de professor e aluno por estudantes do ensino médio. In: ROTTAVA, L.; NAUJORKS, J. C.; (Orgs.). *Linguística*

sistêmico-funcional: interlocuções na formação docente e no ensino. 1 ed. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2016, p. 81-90.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A. da.; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A Formação de professores de Línguas: novos olhares – Vol. 1*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 73-98.

TICKS, L. K. *(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço*. 2008. 329f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 1, p. 117-156, 2013.

VYGOTSKY, L. *Obras escogidas*, tomo III. 2 ed. Mdri: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas*, tomo II. E ed. Madri: Visor, 2001.

WATSON, J. B. Psychology as the Behaviorist views it. *Psychological Review*, v. 20, 1913, p. 158-177.

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO NO CONTEXTO DA SUG 15/2014: UM ESTUDO DE CASO

Aline Nardes dos Santos¹

Rove Chishman²

RESUMO: Este trabalho analisa as estratégias de referenciação empregadas em uma comunicação que ocorreu em uma audiência pública da Sugestão Legislativa 15/2014, que visa à liberação da interrupção voluntária de gravidez nas primeiras doze semanas de gestação. Parte-se de uma perspectiva situada e dialógica dos processos de referenciação, considerando-se necessário levar em conta o contrato de comunicação no qual essas estratégias se inserem. A esses aspectos, também se busca relacionar o conceito de esquematização, que concerne a uma representação seletiva e estratégica do mundo construída por meio do texto, em função de um interlocutor. A análise do *corpus* é qualitativa e abrange alguns elementos multimodais necessários à compreensão de processos verbais de referenciação. Verificou-se que as estratégias encontradas, orientadas pelas configurações do contrato de comunicação estabelecido, revelam a construção do feto como principal vítima da Sugestão Legislativa.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação. Contrato de comunicação. Sugestão Legislativa 15/2014.

ABSTRACT: This study analyzes referencing strategies used in a communication that occurred in a public audience of Legislative Suggestion 15/2014, which aims at legalizing the voluntary interruption of pregnancy within the first the twelve weeks of gestation. It defends a situated and dialogical perspective of referencing processes, considering that it is necessary to take into account the contract of communication in which these strategies are produced. It also seeks to relate these aspects to the concept of schematization, which concerns to a selective and strategic representation of the world, which is textually constructed in function of an interlocutor. The corpus analysis is qualitative and encloses some multimodal elements considered necessary to understand the verbal referencing processes. It was verified that the strategies found, oriented by the configurations of the established contract of communication, reveal the construction of the fetus as the main victim of the Legislative Suggestion.

KEYWORDS: Referencing. Contract of communication. Legislative Suggestion 15/2014.

Introdução

O presente artigo objetiva analisar as estratégias de referenciação empregadas em uma comunicação que ocorreu em uma audiência pública da SUG 15/2014 – trata-se da Sugestão Legislativa número 15, que visa à liberação da interrupção voluntária de gravidez nas primeiras doze semanas de gestação. Ao receber o apoio de 20.000 manifestações individuais, essa ideia legislativa passou a ser debatida no âmbito do Senado, por meio de audiências públicas, que foram registradas em vídeo e cujas transcrições estão disponíveis *online*. Considerando essas materialidades, visamos a uma análise dos processos referenciais presentes em uma das

¹E-mail: aline.nardes@gmail.com.

² E-mail: rove@unisin.br.

comunicações que ocorreram durante a primeira audiência pública, incluindo alguns elementos multimodais que compõem esse gênero oral, tendo como suporte sua respectiva transcrição.

Epistemologicamente, defendemos que esses processos de referenciação são mais adequadamente verificados quando se leva em conta o gênero do discurso no qual essas estratégias se inserem, bem como o caráter dialógico que lhes é inerente (ALVES FILHO, 2010). Para isso, consideramos que é necessário levar em conta a natureza do ato de comunicação que está em jogo, de modo a identificarmos o fim discursivo que direciona as estratégias referenciais empregadas (GIERING, 2012). Dessa forma, partimos da noção de contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 2006; 2008), com vistas a identificar os principais aspectos que caracterizam a situação de comunicação atinente ao respectivo gênero de discurso, para então verificarmos os processos de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003; CAVALCANTE, 2011; KOCH, 2002; KOCH; ELIAS, 2006, entre outros) que vão ao encontro do projeto de dizer (KOCH, 2001) do enunciador. A esses aspectos, também buscamos relacionar o conceito de esquematização (GRIZE, 1990), que concerne a uma representação seletiva e estratégica do mundo (ADAM, 1999, p. 3), construída por meio do texto em função de um interlocutor.

Assim, iniciamos esse percurso abordando a referenciação como processo dialético condicionado às restrições e liberdades do respectivo contrato de comunicação, abrangendo elementos multimodais comportados pela situação comunicativa.

Por uma perspectiva situada e dialógica do processo de referenciação

A literatura acerca do processo sociocognitivo da referenciação tem estabelecido, já há algumas décadas, um posicionamento oposto à concepção de linguagem como mero instrumento de etiquetagem do mundo, defendendo que a referência como processo (ou a *referenciação*) é uma negociação intersubjetiva que resulta na construção de objetos de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003). Contrapõe-se, portanto, uma concepção de linguagem pautada na tradição filosófica *objetivista* – que vê a constituição do mundo como algo independente do entendimento humano – e correspondentista – a qual considera que o processo de referência seria uma manipulação de símbolos abstratos, por meio dos quais se efetuaría uma correspondência lógica entre linguagem e mundo. (SALOMÃO, 2003).

Dessa forma, refutando uma relação estática entre linguagem e referente, autores como Cavalcante (2011), Mondada e Dubois (2003) enfatizam o caráter instável da representação da entidade referida, pois esse processo consiste em uma remodulação constante do objeto de discurso: "Participar dessa dinamicidade de contínua remodulação de referentes é pôr a referência em ação,

é tecer a *referenciação* – condição fundamental para que, nas práticas comunicativas, os participantes (re)construam a coerência do texto." (CAVALCANTE, 2011, p. 16). A autora ainda observa que essa perspectiva parte de uma concepção pragmática de linguagem, por meio da qual se postula um contínuo processo de desestabilização desse referente. Assim, de um ponto de vista pragmático, em virtude dos constantes processos de instabilidade, a compreensão entre os falantes seria decorrente da cooperação entre os interlocutores, de modo que o processo de referenciação seja minimamente estabilizado na interação.

Para mais bem esclarecer essa perspectiva, consideremos um clássico exemplo, adaptado de Nunberg (2002), que envolve referenciação e projeção metonímica, em uma situação que demanda o reconhecimento de aspectos pragmáticos: em um restaurante, o garçom se refere a um cliente não pelo nome, mas por designações como “*O sanduíche de presunto quer mais um refrigerante*”, ou “*Manda mais um suco para o 18*”.

Embora essas construções sejam consideravelmente instáveis, pragmaticamente o entendimento é possível porque as circunstâncias do ato de comunicação permitem o reconhecimento da entidade referida, o que requer determinados conhecimentos, tais como: (i) o garçom encontra-se em um restaurante; (ii) restaurantes são frequentados por clientes, que podem fazer solicitações ao garçom, como pedir mais uma bebida ou a conta; (iii) nesse contexto, é pertinente referir-se ao cliente por meio de projeções metonímicas imediatamente reconhecíveis, designando-o por meio do alimento que está consumindo (*sanduíche de presunto*), do número da mesa que está ocupando (*o 18*) ou de um item de sua vestimenta (*o boné*). Ao encontro disso, Cavalcante et al. (2010, p. 234) explicam que “a referenciação é um processo em permanente reelaboração, que, embora opere cognitivamente, é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências várias”.

De fato, a perspectiva de viés mais pragmático é importante para compreendermos a instabilidade referencial inerente a esses processos. No entanto, consideramos também pertinentes as reflexões de Alves Filho (2010) no que concerne à necessidade de um olhar crítico a perspectivas excessivamente pragmáticas, as quais podem ignorar aspectos discursivos que podem sobredeterminar as estratégias de referenciação utilizadas em determinados contextos, desconsiderando o caráter dialógico (BAKHTIN, 2011) de todo ato discursivo, bem como a relativa estabilidade propiciada por certos gêneros de discurso aos processos de referenciação. Para o autor,

[...] referir é uma ação social e não um ato individual, sendo o seu caráter social coorientado pelos gêneros de discurso. Por estas razões, não é um bom argumento para combater a tradicional noção vericondicional unívoca de referência supor que a

referenciação é sempre um processo em aberto a ser resolvido sempre *aqui e agora* por um *eu* e um *tu*, os quais construirão inusitados objetos de discurso. (ALVES FILHO, 2010, p. 218, grifo do autor).

Nessa perspectiva, segundo Alves Filho, quando levamos em conta a situação de comunicação e os posicionamentos dos falantes conforme seus fins discursivos, podemos perceber que a aparente instabilidade das estratégias de referenciação pode ser percebida como um processo de *estabilidade referencial* que condiz com o ponto de vista e o projeto de dizer de quem fala, sempre em relação a um interlocutor e refletindo, em uma perspectiva bakhtiniana, outros discursos.

Assim, se retomarmos o exemplo do restaurante e considerarmos a inserção dos enunciados em certo gênero de discurso, verificaremos a necessidade de considerar as respectivas “regulações das práticas sociodiscursivas dos sujeitos” (ADAM; HEIDMANN, 2011, p. 23) que o definem, considerando os interlocutores envolvidos nessa situação. Mesmo no contexto hipotético e isolado do restaurante, é evidente que os enunciados criados no exemplo, em circunstâncias reais, estariam sendo dirigidos *para alguém*, que também ocuparia um cargo de funcionário do estabelecimento, visando-se a que esse sujeito atendesse ao cliente designado pelo enunciador. Além disso, mesmo que tal interlocutor criasse outras formas de designar esse referente – por exemplo, *o da camisa vermelha*, ou *o antipático* –, todos esses processos de referenciação estariam condizentes com as finalidades abrangidas pelas práticas discursivas realizadas pelos atendentes no contexto do restaurante. É por esse motivo que, na visão de Alves Filho (2010), essas expressões referenciais, quando vistas sob a ótica do gênero de discurso, do fim discursivo e do ponto de vista de quem fala, indicam relativa estabilidade referencial, visto que, por mais que essas nominalizações sejam diversificadas, estão todas orientadas para as mesmas finalidades dos interlocutores no contexto do respectivo gênero discursivo.

Tendo essa perspectiva em vista, consideramos primordial, antes de examinarmos os processos de referenciação no texto escolhido, reconhecermos o gênero de discurso no qual essas estratégias se situam. Para isso, partimos do pressuposto de que “Todo gênero do discurso exige daqueles que dele participam a aceitação de um certo número de regras mutuamente reconhecidas” (MAINGUENEAU, 2004, p. 29) e que os critérios necessários à caracterização de gêneros incluem aspectos como o propósito comunicativo, o contexto situacional e os papéis dos interlocutores (MARCUSCHI, 2008). Tais características são englobadas por Charaudeau (2006; 2008) por meio do conceito de “contrato de comunicação”. Como explica Oliveira (2003, p. 40), “Cada gênero ou subgênero [...] tem suas especificidades contratuais. Cada contrato está ligado a um gênero dentro de determinada situação comunicativa”.

Para Charaudeau (2006, p. 67), toda situação de comunicação implica um processo de encenação: "A situação de comunicação é como um palco, com suas restrições de espaço, de tempo, de relações, de palavras, no qual se encenam as trocas sociais e aquilo que constitui o seu valor simbólico." Cada contrato resulta de dados externos, relativos a constantes psicossociais, e dados internos, concernentes à troca linguageira propriamente dita. Compõem os dados externos o *dispositivo*, ou as condições materiais mediante as quais o contrato se estabelece; o *macrotema*, em torno do qual se constitui o ato de comunicação; a *identidade* (traços identitários relevantes ao fim discursivo); e a *finalidade*, traduzida em visadas (fazer fazer, fazer saber, fazer crer e fazer sentir).

Já os dados internos, como explica Charaudeau (2006, p. 79),

[...] permitem responder à pergunta do “como dizer?”. [...] trata-se de saber como devem ser os comportamentos dos parceiros da troca, suas maneiras de falar, os papéis linguageiros que devem assumir, as formas verbais (ou icônicas) que devem empregar, em função das instruções contidas nas restrições situacionais. Esses dados constituem as restrições discursivas de todo ato de comunicação, são o conjunto dos comportamentos linguageiros esperados quando os dados externos da situação de comunicação são percebidos, apreendidos, reconhecidos.

Nesse contexto, o autor destaca três espaços de comportamentos linguageiros: o de *locução* – no qual o sujeito deve justificar sua tomada de palavra, indicando por que tem legitimidade para falar –; o de *relação*, que estabelece as relações entre as identidades dos parceiros, sejam elas “aliança, de exclusão ou de inclusão, de agressão ou de convivência com o interlocutor” (CHARAUDEAU, 2006, p. 71) –; e o de *tematização*, por meio do qual o falante se posiciona em relação ao tema de que trata o contrato.

É a partir desses pressupostos que visamos a analisar os processos de referenciação empregados na comunicação realizada no âmbito da SUG 15/2014. Levando em conta a existência de um contrato de comunicação, é necessário reconhecer que: (i) as estratégias referenciais dessa comunicação estão submetidas às restrições e liberdades determinadas pelo contrato de comunicação vigente; e (ii) dado que se trata de um sujeito que defende certo ponto de vista em relação à Sugestão Legislativa, os processos de referenciação denotarão certa *estabilidade*, no sentido de contribuirão coerentemente para o fim discursivo estabelecido nessa situação de comunicação, bem como refletirão o caráter *dialógico* inerente a todo enunciado.

Nesse contexto, tais estratégias permitem que verifiquemos o texto analisado como uma *esquemática*, ou proposição de microuniverso (GRIZE, 1999; ADAM, 1999), que convida o interlocutor a coconstruir os sentidos estabelecidos textual-discursivamente. Para Grize – e em consonância com a noção de *encenação* proposta por Charaudeau –, todo discurso é

teatralizado, visto que propõe determinadas imagens aos “coesquematizadores”, em um jogo dialógico perceptível por meio de certas marcas linguístico-textuais – dentre as quais podemos incluir as pistas que desvelam processos de referenciação.

No que se refere a essas estratégias, cabe ainda ressaltar que o gênero oral aqui analisado, o qual é permeado por construções referenciais não verbais, exige uma perspectiva que abranja a multimodalidade. Nesse ínterim, baseamo-nos principalmente na proposta de Giering (2012), no contexto da hiperestrutura textual da divulgação científica midiática para crianças, a qual valoriza o papel dos elementos iconográficos na construção de objetos de discurso, em consonância com a visada midiática da captação³. Nesse âmbito de análise de gêneros de divulgação científica midiática, também destacamos os trabalhos de Zandonai e Giering (2016a; 2016b), que investigam os efeitos dos recursos imagéticos, empregados no contexto multimodal de vídeos do YouTube, na construção de objetos de discurso. Tais trabalhos também nos convidam a propor uma análise textual-discursiva segundo a perspectiva charaudeana, por meio da qual compreendemos que “os comportamentos linguageiros são sobredeterminados pelos componentes da situação de comunicação posta”. (ZANDONAI; GIERING, 2016a, p. 468).

Quanto aos tipos de estratégias referenciais a serem analisadas, valemo-nos de algumas categorias analíticas encontradas em Cavalcante (2011), Koch (2002), Koch e Elias (2006) e Adam (2011), expostas no quadro a seguir:

Quadro 1: Categorias analíticas empregadas para analisar as estratégias de referenciação

Tipo de processo	Definição/especificação
Introdução do objeto de discurso	Introdução ao objeto de discurso, que passa a ser o foco da construção textual.
Retomada ou manutenção do objeto de discurso	Retomada por meio de expressões correferenciais, semanticamente complementares;
	Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo;
	Encapsulamento ou rotulação por meio de uma expressão nominal, ou anáfora resumidora;
	Acréscimo de informações novas acerca do referente;
	Acréscimo de objetos de discurso relacionados por meio de anáfora associativa (a verificação da relação entre os objetos é feita inferencialmente).

³ Para Charaudeau (2006; 2008), em virtude de fatores como a concorrência, o discurso midiático se constrói não apenas a partir da visada de informação (fazer saber), mas também pela visada de captação, ou *pathos* (fazer sentir). Quanto a essa segunda finalidade, explica o autor que “a instância midiática acha-se, então, ‘condenada’ a procurar emocionar seu público, a mobilizar sua afetividade, a fim de desencadear o interesse e a paixão pela informação que lhe é transmitida. (CHARAUDEAU, 2006, p. 92). Nesse processo, entram em jogo os dispositivos de encenação, por meio dos quais a mídia seleciona e reconstrói os acontecimentos de forma dramática. (CHARAUDEAU, 2008).

Fonte: elaborado a partir de Cavalcante (2011), Koch (2002), Koch e Elias (2006) e Adam (2011).

Metodologia

Este trabalho constitui-se em um estudo de caso, pois restringe-se à análise de uma comunicação que ocorreu na primeira audiência pública interativa da SUG 15, em maio de 2015. Considerando que cada audiência se compõe de diversas comunicações relativamente longas, foi necessário escolher uma das falas por meio das quais pudéssemos verificar as estratégias de referenciação empregadas. A principal motivação para a escolha dessa comunicação em específico foi a diversidade de materiais disponíveis relativos a essa apresentação, dado que, além da transcrição da fala da participante, o portal e-Cidadania também disponibiliza os slides utilizados, os quais trazem informações relevantes no que se refere aos processos de referenciação empregados.

Cabe um comentário em relação ao processo da SUG 15/2014: as etapas da tramitação também se encontram disponíveis para consulta pública por meio da página do Senado referente às atividades legislativas. No site, constam dados e documentos oficiais, incluindo a peça inicial que dá início ao processo, bem como a sua ementa, elaborada da seguinte forma: “Regular a interrupção voluntária da gravidez, dentro das doze primeiras semanas de gestação, pelo sistema único de saúde”.

É importante observar que esse contexto multimodal foi investigado, em um primeiro momento, por meio da transcrição da audiência pública da SUG, a qual constitui um gênero de discurso à parte – a ata de reunião –, também disponível ao público por meio do site do Senado. No entanto, ao realizar uma análise prévia do documento, percebemos que seria necessário considerar o gênero no qual as estratégias de referenciação, em toda sua complexidade e multimodalidade, acontecem – ou seja, o gênero audiência pública interativa. Assim, a ata que transcreve a fala da participante foi usada como suporte, o que dispensou a transcrição dos dados, mas a situação de comunicação aqui considerada é o gênero oral, registrado em vídeo e disponível na página do portal e-Cidadania.

As etapas de análise são as seguintes:

- a) Descrição da situação de comunicação relativa ao gênero ata de audiência pública interativa, contexto no qual ocorre a fala da participante, por meio dos aspectos que constituem o respectivo contrato de comunicação;
- b) Análise dos procedimentos de referenciação, conforme as categorias expostas no Quadro 1 e considerando os componentes atinentes ao contrato;

- c) Verificação da esquematização subjacente a esse texto, levando em conta as estratégias referenciais encontradas.

Análise dos dados

A primeira etapa analítica, conforme indicamos nas seções anteriores, consiste na descrição da situação comunicativa a partir dos pilares que constituem a noção charaudeana de contrato de comunicação, os quais nos permitem delinear as restrições e liberdades que configuram o gênero discursivo em jogo. Trata-se dos dados externos (implicando as condições de dispositivo, macrotema, identidade finalidade) e dos dados internos (abrangendo os espaços de locução, relação e tematização). Visto que nosso foco de análise recai sobre as estratégias de referenciação, alguns aspectos relativos a esses espaços de comportamentos linguageiros serão mais bem delineados em função dos processos de referenciação encontrados – por exemplo, as formas de referenciação empregadas permitem-nos compreender melhor como se concretiza o espaço de tematização nesse contrato, visto que essas estratégias indicam o modo como o enunciador se posiciona em relação ao tema.

O gênero discursivo no qual se insere a comunicação analisada, conforme já referido, consiste em uma audiência pública interativa. A definição dessa denominação pode ser explorada componencialmente: (i) trata-se de uma *audiência*, na qual alguns convidados, por serem considerados autoridades no assunto e/ou por terem solicitado um espaço para se manifestarem, são ouvidos por um público interessado na temática a ser abordada, de modo que o respectivo assunto possa ser amplamente discutido; (ii) essa audiência é *pública*, aberta a toda a comunidade, que pôde comparecer ao evento ou acompanhá-lo a distância; (iii) além de pública, trata-se de uma audiência *interativa*, visto que permitiu a participação virtual da população, por meio de inserção de comentários no portal e-Cidadania, local de transmissão *online* da audiência e no qual a gravação em vídeo do evento fica armazenada para consulta posterior, disponibilizando-se acesso aberto aos dados por todos os cidadãos.

Mais especificamente, no que se refere ao dispositivo da situação de comunicação, esse gênero discursivo se situa no domínio legislativo, no âmbito do Senado brasileiro, em um espaço aberto à consulta pública sobre a ideia legislativa relativa à interrupção voluntária de gestação – a SUG 15/2014. Assim, esse “quadro topológico”, como o categoriza Charaudeau (2006, p. 70), caracteriza-se como um espaço aberto e bastante diverso em relação à heterogeneidade dos parceiros envolvidos na troca comunicativa, dado que os senadores são apenas uma das categorias envolvidas. Em virtude da natureza polêmica do macrotema – a

possibilidade de descriminalização do aborto no Brasil –, diversos grupos têm se manifestado nessas sessões, incluindo comunidades religiosas, entidades médicas e também representantes da esfera acadêmica. Contudo, no que se refere à organização espacial das audiências públicas, somente os convidados previamente anunciados, bem como os senadores que coordenam a sessão, têm o direito de falar ao microfone. As imagens a seguir ilustram as características da situação de comunicação relativas ao seu dispositivo:

Figura 1: Audiência pública interativa – dispositivo



Fonte: e-Cidadania (2015).

Dirigindo-se a esse público-alvo de identidades variadas, temos a enunciadora Elizabeth Kipman, ginecologista e obstetra, categorizada no portal e-Cidadania como “especialista no tema”. A profissional é considerada, portanto, como uma autoridade com legitimidade para falar do tema do aborto, dada a sua experiência no atendimento médico à mulher. A imagem a seguir mostra a configuração das informações acerca de sua comunicação no contexto do portal:

Figura 2: Gravação da comunicação de Elizabeth Kipman no portal e-Cidadania



Fonte: e-Cidadania (2015).

Com posicionamento contrário à interrupção de gestação conforme os quesitos propostos pela SUG, o fim discursivo de sua fala estabelece-se principalmente por meio de uma visada incitativa: a comunicação constitui-se a partir de um fazer-criar nos danos do aborto para o feto, para a mulher e para a sociedade como um todo. A serviço dessa finalidade principal, também destacamos a visada de fazer sentir, no intento de provocar um estado emocional desagradável em relação ao aborto e agradável no que se refere à gravidez.

Abordadas algumas características relativas aos dados externos do contrato, cabem algumas considerações quanto aos espaços de comportamentos languageiros que configuram as restrições relativas aos dados internos. Quanto ao espaço de locução, os próprios dados externos concedem à enunciativa o direito legitimado à palavra. Além disso, a própria configuração do espaço e a atmosfera solene do plenário reforçam a expectativa de que a comunicadora tenha seu direito respeitado pelos participantes, a qual se concretiza ao longo da comunicação. No que se refere ao espaço de relação, observamos que se estabelece uma relação assimétrica com grande parte do público-alvo a partir da identidade de profissional especializada de Elizabeth Kipman, visto que ela não só é categorizada oficialmente como especialista no tema, mas também inicia a sua comunicação ressaltando essa experiência:

- 1) *Espero contribuir com uma experiência de médica, ginecologista e obstetra. Eu acho que o meu currículo mais importante é de **ter feito mais de sete mil partos e de ter atendido, não sei, acho que quatro vezes mais mulheres grávidas.***

Por fim, o espaço de tematização, conforme já sinaliza o fim discursivo suprarreferido, configura-se em torno do posicionamento contrário da médica no que se refere à proposta da SUG 15. Tendo em vista o recorte deste trabalho, essas configurações serão exploradas a partir das estratégias de referenciação empregadas pela enunciativa, análise que consiste na segunda etapa analítica.

Retomando alguns aspectos expostos na seção concernente ao referencial teórico, partimos de uma concepção dialógica referenciação, por meio da qual compreendemos que as estratégias referenciais empregadas refletem discursos já estabelecidos na sociedade e são sempre direcionadas a um interlocutor. No caso da comunicação escolhida, podemos analisar a fala da médica, bem como as suas respectivas estratégias de referenciação, em termos de um posicionamento que reverbera o discurso dos antagonistas da SUG 15 e dos posicionamentos pró-aborto como um todo. Além disso, visto que os processos referenciais estão condicionados às restrições e liberdades propiciadas pelo contrato de comunicação, partimos do pressuposto de que as estratégias de referenciação encontradas no texto em análise estão a serviço do fim

discursivo da comunicação, manifestando, desse ponto de vista, relativa estabilidade. Feitas essas considerações, passemos à exploração desse fenômeno a partir da reprodução de excertos do texto e de seus elementos multimodais, buscando manter a sua linearidade.

Conforme indicamos na seção sobre a metodologia, os slides de Elizabeth Kipman também estão disponíveis, de modo que são também um material interessante para analisarmos elementos iconográficos que possam contribuir com processos de referenciação. Enquanto se apresentava ao público, a capa de sua apresentação era exibida, a qual inclui uma imagem que constrói o objeto de discurso gravidez de uma perspectiva positiva, com uma imagem editada na qual a figura da gestante, em preto e branco, segurando flores coloridas, ao mesmo tempo em que toca o ventre. O efeito da imagem, que deixa o ventre da mulher transparente, enfatiza o bebê no interior da gestante, o qual também é apresentado em formato colorido. Esses elementos indicam a forte relação entre a capa dessa apresentação e a visada de fazer sentir, buscando provocar, no interlocutor, sentimentos positivos em relação à gestação:

Figura 3: Primeiro slide da apresentação de Elizabeth Kipman



Fonte: e-Cidadania (2015).

Após reforçar a sua condição de especialista na introdução da comunicação, conforme exposto no excerto 1, a enunciativa introduz o objeto de discurso que é central à discussão da SUG 15:

- 2) *Então, gostaria de começar falando o seguinte: a quem interessa **a realização do aborto, a liberação do aborto, a liberação do aborto até 12 semanas**, que é a questão que estamos falando agora?*

Nesse segundo excerto, verificamos que as expressões em negrito são correferenciais – sendo que a terceira, *a liberação do aborto até 12 semanas*, traz mais uma informação que especifica o objeto de discurso. Em relação a esses usos, é importante considerarmos o antagonismo estabelecido entre o objeto de discurso construído pela enunciativa no excerto 2 e aquele que consta na ementa da SUG 15: para seus defensores, trata-se de uma ideia legislativa em prol da

interrupção voluntária de gravidez; já para opositores como Elizabeth Kipman, o objeto de discurso é construído como *aborto*, que permite inferenciar uma relação direta com a perspectiva desse ato como crime, atualmente tipificado nos artigos 124 a 127 do Código Penal brasileiro (BRASIL, 1940)⁴.

Em seguida, a enunciadora acrescenta um objeto de discurso *abdome*, relacionado ao primeiro – *aborto* – por meio de anáfora associativa:

- 3) *Existem alguns especialistas que colocam se o **abdome** fosse transparente, será que alguém aceitaria fazer o aborto? Nós temos quase o **abdome** transparente através do ultrassom [...]*

A construção verbal desse objeto de discurso, como “quase transparente através do ultrassom”, vai ao encontro da capa de sua apresentação de slides (Figura 3), que exhibe um abdome transparente. Assim como na imagem, que só mostra ventre e mãos, a construção verbal de *abdome* reforça o foco em uma parte de um corpo que carrega um bebê, omitindo quaisquer referências a esse corpo como algo que pertence a uma mulher, que a constitui. Assim, essa construção do objeto de discurso por meio de léxico e imagem resulta em um realce de uma perspectiva em favor da vida do feto, em detrimento da perspectiva da mulher gestante. Esse contraste também reflete a oposição entre discursos a favor e contra a SUG 15, visto que essa bandeira da descriminalização do aborto, vinculada principalmente a grupos feministas, busca enfatizar os direitos da mulher sobre seu próprio corpo.

Elizabeth Kipman então introduz um novo objeto de discurso, uma *gestação de trigêmeos*, exemplo que também é explorado de maneira multimodal:

- 4) *Eu gostaria de colocar um vídeo muito rápido mostrando o seguinte: essa é **uma gestação de trigêmeos**, resultado de uma fecundação artificial, de dez semanas. **Dez semanas são dois meses** de gestação.*

É interessante observar a recategorização de *dez semanas* para *dois meses*, considerando que a comunidade médica costuma calcular o tempo de gestação em semanas. Esse fato nos leva a considerar que essa recategorização é feita em direção ao grupo menos especializado de interlocutores, dado que, popularmente, tende-se a medir o tempo de gravidez por número de meses. Assim, a tradução da quantidade de dez semanas em dois meses permite ao público geral

⁴ Esse embate entre os objetos de discurso *crime de aborto* e *interrupção de gestação* também puderam ser verificados no contexto da ADPF 54, cujos defensores preconizaram a *antecipação terapêutica de parto de anencéfalos*, enquanto seus antagonistas argumentaram em prol da categorização do ato como crime. O contexto foi investigado por XXX (2016).

situar a gestação referenciada em relação ao ciclo de nove meses e, principalmente, no que se refere ao período dentro do qual a SUG defende a interrupção da gestação.

A seguir, reproduzimos o momento em que Elizabeth Kipman exhibe o vídeo da gestação de trigêmeos – indicados por círculos na figura:

Figura 4: Introdução imagética ao objeto de discurso *gestação de trigêmeos*



Fonte: e-Cidadania (2015).

Conforme o vídeo é exibido, a enunciativa comenta as imagens e introduz objetos de discurso por meio de anáfora associativa – a partir de *gestação de trigêmeos*, os fetos, o local onde se encontram e o instrumento utilizado no procedimento são categorizados:

- 5) *E nós vamos ver os três se mexendo, cada um na sua bolsinha. Então vocês veem os fetinhos⁵ se mexendo, pulando; veem aqui uma agulha entrando porque se a gestação foi difícil, de trigêmeos, é mais difícil e vai ser feito aquilo que chamam de seleção embrionária. A agulha vai, procura, um deles é escolhido para ser eliminado, vai na direção do coração e pronto. Ali está, a agulha chegou, veio, pegou o embriãozinho, feto – porque dez semanas já é feto –, e se retira porque ele está morto.*

Nesse excerto, verificamos a construção de uma cadeia correferencial relativa aos fetos exibidos no vídeo – *os três, os fetinhos, um deles, embriãozinho, feto, feto, ele* –, incluindo-se uma recategorização de *embriãozinho* como *feto*, ancorada no fato de que os fetos exibidos possuem dez semanas, período inferior às doze semanas dentro das quais a interrupção de gestação, segundo a SUG, seria liberada. Além disso, o local onde cada feto se encontra é referido como *bolsinha*. Considerando que a recategorização efetuada pela enunciativa é crucial para estabelecer as justificativas de seu posicionamento, também é interessante observar o efeito da introdução do objeto de discurso *agulha* (indicada pela flecha na Figura 4), instrumento cuja construção discursiva resulta em um efeito de personificação: enquanto a enunciativa narra o trajeto do instrumento, o público acompanha esse movimento por meio do

⁵ Observamos que a transcrição da audiência pública continha o termo “fetos” em vez de “fetinhos”. Ao verificarmos a fala em vídeo, constatamos a discrepância e atualizamos a transcrição.

vídeo, em uma dramatização do evento que termina com a eliminação de um dos fetos: a agulha é construída como o agente responsável pela morte do *fetinho*. Para reforçar essa construção dramática, o termo *seleção embrionária* é utilizado para encapsular o evento.

Quanto ao uso de diminutivos, cabe uma reflexão acerca dos possíveis efeitos de sentido e de suas relações com o contexto da SUG. Para isso, é importante considerar que, no português brasileiro, além de o sufixo *inho*, prototipicamente, expressar tamanho reduzido, também pode remeter a valores de afetividade (ALVES, 2006; BARBOSA, 2009). Outro contexto de uso de diminutivos que se relaciona diretamente ao discurso de oposição à SUG, bem como à valorização da gravidez como acontecimento positivo e ligado a momentos de felicidade, é o contexto do uso do “manhês”, ou seja, a linguagem usada pelas mães com seus bebês (FLORES; BELTRAMI; SOUZA, 2011). Como este trabalho não consiste em um estudo de recepção, não temos a pretensão de estabelecer qual seria o principal efeito de sentido causado pela construção desse referente por meio de diminutivos, visto que todos esses significados podem ser relevantes à coconstrução que o interlocutor é convidado a fazer. De modo geral, o que todas essas possibilidades evidenciam é a forte contribuição desse uso de diminutivos na construção do objeto de discurso segundo o fim discursivo da enunciadora, preconizando os direitos do feto e opondo-se à interrupção da gestação.

Após introduzir e explorar esse objeto de discurso relativo à gestação de trigêmeos, outros elementos multimodais, mais especificamente modelos anatômicos de feto, são utilizados para recategorizar os fetos exibidos no vídeo em relação ao seu tempo de gestação (Figura 5). No excerto 6, verificamos novamente a recategorização de semanas em meses – *Vinte e duas semanas são cinco meses* –, de modo a indicar a distância cronológica entre os modelos anatômicos de fetos, enfatizando-se sua semelhança externa por meio dessa demonstração:

- 6) *Gostaria só de mostrar que aquele ali, de dez semanas, é igualzinho a este aqui. O de doze semanas é este. E o de vinte e duas semanas é este. Vinte e duas semanas são cinco meses. Gostaria que vissem que não existe diferença entre os três.*

Figura 5: Recategorização dos objetos de discurso por meio de elementos multimodais



Fonte: e-Cidadania (2015).

Elizabeth Kipman então retoma o objeto de discurso *aborto*, conforme o excerto 7 a seguir:

- 7) *Então, a discussão: "a quem interessa o aborto de dez semanas?" Com certeza para a criança em gestação não interessa. É uma criança em gestação, que não vai ter a oportunidade de dizer "sim" à vida, não vai ter a oportunidade de resolver o que fazer com essa vida. Para a criança, não interessa. Eu gostaria, também, então, para entrar nesse assunto, dizer que, embora seja muito difícil, temos que enxergar esse problema de uma forma muito mais ampla.*

A construção do objeto de discurso por meio da expressão *criança em gestação* corrobora as reflexões de autores que apontam esse uso como sendo típico de grupos antiaborto, em contraposição aos grupos que o defendem e que preferem o uso de termos como *feto* ou *embrião*. Para Lakoff (1996), uso de expressões como *neném* ou *criança* move a discussão para o domínio moral, construindo esse referente como um ser humano de direitos e afastando-o de um estágio de vida embrionário, o qual o aproximaria de seres de outras espécies que se encontram nessa fase de desenvolvimento.

O encapsulamento da questão da SUG como *problema* anuncia a recategorização proposta pela médica em seguida: conforme podemos verificar no excerto 8, a comunicação passa a se ancorar a partir da introdução do objeto de discurso *escolha de civilização*, por meio do qual se recategoriza a proposta da SUG 15 como instrumento de difusão de uma *mentalidade antivida*:

- 8) *[...] o aborto coloca em questão uma escolha de civilização. Eu acho que é isso que temos que conversar hoje. Qual civilização queremos? É uma escolha de civilização, a difusão daquela mentalidade antivida [...].*

Sempre considerando uma perspectiva dialógica de referenciação, é interessante observar como a enunciadora remete a objetos de discurso associados por ela a posicionamentos contrários – sinalizados no excerto a partir da expressão *pessoas que são a favor do aborto* – para então refutá-lo. Nesse caso, trata-se dos objetos de discurso *único jeito e mal menor*:

- 9) *Bom, todos, quando estamos em um debate ou conversando com diversas **peças que são a favor da liberação do aborto**, elas falam assim: "olha, ninguém é a favor do aborto, mas, às vezes, é o **único jeito**; às vezes é um **mal menor**". Quando se fala assim, de que **mal menor** estamos falando? Em relação à **criança**, nunca é um mal menor. Em relação à **mulher**, se esquecem de **dados fundamentais**.*

Esse objeto de discurso é repellido, primeiramente, em relação à *criança* – objeto de discurso cuja construção discutimos a partir do excerto 7. Em seguida, a enunciativa introduz o objeto de discurso *mulher*, a partir do qual passa a tecer seus argumentos contra a SUG 15. A rotulação *dados fundamentais* é especificada nos excertos seguintes, por meio da sequência hiperônimo/hipônimo. Primeiramente, especifica-se o objeto de discurso *riscos* (à mulher), que são divididos em *imediatos, a curto prazo, a longo e a médio prazo*:

- 10) *Em primeiro lugar, mesmo sendo feito no melhor hospital e pelo melhor médico, existem **riscos imediatos**, existem **riscos a curto prazo**. Os **imediatos** são mais conhecidos, **perfuração do útero, infecção**, mas, **a longo prazo e a médio prazo**, em uma futura gestação, existem **sete vezes mais chance de haver placenta prévia**, que é um **risco de morte**; **mais parto prematuro**, que é um **risco de morte para o neném**; **trabalho de parto prolongado futuro**; **mais possibilidade de rotura uterina**, que é um **risco de morte**; **mais processo infeccioso**; **maior número de partos cesarianas** [...] Agora, é menos conhecido, mas, **a médio e longo prazo**, as mulheres que fazem aborto provocado têm **maior número de mortes por causa natural**, **maior número de doenças circulatórias**, **maior número de doenças cerebrovasculares** e **maior número de casos de câncer de mama**.*

Nessas sequências de especificação dos objetos de discurso por meio de hiperônimos, também observamos a ocorrência de recategorizações que reforçam a gravidade desses riscos: *chance de haver placenta prévia* é recategorizado como *risco de morte*, e *parto prematuro* é recategorizado como *risco de morte para o neném*. Novamente, temos o uso de um termo moralmente marcado – *neném* –, que expressa um posicionamento em defesa dos direitos do feto.

Para finalizar essa etapa analítica, no excerto 11, é interessante observarmos o emprego da anáfora associativa *gastos*, após a introdução do objeto de discurso *questão de saúde pública*, considerando os posicionamentos contra e a favor da SUG 15:

- 11) *Então, chamo a atenção para o que tem sido apresentado como **questão de saúde pública**. Onde está o problema da **saúde pública** apresentado? Estão em dois aspectos: **gastos atuais** com a verba pública, já que se diz que se gasta muito com as internações por causa do aborto e com a mortalidade materna. Não vou falar sobre os **gastos atuais**, porque só 25% dos internados vêm por causa de aborto provocado. Se liberarmos o aborto, terão muito mais e o **gasto** será maior.*

Visto que os discursos em defesa da interrupção de gestação associam saúde pública principalmente ao problema da mortalidade feminina durante procedimentos clandestinos de aborto, esse aspecto é mencionado pela enunciativa como algo proveniente de posicionamentos não compatíveis com seu ponto de vista, conforme indica a indeterminação *já que se diz que*.

A partir disso, por meio de estratégias referenciais, a médica propõe uma nova perspectiva a respeito da questão, construindo esse objeto de discurso em função dos gastos com verba pública para procedimentos relativos ao aborto, sugerindo uma desvinculação, portanto, de questões relativas à saúde e à vida da mulher.

Como etapa de fechamento da análise, propomos uma reflexão sobre a esquematização subjacente ao texto, ou seja, sobre a proposta de construção parcial e seletiva da realidade em função de um interlocutor, visando a que este coconstrua essa representação. As estratégias referenciais verificadas nesse texto oral nos permitem identificar uma representação da enunciativa acerca do tema do aborto, de modo que a sua comunicação convida o interlocutor a considerar as implicações negativas desse ato, principalmente com relação ao feto. Desse modo, é possível constatar uma representação do feto como principal vítima do objeto da SUG 15, e a mulher como padecedora secundária, em virtude dos riscos à saúde causados pela interrupção da gestação. Visto que os direitos do feto são privilegiados na comunicação, como vimos por meio dos processos referenciais, a mulher chega a ser representada como ventre que carrega o feto – ou, segundo o posicionamento da enunciativa, o *neném*.

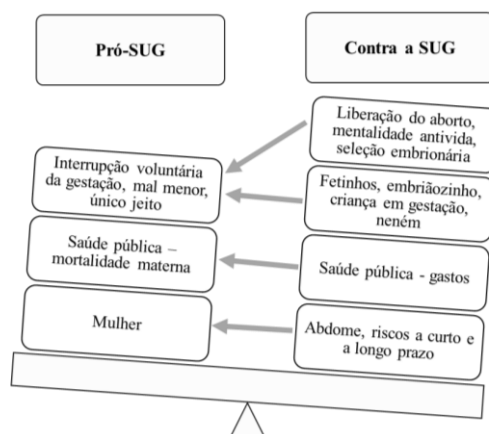
Em prol dessa esquematização, verificamos estratégias de captação que incitam à coconstrução de uma representação positiva da gravidez, recorrendo-se inclusive a recursos multimodais, a começar pela capa que inicia a apresentação de slides. O feto é construído como o elemento frágil e indefeso da discussão, conforme as expressões nominais e os recursos tridimensionais utilizados representam-no – mais especificamente, os modelos anatômicos exibidos durante a fala da médica e o vídeo que exhibe a eliminação de um feto. Ao encontro disso, os resultados do aborto também são configurados como um conjunto significativo de gastos ao poder público.

Em relação ao interlocutor que é convidado a coconstruir esse mundo estabelecido textual-discursivamente, é importante observar que os processos de referenciação verificados indicam certo direcionamento a um público menos especializado, em virtude das diversas estratégias empregadas pela enunciativa. Embora sua autoridade de especialista seja também manifestada a partir dos elementos multimodais empregados e dos dados que compõem sua apresentação, a comunicação não inclui termos científicos que dificultariam o entendimento do grande público – pelo contrário, os objetos de discurso são construídos iconograficamente e por meio de estratégias dramatizantes, convidando o público geral à coconstrução desse mundo parcialmente configurado. Nesse ínterim, ressaltamos a preocupação constante da médica com a câmera, principalmente no momento de exibição dos recursos multimodais, de forma que todos

esses itens fossem devidamente transmitidos aos cidadãos telespectadores. Todas essas estratégias são possibilitadas pela configuração do respectivo contrato de comunicação, já que a enunciadora, considerada como especialista no assunto, tem liberdade para se utilizar de diversos recursos necessários à defesa de seu ponto de vista – qual, por sua vez, leva a processos de referenciação relativamente estáveis, conforme defendemos neste trabalho.

O esquema a seguir visa a sistematizar alguns aspectos da análise realizada, correlacionando as estratégias de referenciação encontradas em uma perspectiva dialógica:

Figura 6: Esquemática das estratégias referenciais relativamente estáveis encontradas



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessa esquematização simplificada, tencionamos indicar que há certa estabilidade referencial que orienta o conjunto de objetos de discurso construídos pela médica, representados na parte direita, em oposição a vozes trazidas em seu discurso que se alinham aos posicionamentos pró-SUG 15, indicadas na parte esquerda da balança – que, segundo o fim discursivo da autora, pende para uma rejeição total à proposta dessa sugestão legislativa. Além disso, os dados sugerem que, de um ponto de vista sócio-histórico, esses antagonismos estabelecidos no texto estão diretamente ligados aos posicionamentos pró e antiaborto, o que vai ao encontro de uma perspectiva relativamente estável e dialógica de referenciação.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo analisar as estratégias de referenciação empregadas em uma comunicação que ocorreu no contexto da SUG 15/2014. Visando a considerar as determinações discursivas que influenciam no modo como esses processos referenciais são empregados, defendemos a investigação desse fenômeno em consonância com os aspectos que organizam o respectivo contrato de comunicação, principalmente o fim discursivo que podemos depreender do texto oral analisado.

A partir dessa concepção, verificamos que os processos de referenciação encontrados estão a serviço do projeto de dizer da enunciadora, que, mediante possibilidades oferecidas pelas configurações do contrato de comunicação, utiliza-se de recursos multimodais que enriquecem a construção de objetos de discurso, em prol de uma esquematização que convida o público geral a coconstruir uma visão da SUG 15 como proposta que fere os direitos do feto e promove riscos à mulher. Assim, as estratégias encontradas revelam a preponderância dos efeitos de dramatização, os quais são produzidos, principalmente, a partir da construção do feto como principal vítima da Sugestão Legislativa.

Ressaltamos que os aspectos multimodais foram considerados de forma mais restrita e sempre em consonância com as estratégias verbalizadas pela participante. Esses dados indicam a pertinência de se realizar, em estudos futuros, investigações que abranjam categorias plásticas ou visuais que possam enriquecer a análise, conforme fazem os trabalhos de Zandonai e Giering (2016a; 2016b). Também cabe ressaltar a riqueza do próprio contexto da SUG 15, cuja temática, em virtude de sua complexidade e importância para o cenário brasileiro atual, convida a outras análises textuais, discursivas e interdisciplinares que, em uma perspectiva de Linguística Aplicada, possam contribuir com essa discussão.

Referências

- ADAM, J.-M. *Linguistique textuelle*. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan Université, 1999.
- ADAM, J.-M. *A linguística textual*. Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J.-M.; HEIDMANN, U. *O texto literário*. Por uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Elisabeth. O diminutivo no português do Brasil: funcionalidade e tipologia. *Estudos Linguísticos*, [S.l.], v. XXXV, p. 694-701, 2006.
- ALVES FILHO, F. Por uma concepção dialógica de referenciação. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 10, n. 1, p. 207-226, jan./abr. 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, M. V. Linguagem e Emoções. *Revista do GEL*, São Paulo, v.6, n. 2, p. 104-124, 2009.

BRASIL. *Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De12848compilado.htm>. Acesso em: 04 dez. 2015.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. *La médiatisation de la science*. Bruxelas: De Boeck, 2008.

E-CIDADANIA. Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa. *Debate sobre a SUG nº 15, que regula a interrupção voluntária da gravidez pelo SUS*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=6853>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FLORES, M. R.; BELTRAMI, L.; SOUZA, A. P. R. O manhês e suas implicações para aquisição da linguagem. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 143-52, 2011.

GIERING, M. E. Referenciação e hiperestrutura em textos de divulgação científica para crianças. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 12, n. 3, p. 683-710, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: UFC, 2011.

CAVALCANTE, M. et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama de pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 171-224.

GRIZE, J.-B. *Logique et langage*. Paris: Ophrys, 1990.

KOCH, I. V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 41, n. 75, p. 75-89, jul.-dez. 2001. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1775>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

KOCH, I. V. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-42, 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap022.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKOFF, G. *Moral politics: how liberals and conservatives think*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTI, M.M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

NUNBERG, G. The Pragmatics of Deferred Interpretation. In: HORN, L.; WARD, G. *Blackwell Encyclopedia of Pragmatics*. Oxford: Blackwell, 2002.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SALOMÃO, M. Razão, Realismo e Verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo de referência. *Caderno de Estudos Linguísticos*, vol. 44, p. 71-84, 2003.

ZANDONAI, M. F.; GIERING, M. E. A referenciação em vídeos do YouTube de divulgação científica: uma atividade sincrética. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 14, n. 3, p. 466-479, set.-dez. 2016a.

ZANDONAI, M. F.; GIERING, M. E. Referenciação e sincretismo: o caso dos vídeos que divulgam ciência no Youtube. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 71, p. 75-87, set. 2016b.

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UM RELATO DE PRÁTICAS

André Luiz Galor¹
Camila Haus²

RESUMO: A atual realidade fluida, heterogênea e imediata das relações comunicativas que envolvem a língua inglesa implica na necessidade de repensar as concepções que regem o ensino-aprendizagem deste idioma, a fim de encaminhar práticas pedagógicas em direção a uma perspectiva menos monolíngue e moderna. Dentre diversos novos olhares, apresentamos a função do Inglês como Língua Franca (ILF) sob uma perspectiva translíngue. A partir da reflexão a respeito de possíveis caminhos para o ensino de inglês, bem como da posição de professores, trazemos um relato de experiência que envolveu a elaboração e aplicação de atividades pensadas com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre ILF. Esse processo ocorreu em um centro de idiomas de Curitiba durante um semestre. Ao refletirmos sobre tais práticas, identificamos algumas limitações, assim como caminhos possíveis na perspectiva de ILF e de práticas translíngues. Esperamos que as considerações apresentadas nesse artigo possam contribuir com outras pesquisas que buscam levar a perspectiva do ILF para salas de aula de contextos similares.

PALAVRAS-CHAVE: ILF. Práticas translíngues. Ensino de inglês. Relato de experiência.

ABSTRACT: The current fluent, heterogeneous, and immediate reality of the communicative relations involving English implicates on the necessity of rethinking conceptions which rule the teaching and learning of this language, in order to guide pedagogical practices towards a less monolingual and modern perspective. Among diverse new views, we present the function of English as a Lingua Franca (ELF) under a translingual perspective. From the reflection on possible paths to English teaching, as well as from our position as teachers, we bring a report of an experience that involved the elaboration and application of activities thought with the goal of promoting the critical reflection upon ELF. This process took place in a language school of Curitiba during a semester. When reflecting on these practices, we identified possible limitations, as well as possible paths towards the perspectives of ELF and translingual practices. We hope that the considerations presented in this article can contribute to other research whose goal is to take the ELF perspective to classrooms of similar context.

KEY-WORDS: ELF. Translingual practices. English teaching. Experience report.

¹ Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba – PR, Brasil. E-mail: andre.galor@gmail.com.

² Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba – PR, Brasil. E-mail: camila.haus@gmail.com.

Introdução

Na área de ensino-aprendizagem de línguas, muito se tem discutido sobre a realidade pós-moderna globalizada e o quanto ela evidencia a existência de situações comunicativas fluentes, efêmeras, heterogêneas, nas quais se fazem presente diferentes identidades e culturas. Dentro destas discussões, diversos termos vão surgindo para designar o papel que a língua inglesa está desempenhando em algumas destas interações, como *World Englishes* (WE), Inglês como Língua Internacional (ILI) ou Franca (ILF) etc. Entretanto, apesar destas formas alternativas de olhar para essa realidade, percebemos que a orientação monolíngue, a perspectiva moderna de língua e a tradição do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) prevalecem, seja no contexto brasileiro de escolas de idiomas e ensino regular, seja em outros países cuja realidade é acessada através de textos teóricos. Nesses cenários, o desenvolvimento de materiais e avaliações ainda são guiados por crenças na comunicação como dependente de uma língua comum e compartilhada, de uma norma a qual pertence e é regida pelo falante nativo (KUBOTA, 2012; CANAGARAJAH, 2013; DEWEY, 2014; JENKINS, 2015). Dessa forma, aprendizes de inglês ainda se veem encorajados, ou mesmo movidos, a alcançar um modelo considerado nativo. Além disso, a orientação monolíngue nos condiciona a conceber as línguas como sistemas fechados, pertencentes a determinados povos ou países, considerando a mistura entre elas como algo negativo.

Este trabalho se situa, portanto, em uma realidade caracterizada pelo conflito entre dois discursos. Por um lado, os pressupostos do ILE e do pensamento moderno que regem políticas linguísticas, currículos, metodologias e formação de professores, e por outro, caminhos alternativos orientados para as múltiplas línguas, culturas e identidades presentes nas interações. Dentro desse cenário, considerando nossa realidade de professores de inglês no Brasil, desenvolvemos uma experiência prática de elaboração e aplicação de atividades para nossos alunos, pensadas com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre ILF. Pretendemos apresentar um relato de tal experiência e as reflexões resultantes dessa prática, considerando que as mesmas possam contribuir para outros pesquisadores e professores que buscam caminhos em direção a um ensino voltado à realidade de ILF como prática translíngue.

Inglês como Língua Franca e a perspectiva translíngue

Atualmente, o termo ILF é largamente utilizado por diversos autores com pressupostos, conceitos e objetivos diferentes. Desse modo, é preciso deixar claro a que nos referimos neste

trabalho: um conceito de ILF construído com base em diversas leituras (MATSUDA; FRIEDRICH, 2010; JORDÃO, 2014; SHARIFIAN, 2009; JENKINS, 2015) e principalmente pautado em uma perspectiva translíngua (CANAGARAJAH, 2007, 2013; PENNYCOOK, 2007). Reconhecemos que tais pesquisadores não usam os mesmos termos e até mesmo se posicionam em desacordo, mas acreditamos em pontos semelhantes que, como um todo, constituem uma perspectiva que concorda com a realidade das relações comunicativas atuais. A fim de explicitar o conceito de ILF neste texto, apresentamos três características fundamentais:

a) Visão de língua: existem três pontos principais que norteiam esta perspectiva. Primeiramente, línguas não são entidades separadas, pois como apontam Makoni e Pennycook (2007) as línguas codificadas enquanto sistemas organizados e pertencentes a locais e/ou pessoas foram inventadas, “particularmente como parte dos projetos cristão/colonial e nacionalista em diferentes partes do globo” (p. 01, tradução nossa³). Em situações de ILF, Jenkins (2015) afirma que além do que chamamos de inglês, todos os recursos linguísticos (provenientes dos construtos que definimos como línguas) do falante estão presentes. Isso porque existe o que a autora chama de *language leakage*: “potencial influência mútua (...) de todas as línguas presentes” (JENKINS, 2015, p.75). A segunda característica desta visão de língua é o reconhecimento de que a comunicação vai além do uso de recursos linguísticos. Canagarajah (2007, 2013) destaca que existem diversos recursos semióticos e modos os quais trabalham conjuntamente na construção de significado, sendo essa construção situada em um ambiente físico e social. Friedrich e Matsuda (2010) também defendem essa característica, levantando “a importância de fatores não-linguísticos (por exemplo: uso de estratégias) na comunicação” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 22). Por fim, linguagem é prática social, pois não existe um produto ou um sistema comum utilizado pelos falantes ou presente em suas mentes, mas um processo sendo constantemente recriado como forma de ação (CANAGARAJAH, 2007, 2013; PENNYCOOK, 2008).

b) Negociação: outra característica desta visão de ILF é a importância da negociação nas interações. Uma vez que a língua não é uma entidade separada e autônoma, muito menos um sistema comum entre os falantes, a construção de sentido e a inteligibilidade não ocorre através de formas compartilhadas, mas sim de estratégias utilizadas pelos participantes de uma interação. Logo, mesmo usos agramaticais ou desvios da forma padrão podem gerar sentidos que podem ser

³ Todas as traduções da língua inglesa para o português no presente texto foram feitas pelos autores. Os originais em inglês não foram incluídos devido a limitações de espaço.

negociados e renegociados com base nos objetivos e interesses comunicativos da situação (CANAGARAJAH 2007, 2013; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010). Em outras palavras, no translíngualismo a negociação não é secundária ao sentido, mas sim primária, uma vez que a gramática é gerada na prática, e não pré-existente a esta. Todavia, é importante ressaltar que estão presentes nas interações tanto relações de poder quanto diferentes níveis de abertura à negociação, fatores que podem dificultar ou mesmo impossibilitar a comunicação.

c) Zonas de contato: Canagarajah (2013, 2014) e Jenkins (2015) destacam que não somente a gramática, mas também práticas comuns entre indivíduos não são necessariamente indispensáveis ou preexistentes para que uma interação ocorra. O que é compartilhado não está posto, mas interlocutores constroem “na prática, baseados na mistura específica de falantes, línguas e interesses em seus próprios contextos. Com o tempo, se algumas destas interações se tornam rotina, [...] se tornam gramáticas localmente compartilhadas” (CANAGARAJAH, 2014, p. 771). A fim de buscar uma definição para estas interações entre os falantes, esses mesmos autores propõem *zonas de contato*, ou seja, “espaços sociais onde culturas se encontram, se chocam, e se agarram umas nas outras, frequentemente em contextos de relações de poder altamente assimétricas, como colonialismo, escravidão, ou suas consequências” (PRATT, 1999, p. 02). Este conceito dá conta das características de ILF, pois evidencia uma construção “entre falantes de diversas origens multilíngues, que estão envolvidos em encontros únicos ou raros ao invés de em encontros de grupos mais duráveis com (até certo ponto) repertórios compartilhados pré-existent” (JENKINS, 2015, p. 76).

O ensino do inglês nessa perspectiva

Ao alterar certas concepções fundamentais de língua, faz-se necessário também alterar as práticas que regem o ensino e aprendizagem dela. Devido à inconsistência em permanecer ensinando inglês seguindo as filosofias provenientes de uma visão moderna, surgem estudos voltados para implicações pedagógicas (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; JENKINS, 2013; DEWEY, 2014; CANAGARAJAH, 2014; MCKAY; BROWN, 2016; etc.), inclusive sendo feitos especificamente no contexto brasileiro (SIQUEIRA, 2008; GONÇALVES; MOTTER, 2012; SIQUEIRA; SOUZA, 2014; FILHO; VOLPATO; GIL, 2016, etc.). Entretanto, tais investigações ainda têm pouca influência na prática da maioria dos professores, que se veem cercados de dúvidas quanto à materialização dessas reflexões em sala de aula (SIQUEIRA; SOUZA, 2014). É

importante destacar que, frequentemente, a dificuldade surge dada a particularidade e unicidade das circunstâncias de ensino e aprendizagem. Aprendizizes têm diferentes objetivos e investimentos (NORTON; TOOHEY, 2011), espaços fornecem condições variadas, certos materiais podem estar disponíveis ou não, entre outros inúmeros fatores. Desse modo, apontamos a seguir componentes que acreditamos ser fundamentais para o desenvolvimento de uma competência translíngua e um currículo de ILF (os quais guiaram o desenvolvimento de nossa prática), mas que não devem ser vistos como uma metodologia, e sim como reflexões que podem orientar o ensino nessa perspectiva. Cada realidade deve ser estudada para a construção de políticas e pedagogias adequadas ao local (KUMARAVADIVELU, 2012).

a) Deslocamento do foco na forma para a prática: tradicionalmente, o ensino tem considerado línguas como estruturas relativamente fixas as quais um falante pode dominar. No ensino de ILF, “o foco não deveria ser em forma compartilhada, mas nas estratégias pragmáticas que as pessoas usam para negociar a diferença e alcançar inteligibilidade” (CANAGARAJAH, 2013, p. 14). Isso não quer dizer, entretanto, que as noções de gramática ou sistema sejam completamente descartáveis. Canagarajah (2013) afirma que essas são redefinidas de acordo com uma perspectiva baseada na prática, não sendo autônomas ou primárias e não tendo os mesmos papéis que nos modelos tradicionais, pois interlocutores negociam normas que funcionam localmente. Em outras palavras, normas vão funcionar num contexto particular e podem não ser efetivas em outros. Dessa forma, são as práticas que dão origem aos registros, gramáticas e discursos, sendo que essas formas sempre estão reconstituindo-se e transformando-se.

b) Valorização da presença de outras línguas: ao invés da presença da língua materna no aprendizado ser vista como uma interferência, como é no caso da perspectiva monolíngua, todas as línguas (construtos “inventados”) possivelmente presentes no repertório dos falantes são recurso. Portanto, professores deveriam “usar de forma sensata as outras línguas dos aprendizes para promover o aprendizado de inglês, bem como encorajar um melhor entendimento do papel que todas as línguas dos alunos desempenham em suas identidades pessoal e social” (MCKAY 2012a, p. 36-37). Os recursos semióticos frutos dos outros repertórios linguísticos dos alunos passam a ser utilizados em sala de aula como auxiliares no aprendizado de recursos novos. Pennycook (2008), tal como Canagarajah (2007), comenta sobre substituir o foco do monolingualismo pelo desenvolvimento de uma aptidão para as situações de contato

transnacionais, isto é, “explorar os diversos sentidos possíveis que podem começar a fluir de dentro e fora das línguas em relação ao inglês” (PENNYCOOK, 2008, p. 30.4).

c) Consciência linguística: McKay (2012b) explica que consciência linguística significa ter conhecimento “de noções como inovação linguística, normas linguísticas e pragmáticas variáveis, estratégias de negociação, e sensibilidade social no uso da língua” (MCKAY, 2012b, p. 345). Por sua vez, Canagarajah (2014) afirma que é o entendimento “sobre como gramáticas geralmente funcionam em todas as línguas” (CANAGARAJAH, 2014, p. 772). Ambos autores destacam a importância de alunos compreenderem língua como um processo e não um produto, comunicação como performativa ao invés de formada por sentidos pré-fabricados através das palavras. Finalmente, Matsuda e Friedrich (2011) complementam com a habilidade de perceber que a

comunicação é uma via de mão-dupla. Isto é, fazer uma mensagem clara e tentar entender outros é não somente responsabilidade do falante não nativo ou dos falantes de variedade de inglês ‘menos padrão’ (como quer que isso seja definido). Todos são responsáveis pelo sucesso total da comunicação, seja internacional ou não. (FRIEDRICH; MATSUDA, 2011, p. 340).

De acordo com Canagarajah (2007), desenvolver uma consciência linguística significa dar suporte aos falantes para lidar com as múltiplas formas emergentes em situações de contato, uma vez que estariam cientes da relatividade das normas. Por fim, Kubota (2012) destaca o quanto ter consciência linguística “[e]ncoraja aprendizes a explorar os recursos linguísticos e culturais disponíveis para buscar múltiplas estratégias para alcançar objetivos comunicativos” (KUBOTA, 2012, p. 59).

d) Consciência intercultural: a perspectiva de ILE incorpora o ensino de cultura como o aprendizado dos hábitos, atitudes e produtos (principalmente de americanos e britânicos). Porém, zonas de contato internacionais envolvem diferentes nacionalidades, e assim se caracterizam como “engajamento ativo, crítico, e reflexivo na comunicação através de diversas diferenças étnicas, raciais, linguísticas e socioeconômicas” (KUBOTA, 2012, p. 63). Acreditamos, portanto, em quatro aspectos fundamentais: (i) sensibilidade cultural: saber evitar expressões específicas de sua cultura ou usá-las de forma apropriada (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011); (ii) atitudes positivas para a diferença: estar apto a se comunicar através de diferenças sociais, raciais, linguísticas e étnicas, evitar o julgamento e ver toda cultura como igualmente legítima (SIQUEIRA, 2008; GONÇALVES; MOTTER, 2012; KUBOTA, 2012); (iii) conhecimento de mundo: compreender questões globais da sociedade e aprender sobre diferentes países e regiões (SIQUEIRA, 2008;

MATSUDA; FRIEDRICH, 2011); (iv) percepção de sua própria cultura: expressar sua cultura para falantes de outras origens, estabelecendo relações de respeito mútuo (idem);

e) Consciência crítica da linguagem: envolve três aspectos principais: (i) ciência das relações de poder (MCKAY, 2012a; KUBOTA, 2012): perceber e contestar relações desiguais de raça, gênero, classe e etnia que se manifestam através da língua (MCKAY, 2012a); (ii) análise crítica do status do inglês (MCKAY, 2012a; MATSUDA; FRIEDRICH, 2011): entender o papel desse idioma de forma crítica, estudando questões de língua, poder e dos diferentes valores atribuídos ao inglês e suas variedades, reconhecendo que nem todos os aprendizes de ILF conseguem alcançar vantagens econômicas, educacionais e sociais; (iii) sensibilidade retórica (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; CANAGARAJAH, 2013, 2014): enquanto certas práticas translíngues podem ser aceitas em determinados contextos, formas mais próximas do que é considerado padrão podem ser exigidas em outros, devido às convenções definidas por instituições ou grupos sociais dominantes. Por isso, um falante competente é aquele que identifica em qual espaço ele pode ser mais ou menos criativo, reconhecendo também que a abertura para a negociação pode não existir por parte de outro interlocutor.

f) Estratégias de negociação: na visão translíngue, um dos principais fatores de inteligibilidade é a negociação. Logo, as estratégias as quais indivíduos lançam mão ao negociar sentidos não podem deixar de estar presentes no currículo. Diversos autores advogam por um ensino focado em habilidades para lidar com possíveis equívocos, para ajustar os recursos linguísticos pessoais de acordo com a situação, para ouvir de forma mais solidária e para se comunicar com interlocutores com normas e valores diferentes (MATSUDA; FRIEDRICH, 2011; MCKAY, 2012b; KUBOTA, 2012; CANAGARAJAH 2014; DEWEY 2014). Destacamos que não são usadas sempre as mesmas estratégias, pois falantes trazem aquelas “valorizadas em suas próprias comunidades para facilitar a comunicação com estrangeiros. Estas estratégias são [...] culturalmente específicas que complementam a comunicação intercultural” (CANAGARAJAH, 2007, p. 926 – 927). Professores precisam reconhecer tais estratégias em situações de ILF e auxiliar alunos a se equiparem com estes recursos, fornecendo oportunidades de prática em sala de aula.

Levando em consideração o arcabouço teórico acima exposto, planejamos, aplicamos e analisamos uma sequência de práticas em sala de aula, cuja metodologia apresentaremos a seguir.

Metodologia

A experiência relatada nesse trabalho foi realizada de março a junho de 2018, no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin - UFPR). Este centro atende às comunidades interna e externa da universidade, sendo a maioria do público composta por alunos da graduação. Dentro desse espaço, aplicamos e analisamos atividades em duas turmas de nível Pré-Intermediário 3, ou seja, o sexto semestre de inglês no Celin (cada semestre tendo um total de 60 horas). A turma 1 tinha seus encontros aos sábados, das 08h30min às 12h10 e era composta por 16 alunos. A turma 2 se encontrava nas terças das 14h às 17h40min com 14 alunos⁴. Como professores desses grupos, ministramos 3 atividades produzidas a partir dos temas propostos pelo livro didático⁵, buscando incluir aspectos fundamentais para um ensino voltado à realidade de ILF, apresentados na parte teórica deste trabalho. Durante as aplicações, fizemos anotações de nossas impressões pessoais sobre o andamento das práticas. Além disso, também foram registrados momentos através de gravação de áudio (primeira e terceira atividades) e de uma produção escrita dos alunos (segunda atividade). Resumidamente, apresentamos as atividades na tabela a seguir:

Tabela 1: Atividades

Atividade	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Unidade do livro	<i>Global Affairs</i> (assuntos globais)	<i>Environment</i> (meio-ambiente)	<i>Sports</i> (esportes)
Material	<i>World Humanitarian Day</i> (anexo 1)	<i>Why It Is Crucially Important To Talk With Native Speakers</i> - Texto de blog (anexo 2)	Discurso de Oscar Schmidt
Registro dos dados	Gravações de áudio	Produção de texto	Gravações de áudio

Fonte: Produzido pelos autores.

Na seção seguinte desse artigo, explicaremos de forma mais detalhada a estruturação de cada atividade, apresentando nossas anotações e reflexões a respeito dos registros das duas turmas.

Relatos das práticas - atividade 1

⁴ As turmas passarão a ser referidas como T1 (turma 1) e T2 (turma 2).

⁵ LEBEAU, Ian; REES, Gareth. *New Language Leader Pre-Intermediate Coursebook*. Pearson Longman, 2014.

A primeira atividade que aplicamos teve como base a unidade intitulada *Global Affairs*. Uma vez que o livro didático apresentava um pequeno texto sobre as Nações Unidas, trouxemos uma leitura sobre o *World Humanitarian Day* (anexo 1) de 2013 e 2017 e suas respectivas campanhas. Após a leitura, assistimos aos vídeos de divulgação⁶ e das falas dos Secretários Gerais de cada ano⁷, sendo que em 2013 o secretário era Ban Ki-moon, de nacionalidade sul-coreana, e em 2017 o atual António Guterres, de nacionalidade portuguesa. Além das discussões acerca da temática e das impressões dos textos e dos vídeos, para cada ano também propusemos uma produção, conforme é possível observar na parte “*Share your word*” do exercício. Por fim, dividimos os alunos em grupos, nos quais eles deveriam discutir as seguintes questões (apresentadas a eles em inglês): (a) O que é as Nações Unidas? Qual o seu propósito? Quantos países fazem parte dela? (b) Quem eram os secretários gerais de 2013 e 2017? Quais eram suas nacionalidades? (c) Baseado nas duas campanhas, a quem elas eram destinadas? Qual língua foi utilizada? Por quê? Quais foram suas impressões ao ouvir? Depois, escolhiam um representante para compartilhar para o resto da turma de forma resumida tal discussão, momento que foi gravado em áudio.

Durante a elaboração das respostas, notamos que os alunos utilizaram português e inglês para preparar o que seria dito pelo porta voz de cada grupo, demonstrando habilidade em transitar entre uma e outra língua. Por outro lado, mesmo tendo sido expostos a vídeos nos quais os falantes não nativos tinham seu inglês caracterizado por sotaques locais, alguns alunos da T1 foram autocríticos quanto a sua própria produção, sendo que um dos alunos chegou a afirmar que sua fala foi “dois minutos de um inglês terrível”, enquanto alunos da T2 deslegitimaram seus próprios usos classificando-os como apenas uma tentativa: “*we speaking English, or trying to speak [risos]*”⁸.

Quando responderam às perguntas feitas a eles, os alunos das duas turmas foram unânimes ao afirmar que as campanhas se dirigiam ao mundo todo e que o inglês foi a língua escolhida para tal divulgação. O motivo de se utilizar a língua inglesa foi de ela poder ser considerada: “*the most*

⁶ *World Humanitarian Day 2013 - The World Needs More...* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rJ4LJ0n13sY>

Civilians are #NotATarget. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XMIuWqaDnnw>

⁷ *UN Secretary General Ban Ki-moon: Official address for World Humanitarian Day 2013.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vC5y9T3R0fk>

António Guterres (UN Secretary-General) video message on World Humanitarian Day 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a1WcNrFWqmA>

⁸ As falas dos alunos não foram traduzidas a fim de manter questões de identidade e posicionamento marcadas pelos usos linguísticos.

popular language” (T1), “*a global language*” (T2), “*a kind of “official” language around the world*” (T1), “*a language we can reach people*” (T2). Neste aspecto, percebemos apenas a constatação da hegemonia do inglês, mas não observamos nenhum questionamento por parte dos alunos das razões ou das implicações de tal posição da língua na sociedade.

Além de demonstrarem estar cientes sobre o papel da língua inglesa no cenário atual, exemplificado por comunicações oficiais como as das Nações Unidas, os alunos também reconheceram que o inglês que aparecia nos vídeos era “diferente” do padrão visto no livro didático, uma vez que eles consideraram a fala do sul-coreano Ban Ki-Moon como caracterizada por um sotaque mais forte e, na fala do secretário português, identificaram certa similaridade com a forma como eles mesmos falam, ou seja, com certa influência de elementos do português (“*They talk with a really strong accent, and it’s difficult to understand sometimes. And the second, I don’t think, I liked, they say is Portuguese, so I don’t have this feeling of don’t understand nothing [risos]*” - T2). Contudo, mesmo identificando os sotaques diferentes, nenhum aluno pareceu considerar tal uso errado ou menos válido. Os comentários feitos sobre tal assunto foram apenas em relação à dificuldade de compreensão em alguns casos, devido à menor familiaridade (“*a different pronunciation, especially the Ban Ki-Moon... Very different*” - T2).

Os alunos também levantaram a importância dos aspectos semióticos da experiência, posto que os diferentes recursos presentes nos vídeos e os textos lidos anteriormente os auxiliaram a entender a mensagem transmitida. A música de fundo, tom de voz e imagens presentes nos vídeos os auxiliaram na compreensão total (“*mesmo quem não fala pode entender pelo vídeo*” - T1).

Em suma, nesta atividade buscamos: (a) trabalhar temas relevantes na atualidade e refletir de maneira crítica sobre eles; (b) evidenciar e questionar o espaço da língua inglesa no mundo; (c) observar a fala de não nativos e refletir sobre os efeitos de seus sotaques em determinados contextos; (d) trazer diversos recursos a fim de trabalhar de forma multimodal. Em vista desses objetivos, percebemos nos discursos dos alunos tanto o interesse pelos assuntos tratados e o valor dos mesmos para a sociedade atual, quanto questões como o papel da língua inglesa (até o momento desta atividade sem muito questionamento sobre as conseqüentes relações desiguais de poder), as diferentes formas de uso do inglês por não nativos de diferentes nacionalidades, (sendo que esses usos parecem ser legitimados pelos alunos, ao mesmo tempo em que julgam os seus próprios) e o reconhecimento da importância dos diversos recursos semióticos na construção de sentidos.

Relatos das práticas - atividade 2

A unidade seguinte apresentada pelo livro possuía o título *Environment*. Considerando a ideia de ambiente como contexto e meio em que algo se situa, decidimos trabalhar a questão do espaço de aprendizagem de inglês e a presença ou não do falante nativo. Para isso, trouxemos um texto de blog: “*Why It Is Crucially Important To Talk With Native Speakers*” (anexo 2), no qual o autor apresenta argumentos sustentando a necessidade da interação com falantes nativos para um aprendizado eficiente da língua inglesa. Primeiro, os alunos leram o texto em casa e fizeram exercícios de interpretação. Depois, em sala de aula, discutimos sobre as opiniões deles a respeito da leitura e levantamos questionamentos sobre ILF e o papel do falante nativo. Por fim, os alunos produziram um e-mail destinado ao autor do blog, com o objetivo de relatar suas opiniões a favor ou contra os argumentos do texto. Trazemos a seguir as nossas considerações sobre a discussão em sala e sobre nossas leituras dos textos produzidos.

Nessa atividade, no momento de sala de aula, ficou muito evidente o conflito dos alunos entre aquilo que o autor afirmava como essencial para se aprender inglês e a forma como nós, professores, queríamos que eles vissem o texto, uma vez que, ao levantarmos questionamentos sobre ILF, deixamos claro nosso posicionamento de discordância com o conteúdo do blog. Considerando que os alunos estão expostos ao forte discurso de ILE, conforme citamos na parte teórica deste trabalho, percebemos esse conflito também em suas produções escritas. Ao mesmo tempo em que discordaram do texto a partir dos questionamentos que levantamos e das associações que faziam com suas experiências de aprendizes e falantes, eles também reforçaram aspectos dessa abordagem, como o papel do falante nativo e a estrutura como fundamental:

(1) “*even if we travel to another country to learn, it’s not certain that there will only be natives*” (T1);

(2) “*talk with someone from the country of the language you are learning shows the real form of the language*” (T2);

(3) “*if the native speaker has a poor English? The student may learn a lot of wrong things*” (T2);

(4) “*The spoken language has many mistakes and sometimes doesn’t follow the grammar rules. And grammar is very important.*” (T1);

(5) “*Grammar rules, punctuation and structures are very important and they are emphasized in schools*” (T1).

Por outro lado, alguns aspectos como a valorização do local na aprendizagem, o papel do falante multilíngue (não nativo) e a importância da negociação e dos recursos semióticos, para além da gramática perfeita, também foram destacados pelos alunos, como demonstrado nos trechos a seguir:

(1) *“My process of learning a foreign language is due to my Brazilian teachers who have taught me and the experiences that I have had with my Brazilian classmates”* (T2);

(2) *“that opportunity only comes when speaking with someone with knowledge of both languages”* (T1);

(3) *“another student is going through the same learning process”* (T2);

(4) *“when someone doesn’t know how to speak or to write something, we joke and create an imaginary way to solve the problem. After that, we don’t forget that anymore”* (T1);

(5) *“communication is spontaneous and involves collaboration between people”* (T2);

(6) *“I believe it’s natural to use our body to communicate in some countries and cultures. When you need to make yourself clear, the body helps you communicate”* (T1).

Outra característica interessante nas falas de alguns dos alunos foi a questão das relações de poder entre nativos e não nativos:

(1) *“we make up our own vocabulary. That is, after all, how every language evolves and changes through time. Sure, foreign speakers don’t have the legitimacy to create new words”* (T2);

(2) *“They need to use their body language to continue the communication and I think that the native needs to have patience to help these people, and I really don’t see a problem”* (T1);

(3) *“I agree when you talk to a native the language improve. But for that the native must be receptive. And cmon, we don’t live in a perfect world, xenophobia is there”* (T1).

No primeiro trecho citado, observamos por um lado o reconhecimento do caráter fluido e criativo do uso da língua e por outro a falta de legitimidade dada ao estrangeiro. Nos demais, vemos a necessidade de adaptação do nativo às interações multinacionais, ao mesmo tempo em que se identifica a existência de relações de poder e preconceito.

Nossos objetivos com a atividade 2 estavam focados em (a) apresentar discursos recorrentes na mídia e nas redes sociais sobre o papel do falante nativo; (b) questionar os mesmos, trazendo reflexões sobre o empoderamento dos falantes não nativos e a independência do modelo nativo nas situações de ILF. Essa atividade permitiu evidenciar que aspectos do ILE, como a importância dada ao falante nativo irreal (mesmo que questionado – visto que alguns alunos levantaram a

possibilidade desse nativo não “falar tão bem” (T1)) e à estrutura, ainda são elementos vistos como essenciais na aprendizagem da língua. Em contrapartida, ela também mostrou que os alunos consideram o ambiente de aprendizado brasileiro como espaço produtivo, bem como reconhecem relações de poder e a comunicação como mais do que a fala correta, pois envolve uso de recursos semióticos, como gestos e linguagem corporal.

Relatos das práticas - atividade 3

A última atividade realizada para essa pesquisa teve como inspiração a unidade *Sports*. Próximo ao fim do semestre, apresentamos às turmas um vídeo do discurso de Oscar Schmidt, em uma cerimônia em 2013 quando ele entra para o Hall da Fama do basquete em Massachusetts, nos Estados Unidos⁹. Nós propusemos aos alunos que se posicionassem como professores e avaliassem a fala do jogador, utilizando uma tabela de critérios empregada por diversos professores do Celin e que se divide em comentários sobre quatro aspectos: gramática, pronúncia, fluência e outros. Após o término do vídeo, pedimos para que eles discutissem brevemente em duplas sobre a experiência. Em seguida, trouxemos a discussão para o grupo todo (momento gravado em áudio), tendo como base os seguintes questionamentos (apresentados a eles em inglês): (a) Como foi a experiência de avaliar a fala dele? Como você se sentiu? (b) Você teve alguma dificuldade em entender a fala? (c) Qual você acredita que foi a impressão do público? (d) Você corrigiu questões de gramática e pronúncia? Você acredita que quaisquer destes aspectos afetaram a mensagem que ele estava tentando transmitir? (e) Quais você acha que seriam as coisas mais importantes a serem consideradas para que ele fizesse um bom discurso?

O primeiro aspecto que é importante destacar nessa atividade é o quão desconfortável os alunos ficaram na posição de avaliar a fala de alguém, e como vários deles desistiram de tal tarefa e decidiram apenas assistir o vídeo. Vários deles foram “tocados” pela fala de Oscar, reagindo do mesmo modo que a plateia.

Quando deram seu *feedback*, eles ressaltaram a dificuldade da tarefa:

(1) “*It’s very difficult, you have to pay attention to a lot of things*” (T1);

(2) “*It’s difficult because we have to choose if we pay attention to the words or in, in mistakes and we have to pay attention to a lot of things... Grammar and pronunciation, fluency*

⁹ *Oscar Schmidt's Basketball Hall of Fame Enshrinement Speech*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8HMco6nizJk&t=47s>, acesso em 16 de julho de 2019.

and other stuff [risos] and pay attention in the, in the meaning” (T2);

(3) *“I am not able to do this... I think if Oscar was making mistakes of grammar or pronunciation, it’s the same mistakes that I do, then, it’s ok, it’s normal! [risos]” (T2).*

Nestes momentos, acreditamos que os alunos tenham percebido que a compreensão do vídeo e a atividade de avaliar a fala são atividades distintas e que, talvez, uma delas não dependa da outra. Essa independência fica evidente quando os alunos ressaltam que a comunicação e a mensagem foram transmitidas e sentidas pela plateia independente dos desvios da norma padrão que possam ter aparecido (embora alguns alunos tenham destacado tais desvios, como por exemplo: *“he made some mistakes not using the past, used second conditional in the wrong way” (T1)).*

Algumas falas que destacam esse aspecto são:

(1) *“The message was more important than the grammar” (T1);*

(2) *“The audience liked, they cried, they laughed...” (T1);*

(3) *“Little mistakes does not make you misunderstand him” (T2);*

(4) *“His feelings when he was speaking were so true that his mistakes don’t matter” (T1).*

Além desses aspectos, os alunos valorizaram outros dois elementos que auxiliaram na compreensão: primeiro, o fato de Oscar ser brasileiro, destacando que *“he don’t speak so quickly” (T2); “he speaks easily” (T2).* Segundo, o uso de recursos além da fala: *“sometimes he gesticulated and it facilitated communication” (T1).* Por fim, entre os comentários apareceu a consciência da posição do Oscar como falante de inglês, ou seja, as implicações de quem é Oscar, onde ele está falando e para quem ele está falando. Esse reconhecimento, expressado da seguinte forma *“he’s knowed by everyone, yes? It’s different if one of us be there” (T2),* deixa claro o entendimento de que os desvios gramaticais e de pronúncia que o jogador possa ter cometido seriam irrelevantes para a plateia, dada a identidade dele e a situação na qual se encontrava (recebendo um prêmio). Em outras palavras, percebemos nessa fala a consciência de que o sentido é mais importante do que a forma, mas que ao mesmo tempo existem relações de poder nas legitimações dos usos de inglês.

Resumidamente, a atividade 3 teve como propósito trazer um falante brasileiro de inglês bem-sucedido em uma determinada situação, a fim de refletir com os alunos sobre (a) a descentralização da forma na comunicação, (b) a valorização de recursos extralinguísticos e (c) a legitimação da fala de não nativos, mais especificamente de um brasileiro. Notamos que tais

questões foram percebidas pelos alunos, tanto ao tentarem avaliar a fala de Oscar quanto ao observarem as reações da plateia à fala dele.

Considerações finais

Neste trabalho, partimos da percepção de que as atuais relações comunicativas que envolvem a língua inglesa implicam na necessidade de repensar as concepções que regem o ensino-aprendizagem, uma vez que a realidade parece não condizer com uma prática pedagógica monolíngue e moderna. Desse modo, trouxemos reflexões teóricas e práticas sobre possíveis caminhos que orientem o ensino sob uma diferente perspectiva, a qual não significa ensinar algo que chamamos de ILF, mas sim alterar concepções (língua, erro, competência, avaliação, etc) e trabalhar com os elementos fundamentais que apresentamos aqui.

Durante o desenvolvimento das atividades, alguns aspectos de ILE pareceram fortemente enraizados nos alunos. O modelo idealizado de falante nativo e a importância dada à gramática ficaram evidentes em vários momentos. Por outro lado, eles destacaram positivamente o uso de gestos e linguagem corporal na comunicação, bem como a importância daquilo que se pretende dizer e do contexto de aprendizado local. Ademais, ao construir as atividades e ao abordar o tema com os alunos, optamos por não explicitar o que seria ILF e suas implicações, nem mesmo o *status* da língua inglesa, esperando que eles mesmos, baseados em suas experiências, evidenciassem aspectos dessa abordagem. Alguns deles foram de fato evidenciados, como o foco na prática, a valorização de outras línguas (uso do português), a consciência linguística e crítica da linguagem e a negociação.

Como professores, pudemos refletir sobre como essa mudança de paradigma precisa acontecer em todas as aulas e momentos, e não apenas em atividades específicas. Além disso, há um contraste muito evidente entre a tentativa de um discurso ILF e a rigidez de certos elementos institucionais, como determinadas atividades do livro didático ou as próprias avaliações. Uma alternativa interessante talvez seja o que Pennycook (2012) apresenta como *critical moments*, ou seja, “pequenos, inesperados momentos para abrir a porta a uma perspectiva mais crítica” (p. 147). De qualquer forma, considerando a particularidade de cada situação e contexto de ensino, profissionais envolvidos no processo precisam estar engajados em seu espaço a fim de desenvolver práticas adequadas ao local. Acreditamos ser importante que o ensino de língua inglesa adote uma postura ao mesmo tempo universal e particular.

Referências

- CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 91, 2007, p. 923-939.
- _____. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. NY, Routledge, 2013.
- _____. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL Journal* v. 5, n. 4, 2014, p.767 – 785.
- DEWEY, M. Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca. *ATLANTIS - Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, v. 36, n.2, 2014, p. 11-30.
- FILHO, J. A. R., VOLPATO, M.; GIL, G. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: FREITAG, R. M. K; SEVERO, C. G; GÖRSKI, E. M. (org.) *Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos*. Blucher, 1 ed, 2016, p. 225 – 243.
- FRIEDRICH, P; MATSUDA, A. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, v.4, n. 1, 2010, p.20-30.
- GONÇALVES, A. R.; MOTTER, R. M. B. Sobre o ensino de língua inglesa no contexto global: língua franca, hibridismo linguístico e homogeneização cultural. *E-escrita – Revista do Curso de Letras da Uniubeu*, v. 3, n. 3A, 2012, p. 1-14.
- JENKINS, J. Conversations with international students. In: _____. *English as a Lingua Franca in the International University*. Routledge, 2013, p. 156-193.
- _____. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85
- JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA*, Belo Horizonte, v.14, n. 1, 2014, p. 13-40.
- KUBOTA, R. The Politics of EIL: Toward Border-crossing Communication in and beyond English. In MATSUDA, A. *Principles and practices of teaching English as an international language*. Buffalo, Multilingual Matters, 2012, p. 55-69.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language - The Case For an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L; MCKAY, S; HU, G; REVANDYA, W. A. (org.) *Principles and practices for teaching English as an International Language*. New York, Routledge, 2012, p. 9-27.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In _____ (ed). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters Ltd, 2007, p. 1 – 37.

MATSUDA, A; FRIEDRICH, P. English as an international language: A curriculum blueprint. *World Englishes*, v. 30, n. 3, 2011, p. 332–344.

MCKAY, S. L. Pragmatics and EIL Pedagogy. In SHARIFIAN, F. *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues*. 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 227 - 241

_____. Principles of Teaching English as an International Language. In ALSAGOFF, L. et al (ed). *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. NY, Routledge, 2012a, p. 28 - 46.

_____. English as an International Language: A time for change. In ALSAGOFF, L. et al (ed). *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. NY, Routledge, 2012b, p. 337 - 346.

MCKAY, S; BROWN, J. D. *Teaching and assessing EIL in local contexts around the world*, ESL & Applied Linguistics Professional Series, Routledge, 2016.

NORTON, B; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*. v. 44, n. 4, 2011, p. 412 – 446.

PRATT, M. L. Arts of the Contact Zone. *Ways of Reading*, 5th ed. David Bartholomae and Anthony Petrofsky (New York Bedford/St.Martin's), 1999. Disponível em: <http://www2.fiu.edu/~ereserve/010035191-1.pdf> Acesso em: 12/09/2017

PENNYCOOK, A. Translingual English. *Australian review of applied linguistics*, v. 31, n. 3, 2008, p. 30.1-30.9

_____. Thirteen ways of looking of looking at a blackboard. In _____. *Language and Mobility*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 2012, p. 127 - 149.

SHARIFIAN, F. English as an International Language: An Overview. In: _____. *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues*. 1st. ed. Great Britain: MPG Books Ltd., 2009, p. 1-18.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural*. 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P; SOUZA, J. S. Inglês como Língua Franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, 2014, p. 31 - 64.

Anexo 1

Pre-Intermediate 3 – Language Leader – Unit 10



World Humanitarian Day
19 August

"Every year on World Humanitarian Day, we shine a spotlight on the millions of civilians around the world whose lives have been caught up in conflict. On this day we also take a moment to honor the brave health and aid workers who are targeted or obstructed as they set out to help people in need, and pay tribute to the government employees, members of civil society and representatives of international organizations and agencies who risk their lives to provide humanitarian aid and protection."

Secretary-General, António Guterres

Secretary-General's Message for 2013

This year's commemoration marks the 10th anniversary of the attack on UN headquarters in Baghdad that killed Special Representative Sergio Vieira de Mello and 21 other United Nations colleagues and partners. That tragedy was among the inspirations for this Day.

Sergio was a vocal advocate of the values and mission of the United Nations. He touched the lives of all who met him, and helped millions of poor and vulnerable people in a life of service on several continents. His death was a great loss to the United Nations, but his legacy has motivated many people to pursue humanitarian work.

This year, our World Humanitarian Day campaign is calling on people to answer a question: What do you think the world needs more of? I urge people everywhere to go to www.worldhumanitarianaday.org and tell us, in one word, what you think.

My word is "teamwork." In a time of global challenges, people and countries need to work together in common cause for peace, justice, dignity and development. That is the humanitarian spirit. That is the humanitarian imperative of the United Nations. *Former Secretary-General, Ban Ki-moon*

Share your word: What do you think the world needs more?

2017 WHD campaign: #NotATarget

Around the world, conflict is exacting a massive toll on people's lives. Trapped in wars that are not of their making, millions of civilians are forced to hide or run for their lives. Children are taken out of school, families are displaced from their homes, and communities are torn apart, while the world is not doing enough to stop their suffering. At the same time, health and aid workers – who risk their lives to care for people affected by violence – are increasingly being targeted.

For WHD 2017, humanitarian partners are coming together to reaffirm that civilians caught in conflict are #NotATarget. Through a global online campaign featuring an innovative partnership with Facebook Live, together with events held around the world, we will raise our voices to advocate for those most vulnerable in war zones, and demand that world leaders do everything in their power to protect civilians in conflict.

This campaign follows on the UN Secretary-General's report on protection of civilians, which was launched earlier this year. Laying out his 'path to protection', the Secretary-General calls for enhanced respect for international humanitarian and human rights law, and protection of civilians, including humanitarian and medical workers as well as civilian infrastructure.





Share your word:

Imagine you and your colleagues are working for the Secretary-General and he wants to advertise the campaign. Create a slogan and a sketch of a poster to present to his team.

Anexo 2

Pré-3 – New Language Leader – English Speaking Environment

Why It Is Crucially Important To Talk With Native Speakers

Michael 18 dez, 2016

Adapted from: <https://www.italki.com/article/911/Why-It-Is-Crucially-Important-To-Talk-With-Native-Speakers>

(1) Learning a foreign language is difficult. You have to do so many things: read and learn all the grammar rules, learn punctuation, pronunciation, and read a lot to extend your vocabulary. Doing these things is a sure way to learn a language very well because they make you aware of the rules and principles that are considered important by the native speakers of that language.

(2) Another learning technique is speaking with native speakers. It is a legitimate technique that is considered to be one of the most important ones. **This is because when the person is placed into an environment with natives, they do not have any other choice but to speak.** This can be nerve wracking but also encouraging.

(3) It is very easy to embarrass yourself when talking with a native speaker because you are only a student of that language. Therefore should you care to engage in such an interaction? **Moreover, many language teachers say that the best way to learn a foreign language is to speak it. Is this a myth?**

(4) To understand why we should care to talk to native speakers, let's explain the situation a little bit. Indeed, some language courses rush their students into speaking the foreign language because they think this is the best way to learn it. However, this is not the case, because speaking is an imitation of language. Think about it: **when you speak your own native language, you do not make your own vocabulary or phrases, but rather you imitate others in learning and hearing your native language.**

(5) **If you are surrounded by students who cannot speak as well as natives, you are likely not gaining any new vocabulary or skills because they are around the same language level as you.** However, when you talk to native speakers, you have a great opportunity to learn a variety of useful phrases, sentences, structures, vocabulary, and tones to pronounce. The more you engage with native speakers, the more you learn.

(6) As a result, you end up with a huge new knowledge base that allows you to develop skills of building your own sentences in the foreign language. Moreover, you are able to take your

fluency to another level by learning new grammar, vocabulary, pronunciation, and other things. Furthermore, it is an exciting experience to talk with someone from the country of the language you are learning, because often you might be fascinated with the culture and traditions. Last but not least, a final advantage of interacting with native speakers is the opportunity to expose the gaps in your knowledge that you need to train further.

(7) An interaction with native speakers of your target language is profoundly important because it introduces you to a new world full of new emotions and discoveries. You will find that the pronunciation patterns and overall mannerisms of speech are completely different, which is a great experience overall. However, being able to take advantage of such interactions require you to be very careful and prepared, because otherwise you can be embarrassed in front of the person you are conversing with. No one wants to take a long pause and then try to explain the forgotten word with a show of hands, right?

1. Why does the author consider speaking with natives “crucially important”?

2. What opinions would the author support and why?

- () I can completely learn a foreign language without leaving my country
- () I focus a lot on speaking. This is the most important skill.
- () I don’t like interacting with my classmates. I don’t feel like I learn from them.
- () I found a website which matches you with native speakers. I’m learning a lot from them.
- () I talk with my hands a lot. I can’t stop them. Actually, when I speak, I use my hands, facial expressions, intonation, everything I can to send my message

3. Look at the highlighted sentences in the text. Those are some of the arguments the author uses to support his opinion. However, they can be countered by some other arguments. Match the sentences below to the paragraph they are countering.

- () “I’m Brazilian and I stayed in California for 4 months. There were many Brazilians and Mexicans around so I didn’t need to use much English”
- () “I’m a high level English student and I’ve learned English from reading books, playing games and listening to music and movies”
- () “Me and my friends have lots of words and phrases that have a special meaning for us. People from outside our group never understand why we laugh when people say ‘silver tape’ around us”
- () “Even though me and my classmates are all in the same level, there are people from many different areas and with different abilities, so we always learn something new”
- () “I study English because it’s an important language for global communication, however, I really don’t like the United States. I think they represent all the capitalism and wrong concepts”

() “I see no problem in using body language when communicating in a foreign language. We do it when we speak our mother language, so why would it be different?”

4. What are the counter arguments that based the sentences from exercise 3? Summarize them using your own words:

O ETHOS DE UM NARRADOR-PERSONAGEM : UM ESTUDO DISCURSIVO DE *SONATA*, DE ERICO VERISSIMO

Jorge de Azevedo Moreira¹

RESUMO: Conceito da antiguidade, o *ethos* se refere à imagem que um orador passa para seu público através do discurso. Nos modernos trabalhos de análise do discurso, esse conceito vem sendo frequentemente estudado, pois muitas vezes se apresenta como elemento característico de determinados gêneros do discurso. Neste estudo, examinamos de que modo o *ethos* pode ser empregado para qualificar um narrador-personagem de um texto literário, relacionando esse conceito também à configuração do gênero que engloba o texto em questão. Para esse fim, utilizaremos o conto fantástico *Sonata*, de Erico Verissimo.

PALAVRAS-CHAVE: Ethos; Análise do Discurso; Literatura Fantástica; Erico Verissimo

ABSTRACT: *Ethos* is an ancient concept related to the values a certain speaker transmits through discourse. This concept is being currently studied in discourse analysis, as it is often presented as a characteristic element of some genres of discourse. In this paper, we examine how the concept of *ethos* can be employed to qualify a first person narrator in the literary text and we also relate this concept to the structure of the discourse genre itself. For this purpose, we analyse the short story "Sonata", by Erico Verissimo.

KEYWORDS: Ethos; Discourse Analysis; Fantastic Literature ; Erico Verissimo

Considerações iniciais

Propõe este trabalho uma análise textual do conto *Sonata*, do escritor brasileiro Erico Verissimo. Trata-se de um estudo individualizado, mas que remete à questão do gênero discursivo no qual ele se encaixaria: no caso, o gênero literatura fantástica.

Não confrontaremos esse conto com outros do gênero, nem proporemos um balanço detalhado do que se entende por literatura fantástica. Nosso interesse reside em ressaltar no texto de Verissimo os traços que compõem os diferentes tipos de *ethos* do narrador.

Para isso, seguiremos algumas das noções da análise do discurso de linha francesa, notadamente as formuladas por Patrick Charaudeau (em relação ao ato de linguagem e aos

¹ Professor de Francês do Colégio Pedro II (CP2), Rio de Janeiro, RJ; pesquisador do Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros (NEFB-CP2). E-mail: jorgedeazev@gmail.com

sujeitos neste envolvidos, bem como aos modos de organização do discurso) e por Dominique Maingueneau (justamente no que se relaciona ao *ethos*).

Começemos discutindo as noções de sujeito, discurso e *ethos*, primordiais para este trabalho.

Sujeito, discurso e *ethos*

Para definirmos o que entendemos por *ethos*, faz-se necessário nos situar dentro de um determinado campo disciplinar, no caso a análise do discurso. Embora reconhecendo que essa corrente de estudos é demasiado ampla, já que engloba tendências diversas, cremos ser possível empregar um certo número de noções operacionais, vinculadas a algumas linhas de pesquisa francesas. Como ponto de partida, comentaremos algumas das ideias de Patrick Charaudeau calcadas na chamada análise semiolinguística do discurso, cujo marco inicial se dá na obra *Language et discours*, de 1983.

Resumidamente falando, a semiolinguística investiga a relação entre língua e discurso, compreendidos respectivamente como sistema virtual e uso efetivo desse sistema em situações de comunicação. Seu caráter semiótico se refere ao processo de construção de sentidos no discurso a partir de elementos pertencentes a sistemas formais diversos, dos quais o mais importante, mas não exclusivo, é justamente o linguístico – sem esquecer que há outros como o pictórico, o musical, o gestual etc. (CHARAUDEAU, 1995, p. 98).

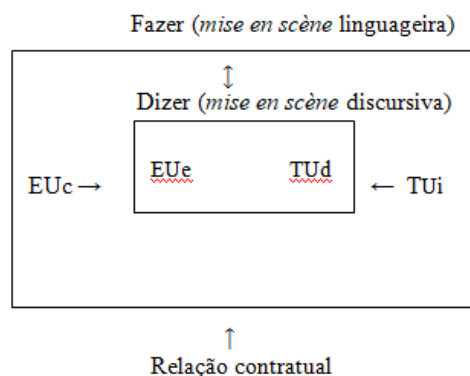
Um aspecto interessante da teoria de Charaudeau é relacionar esse processo de produção de sentidos à interação dos sujeitos envolvidos no âmbito da comunicação, ressaltando o princípio de intencionalidade que os norteia. A comunicação se processa no chamado ato de linguagem, espaço protagonizado por dois sujeitos psicossociais, que, em situações dialogais ou monologais, e sob restrições variadas, emitem imagens de si. Essas imagens representam, na concepção semiolinguística, sujeitos discursivos.

Algo a ser notado é que Charaudeau prefere falar de “princípio de intencionalidade” a “intenção”, porque esta última costuma sugerir intervenções totalmente conscientes. Por sua vez, a expressão “princípio de intencionalidade” abre espaço para a interferência, no ato de linguagem, de elementos dos quais o sujeito não está consciente (CHARAUDEAU, 2008, p. 48). Essa posição de Charaudeau se distingue substancialmente daquela que por muitos anos foi defendida por Michel Pêcheux e seus colegas, que consideravam, sobretudo com base no marxismo althusseriano e na psicanálise lacaniana, o sujeito como uma entidade assujeitada, totalmente sobredeterminada, tanto pela ideologia, quanto pelo inconsciente. Para

Charaudeau, o sujeito sofre realmente coerções de diversos tipos, mas é capaz de ocupar um espaço de estratégias em que goza de relativa liberdade de atuação.

Sob esse aspecto, o sujeito psicossocial pode ser considerado um ator, sendo os sujeitos discursivos os papéis diversos que ele interpreta. O ato de linguagem, nessa ótica, seria uma *mise en scène*, uma representação, possuidora de uma face social e de uma face discursiva. O circuito abaixo, mostrado pela figura 1 e que aparece em alguns dos trabalhos do analista francês, evidencia esse processo. As siglas *EUc* e *TUi* representam, respectivamente, os sujeitos psicossociais, chamados de “EU comunicante” e “TU interpretante”; já *EUe* e *TUd*, seres do discurso, significam, pela ordem, “EU enunciador” e “TU destinatário”.

Figura 1- Circuito do ato de linguagem



(CHARAUDEAU, 1984, p. 42)

Esse esquema delineado por Charaudeau se aproxima da noção de sujeito tal como vários estudiosos do discurso, ligados a diferentes linhas, propuseram – Michel Pêcheux, Oswald Ducrot, Dominique Maingueneau, entre outros. Embora cada linha tenha suas especificidades conceituais, pode-se dizer que elas têm em comum o distanciamento de uma certa compreensão do sujeito como elemento uno e transparente. Nos estudos discursivos franceses, opera-se, sobretudo, com imagens do sujeito no discurso, e não com categorias psicologizantes.

Isso significa que o sujeito não é um dado *a priori*, já que ele se constrói, pelo menos em parte, no discurso. Inegavelmente saberes prévios do interlocutor (o sujeito interpretante) sobre o sujeito comunicante influenciam na formação da imagem que aquele perceberá deste. E aí se pode verificar que o ato de linguagem funciona não apenas como um espaço de *mise en scène*, mas também de negociação: o sujeito comunicante transmite uma imagem pensando

na imagem que faz do sujeito interpretante e na imagem que este terá dele; inversamente, o sujeito interpretante tem uma imagem de si e uma do sujeito comunicante que não necessariamente coincidem com as que este concebe. Por esse motivo, para que a comunicação possa ter êxito, é necessário que ambos tenham uma determinada harmonia na construção e recepção dessas imagens, processo que muitas vezes se configura como uma regulação progressiva. É por isso que, em determinadas linhas de estudos discursivos, o destinatário é chamado de “coenunciador”: ele não é visto como um mero alvo, uma entidade estanque, mas sim como parte integrante do projeto de fala do sujeito comunicante, encarnado no ato de linguagem como sujeito enunciador.

O interesse das diferentes linhas francesas de pesquisa pela projeção de imagens do sujeito no discurso explica o destaque que a noção do *ethos* veio ganhando com o tempo. Remontando à Grécia Antiga, esse conceito se refere à “imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, p. 220, 2004).

O *ethos* pode ser apreciado sob o ponto de vista pré-discursivo, uma vez que, antes que o orador se pronuncie, é normal que os interlocutores já tenham uma ideia sobre ele; ou pode, ainda, ser avaliado sob o prisma discursivo, atendo-se de modo específico ao momento em que o ato de linguagem se desenrola.

O *ethos* discursivo é aquele que constituía um dos focos das lições de Aristóteles sobre retórica e que desperta, na atualidade, o interesse de vários analistas do discurso (MAINGUENEAU, 2005, p. 71). A especialista em argumentação Ruth Amossy afirma que o pensador grego, em sua obra *Retórica*, relaciona o *ethos* ao caráter moral do orador, expresso como uma espécie de imagem de si durante o discurso (AMOSSY, 2018, p. 80). Traços morais como a honestidade seriam, no entender de Aristóteles, fundamentais para persuadir o auditório em questão.

Através dessa exposição, vemos que tal noção, em sua origem, se refere à oralidade. No entanto, Dominique Maingueneau transporta esse conceito para a análise do discurso, considerando, para isso, que mesmo um texto escrito é dotado de uma espécie de vocalidade, e que esta pode ser associada a uma fonte enunciativa (MAINGUENEAU, 2005, p. 72-73).

O circuito de Charaudeau para o ato de linguagem, que de certa forma permite associar os sujeitos discursivos ao *ethos*, também parece se basear primordialmente numa situação dialógica de troca imediata – e de natureza oral, se pensarmos que trocas linguageiras imediatas por escrito só passariam a acontecer rotineiramente com a popularização dos *chats* de internet, no final dos anos 1990.

Até certo ponto, esse circuito pode também expressar, sem maiores problemas, uma situação monologal – aquela sem troca imediata –, normalmente vinculada à língua escrita: pensemos na composição de um regulamento de condomínio, por exemplo, entre tantas outras produções possíveis. Os princípios básicos do circuito continuariam válidos, pois o redator deve pensar num determinado leitor, o seu coenunciador, para que seu texto seja compreendido e produza determinados efeitos desejados – pode ser que ele objetive parecer neutro e meramente informativo, ou simpático e receptivo, ou, ainda, deliberadamente frio e pouco acessível.

Impõe-se, contudo, que algumas reflexões acerca do circuito do ato de linguagem devam ser feitas, uma vez que a construção de imagens do sujeito no discurso é um processo que varia entre os domínios e gêneros discursivos.

No discurso político, por exemplo, pode-se dizer que a os sujeitos discursivos estão, de certo modo, mais colados aos sujeitos psicossociais, suas fontes. De fato, um candidato, seja numa entrevista ou num debate, vai falar de si mesmo e evocar a sua identidade social, bem como citar atributos diversos relativos a ela – sua formação, seu caráter, suas realizações anteriores, seus projetos. Isso tudo deverá ser transmitido a partir de uma determinada imagem discursiva, e aí podemos falar em ethos; essa imagem pode sugerir características variadas como simpatia, austeridade, simplicidade, erudição, emoção, frieza, espirtuosidade, seriedade, sem contar a defesa de determinados valores, como nacionalismo, ecologia, religião, livre mercado, intervencionismo estatal, bem-estar dos menos favorecidos etc.

Em outros domínios, contudo, o vínculo entre sujeito psicossocial e sujeito discursivo não é tão direto. Se numa situação de comércio envolvendo duas pessoas, há uma imagem discursiva facilmente identificada com um vendedor, numa peça publicitária nem sempre é possível determinar com facilidade um vínculo entre o sujeito psicossocial e sua correspondente imagem no discurso. Isso ocorre porque o ato de linguagem em questão constrói uma cena enunciativa à parte, criando espaços, contextos e personagens – estamos aí diante da “cenografia”, termo que Maingueneau menciona em inúmeras obras suas (MAINGUENEAU, 2005, p.75). Em vez de se desenvolver uma interação direta com o consumidor, o que seria, afinal, impossível, este é interpelado como um espectador ou um leitor de uma espécie de narrativa, cujo intuito, todavia, não é fazer com que ele meramente contemple a trama apresentada, mas sim que adquira o referido produto. Lança-se mão de personagens que, de algum modo, estão implicados com esse produto e com os quais o consumidor pode se identificar.

Sobre isso, pode-se constatar um fato interessante: nunca figura nas peças publicitárias um sujeito discursivo que se relaciona ao sujeito psicossocial correspondente – que, no caso, seria a agência publicitária, a responsável por propor o ato de linguagem. Mesmo a empresa que fabrica o produto nem sempre tem uma imagem discursiva a ela associada de modo direto – dificilmente há um personagem que se porte como o vendedor dessa empresa. Porém, obrigatoriamente, encontram-se numa publicidade personagens com os quais o público se identifica, e essa identificação passa pelo ethos com o qual eles se apresentam, num processo que Maingueneau chama de “incorporação” (MAINGUENEAU, p.72, 2005). Exemplificando: em anúncios de automóveis, não se costuma assistir a situações de venda desse produto; em lugar disso, há cenografias diversas em que personagens aparecem dirigindo com satisfação seus veículos em circunstâncias nas quais se exaltam valores como economia, segurança, conforto, velocidade ou status, valores estes que se endereçam a parcelas específicas do público. Assim sendo, um carro popular terá seu aspecto de economia, seja no preço, seja no consumo de combustível, destacado, enquanto um carro de luxo ganhará realce pelo conforto e status que ele proporciona a seu proprietário.

Pode-se afirmar, portanto, que o discurso publicitário, de uma certa maneira, possui um caráter fictício, por mais que esteja ancorado na realidade, mesmo porque objetiva atuar nela, motivando as vendas de um dado produto. Ora, esse caráter fictício aparece de modo ainda mais pronunciado no discurso literário, na medida em que é na literatura, por excelência, que se criam personagens e tramas dos mais diversos tipos. Aqui talvez fosse apropriado refinar a concepção do ato de linguagem como *mise en scène*: nos gêneros publicitários e literários, em lugar de se comparar os sujeitos psicossociais a atores, mais apropriado seria compreendê-los como um amálgama das funções de roteiristas e diretores.

Assim sendo, falar de ethos no domínio literário exige ressalvas similares às apontadas ao se tratar dos gêneros publicitários. Tracemos algumas palavras sobre essa relação.

Ethos, literatura e gêneros do discurso

Acreditamos poder falar de ethos de um escritor tendo em vista o conjunto de sua obra literária e também suas opiniões acerca do fazer literário – ensaios, artigos, cartas, entrevistas. É comum que determinados autores tenham uma imagem associada a si, calcadas ou em análises abalizadas ou em opiniões leigas: Edgar Allan Poe seria um contista mórbido; Émile Zola, um romancista científicista; Nelson Rodrigues, um cronista devasso; Voltaire, um pensador irônico; Jules Verne, um escritor visionário. A lista seria interminável.

Entretanto, revela-se um tanto complicado articular esse ethos a textos tomados individualmente. Como se afirmar que um escritor deixa uma imagem particular de si numa narrativa se esta constitui uma ficção e, portanto, o narrador é uma entidade muitas vezes claramente distinta do sujeito psicossocial que o cria?

Por outro lado, uma vez que, em numerosos gêneros literários, os personagens agem entre si emulando seres reais e são dotados de fala, mostra-se pertinente associar a noção de ethos a eles. Nesse caso, a figura do narrador, que costuma se mostrar como um organizador do fluxo textual, poderia assumir algum tipo de ethos ainda mais patente, sobretudo se for o caso de um narrador-personagem.

Uma observação muito importante feita por Maingueneau, e que remete aos mais variados gêneros discursivos, é que o ethos deve ser visto como parte integrante de alguns desses gêneros, e não como uma mera caracterização de algum personagem ou autor. Desse modo, embora essa noção se refira a uma imagem de sujeito, ela não representa exatamente uma individualidade, antes podendo corresponder a um traço de caráter mais abrangente:

Na perspectiva da análise do discurso, não podemos, pois, contentar-nos, como na retórica tradicional, em fazer do ethos um meio de persuasão: ele é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência (MAINGUENEAU, 2005, p.75).

De fato, é comum associarmos determinadas atividades sociais a um dado comportamento, a um ethos, por mais que isso se afigure como um estereótipo. Na análise do discurso, essa noção pode, em graus variados, marcar um determinado gênero.

De qual instância textual deveremos, contudo, estudar o ethos de um texto literário? Do autor? Do narrador? Dos personagens?

Todas essas opções, guardadas suas especificidades, seriam válidas. Mas na medida em que tencionamos analisar textos individualmente, ainda que o relacionando a um gênero, não parece produtivo examinar o ethos do autor nesses casos.

Fixando-se aqui nos gêneros narrativos, julgamos que se revela mais profícuo examinar o ethos do narrador – mormente quando este é também um personagem da trama que ele mesmo conta. Defendemos esse ponto de vista pela propriedade que tem o narrador de relatar ações concernentes a si mesmo e a outros personagens, e de descrever tais ações e personagens, qualificando-os e situando-os num dado cenário espaço-temporal.

Ilustraremos nossa proposta de análise do ethos de um narrador de um texto literário examinando o conto *Sonata*, de Erico Verissimo. Para isso, recorreremos de modo bem sintético às formulações feitas por Patrick Charaudeau (1992 e 2008), com algumas

ponderações retiradas das ideias de Jean-Michel Adam (2019) acerca dos modos de organização do discurso.

Não pretendemos de modo algum efetuar um estudo exaustivo sobre esses modos de organização. Destacaremos apenas algumas características bastante elementares dos modos descritivo e narrativo, além de breves alusões ao modo argumentativo. Levaremos também em conta um tipo de organização que Charaudeau não contemplou especificamente, colocando-o como um componente da situação de comunicação (CHARAUDEAU, 2008, p. 70), mas que é estudado com mais ênfase por Adam, e que poderíamos chamar de modo de organização dialogal. O modo dialogal – ou sequência dialogal, como conceitua Adam (2019, p.15) – parece-nos imprescindível para analisar o ethos de um personagem, visto que, conforme já observamos, esse conceito, em sua origem, tem forte relação com a interação oral. De fato, um diálogo dentro de um texto literário, ainda que se encontre num registro escrito, remete a trocas languageiras orais.

Antes de passarmos à análise de *Sonata*, devemos articulá-la a um determinado gênero do discurso com o qual poderemos apreciar com mais minúcias o ethos de seu narrador-personagem.

***Sonata* e o gênero fantástico**

Ao buscar enquadrar *Sonata* num dado gênero, já temos uma óbvia classificação prévia: trata-se de um conto, razão pela qual obedece a uma determinada progressão narrativa. Entretanto, é possível promover uma outra classificação, que, em vez de se opor à primeira, junta-se a ela. Trata-se de um recorte de natureza temática, embora repousando também sobre traços formais: falamos aqui de uma narrativa que se encaixa no gênero literatura fantástica.

Não é nosso escopo traçar um histórico da literatura fantástica, tampouco efetuar um balanço geral de suas definições. Vamos nos ater especificamente à classificação de um autor específico, no caso Tzvetan Todorov (2017). Se assim procedemos, é porque seu trabalho nessa área, publicado originalmente em 1970, em que pese às críticas posteriores, já se tornou uma referência notável no estudo do gênero; ademais, esse trabalho observa aspectos formais dos textos, o que tem a ver com nossa proposta de abordagem, calcada nos modos de organização do discurso.

Para Todorov, o fantástico não deve ser caracterizado apenas pela presença do sobrenatural em suas tramas. É preciso haver, de fato, elementos que, de algum modo, acenem para o sobrenatural, mas dentro de um enquadramento que gere dúvida ou perplexidade – a

hesitação, traço primordial para definir esse gênero segundo o estudioso: “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2017, p.31).

Podemos objetar aqui que Todorov se mostra um tanto inexato ao se referir a personagens que só conheceriam as leis naturais; na realidade, achamos mais acertado afirmar que o fantástico ocorre com personagens que vivem num contexto social em que as leis naturais são hegemônicas, mas que certamente também conhecem os diversos imaginários envolvendo o sobrenatural, nos quais podem ou não acreditar. O fato de uma pessoa religiosa, por exemplo, julgar ter visto um anjo, poderá lhe causar forte hesitação, ainda que compartilhe da crença na existência desses seres. Isso se explica pelo fato de essa aparição ter algo de inusitado, já que, mesmo sem ser um evento amedrontador em si, destoa da expectativa cotidiana que se costuma ter da realidade.

Nesse ponto, é preciso salientar o que devemos entender por efeito de hesitação. Efeitos pretendidos que se relacionam a determinados gêneros do discurso – como hesitação, medo, humor, reflexão, conscientização, persuasão – fazem parte de um projeto de comunicação e se constroem discursivamente por intermédio de estratégias variadas. Sendo assim, não se pode classificar um gênero de modo empírico, isto é, de acordo com as reações concretas que uma pessoa efetivamente tem ao ler um texto.

No que tange ao gênero fantástico, a hesitação representa, pois, um efeito global de leitura, isto é, incide sobre um leitor virtual – ou, nos termos de Charaudeau, sobre o *TU destinatário*. Logo, é a esse leitor, concebido virtual e idealmente, que se propõe hesitar. Isso posto, define-se que quem hesita é o leitor e não o personagem. Contudo, é muito frequente que os personagens evidenciem sua incerteza diante dos fatos misteriosos que testemunham, o que constrói de modo mais sólido o efeito de hesitação no texto. E esse processo é ainda mais envolvente quando temos um narrador-personagem que relata a história em primeira pessoa, já que guia diretamente a leitura, como no caso de *Sonata*.

Também devemos lembrar que alguns autores, como Jean Fabre (1992), atribuem às narrativas fantásticas os efeitos de medo e angústia como essenciais para definir o gênero, afinal são reações esperadas diante de uma pretensa intervenção sobrenatural, como ocorre também com a hesitação. Entretanto, há um número significativo de histórias fantásticas que não são relatos de medo ou angústia. *Sonata* se encontra nesse grupo.

Outro ponto importante destacado por Todorov é que o gênero fantástico se atrela especificamente a narrativas curtas: sua estruturação deve ser marcada para o suspense e

convergir para um determinado clímax; essa intensidade correria o risco de se perder em narrativas mais longas como um romance, por exemplo.

Sendo assim, mostra-se interessante estudar esse conto relacionando suas partes às etapas narrativas que o compõem. Vamos nos servir, para cumprir essa finalidade, dos esquemas propostos por Charaudeau (2008, p. 168) e, principalmente, por Adam (2019, p. 124), o qual observa cinco etapas numa sequência narrativa. Seriam elas: situação inicial; nó (que se relacionaria à *falta* do esquema de Charaudeau); reação ou avaliação (correspondendo à *busca*); desfecho (ou resolução) e situação final.

Muitas variantes podem intervir nesse esquema de cinco etapas. É muito comum, por exemplo, que entre o desfecho e a situação final incida um espaço de certa amplitude no qual, eventualmente, encontra-se um outro esquema narrativo.

Vejamos como se processa a configuração narrativa dessa obra de Erico Verissimo, a partir da qual poderemos traçar explicações sobre o ethos do narrador.

O plano narrativo de *Sonata*

Na situação inicial, profundamente ancorada na realidade histórica, é apresentado o narrador, um professor de piano de 28 anos, que se mostra insatisfeito com sua profissão e com o meio em que vive. Indicações cronológicas precisas situam o início da trama em abril de 1940.

A etapa da complicação principia quando o narrador, indo a uma biblioteca, folheia um antigo jornal no qual lhe chama a atenção um anúncio de 1912, ano de seu nascimento, no qual se solicitam aulas de piano para uma moça.

Ele se sente movido pela curiosidade em saber o que teria acontecido com essa moça, decisão que marca a etapa de busca. O narrador se dirige então ao endereço fornecido pelo anúncio e, surpreendentemente, desloca-se não só no espaço como no tempo: ele encontra a casa tal como descrita pelo anúncio, e lá é recebido pela mãe de Adriana, a jovem aprendiz de piano. A partir de então, de modo inexplicável, o narrador passa a viver entre duas épocas: na maior parte do tempo ele se encontra em seu cotidiano insosso, mas, às terças e quintas-feiras, entre as cinco e as seis da tarde, comparece à casa de Adriana, recuando até 1912.

O desfecho do que podemos considerar como a primeira parte da narrativa se dá quando o narrador declara seu amor à moça, logo após lhe ter mostrado uma composição musical ao piano que fizera em sua homenagem – uma sonata. Entretanto, ela afirma, consternada, que ambos não poderão se relacionar, já que estava prometida em casamento a

outro homem, a quem não amava. Indignado e deixando de lado sua timidez, o narrador brada seu amor à jovem, exortando-a para que não se case. A mãe de Adriana o ouve e se irrita com essa intrusão, ordenando-lhe então que deixasse aquela casa.

A narrativa não termina aí, no entanto. Ela sofre um desdobramento, uma vez que o professor de piano, após esse incidente, se dirige novamente à casa de Adriana, mas, então, não mais retorna no tempo: ele continua em 1940 e, em vez de chegar à residência de sua amada, se depara com um prédio construído em seu lugar. Segundo vizinhos, a casa tinha sido demolida cerca de 20 anos antes.

Posteriormente, há uma nova situação de complicação: pesquisando através de jornais antigos sobre o destino de Adriana, o narrador descobre que ela morrera em 1919. Ele então vai ao cemitério visitar seu túmulo, quando acaba por conhecer a filha da moça por quem era apaixonado. Ele se refere a ela também como “Adriana”, mas não há uma indicação concreta de qual seria seu verdadeiro nome.

O narrador, sem revelar a maneira fantástica como conhecera Adriana, diz à filha dela que estava ali apenas casualmente e que, por algum motivo, aquele túmulo lhe chamara a atenção. Ele e a filha de Adriana se põem então a conversar. Achando interessante a profissão do narrador, ela o chama para ir a sua casa a fim de que ele lhe mostrasse alguma de suas composições.

O narrador a princípio não deseja ir, mas acaba sendo convencido pela jovem a aceitar esse convite. Ele percebe que haveria aí uma chance de esclarecer a aventura fantástica que vivera. Desse modo, temos uma nova etapa de busca.

Na casa da moça, o narrador executa uma música a seu pedido. Trata-se da sonata que compusera para a mãe dela no já distante ano de 1912. Ela se surpreende e pega a partitura que o narrador elaborara quase três décadas antes, com data e dedicatória. Ele se limita a dizer que talvez tivesse ouvido aquela música em algum lugar e guardado-a na memória.

Encontramos um segundo clímax para a narrativa, mas dessa vez logo sucedido pelo final definitivo da trama. A filha de Adriana lhe pede para esclarecer essa coincidência, avisando-lhe que pegaria uma bebida para tomarem durante a conversa. Aproveitando a ausência da moça, o narrador se conscientiza de que a paixão que vivera estava inevitavelmente perdida no tempo e se retira daquela casa, o que assinala o fim da trama.

A dinâmica da narrativa faz com que o narrador assuma diferentes tipos de ethos. Estudaremos agora esses *ethé*, vinculando-os aos recursos linguístico-discursivos que presidem à sua construção.

A formação do ethos do narrador de *Sonata*

Qualquer espécie de personagem pode protagonizar uma narrativa fantástica, mas é comum encontrarmos aqueles que são instáveis psicologicamente ou os que se mostram solitários. O narrador de *Sonata* é um solitário e um inadaptado confesso. A sequência de itens nominais (substantivos e adjetivos) que ele utiliza para se descrever revela isso: “Sou um sujeito um tanto esquisito, um tímido, um solitário, que às vezes passa a conversar consigo em voz alta” (VERISSIMO, 1987, p. 65)¹.

Na tradicional concepção de ethos retórico, as qualidades do orador não deveriam ser nomeadas. Um traço como honestidade deveria aparecer de algum modo na enunciação, sem que o orador tivesse que, ostensivamente, se declarar honesto. Porém, para efetuar nossa análise, devemos levar em conta, como acabamos de fazer, o que o narrador fala de si mesmo abertamente. Podemos chamar esse expediente de *autodescrição declarada*.

Em alguns casos, no entanto, o ethos de timidez não é explicitamente declarado, mas sim sugerido, deixando-se transparecer através da negação de certas palavras que denotam valores de ousadia:

Tenho no quarto um piano no qual costumo tocar as minhas próprias composições, que nunca tive a coragem ou a necessidade de mostrar a ninguém. (VERISSIMO, 1987, p. 66)

Podemos falar, nesses casos, de *autodescrição sugerida*, recurso que figura em outras partes da narrativa e expressando outros tipos de ethos.

Essa noção não se constrói, todavia, apenas no que o narrador declara ou sugere sobre si. A descrição que o narrador tece sobre terceiros também faz parte desse processo. Os *ethé* de solidão, inadaptação e timidez se configuram na enunciação de opiniões pouco favoráveis que o narrador expressa sobre pessoas que o cercam. Ao descrever o outro ele mostra, portanto, traços de si mesmo. Observe-se a maneira com a qual ele descreve os alunos e seus pais através do emprego de substantivos abstratos que enfatizam, na realidade, sua inadaptação e isolamento: “Ah! A monotonia dos exercícios e a obtusidade da maioria dos discípulos, a incompreensão e a impertinência dos pais! Devo confessar que não gosto de minha profissão [...]” (VERISSIMO, 1987, p. 67).

Um outro ethos que a descrição do narrador sobre terceiros promove é o de credulidade. Entendemos por isso o traço de caráter que exprime a disposição em se crer num determinado ideal estimado como duvidoso, de comprovação incerta ou de difícil conquista.

¹ Os grifos com sublinhas, nas citações e transcrições dos trechos de *Sonata*, são todos de nossa autoria.

Ele é marcado, desse modo, pelo desejo e caracteriza aqueles a quem se costuma chamar de sonhadores. Esse ethos parece assumir um relevo especial nas histórias fantásticas, razão pela qual voltaremos a tratar dele mais à frente.

O narrador assume esse caráter na medida em que confessa já ter sonhado com a mulher que viria a ser sua amada, porém de modo pouco nítido. Ao voltar no tempo, ele identifica a intangível mulher de seus sonhos como Adriana. Note-se que, ao descrevê-la, ele acaba falando de si – nesse caso, deixando-se revelar seu caráter sonhador e romântico, que o faz crer num amor que rompe a barreira do tempo:

Adriana entrou na sala toda vestida de branco. Teria quando muito vinte anos e parecia-se – senti logo! – com a misteriosa imagem de mulher que costumava visitar os meus sonhos, e cujo rosto eu jamais conseguira ver com clareza.

A presença dessa estranha aparição fazia-se sentir ora corporificada numa branca silhueta feminina, ora na forma duma melodia que em vão eu tentava capturar. Em mais dum sonho andei a perseguir aquele fantasma através de montanhas, prados, florestas e águas. Agora ele ali estava diante de mim, ao alcance de minha mão (VERISSIMO, 1987, p. 73).

Devemos ter em mente, contudo, que uma narrativa se caracteriza por apresentar mudanças de estado (ADAM, 2019, p.116). Nesse sentido, o ethos não pode ser estimado como um comportamento irrevogável. Assim, é comum encontrarmos mudanças de opinião ou de postura por parte do protagonista de uma narrativa, e em *Sonata* isso se configura de modo notável no momento em que o narrador declara sua paixão por Adriana. O ethos de timidez desliza para um ethos de ousadia:

A certeza de não pertencer àquele lugar e àquela hora – pois eu não passava de um fantasma do futuro – deu-me uma audácia de que nunca antes eu havia sido capaz. Tomei a mão de Adriana e exclamei: “Eu te amo, eu te amo, eu te amo!” (VERISSIMO, 1987, p. 67).

Substantivos como “audácia” e “certeza”, carregados aí de uma conotação romântica e arrojada, se opõem ao ethos de timidez que o narrador vinha apresentando até aquele momento. Atente-se também para o emprego do verbo “exclamar”, usado para retratar a indignação do personagem e que se mostra mais forte, do ponto de vista da precisão descritiva, do que “falar” ou “dizer”.

Esse ethos de ousadia, no entanto, se mostra fugidivo. Após se retirar da casa de sua amada, expulso que fora, a autodescrição apresenta novamente traços de solidão e inadaptação:

A minha vida voltou a ser o que fora antes. Aquele Inverno foi longo e sombrio. A lembrança de Adriana vivia comigo e era nela que eu pensava quando compunha minhas peças. Recusava-me ainda a examinar aquele singular episódio de minha vida à luz da razão. Quando menino, li numa antologia o poema do poleá que

dissecou de tal forma a mosca azul que acabou destruindo o seu mais belo sonho. Aprendi a lição (VERISSIMO, 1987, p. 81).

Uma narrativa costuma ser marcada por uma multiplicidade de vozes, ainda que o texto seja guiado majoritariamente pelo narrador. Assim sendo, pode-se “escutar” nessas vozes opiniões e descrições sobre um personagem que acabam por também colaborar na construção de seu ethos. Ou seja, enquanto em alguns dos exemplos anteriores apreciamos a descrição do narrador sobre terceiros, torna-se importante agora examinar o processo oposto, que seria a descrição de terceiros sobre o narrador. Esse recurso pode se processar através do discurso direto de outros personagens introduzido pelo próprio narrador. No trecho abaixo, esses discursos diretos assinalam seu ethos de inadaptação, com termos nominais específicos para isso:

Um lunático! É o que murmuram de mim os inquilinos da casa de cômodos onde tenho um quarto alugado [...]
 “Bicho-de-concha!” – já disseram de mim. (VERISSIMO, 1987, p. 65)

As falas específicas dos personagens constituem outro recurso textual que concorre para a composição de um dado ethos. No diálogo abaixo, evidencia-se mais uma vez esse traço de inadaptação, dessa vez por conta da observação de caráter descritivo que a filha de Adriana faz sobre o modo com que o professor de piano se veste:

– Sou um tanto conservador...
 –Está-se vendo pelas suas roupas– replicou Adriana, soltando uma risada, o que aumentou o meu embaraço e a minha sensação de solidão (VERISSIMO, 1987, p. 84).

Dos traços que se relacionam aos *ethé* vistos até o momento, como solidão, inadaptação, timidez e credulidade, é este último o que se mostra mais importante para a elaboração do efeito de hesitação, característico da literatura fantástica. Devemos ressaltar que credulidade pressupõe dúvida, incerteza, não sendo, por conseguinte, um sinônimo para certeza. Mais do que isso: assumiremos que, no gênero fantástico, o caráter de credulidade se constrói contraditoriamente no entrelaçamento entre o desejo e a incerteza.

De fato, a incerteza acompanha o personagem em diferentes momentos, evidenciando um conflito entre racionalidade e desejo pelo sobrenatural. São comuns, por isso o uso de modalizações diversas na narrativa, que ocupam o lugar de asserções diretas e objetivas. Encontramos vários exemplos como este em que o verbo “parecer” e a perífrase “ter impressão” impregnam na narrativa um sutil matiz de vagueza:

A rua estava tocada duma névoa leitosa de cambiantes arroxeadas, que parecia deformar todas as imagens e eu tinha a impressão de estar no fundo do oceano como um escafandrista desmaiado [...] (VERISSIMO, 1987, p. 69).

Outros recursos textuais, como a pontuação, exercem interessante influência nesse processo de hesitação. É o caso das reticências, no trecho seguinte:

Quando eu andava pelas ruas da cidade naquela inesquecível tarde de abril – refleti – Adriana já estava morta e sepultada. No entanto...
Não. O melhor era entesourar as doces lembranças e não procurar saber a razão de nada. (VERISSIMO, 1987, p. 82)

As interrogações são outro recurso que também se valem da pontuação e expressam hesitação, como se nota na passagem a seguir, quando o narrador acaba de chegar à casa de Adriana pela primeira vez e se pergunta sobre como deveria agir: “Por que fazia eu aquilo? Com que direito? Com que propósito? Que dizer se alguém viesse abrir a porta?” (VERISSIMO, 1987, p. 70).

O ethos de credulidade se desenvolve, além disso, através de um claro processo dialógico, em que duas vozes bem definidas se confrontam. O narrador se apresenta como alguém que crê em eventos miraculosos e cabe a ele se contrapor à ordem racional – que se exprime nas frias ponderações do funcionário da biblioteca:

– Escute... — murmurei. — Há vinte e oito anos numa casa da Rua do Salgueiro uma mocinha esperava o seu professor de piano. Será que ele apareceu? Qual teria sido o destino dessa moça?
O funcionário encolheu os ombros.
– Decerto engordou, envelheceu, ficou avó... Ou morreu.
– Não seja tão pessimista. Imagine outra coisa: o tempo não passou e a mocinha ainda lá está esperando...
– Imagine então que eu nasci na China há muitos séculos e me chamo Confúcio.
– E por que não? (VERISSIMO, 1987, p. 68).

Nessa passagem, pode-se observar o lânguido esboço de uma argumentação. O narrador defende uma tese, a da possibilidade do sobrenatural, entendido aqui como uma ruptura na sequência cronológica natural, que se contrapõe ao ceticismo do seu interlocutor. Não se pode, entretanto, falar de argumentação aí porque o narrador não apresenta elementos consistentes que defendam sua tese – a não ser seu desejo. Segundo Charaudeau (2008, p.206), uma argumentação deve se basear não apenas numa busca de influência, norteadas por um ideal de persuasão, mas também de racionalidade, voltada para um ideal de verdade.

É, aliás, da ordem do desejo, e não da lógica, a motivação que impele o narrador a acreditar na estranha aventura que estava vivendo, logo após ter conhecido Adriana:

Essa melodia acompanhou-me quando deixei a casa do anjo triste e atravessei o jardim murmurando: “O que aconteceu é impossível, portanto não preciso dar explicações a ninguém nem a mim mesmo. Basta que eu acredite. E eu acredito, ó meu Deus, como acredito!” (VERISSIMO, 1987, p. 73).

Pode-se dizer que há também nesse trecho duas vozes distintas, incorporadas a uma mesma sequência textual. De um lado, uma voz da razão, que se delinea de modo claro através da ponderação “O que aconteceu é impossível”. Em contrapartida, ressoa uma voz sonhadora, aquela sustentada pelo desejo de viver um grande amor, que confronta a razão dizendo “Basta que eu acredite”. O trecho seguinte também apresenta essa dualidade pela qual passa o narrador, espremido pelo desejo, de um lado, e pela voz da razão, de outro:

Madrugadas houve em que andei à toa pelas ruas com um desejo quase insuportável de ir olhar a casa do anjo triste. Uma voz secreta, porém, aconselhava-me: “Não vás. Se fores, podes descobrir que tudo não passou numa ilusão” (VERISSIMO, 1987, p. 76).

Em algumas passagens, verifica-se uma ponderação um pouco mais elaborada envolvendo essas duas perspectivas, mas ainda aquém de um arcabouço argumentativo consistente. O narrador demonstra lucidez ao admitir que as pessoas não acreditariam em sua história. Ele se diz capaz de resistir à opinião majoritária, mas não à voz da razão que está impregnada em sua mente. Sua argumentação em prol da hipótese do sobrenatural permanece, com efeito, em estado latente. E ela é tautológica, do tipo “quero acreditar porque tenho que acreditar”. Observemos:

Havia, entretanto, momentos em que eu temia não o mundo, mas o lógico que mora dentro de cada um de nós e que a qualquer minuto poderia pedir explicações sobre o que me estava acontecendo. E toda a vez que esse censor ameaçava fazer a temida pergunta, eu subornava-o: “Preciso acreditar naquilo, senão estarei perdido para sempre.” (VERISSIMO, 1987, p. 76)

É importante lembrar que, muitas vezes, uma argumentação é construída não com argumentos lógicos, mas sim com evocações emocionais, que é o que ocorre com o narrador de *Sonata*. Algumas de suas falas são enunciadas para persuadir a si mesmo. Por esse motivo, o duelo do desejo contra a lógica se estende ao longo da narrativa, chegando inclusive até o final desta. O trecho transcrito a seguir representa as últimas linhas da trama e dramaticamente expressa certos aspectos emocionais:

Senti então que agora, mais que nunca, eu corria o risco de perder para sempre o meu sonho. Veio-me um terror quase pânico do futuro.
Ergui-me, apanhei o chapéu, e saí daquela casa para sempre (VERISSIMO, 1987, p. 86).

O final da narrativa é marcado, pois, pela recusa definitiva em se argumentar contra a voz racional. Há um indício que, todavia, contaria como um argumento em prol da hipótese do sobrenatural: a apresentação, em 1940, isto é, no presente do narrador, da partitura que teria sido escrita por ele em 1912 ao voltar no tempo. Tal objeto, contudo, não é suficiente para comprovar e esclarecer um acontecimento tão insólito quanto esse deslocamento temporal e o conseqüente encontro com Adriana.

A dúvida, elemento típico do fantástico, parece, enfim, se sagrar vitoriosa na arena dos debates mentais que o narrador empreendeu. Ele não declara categoricamente se o que viveu foi realidade ou ilusão: o que ele faz é sustentar o desejo de que tenha sido real. No final das contas, a dúvida permite a manutenção desse desejo.

Como diz o adágio latino, *in dubia pro reo*. Nesse caso, o benefício da dúvida é o fato de o narrador não ter que prestar contas à razão.

Considerações finais

O ethos de um narrador literário pode ter sua composição influenciada por operações relacionadas a certos modos de organização do discurso, como o narrativo, o dialogal e até o argumentativo. Contudo, com certeza o modo mais importante para sua construção é o descritivo.

A maioria dos recursos linguístico-discursivos que observamos em *Sonata* na construção dos diferentes *ethé* se ligam, realmente, ao modo descritivo: a autodescrição (declarada ou sugerida), a descrição do narrador sobre terceiros e a descrição de terceiros sobre o narrador. Obviamente, os modos de organização do discurso estão integrados: uma descrição pode ser encontrada numa estrutura dialogal ou estar associada a um matiz embrionário de argumentação. Ademais, descrição e narração são processos entrelaçados. A descrição reveste a progressão narrativa de aspectos específicos, acentuando inclusive algumas mudanças de etapa em sua sequência. E, nesse aspecto, o ethos assume singular importância na condução da leitura.

Especificamente no que diz respeito à *Sonata*, seu pertencimento ao gênero fantástico é legitimado em certa medida pelos diferentes *ethé* do narrador – sejam de timidez, de solidão, de inadaptação ou, principalmente, de credulidade. Frise-se a importância não apenas do léxico nesse processo, mas também das diferentes construções frasais que intervêm no texto – apresentando modalizações diversas, simulando vozes ou estruturando-se em perguntas e em enunciados em suspenso marcados por reticências.

É particularmente no ethos de credulidade que o efeito de hesitação, traço marcante do fantástico segundo Todorov, ganha corpo de modo mais vigoroso. Perseguido pela dúvida, o narrador não chega a uma conclusão sobre os estranhos fatos que vivera, apenas deseja que tenham sido reais. Ao leitor, talvez a certeza dos eventos narrados seja o que menos importa: é esse jogo entre crença num amor impossível e descrença racional que cativa sua atenção.

Referências

ADAM, Jean-Michel. *Textos: tipos e protótipos*. Tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2019.

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et Discours*. Paris : Hachette, 1983.

CHARAUDEAU, Patrick. Une théorie des sujets du langage. *Langage et Société*, Paris, n. 28, p. 37-51, juin 1984.

CHARAUDEAU, Patrick . *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. Une analyse sémiolinguistique du Discours. *Langages*, Paris, n. 117, p. 96-111, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Tradução: Angela Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

FABRE, Jean. *Le miroir de sorcière :essai sur la littérature fantastique*. Paris : José Corti, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, Cenografia, Incorporação. Tradução: Sírío Possenti. In: AMOSSY, Ruth (org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 69-92.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução: Maria Clara Correa Castello. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VERISSIMO, Erico. *Contos*. 11ª edição. São Paulo: Globo, 1987.

NARRATIVA DE UMA ESTUDANTE DISLÉXICA MARGINALIZADA NO ESPAÇO ESCOLAR: A PERSISTÊNCIA DA ESTRUTURA CENTRO-PERIFERIA NA ERA DA SUPERDIVERSIDADE

Talita Rosetti Souza¹
Glauber Souza Lemos²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as noções de centro-periferia relacionadas ao âmbito escolar na era da superdiversidade construídas em narrativas sobre a trajetória de uma estudante disléxica em movimentos interacionais construídos entre entrevistadora e entrevistada. Além disso, visa ao desenvolvimento de inteligibilidades sobre as temáticas que emergem a partir dessas construções. A arquitetura teórica, em perspectiva interdisciplinar, fundamenta-se em pertinentes estudos sobre a globalização (STREGER, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006), a superdiversidade (VERTOVEC, 2007, ESTEFOGO, 2017) e a centro-periferização no espaço escolar (EARP, 2007), com contribuições da Linguística Aplicada (DAVIES, 2007 [1999]; COOK, 2003; PENNYCOOK, 2004; MOITA LOPES, 2006, 2013; FABRÍCIO 2006; KLEIMAN, 2013) e dos estudos da Narrativa (LABOV, 1972; LINDE, 1993; BASTOS, 2004; ROLAND, 2003). A partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa interpretativa, foram analisados três segmentos de uma gravação de áudio. Os resultados da análise apontam não só para o apagamento da dislexia, como também uma tentativa de diminuição de questões relacionadas à diversidade em sala de aula, uma vez que comportamentos diferentes foram impedidos de ocupar o papel de representação – o que gerou marginalização e periferização da aluna disléxica. Não houve, nesse sentido, uma noção multicultural ou plural, mas a necessidade de uma resposta a um padrão de comportamento que, quando não correspondido, vetou o direito de voz no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Narrativa. Escola. Centro-Periferia. Superdiversidade.

ABSTRACT: This article aims to analyze the notions of central-marginal related to the school environment in the era of superdiversity built on narratives about the trajectory of a dyslexic student in interactional movements built between interviewer and interviewee. In addition, it aims at the development of intelligibilities on the themes that emerge from these constructions. The theoretical architecture, in an interdisciplinary perspective, is based on pertinent studies on globalization (STREGER, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006), superdiversity (VERTOVEC, 2007; ESTEFOGO, 2017), and center-peripheralization in school environment (EARP, 2007), with contributions from Applied Linguistics (DAVIES, 2007 [1999]; COOK, 2003, PENNYCOOK, 2004; MOITA LOPES, 2006, 2013; KLEIMAN, 2013), and Narrative studies (LABOV, 1972; BASTOS, 2004; ROLAND, 2003). From an interpretative qualitative research methodology, three segments of an audio recording were analyzed. The results of the analysis point not only to the erasure of dyslexia, but also an attempt to reduce issues related to diversity

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: talita.rosetti@gmail.com.

² Doutorando em Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: glauberlemos@gmail.com.

in the classroom, since different behaviors were prevented from occupying the role of representation - which led to marginalization and peripherization of the dyslexic student. There was, in this sense, no multicultural or plural notion, but the need for a response to a behavior pattern that, when uncorrected, vetoed the right of voice in the school.

KEYWORDS: Dyslexia. Narrative. School. Central-marginal. Superdiversity.

Introdução

De origem neurológica, a dislexia é um distúrbio de aprendizagem resultante de um déficit no componente fonológico da linguagem. Por essa razão, pessoas disléxicas, entre outros obstáculos, apresentam muita dificuldade para ler e para escrever – ações fundamentais não apenas para o desenvolvimento acadêmico do indivíduo, mas também para a condição social do sujeito portador, visto que as práticas de letramento são cotidianas e, muitas vezes, supervalorizadas nas trocas e nas negociações sociais, fazendo com que aqueles que tenham um domínio menos esperado dessas habilidades sejam estigmatizados em determinados espaços, principalmente, em instituições de ensino, e, conseqüentemente, existam processos de invisibilidade e de marginalização que reforçam uma visão pejorativa e irreal do que é ser disléxico e ter um transtorno específico de aprendizagem como a dislexia (FRANK, 2003; PEDRO, 2010; BONINI *et al*, 2010; MENDES, 2013).

A escola, no entanto, precisa ser um espaço que propicie o convívio e as trocas de saberes entre todos, porque se destina a socializar o conhecimento e a possibilitar a (res)significação da cultura, das identidades e de diversos contextos sociais, democraticamente, e, sobretudo, em períodos de crise econômica, política e social – sejam elas em quaisquer esferas. Não cabe mais, dessa forma, conceber ambientes pedagógicos, conforme Bohn (2013), como um espaço em se que legitima os alunos como “errados” e “inadequados”, colocando-os em uma posição de subalternos e de assujeitados a um sistema de poder assimétrico.

Neste artigo, pretendemos ecoar a voz de uma estudante cujas narrativas fazem emergir inteligibilidades sobre a posição da marginalidade no modelo de centro-periferia no ambiente escolar na era da superdiversidade. Os dados são de Isabela, uma estudante disléxica que constrói narrativas sobre suas experiências na Educação Básica em uma escola privada, na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Assim, os objetivos dessa pesquisa, diante dos dados gerados, consistem em: (i) investigar como são reafirmadas as noções de centro-periferia nas narrativas desenvolvidas pela participante pesquisada; e (ii) refletir sobre inteligibilidades construídas, a partir dos processos de marginalização que emergem nas narrativas durante o encontro para a pesquisa.

Consideramos pertinente, para a análise, revisitar os estudos de globalização (STREGER, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006), de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; ESTEFOGO, 2017) e de centro-periferização no espaço escolar (EARP, 2007), com contribuições da Linguística Aplicada (DAVIES, 2007 [1999]; COOK, 2003; PENNYCOOK, 2004; MOITA LOPES, 2006, 2013; FABRÍCIO 2006; KLEIMAN, 2013) e dos estudos da Narrativa (LABOV, 1972; LINDE, 1993; BASTOS, 2004; ROLAND, 2003). A metodologia da pesquisa, por sua vez, tem caráter qualitativo (DENZIN, LINCOLN, 2006), com entrevista de pesquisa em que emergem narrativas coconstruídas, entre entrevistadora e entrevistada (MISHLER, 1986).

A seguir, iniciamos a revisão de estudos da globalização e da centro-periferização no espaço escolar. Em seguida, abordaremos as perspectivas teóricas relacionadas à Linguística Aplicada e aos estudos da Narrativa. Na sequência, a metodologia de pesquisa, a análise e as nossas considerações provisórias.

A superdiversidade e as noções de centro-periferia na escola

A *globalização* é um fenômeno, segundo Streger (2003), calcado em uma série multidimensional de processos que não só criam e multiplicam, mas também alargam e intensificam câmbios e interdependências sociais, em nível mundial, na mesma medida em que proporciona às pessoas profunda consciência entre o ‘local’ e o ‘distante’. Para Kumaravadivelu (2006), na atualidade, é possível observar questões bem definidas em relação à globalização quanto à distância, ao tempo e à fronteira: ao passo que os dois primeiros diminuíram, a última parece desaparecer. Isso, porque, segundo Estefogo (2017), ao mesmo tempo em que a revolução tecnológica, desenvolvida ao redor dos aparatos de informação, de telecomunicações e de transporte, se fortaleceu nas últimas décadas, a independência das economias em escala global, modificou a relação entre governos e sociedades, transformando, assim, a paisagem social da vida humana – que, contemporaneamente, tem sido frenética, imediatista, intensa e complexa.

A *superdiversidade*, por sua vez, é um conceito cunhado e desenvolvido por Vertovec (2007) para fazer referência à “diversificação da diversidade”. Em síntese, o termo significa uma visão aprofundada da complexidade que perpassa os diferentes contextos sociais – desde os globais aos locais. São superdiversos os inconstantes aspectos oriundos dos movimentos sócio-históricos que exercem influência sobre o modo como as pessoas vivem, interagem, se

relacionam, se movimentam, entre outros. Com o fluxo intenso de movimento, aquilo que já era diversificado – o mundo e seus habitantes dentro de seus espaços – passou a ter constante e carregada troca, tornando-se ainda mais diverso e, nesse sentido, multicultural, multidimensional, entre outras características bastante plurais.

Se a superdiversidade é uma realidade em todos os lugares, é bem verdade que ela avança com mesma intensidade para dentro das salas de aula – local que tem sido cada vez mais *locus* privilegiado de pesquisas, principalmente, porque ela tem resistido à pluralidade e se mantido monocultural (CANDAU, ANHORN, 2000). É nesse espaço, segundo Estefogo (2017), que há necessidade de se refletir não só como se articulam noções acerca das sociedades modernas, mas também que aluno se pretende construir para interagir de forma a ser protagonista na vida que se vive na contemporaneidade.

Enquanto as barreiras do mundo globalizado constantemente se diluem, as barreiras presentes na escola parecem resistir, uma vez que elas continuam limitando espaços para estudantes que possuam algum tipo de característica diferente daquilo se que espera como padrão, fazendo também emergir aquilo que Earp (2007) denomina de estrutura ou metáfora “centro-periferia em sala de aula”.

A autora, que desenvolveu estudos sobre a “cultura da repetência”, defende, a partir dessa possível topografia do espaço escolar, que professores não ensinam para todos. Ela aponta que eles focam em alguns discentes como se eles estivessem em situação de privilégio na relação de ensino na sala de aula e outros não. No *centro*, dessa forma, estariam aqueles a quem o professor dirige (ou com quem constrói) o ensino ao passo que, à *margem*, estariam aqueles com quem não dialoga, não interage, não direciona, muitas vezes, práticas outras.

Esses dois grupos, conforme Earp (2007), podem ser identificados por meio de procedimentos presentes na relação de ensino como modos de perguntar, de responder, de assistir, entre outras, que configuram interações e relações dentro desse espaço de aprendizagem. Os alunos “do centro” ou “da periferia” variam, assim, de acordo com professores e seus valores, e a estrutura é vivida como natural, sendo, muitas vezes, mais forte do que as intenções dos mestres. Nesse sentido, vale ressaltar, consoante à autora, que estudar as *relações centro-periféricas*, sob essa perspectiva, não se trata de acusar o docente, mas de buscar compreender o que se passa dentro dos meandros escolares que (re)produzem desigualdades. Não se trata, assim, de demonizar profissionais ou de entendê-los como pessoas perversas ou “do mal”, que agem conscientemente - de modo a excluir alunos, mas de buscar

inteligibilidades sobre uma cultura que, assim como centro-periferiza do lado de fora, também seleciona e marginaliza dentro dos muros da escola, inclusive, de modos, muitas vezes, automáticos e alienados.

Earp (2007) focou seus estudos em discentes com baixo rendimento escolar. Apontou que os repetentes não estão no centro da sala de aula. Neste artigo, ampliamos esse olhar e apontamos que, além da sala, há também uma centro-periferização em outros espaços da escola, o mesmo comportamento dos professores em outros profissionais de ensino e alunos com outras características sendo postos à margem: os alunos com diagnóstico de dislexia.

A Linguística Aplicada como possibilidade de trazer ao centro as vozes periféricas

A criticidade da Linguística Aplicada, doravante LA, por meio de uma “virada Indisciplinar”, foi calcada sobre o estudo de pequenas histórias nos entre-lugares, muitas vezes, atenta em indicar alternativas para o nosso presente e “para uma vida social mais justa e ética” (MOITA LOPES, 2013, p. 233). Dessa forma, atualmente, é transparente nas pesquisas dos linguistas aplicados críticos uma preocupação com “o idiossincrático, o particular e o situado” e em um “mundo de conflitos” contemporâneo (Moita Lopes, 2013: 17, 19). Fica evidente, assim, a percepção de que os seres humanos estão sendo atravessados pelos conflitos sociais e identitários dadas às mudanças sociais, em um contexto de instabilidades, de desessencializações e de superdiversidades (MOITA LOPES, 2013, p. 19-20).

Cook (2003, p. 20) retrata que “a tarefa da Linguística Aplicada é mediar” a linguística e o uso da linguagem. Desse modo, a Linguística Aplicada é uma área investigativa inter/multi/pluri/trans/disciplinar, tendo como responsabilidade abarcar e discutir elementos da vida cotidiana, tais como: a língua e a linguagem, o discurso, as formas contemporâneas de conhecimento, os textos e as pessoas. Tem também como propósito investigar os saberes, as construções identitárias e as relações sociais das “vozes do Sul” e da “Periferia Cultural”, ou seja, aqueles que estão periféricamente invisibilizados das pesquisas acadêmicas (KLEIMAN, 2013, p. 40-45). Nesse caminho, buscam-se teorias que dialogam com elas, considerando, de fato, a compreensão de novos tempos e possibilitando abertura para investigar a partir de visões alternativas, como pós-modernas, pós-coloniais, pós-estruturalistas, antirracistas, feministas, *queer*, dentre outras (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23). Assim, a Linguística Aplicada “Indisciplinar” e “mestiça” (MOITA LOPES, 2006, p. 27) busca observar as práticas sociais, mediante o ato de agir e de resistir, pautada na agenda das histórias de quem somos e nas formas

com o que nos socializamos, com atravessamentos identitários, em um mundo globalizado, exigindo a todo o momento que se reescreva a vida social.

Considerar uma LA dessa natureza, segundo Fabrício (2006), nos proporciona deslocamentos constantes, tirando o ângulo de análise das hegemonias dominantes e se debruçar sobre as “franjas do sistema globalizado, para organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores, para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento”. Essa mudança no olhar, conforme a autora, não se compromete com a “salvação” de grupos marginalizados, mas encontra, nesses contextos, nesses grupos, nessas análises, a emergência de novas formas de percepção e de organização da experiência diferentes de pensamentos e de lógicas antes cristalizados.

É interessante nos alinharmos à Linguística Aplicada Crítica, porque abarca as questões cotidianas do mundo superdiverso e das vozes periféricas, preocupando-se em escutar e em entender as identidades, as sexualidades, os desejos, as formas de acesso, as construções éticas, as disparidades, as diferenças, as alteridades (DAVIES, [1999] 2007, p. 1; PENNYCOOK, 2004, p. 803-804). Assim sendo, a LA está preocupada com a inclusão, a diversidade e as identidades multi/inter/culturais. Nessa perspectiva teórico-metodológica, compreendemos que o linguista aplicado não é mais pesquisador, mas, sim, um *participante-que-ouve* frente a um *participante-que-fala*. Há uma reconstituição nessa relação, porque se pretende coparticipar, coconstruir e cooperar, fazendo ecoar, juntas, as vozes. Por fim, a Linguística Aplicada Contemporânea e Crítica anseia criar inteligibilidades sobre as situações cotidianas e em contextos formal-institucional, mas se debruçando em ouvir as “vozes” êmicas (GEERTZ, 1997).

Nesta investigação a que nos propomos, a LA ecoa a voz de uma estudante disléxica, muitas vezes, silenciada em ambientes acadêmicos. Aqui, sua narrativa, generosamente, está partilhada por ela. Vejamos considerações sobre a importância das narrativas a seguir.

As narrativas e as experiências escolares

Labov (1972), em perspectiva canônica sobre estudos da narrativa, salienta que a narrativa é um ato de verbalizar e de situar experiências. Essa verbalização narrativa, para Schiffrin (1996), pode ser entendida também como simbolização, transformação e reorganização da experiência vivenciada, representada por eventos ou por episódios inseridos

em contextos específicos. Para Lopes Dantas (2001), por sua vez, é possível entender que, na verbalização de uma experiência, vemos uma construção situada não só global (dentro de contexto cultural), mas também localmente, visto que o “aqui” e o “agora” são tão relevantes quanto à audiência e as questões de ordem interacional e interpessoal.

A narrativa passa a ser vista, conforme Bastos (2004), além de uma representação do que se relatou, porque é compreendida como uma construção social em que consta o filtro afetivo que gera a lembrança e as especificidades da situação de comunicação. Dessa forma, podemos entender que “a narrativa é uma forma de organização básica da experiência humana a partir da qual se pode estudar a vida social em geral” (p. 119). É, a partir dela, que tentamos normalizar o extraordinário, organizando-o por meio daquilo que relatamos.

Em Santos e Bastos (2009), entendemos que, ao narrar, construímos – no presente – nossas questões passadas. Também realizamos uma seleção e/ou um recorte, tendo em vista, entre outros elementos, os objetivos comunicativos. Por essa razão, as escolhas que fazemos ao desenvolver uma narrativa estão, diretamente, submetidas aos diferentes propósitos, tais como fortalecer ou criar relações interpessoais, convencer as pessoas de que nossa opinião é mais aceitável do que outras, mostrar que somos capazes de lidar com determinadas situações, entre outras intenções, que sempre nos posicionam em relação ao nosso presente, ao trabalho de criação e ao fortalecimento de redes sociais (SANTOS, BASTOS, 2009).

Como o foco de análise dos dados presente neste estudo encontra-se nas histórias narradas por uma jovem disléxica, é preciso também destacar a abordagem de “histórias de vida” apresentada por Linde (1993), pois, ao contar experiências vivenciadas na esfera escolar, a participante aponta o modo como observa a sua história e os personagens que dela participam – incluindo ela mesma. Assim, as histórias de vida, segundo Linde (1993), “são unidades orais de interação que expressam nosso sentido de ser e de pertencimento”, ou seja, contar a sua história envolve uma organização do discurso e da vida social, descrevendo a cultura em que vivemos e, ainda, indicam os modos de ação legitimados ou não por essa mesma cultura.

Ao contarmos histórias, adquirimos, conforme Rolland (2003, p. 118), conhecimento sobre quem somos, construindo nossa identidade social. Em uma história de vida, há de se constar uma avaliação acerca do narrador ou de um acontecimento na vida dele. Dessa maneira, é também uma apresentação do sujeito, sendo o seu caráter avaliativo uma maneira de estabelecer quem ele é. (LINDE, 1993, p. 21-22).

Diante disso, conforme Mendes (2013), o ato de narrar não apenas constrói situações que configuram experiências, mas também construções identitárias capazes de apontar quais ações são desenvolvidas ao longo de uma narração sobre experiências. Nos dizeres de Roland (2003, p. 118), temos:

Ao contarmos a nossa história, ao negociarmos o passado, ao nos engajarmos em relação discursiva com o interlocutor, ao filtrarmos a informação que disponibilizamos a ele, estamos em processo de construção de mundo, de (re)construção de identidade e também estamos reafirmando nossa presença nesse mundo.

Ocupar o lugar de ouvinte atento, em um processo de pesquisa que visa à observação de questões ainda problemáticas no que diz respeito à organização educacional brasileira, indica um percurso necessário, visto que, ao longo das histórias aqui analisadas, emergem testemunhos de periferização e de exclusão durante processo de escolarização.

Metodologia da pesquisa

A metodologia de pesquisa escolhida para este estudo situa-se em uma abordagem qualitativa interpretativa (DENZIN, LINCOLN, 2006), no âmbito da entrevista de pesquisa (MISHLER, 1986). Optamos por analisar entrevistas de pesquisa, pois têm como foco a perspectiva êmica mediante “a perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles as demonstram uns para os outros” (GARCEZ, 2008, p. 24). E, de acordo com os pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2013; dentre outros), há preocupação com as questões idiossincráticas e situadas dos seres humanos.

Os dados gerados em entrevistas com Isabela (*nome fictício*), jovem universitária com dislexia que compõem este artigo, apresentam narrativas que constroem suas histórias de vida, envolvendo, ao longo desse percurso, situações escolares. Isabela, no momento da entrevista, era estudante de graduação do Curso de História da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Sempre estudou em colégios da rede privada e foi diagnosticada com dislexia no Ensino Médio – com, aproximadamente, 16 anos. Brasileira, solteira e de etnia branca, tinha 21 anos e pais separados. Residia com sua mãe, com seu padrasto e com sua irmã, no bairro de Santa Rosa, na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Com ela, a entrevista individual, durou cerca de uma hora e meia, e foi registrada com um gravador de áudio. Assim, para análise dos dados orais presente neste artigo, utilizaram-se

convenções baseadas nas normas de transcrição de Atkinson e Heritage (1984), incorporando-se símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989) no âmbito da Análise do Discurso³.

Comportamentos diferentes não podem simbolizar a liderança

Na entrevista realizada com Isabela, foram pontuadas questões, tais como: os relacionamentos na escola, os processos de inclusão e de exclusão, as dificuldades e as vitórias escolares até a conclusão do Ensino Médio. No excerto abaixo, Isabela narra que foi impedida de se candidatar ao cargo de representante de turma pela Orientadora Educacional que acompanhava o grupo de estudantes.

Fragmento 1 – “A Isabela não está preparada psicologicamente para isso”

302	Isabela	E aí, essa orientadora me chamou, me cha, chamou a minha dupla, e chamou uma
303		terceira pessoa, que também era muito minha amiga, né? E falou assim “Fulana:::,
304		é:::, eu acho que você tem que fazer dupla com ela.” Eu falei “e eu?”
305	Talita	Ué?
306	Isabela	“Não, porque a Isabela não está preparada psicologicamente pra isso.”
307	Talita	Que isso...
308	Isabela	É. É. Eu falei: Quê? “Não, o que você mostrou no ano passado, parará”. Eu falei: “Eu
309		sou uma Isabela diferente. Um ano faz toda a diferença na minha vida. Passei por n
310		coisas”. “Não, mas você não tá assim, não tá assado.” Eu saí aos prantos da sala,
311		porque você ser dige, eu fui, é um dê-, desreconhecimento né? Entre aspas, e eu
312		falei: “Que que é isso? Que, que, que que tá acontecendo?” E aí ela foi na sala falar
313		que os representantes de turma eram esses e esses. Todo mundo: “mas perai. Mas
314		era a Isabela”. E toda a sala. Porque eu, eu sempre fui, eu, eu sempre tive um bom
315		relacionamento com toda a sala.
316	Talita	Uhun.
317	Isabela	E aí, é, ela falou: “Não, mas a gente conversou, parará, a dupla é fulano e fulana.” Aí
318		veio todo mundo pra, eu falei assim, e, e dela eu não tenho medo de falar o nome,
319		eu falei: “Maria Eduarda, você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida”. Isso
320		com 12 anos de idade, que eu jamais me esqueço isso. “Você é só a primeira Maria
321		Eduarda na minha vida, eu vou encontrar muitas outras, e vou passar por isso.”

No fragmento 1 acima, Isabela traz, em discurso relatado, que foi preterida e que a orientadora sugeriu que ela não participasse do processo eleitoral da escola como candidata a

³ Os símbolos da transcrição dos dados foram: (...) a pausa não medida; (.) a entonação descendente ou final de elocução; (?) uma entonação ascendente; (,) uma entonação de continuidade; (-) uma parada súbita; (**sublinhado**) ênfase; (° °) tom baixo; (: ou ::) alongamentos; (“ ”) a fala relatada como reconstrução de um diálogo; (↑) uma subida na entonação; (↓) uma descida na entonação.

representante de turma (*E aí, essa orientadora me chamou, me cha, chamou a minha dupla, e chamou uma terceira pessoa, que também era muito minha amiga, né? E falou assim “Fulana:::, é:::, eu acho que você tem que fazer dupla com ela.”* – linhas 302-304). Isabela menciona que questionou, de modo agentivo, o seu posicionamento (*Eu falei “e eu?”* – linha 304).

A seguir, além da participação da pesquisadora, que coconstrói de forma indagativa (linha 305), Isabela dá continuidade ao turno, lembrando e alternando entre a voz da orientadora e a sua própria voz, mas de forma questionadora.

Na reconstrução da voz da orientadora, Isabela era construída como uma aluna que não tinha condições psicológicas para participar de uma atividade como o ‘processo eleitoral’ (*“Não, porque a Isabela não está preparada psicologicamente pra isso.”* – linha 306) – o que, novamente, sugere processo de periferização, uma vez que, ao querer ocupar espaço central como ‘representante’, é impedida na frente da turma.

Vemos, em sua narrativa, como pontua binarismos entre os alunos que podem ocupar esse espaço (centro) enquanto outros não, já que são vistos como inconstantes em tarefas que nem sempre dizem respeito à questão da representação de turma. Essa decisão é tomada pela orientadora na frente da classe e não coletiva e democraticamente, ou seja, conforme deveria ser um democrático processo eleitoral.

Diante do relato de Isabela, a pesquisadora também se apresenta indignada, mostrando apoio à jovem, o que sustenta o envolvimento conversacional de ambas e a continuação da narrativa. A voz da orientadora constrói Isabela como desacreditada enquanto a pesquisadora engaja-se, inclusive através de perguntas (*Ué?* – linha 305) e as reações que se intercalam com a história de Isabela.

Os discursos relatados que ora representam Isabela quando mais nova, ora representam a orientadora educacional da escola, atribuem à narrativa, contornos dramáticos e mostram Isabela como narradora eficiente e disposta a envolver a ouvinte presente. Isabela repete a cena novamente, questionando, de modo agentivo, a decisão (*Eu falei: “Quê?”* – linha 308). Aqui, vemos que Isabela relata as razões da orientadora sobre seu comportamento do ano anterior (*“Não, o que você mostrou no ano passado, parará”* – linha 308) e, embora argumentasse (*“Eu sou uma Isabela diferente. Um ano faz toda a diferença na minha vida. Passei por n coisas”* – linha 318), a orientadora não permitiu que a jovem pudesse fazer parte da eleição (*“Não, mas você não tá assim, não tá assado.”* – linha 310).

Isabela relata, por meio do uso de primeira pessoa e de pergunta retórica, que se sentiu triste, sem reconhecimento, e questionava por que aquilo havia acontecido com ela (*Eu saí aos prantos da sala, porque você ser dige, eu fui, é um dê-s-, desreconhecimento né,? Entre aspas, e eu falei: °“Que que é isso? Que, que, que que tá acontecendo?”*° - linhas 310-312). Constrói-se como aluna questionadora, embora frágil, sem apoio da escola e não legitimada pelos profissionais que lá atuavam.

Há desacordo nas vozes de Isabela, da coordenadora e da turma, em expectativas não correspondidas. O lugar de Isabela, por ter um perfil não-padrão, é o da marginalização. Há uma punição pelo comportamento não homogeneizado esperado em uma escola.

Posteriormente, segundo Isabela, a orientadora foi à classe apresentar os candidatos à representação de turma e seu nome realmente não constava (*E aí ela foi na sala falar que os representantes de turma eram esses e esses – linhas 312-313*), o que fez a turma questionar, também de forma agentiva e alinhada à agência inicial de Isabela, sobre sua participação (*Todo mundo: “mas peraí. Mas era a Isabela”. E toda a sala – linhas 313-314*), pois, naquela série, tinha um bom relacionamento com os alunos – o que permitiu que, coletivamente, se posicionassem, agentivamente, modo a questionar a forma como a orientadora agia.

A orientadora manteve a posição de excluir Isabela do processo e ela conta que enfrentou a orientadora, apontando que ela era um obstáculo a ser ultrapassado (*“Maria Eduarda, você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida” – linha 319*) e que ainda encontraria outras como ela (*“Você é só a primeira Maria Eduarda na minha vida, eu vou encontrar muitas outras, e vou passar por isso.” – linhas 320-321*), dignas de enfrentamento.

Trazida por meio do discurso relatado, a agência de Isabela, dentro da narrativa, constrói sua identidade como alguém disposta a enfrentar pessoas que a estigmatizassem ao mesmo tempo a partir do apoio dos colegas de classe.

O apagamento da dislexia no contexto escolar

A seguir, trazemos o segundo excerto. Nele, Isabela narra como desconfiou de que poderia fazer parte de um quadro de dislexia, no último ano de escolaridade.

Fragmento 2 – “Ninguém nunca chegou perto de você?”

- | | | |
|-----|---------|--|
| 428 | Talita | Quando você descobriu, assim, que você tinha dislexia? |
| 429 | Isabela | De fato, concretamente? |
| 430 | Talita | Uhun. |

- 431 Isabela Eu falei assim: †“Tem algo diferente mãe”.
- 432 Talita Tem algo errado né...
- 433 Isabela Tem algo errado, ela fa-, concretamente no pré-vestibular.
- 434 Talita Engraçado, o outro menino que conversou comigo foi a mesma história
- 435 Isabela Porque...
- 436 Talita Foi uma história parecida assim, foi no segundo ano.
- 437 Isabela É, porque assim, é...
- 438 Talita Então quer dizer, você passou pela tua vida escolar...
- 439 Isabela Toda
- 440 Talita Ninguém
- 441 Isabela Sem.
- 442 Talita Nenhum professor?
- 443 Isabela Exato.
- 445 Talita Em nenhum momento imaginou, ninguém nunca chegou perto de você?
- 446 Isabela Não.
- 447 Talita Da tua mãe?
- 448 Isabela Não.

No fragmento 2, a entrevistadora questiona, no primeiro turno, quando, de fato, a estudante descobriu que era disléxica (*Quando você descobriu, assim, que você tinha dislexia?* – linha 428). Isabela pede a confirmação da pergunta na linha 429 (*De fato, concretamente?*) e a pesquisadora reafirma a pergunta anterior (linha 430 – *Uhun*). Por meio do discurso relatado, a estudante aponta o que teria dito à mãe (*Eu falei assim: †“Tem algo diferente mãe”*. – linha 431) e a pesquisadora interrompe, alinhando-se à entrevistada (*Tem algo errado né...* – linha 432), que valida o alinhamento e segue com a narrativa (*Tem algo errado, ela fa-, concretamente no pré-vestibular* – linha 433).

Nesse momento, novamente é possível observar a interrupção da pesquisadora para entrecruzar a história de Isabela com a de outro entrevistado (*Engraçado, o outro menino que conversou comigo foi a mesma história* – linha 434). Isabela insiste em sua narrativa (*Porque...* – linha 435) e, novamente, é interrompida pela pesquisadora (*Foi uma história parecida assim, foi no segundo ano.* – linha 436) que compara as histórias, chamando atenção para o recorte temporal, pois ambos descobriram a dislexia ao final do processo escolar, ou seja, passaram suas vidas dentro de instituições conflituosas sem que entendessem por que não aprendiam como os demais alunos.

Isabela, novamente, tenta retomar o turno (*É, porque assim, é...* – linha 437) e a pesquisadora indaga de forma mais direta (*Então quer dizer, você passou pela tua vida escolar...* – linha 438) e Isabela completa (*Toda* – linha 439), confirmando que a dislexia não foi diagnosticada ao longo de todo processo.

Ao insistir no tópico, a pesquisadora diz “*Ninguém*”, na linha 440, Isabela coopera “*Sem.*”, na linha seguinte. A pesquisadora indaga de modo mais claro (*Nenhum professor?* – linha 442) e a entrevistada confirma: *Exato* – linha 443. Novamente, a pesquisadora insiste no questionamento: *Em nenhum momento imaginou, ninguém nunca chegou perto de você?* – linha 445). Isabela diz que “*não*” (linha 446) e a pesquisadora pergunta se a mãe havia sido procurada. Isabela nega novamente (linha 448).

Por meio da análise do excerto, é possível pensar no lugar da invisibilidade da dislexia nas escolas. Ao passo que muitos profissionais desconhecem os sinais de sua existência, muitos alunos e muitas famílias sequer são chamadas ao diálogo.

Isabela narra uma profunda invisibilidade – marcada pela falta de diálogo entre pais, professoras e a escola como um todo, o que acaba por acarretar uma descoberta tardia do problema. Essa aluna, certamente, não ocupava o lugar ao centro da sala de aula.

A necessidade de diálogo entre família e escola

No excerto abaixo, Isabela cria inteligibilidades a partir de suas experiências. Aponta que se sentiu nas periferias da sala de aula, invisibilizada e que o papel da escola é propor diálogo entre as partes.

Fragmento 3 – “Se passar uma mosca, Isabela presta atenção na mosca, mas não presta no quadro”

- 703 Isabela Tem que ter a comunhão de PA::i, me::dico, orientador pedagó::gico. Tem que ter todo,
704 toda essa galera falando “Vamos pensar juntos”, sabe?
705 Talita Com certeza. Antes de, antes de de rotular, né? Antes de...
706 Isabela Não adianta você vir de deboche, falando que o aluno tem TDAH, que o aluno é bipolar.
707 E que o aluno é isso, é aquilo. ↓E que se explodam os problemas da escola. Vai além,
708 você está lidando com a formação de pessoas. É só um primeiro passo, por exemplo, a
709 escola é só o primeiro passo na formação da vida das pessoas. Hoje quando as pessoas
710 me perguntam: “Você vai ser professora, você vai dar aula no Colégio B?” Eu falo assim:
711 “Bom, o sonho de todo ex-aluno é dar aula no próprio colégio, mas não sei se eu estaria
712 adequada a esses moldes”. Sabe?
713 Talita É muito difícil.
714 Isabela [Em que você tem um serviço de orientação educacional que passa e fala
715 assim “Mãe, aqui a listagem de psicólogo indicada pela a gente para você levar seu
716 filho”. Porra, por que está acontecendo isso, sabe? Quando ela teve problema, na
717 quinta série? Por que não chamou a professora, a minha mãe, a orientadora e
718 perguntou: “Olha só, o que que tá acontecendo?” Eu lembro que era a mesma
719 professora que falava “Se passar uma mosca, Isabela presta atenção na mosca, mas
720 não presta no quadro”. Eu falei ↓“Eu não consigo.”

No excerto 3, acima, Isabela salienta que deve existir diálogo entre os profissionais que acompanham os alunos disléxicos e os profissionais da escola, que todos devem pensar juntos sobre o cotidiano da criança. (*Tem que ter a comunhão de PA::i, mé::dico, orientador pedagó::gico. Tem que ter todo, toda essa galera falando “Vamos pensar juntos”, sabe?* – linhas 703-704). Na sequência, a entrevistadora alinha-se à Isabela e aponta que essa união deve acontecer anteriormente a um movimento de periferação (*Com certeza. Antes de, antes de de rotular, né? Antes de...* – linha 705). Isabela sustenta esse tópico e continua, dizendo que os profissionais não devem debochar ou salientar outras questões relacionadas a outros distúrbios ou a outras doenças (linhas 706-711), mas que a escola, em primeiro lugar, deve ser um local de formação de pessoas e que deve zelar por esse processo. E, em segundo lugar, que a escola deve centralizar a vida daqueles que a constituem em sua pluralidade.

Nesse momento, sugere que não trabalharia na escola onde estudou, porque não estaria alinhada aos valores daquele local. Constrói essas noções, novamente, por meio de discursos relatados (*“Você vai ser professora, você vai dar aula no Colégio B?” Eu falo assim: “Bom, o sonho de todo ex-aluno é dar aula no próprio colégio, mas não sei se eu estaria adequada a esses moldes”* – linhas 709-711). A pesquisadora alinha-se, novamente, à entrevistada (*É muito difícil* – linha 713). Nas linhas seguintes, explica, de forma mais clara, posicionamentos dos quais discorda: *Você tem um serviço de orientação educacional que passa e fala assim “Mãe, aqui a listagem de psicólogo indicada pela a gente para você levar seu filho”* (linhas 714-716). Por meio de discurso relatado, sugere que a orientadora da escola apenas entregou uma lista de psicólogos aos pais sem dialogar sobre o cotidiano do estudante na escola. Isabela, nesse mesmo turno, nas linhas 718 e 719, questiona: *Quando ela teve problema, na quinta série? Por que não chamou a professora, a minha mãe, a orientadora e perguntou: “Olha só, o que que tá acontecendo?”*, refletindo sobre a ausência de ação diante dos conflitos gerados pela dislexia no âmbito escolar.

Em seguida, ao final do excerto selecionado, aponta: *Eu lembro que era a mesma professora que falava “Se passar uma mosca, Isabela presta atenção na mosca, mas não presta no quadro”*. *Eu falei ↓“Eu não consigo”* – linha 720. Novamente, por meio de discursos relatados, constrói a indiferença e o desconhecimento dos profissionais da escola para lidar com a diferença, marginalizando-a como aluna. Por fim, encerra o turno, salientando que demonstrava sentir dificuldade com as tarefas da escola.

Considerações e reflexões provisórias

A partir da narrativa de Isabela, é possível perceber que, além da invisibilidade da dislexia, marcada pela falta de diálogo entre família e escola, há uma tentativa de diminuição de questões relacionadas à diversidade em sala de aula, uma vez que comportamentos diferentes não “servem” para ocupar o papel de representação – o que gera a marginalização e a periferização da aluna disléxica. Não há, nesse sentido, uma noção multicultural ou plural, mas a necessidade de uma resposta a um padrão de comportamento que, quando não correspondido, não exerce o direito de voz. O papel de representante que poderia trazer ao centro a autoestima de uma estudante disléxica foi vetado sem que se consultasse à turma qual era, de fato, o seu desejo.

Quando age dessa forma, a escola, por meio de seus profissionais, não permite uma real horizontalidade entre os alunos. Além disso, na verticalização entre funcionários e discentes, reforça que ainda há predileção por aqueles que devem ocupar a centralidade e que há uma depreciação daqueles que ocupam os espaços que sobram. Nesse fluxo, a escola não valoriza as experiências individuais e não possibilita novas formas de atuações educacionais e sociais – parece apenas evitar o trabalho de percorrer novas estratégias para incluir os excluídos, estagnando, assim, as multiformas pedagógicas e democráticas dentro de um contexto escolar.

Acreditamos, diante disso e alinhados à Estefogo (2017), que a escola deve desenvolver-se para abarcar e vivenciar a superdiversidade por meio de novas práticas educacionais em seu plano político-teórico-didático cotidiano, permitindo, assim, que os alunos sejam agentes efetivamente e para que haja a construção da cidadania como papel crítico. Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa trouxe interessante contribuição no que tange à criação de entendimentos sobre a forma como ainda se reafirmam fronteiras pedagógicas e discursivas, dentro da escola, mesmo diante de um mundo globalizado e superdiverso.

Consideramos, assim, que esta investigação pode servir como base para aqueles que desejarem dar continuidade aos estudos sobre a dislexia e sobre os seus desdobramentos, em ambientes escolares-pedagógicos – sobretudo sobre quando consideradas narrativas ecoadas ou revozeadas por alunos, assim como Isabela, que vivenciam ou que já vivenciaram práticas que devem ser revistas/transformadas para legitimação do espaço escolar como direito de/para todos. Histórias auxiliam pesquisadores, que produzem pesquisas e mobilizam a sociedade, sendo possível, dessa forma, fazer com que a centralidade da sala de aula se expanda e abarque muitos outros estudantes, diminuindo cada vez mais espaços de invisibilidade e de

marginalização que ferem e que marcam, profundamente, sujeitos que são submetidos a esses locais. Diminuir o espaço da exclusão precisa ser uma prática constante.

Referências

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Transcript notation. In: *Structures of Social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, p. IX-XVI.

BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. *Revista Scripta*, v. 7, n. 14, p. 118-127, 1º sem., 2004.

BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (orgs.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1ª. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

BONINI, FV et al. Problemas emocionais em um adulto com dislexia: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, nº. 27, v. 83, pp. 310-22, 2010.

CANDAU, V. M. F., ANHORN, C. *A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000.

COOK, G. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

DAVIES, A. *An Introduction to Applied Linguistics: from practice to theory*. 2ª ed. UK: Edinburgh University Press, 2007 [1999].

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.

EARP, M. L. S. Centro e periferia: um estudo sobre a sala de aula. *Revista Contemporânea de Educação*, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 137-150, dez, 2011.

ESTEFOGO, F. The School Model and The Contemporary 'Life That One Lives': Incompatibility of two worlds. *The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n.2, ago-dez, 2017.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística aplicada INdisciplinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 45-66, 2006.

FRANK R. *A vida secreta da criança com dislexia*. São Paulo: M. Books do Brasil; 2003.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. [Trad.] Vera Mello Joscelyne. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (orgs.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1ª. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L. P. da (org.). *Por uma Linguística aplicada INdisciplinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 129-148, 2006.

LABOV, W. *Language in the Inner City*. Phil.: University of Pennsylvania Press. 1972.

LINDE, C. *Life Stories*. The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

LOPES DANTAS, M. T. Diferente construções do “eu” em narrativas sobre loucura e arte. In: TELLES RIBEIRO, B.; COSTA LIMA, C.; LOPES DANTAS, M. T. *Narrativa identidade e Clínica*. Rio de Janeiro. Edições IPUB/CUCA, 2001.

MENDES, T. R. S. *Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família*. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.

MISHLER, E. G. *Research Interviewing*. Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica - interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. da (org.). *Por uma Linguística aplicada INdisciplinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 13-44, 2006.

_____. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: Moita Lopes, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 15-38.

PEDRO, D. L. *O estado e a família: organização, processos e metodologias no atendimento ao portador da dislexia e sua inclusão social*. 2010. Monografia (Pós-Graduação) -Departamento de Letras Pedagógica, Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004, pp. 397-420.

ROLLAND, B. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (organizador). *Discursos de Identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, São Paulo. Mercado das Letras, 2003.

SANTOS, W. S.; BASTOS, L. “Me tire de todos os laços que eu não agüento mais” – memória e a construção do sofrimento em uma narrativa de conversão religiosa. *ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009.

SCHIFFRIN, D. Intonation and transcription conventions. In: _____. *Discourse markers*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1987. P. ix-x

_____. Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity, *Language in Society*, 25, pp. 167–203, 1996.

STREGER, M. *Globalization: a very short introduction*. Oxford University Press. 2003.

TANNEN, D. Appendix 11. Transcription conventions. IN: *Talking voices*. Repetition, dialogue, and intagery in conversational discourse. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. pp. 202-3.

VERTOVEC, S. 2007. *Super-diversity and its implications*. *Ethnic and Racial Studies*, v. 29, n. 6, 1-42.

INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL: SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Mairla Pereira Pires Costa¹

Neiva de Aquino Albres²

RESUMO: A tradução/interpretação em contexto educacional é um dos campos de atuação que mais absorve profissionais. Nesta pesquisa qualitativa, fundamentada na perspectiva materialista histórico-dialética, as questões investigadas são: qual a formação dos intérpretes da rede de ensino analisada? De que forma a formação dos sujeitos entrevistados pode marcar subjetivamente os profissionais? Inicialmente problematizou-se a formação exigida para a atuação dos intérpretes que atuam na esfera educacional. A partir da análise de dois documentos da rede municipal de ensino em um município de Santa Catarina, a saber: i) o edital de contratação; e ii) as Diretrizes da Política de Educação Especial, constatamos a exigência de curso superior em licenciatura para o cargo em questão e a implementação de política com a alteração da nomenclatura e descrição das atribuições do cargo. Ademais, apresentamos dados relativos à escolaridade dos entrevistados. Conclui-se que a formação traz implicações para o perfil dos profissionais, observando as constituições subjetivas dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos da Interpretação. Intérprete educacional. Subjetividade. Educação bilíngue.

ABSTRACT: The area of Translation/Interpreting in the educational context is a work field that attracts many professionals. In this qualitative research, having the historical-dialectical materialism perspective as our theoretical orientation, our aim is to investigate: what training have these interpreters from the educational context been given? How has this training been influencing the subjectivity of these professionals? Firstly, we have problematized the training that is required for educational interpreters. Starting from the analysis of two documents from the school system belonging to a city in the state of Santa Catarina, which are: i) the Notices of Selective Processes; and ii) the Guidelines of Special Education Policies, we have noticed there is a requirement of a teaching undergraduate qualification in order to fulfill this position and an implementation of politics concerning the nomenclature modification and the description of these professionals functions. Furthermore, we present data concerning the interviewee's educational background. We have concluded that the training can influence the professional's profile, observing the subjective constitutions of these professionals.

KEYWORDS: Interpreting studies. Educational interpreter. Subjectivity. Bilingual education.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC). Bolsista Capes. E-mail: mairla.libras@gmail.com.

² Professor(a) do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC). E-mail: neiva.albres@ufsc.br.

Introdução

Desde os anos 2000 têm emergido debates sobre educação de surdos no Brasil. Além do crescimento das matrículas desses alunos, também houve expansão das pesquisas que abordam a temática e as diversas questões relacionadas. Um dos temas que ganha destaque é a tradução e interpretação na esfera educacional, nicho de atuação que emprega muitos tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa.

Apesar de o Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) ter sido publicado há 13 anos, em que foi regulamentado um conjunto de ações que dá certa notoriedade à Libras e à educação bilíngue, colocando esses temas para circular nos diversos espaços (escolas, universidades, instituições federais, dentre outros), observa-se ainda que, na prática, há muito por fazer.

Outro ponto estabelecido nesse documento é o capítulo V, intitulado “Formação dos tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa”, tema relevante por si só, porém quando o enfoque é a tradução e interpretação no contexto educacional, há muito a ser pesquisado. Desse modo, pretendemos, neste artigo, contribuir com o debate sobre a formação desses profissionais, com ênfase na atuação no âmbito educacional.

Historicamente no Brasil, a educação de surdos se constituiu de muitos desafios. Por um período longo os surdos tiveram pouco acesso ao sistema de ensino, em que os métodos utilizados, como a comunicação total e a oralização, inibiam o uso da língua de sinais. Atualmente, com as políticas de educação especial, “[...] a proposta da inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística” (LACERDA, 2000, p. 52).

Impulsionadas pela prerrogativa da escolarização que abrange todos, diversas políticas educacionais vêm sendo implantadas no país e nas últimas décadas têm sido ofertados serviços específicos para os alunos com surdez, incluindo o tradutor/intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa, doravante denominado neste artigo de intérprete educacional (IE).

As pesquisas que se dedicam a compreender a atuação dos IEs relatam uma confusão nos papéis desses profissionais ou mesmo uma inquietação quanto ao perfil profissional do intérprete nesse contexto. Esse estudo é um recorte de pesquisa de Mestrado em andamento, em que se objetiva questionar os intérpretes educacionais, que atuam em determinada rede de ensino, a respeito de suas experiências e percepções de sua atividade laboral e identificar os elementos subjetivos intrincados em sua prática, evidenciando a singularidade desses sujeitos neste contexto social.

Assim, perguntamos: qual a formação dos intérpretes de uma secretaria municipal de educação em SC? Quais as influências da formação inicial e/ou continuada na subjetividade dos intérpretes educacionais? De que forma essa formação pode marcar subjetivamente os profissionais? Com base em dados de um estudo de caso, pretendemos refletir sobre a formação dos intérpretes educacionais e sua constituição subjetiva analisando dados documentais e dados dos IE que atuam no município pesquisado. Por isso, nosso objetivo é problematizar a formação dos intérpretes educacionais que atuam em escolas públicas inclusivas em Florianópolis e os aspectos subjetivos que emergem desses dados, relacionando com os documentos do âmbito municipal que discorrem sobre esses profissionais (formação exigida para o cargo e atribuições para exercício da função).

Subjetividade e a constituição social dos intérpretes educacionais

A subjetividade é um termo em voga no campo da Educação, Psicologia, em Estudos Antropológicos, Linguísticos e de Tradução/Interpretação. De certa forma, articula-se com aspectos da singularidade e da individualidade (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012) e pode ser conceituada com base em diferentes perspectivas teóricas e ancorada em estudos de diferentes autores. Neste texto, apresentamos sucintamente o conceito de subjetividade pautados na perspectiva histórico-cultural. A partir deste conceito, problematizamos sua indicação em políticas educacionais para atuação de intérpretes educacionais.

Segundo González Rey (2012, p. 137), a subjetividade “é um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidas na produção de sentidos subjetivos”. Isto posto, possibilita compreender a psique humana, entendendo-o como “qualidade de todos os processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 53). Acrescentamos também que “representa uma qualidade que especifica os processos humanos nas condições da cultura [...]”, assim como, “é uma produção singular que caracteriza a experiência vivida” (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p. 56).

O autor discute esse conceito em meio à escola e seu fim, ou seja, nas relações de ensino-aprendizagem, em que, aplicado à aprendizagem e na busca por compreendê-la, reconhecem-se essas relações não como fenômenos estáticos, pelo contrário, constituem-se processualmente.

Deslocando o conceito de subjetividade para refletirmos sobre o IE e o exercício da atividade de interpretação, devemos levar em consideração os aspectos subjetivos do

profissional que, em meio às experiências em sala de aula, sua formação, seja ela inicial ou continuada e as construções subjetivas nos diversos domínios, se expressam de formas diversas. Além disso, no processo de interpretação, o profissional está intimamente relacionado com o sujeito à sua frente, o aluno surdo, em situações singulares.

Nesse sentido, concordamos que “a subjetividade vai passando por múltiplas e contínuas reconfigurações. A subjetividade é marcada por um caráter social e histórico. Então, não está cristalizada, mas é um processo de percepção em constante transformação” (ALBRES, 2019, p. 74). A constituição e formação da subjetividade do intérprete educacional possui uma relevância especial, dada a premência em refletir a atuação frente a crianças surdas, observando a complexidade que circunda esse trabalho, como, por exemplo, o desenvolvimento de linguagem, a discriminação social e aceitação familiar do(a) aluno(a), ou mesmo o desconhecimento dos profissionais da escola inclusiva sobre a educação de surdos, ao passo que, cada aluno surdo tem sua singularidade pautada em sua história de vida e trajetória acadêmica (experiências).

Quando consideramos a esfera educacional, há determinadas especificidades que envolvem o processo de interpretação (as condições para sua realização, as competências básicas e particulares, o público-alvo, os professores das disciplinas, questões de interpretação propriamente dita, dentre outros), exigindo do profissional capacidades não apenas associadas à atividade de interpretação, mas também a técnicas e estratégias para lidar com a dinâmica dialógica inerente à atividade a ser realizada.

Ao examinar a interpretação educacional em sala inclusiva, ou seja, em turmas com a presença de surdos falantes de Libras e ouvintes que pouco ou não sabem Libras falantes de português, deve-se atentar a outros pontos que também interferem direta ou indiretamente na sua execução, como, por exemplo, a relação entre intérprete e professor(es), entre intérprete e alunos(as) surdos(as), entre intérprete e os(as) alunos(as) ouvintes.

Na literatura sobre interpretação educacional outros pontos abordados são os papéis do intérprete educacional, a formação necessária, as competências e atribuições exigidas, ou ainda, as demandas e desafios intrínsecos a essa profissão. Algumas autoras têm concentrado suas atenções em pesquisar a interpretação no contexto educacional, são elas: Lacerda (2000; 2012), Lodi (2009; 2013), Martins (2016) e Albres (2013; 2015; 2016; 2018; 2019). Cabe destacar que, subjetivamente, as atitudes de um profissional são regidas pelas convenções de sua carreira registradas em signos, sejam eles escritos (documentos, regimentos, portarias de designação)

ou orais (palestras, discursos dos agentes da escola, discursos da comunidade surda do que esperam dos intérpretes).

Diante desse quadro social, os intérpretes muitas vezes estão comprometidos social e politicamente para a formação dos surdos, envolvidos afetivamente e tocados subjetivamente pelas suas pautas (ALBRES, 2019). Assim, considerar a subjetividade dos intérpretes educacionais em toda sua complexidade suscita um outro olhar para esse fazer.

A medida que entendemos que a subjetividade (seja no nível social ou individual) se estabelece dinamicamente no convívio com outros sujeitos, por meio da configuração dos sentidos subjetivos concebidos por esses profissionais a respeito de sua atividade laboral, sua concepção sobre os outros e sobre seus diversos aspectos, passamos a compreender como essas subjetividades se organizam e reorganizam no espaço escolar, de modo que “[...] a conversão do social em individual se dá pelas determinações histórico-políticas vivenciadas pelo sujeito, demarcada em sua subjetividade, registrada por suas funções psicológicas” (ALVES, 2011, p. 37). Dito isto, pensar a formação de intérpretes educacionais envolve compreender que “[...] a premissa dessa atuação interpretativa perpassa pela formação específica e pelas vivências práticas” (GESSER, 2015, p. 540). Nesse sentido,

Em um espaço discursivo como o da escola, esse preparo da aula conta não apenas com o domínio do conteúdo como também com habilidades para lidar com eventos comunicacionais-interativos nele imbricados: compreensão de enunciados, discussão de temas, aquisição de vocabulário e de conceitos, atividades de leitura e escrita, exercícios de fixação, explicação de fórmulas e resolução de problemas, revisão de conteúdo, correção, tira-dúvidas, etc. (Ibid., p. 540).

As políticas públicas, sejam elas de cunho linguístico ou educacional, são uma generalização do que determinados grupos necessitariam e normalmente servem para dar diretrizes amplas, necessárias para orientar determinadas condutas. No entanto, com base nos pontos acima apresentados, entendemos a “[...] necessidade de revermos a formação de intérpretes que atuam no contexto educacional, inclusive problematizando-se os efeitos do ato meramente instrumental da interpretação (GESSER, 2015, p. 553) ou mesmo na aprendizagem dos tradutores e intérpretes educacionais ao encará-la como um processo subjetivo.

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e configura-se como um estudo de caso, no qual selecionamos o serviço de interpretação para alunos surdos em condição de inclusão escolar, situados em contexto social e histórico específicos. O trabalho foi realizado a partir de documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) estudada, como parte dos dados contextuais históricos. Realizamos análise documental, especificamente de documentos que tratem da formação dos intérpretes educacionais. Seguimos os princípios da pesquisa histórico-cultural, “compreendendo que a análise de uma fonte escrita é apenas um instrumento para interpretação e que o sujeito pesquisador é peça fundamental para a construção de conhecimento”, preceito esse com base em Amorim (2002) e citado por Albres (2016, p. 4).

O “estudo de caso” tem como característica a investigação de “um fenômeno contemporâneo em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 2). Complementamos que, pela especificidade é necessário um bom trabalho descritivo do contexto histórico do caso. Referindo-se aos cenários do estudo de caso, citamos:

Portanto, o estudo de caso pertence ao grupo de métodos qualitativos de pesquisa [...] que podem contribuir ao conhecimento além do particular em três cenários diferentes: (1) em explorar questões de como e porque, (2) para a geração de hipóteses (em oposição à hipótese testes) e (3) para testar a viabilidade de um quadro teórico. (SALDANHA; O'BRIEN, 2014, p. 209).³

Os documentos analisados neste trabalho foram: i) a Portaria emitida pela Secretaria Municipal de Educação (SME); ii) o Edital de concurso para o corpo docente (quadro 1); e iii) os dados do perfil acadêmico dos profissionais que atuaram na rede pesquisada em 2018 (quadro 2). O critério para seleção desses documentos para análise se deu pela possibilidade de articulação entre a política e o efetivo perfil dos profissionais que atuam na rede de ensino, material profícuo para problematizar aspectos da formação acadêmica e subjetivos desses profissionais.

Quadro 1 - Documentos da Secretaria Municipal de Educação

³ *Therefore, the case study belongs to the group of qualitative research methods [...] can make contributions to knowledge beyond the particular in three different scenarios: (1) in exploring questions of how and why, (2) for hypothesis generating (as opposed to hypothesis testing), and (3) for testing the viability of a theoretical framework (SALDANHA; O'BRIEN, 2014, p. 209)*

Documentos	Descrição
Portaria nº 122/2016	Estabelece diretrizes da política de educação especial da Rede municipal de ensino de Florianópolis
Edital nº 004/2018	Processo seletivo de professores substitutos

Fonte: PMF (2016; 2018).

Também utilizamos a análise documental pois consideramos “[...] uma técnica importante na pesquisa qualitativa, ou seja, complementa informações obtidas por técnicas específicas, desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Já os dados dos profissionais foram levantados em entrevistas individuais, como procedimento de geração de dados descrito no projeto de mestrado citado. Para tal, foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), órgão vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o objetivo de analisar os discursos do intérprete educacional no que diz respeito à sua atuação e relação entre ele e aluno(as) surdo(as) e, entre ele e professor(es) regente(s), para, a partir disso, levantar que implicações podem decorrer para a realização da interpretação no espaço escolar, enviesado pelas subjetividades desses profissionais.

O projeto cumpre os padrões éticos orientados pelo CEPSH, que inclui o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), documento elaborado pelas pesquisadoras com base na legislação vigente e que é apresentado aos participantes da pesquisa (CEPSH, 2013). Na próxima seção nos propomos a entrelaçar os discursos dos documentos com os dados das entrevistas, a fim de problematizar a complexa constituição subjetiva dos intérpretes educacionais.

Análise da política local e a subjetividade dos sujeitos

Na escola inclusiva, considera-se a presença do intérprete educacional, profissional facilitador na efetivação da comunicação entre usuários de Libras e de português no contexto escolar, indivíduo que auxilia na interação entre surdos e ouvintes. Silva e Fernandes apresentam o tradutor intérprete educacional

[...] como profissional bilíngue que oferece suporte pedagógico aos estudantes surdos matriculados nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sendo responsável pela mediação linguística e comunicação e uso corrente nas situações cotidianas entre o aluno surdo e os membros da comunidade escolar, reafirmando a importância do TILS em contextos educacionais inclusivos (SILVA; FERNANDES, 2018, p. 39).

Por sua vez, o professor, ao lecionar, comunica-se dialogicamente com os alunos, proferindo a aula discursivamente, observando o viés pedagógico que é inerente ao gênero. Para o intérprete educacional, o mesmo se aplica, pois, “ao mediar conhecimento em Libras, ele precisa lançar mão de uma linguagem pedagógica surda possível de se fazer no repertório das línguas de sinais” (GESSER, 2015, p. 538). No que se refere às políticas públicas, de forma geral, têm garantido esse profissional, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁴, no artigo 9 do documento

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros (BRASIL, 2012, p. 34-35).

Na alínea “e” deste artigo, estabelece o compromisso do Estado em “Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e **intérpretes profissionais da língua de sinais**, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público” (BRASIL, 2012, p. 36, grifo nosso). Assim como as políticas educacionais-no âmbito nacional trazem em seu texto a garantia de intérpretes educacionais para mediação pedagógica em sala de aula de escolas inclusivas.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

III - prover as escolas com:

[...]

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A questão que se coloca é: qual profissional assumiria a função de intérprete educacional? Com que tipo de formação? Parece que a resposta seria simples se apontarmos para a formação específica (curso de formação superior para TILS, como o curso Bacharelado em Letras Libras). Todavia, quando nos deparamos com o número de profissionais formados no Brasil e a demanda de alunos surdos, os números não se encaixam. Também as exigências

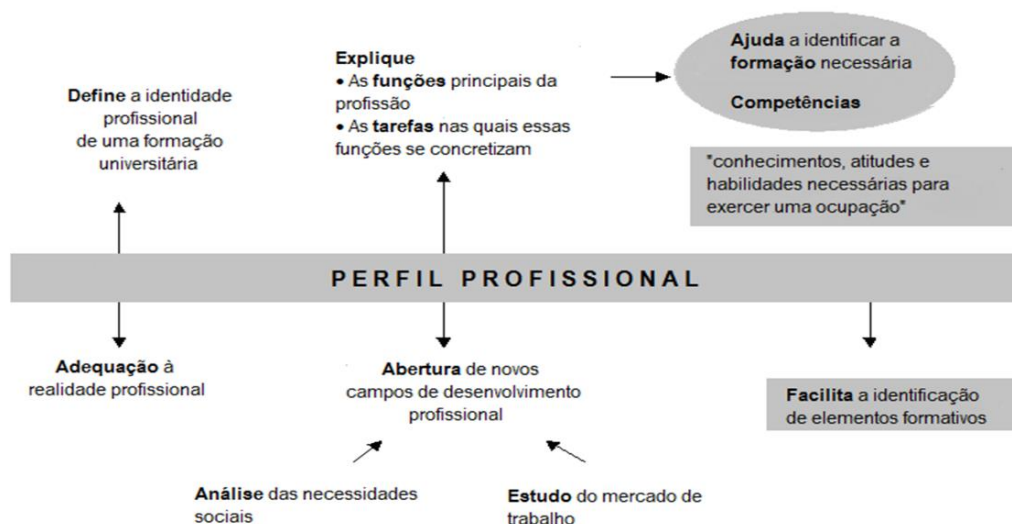
⁴ Tradução em Libras disponível em: <https://youtu.be/94W-yQ9YeGU>. Acesso em: 10 jan. 2019.

dos editais de contratação diferem bastante, conforme dados levantados em pesquisa realizada por Albres e Neves (2018) e Albres e Mendonça (2018).

Nos últimos anos poucos cursos de formação para TILS têm sido ofertados por instituições de nível superior. Cursos livres organizados por associações representativas da comunidade surda, por organizações religiosas, dentre outros, também têm seu papel na formação de intérpretes. Com a crescente demanda por profissionais para trabalhar em instituições de ensino, necessita-se refletir sobre como está ocorrendo a exigência de formação para a contratação com vistas a compreender o perfil profissional.

De acordo com Yániz e Villardón (2006, p. 20), o perfil profissional de determinado campo de atuação produz a identidade profissional, consistindo em especificar as funções principais da profissão e suas tarefas, com vistas a adequá-la com base na realidade profissional, possibilitando um estudo do mercado de trabalho conjuntamente com a análise de necessidades dos contextos sociais. Entretanto, todas essas informações devem dialogar com as demandas formativas, isto é, contribui para (re)pensar currículos e aspectos de formação inicial e continuada desses profissionais (figura 1).

Figura 1 – Perfil profissional



Fonte: Yániz e Villardón (2006, p. 20).

Ainda sobre a formação dos tradutores e intérpretes de Libras e Língua portuguesa, apesar de o Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005 prescrever no capítulo V de que modo devem ser efetivadas, ainda não há no Brasil uma concordância em relação às exigências mínimas para contratação, nem tampouco um direcionamento claro a respeito das atribuições deste profissional.

Pesquisas apontam divergências em relação ao que constam nos editais de concursos públicos e processos seletivos (FRANCISCO; SANTOS, 2016), porém reconhece-se o quanto é indispensável que haja constante aperfeiçoamento, principalmente em relação à atualização em Libras, visto que é uma língua em franca difusão e desenvolvimento linguístico (criação e padronização de sinais).

No estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa, analisamos a Portaria n. 122/2016, que estabelece as diretrizes para a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, dentre os quais institui no Art. 10, a nomenclatura do cargo – Professor Auxiliar Intérprete Educacional – para o intérprete educacional e determina que esse profissional “atua na tradução e na interpretação Libras-Português/Português-Libras em diferentes contextos e situações do ambiente educativo” (PMF, 2016, p. 6). Neste documento, no Artigo 10, constam também as 23 atribuições do profissional. Albres e Rodrigues (2018) analisaram a política local e concluíram que

Todas as atividades vinculadas aos IE são singulares e dependentes do contexto da sala de aula, da necessidade de cada aluno, das características de cada disciplina e, até mesmo, da empatia e articulação com cada professor regente. Essas diversas atribuições dos IE evidenciam a complexidade da atuação e reiteram, uma vez mais, a importância de uma formação adequada que envolva aspectos linguísticos, extralinguísticos, atitudinais, tradutórios, interpretativos, didáticos e pedagógicos (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 34).

Percebemos a complexidade que transpassa essa esfera de atuação, pois, além das normativas nos âmbitos federais, estaduais e municipais, sejam leis, decretos e políticas educacionais e outros documentos de cunho diretivo, há também os editais que prescrevem a formação desses profissionais e que são caracterizados pela variação de formação exigidas para seleção/contratação. Além do mais, as particularidades e condições no qual os profissionais se deparam no local de trabalho, sejam referentes à cultura organizacional da instituição de trabalho, das peculiaridades e historicidade dos(as) alunos(as) para quem interpretará e a constituição da subjetividade do profissional que “pode ser creditada às interações sociais às quais estão ligadas, ao espaço que ocupam na mediação pedagógica e ao papel importante que têm no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos” (ALBRES, 2019, p. 102).

Causa estranheza que as instituições de ensino exijam apenas a formação em nível médio, pois mais uma vez estariam desqualificando a atuação do intérprete educacional. Destacamos que a exigência de formação superior em curso específico de tradutor e intérprete consta apenas no Decreto n. 5.626/2005; contudo, no Brasil temos atualmente apenas oito cursos em instituições públicas, como indicam Albres e Souza Junior (2018). Sobre a formação

mínima exigida para participação no processo seletivo na rede de ensino, registramos os seguintes dados do edital 004/2018 para contratação de substituto (PMF, 2018):

- Graduação no curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- Graduação nos cursos de Licenciaturas e pós-graduação com, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas, em LIBRAS ou Educação de Surdos;
 - Graduação nos cursos de Licenciaturas, com curso complementar (bacharel, educação profissional ou extensão universitária) com, no mínimo, 80 (oitenta) horas, em LIBRAS Avançado;
 - Formação no ensino médio em Magistério, com curso complementar (bacharel, educação profissional ou extensão universitária) com, no mínimo, 80 (oitenta) horas, em LIBRAS Avançado;
 - Estudante da 5ª fase em diante no curso de Licenciaturas em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS ou Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- (*) Em todas as formações o candidato deverá ser ouvinte e ter domínio e fluência em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (PMF, 2018, p. 2).

De acordo com o descrito, é possível que um candidato à vaga não possua formação específica como tradutor/intérprete; ao contrário, é dada preferência aos cursos de Licenciatura, seguido da formação no Ensino Médio em Magistério, denotando o viés pedagógico considerado pela rede de ensino em questão. Ademais, a formação exigida pode mudar anualmente ou mesmo a ordenação, conforme foi possível verificar ao analisar o Edital n. 002/2017 (2017)⁵.

Apresentamos a seguir a formação dos participantes da pesquisa, ou seja, dos intérpretes educacionais que atuaram em sala de aula no atendimento de alunos surdos, sejam como efetivos ou com contrato em caráter temporário nas escolas municipais. Ressaltamos ainda que foram nove profissionais entrevistados, sendo que dois profissionais efetivos não atuaram no ano de 2018, contudo foram entrevistados por terem vasta experiência na Rede de Ensino e atuaram nos três últimos anos com esse público-alvo. No quadro 2 apresentamos a formação, o tipo de contrato e a carga horário de trabalho e o nível de ensino dos profissionais entrevistados⁶.

Quadro 2 – Formação acadêmica dos intérpretes educacionais

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TIPO DE CONTRATO	CH	NÍVEL DE ENSINO QUE ATUOU EM 2018 ⁷
IE 1 - Olive	Licenciatura em Ciências Biológicas Espec. em Metodologia do Ensino Superior Mestrado em Educação Ambiental	Efetivo(a)	40h	Anos iniciais e finais

⁵ Disponível em:

http://substituto2018.fepese.org.br/?go=download&arquivo=2017_PMFPS_Ed02_com_TA_01.pdf.

⁶ Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios a fim de preservar sua identidade e foram inspirados na natureza.

⁷ Para os profissionais que não trabalharam na função em 2018, consideramos o último ano que atuou como intérprete educacional.

IE 2 - Melissa	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Libras	Efetivo(a)	40h	Anos iniciais
IE 3 - Dália	Licenciatura em Letras Português Especialização em Língua Brasileira de Sinais	Efetivo(a)	20h	Anos iniciais
IE 4 - Acácia	Licenciatura em Educação Física Especialização em Educação Física Escolar	Efetivo(a)	40h	Anos iniciais e finais
IE 5 - Tulipa	Pedagogia	Efetivo(a)	40h	Anos iniciais
IE 6 - Margarida	Pedagogia - Educação Especial Especialização em Educação Especial	Substituto(a)	40h	EJA
IE 7 - Azaleia	Ensino Médio - Magistério Licenciatura em Ciências Biológicas Especialização em Educação de Surdos	Substituto(a)	40h	Anos iniciais e finais
IE 8 - Hazel	Licenciatura em Letras Português Bacharelado em Letras Libras (cursando)	Substituto(a)	20h	Anos iniciais
IE 9 - Violeta	Licenciatura em Pedagogia (cursando) Bacharelado em Letras Libras (cursando) Técnico Integrado de Tradução e Interpretação em Libras/LP	Substituto(a)	20h	Anos finais

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Constatamos que 88% dos profissionais tem formação superior completa e que 67% concluiu curso de Pós-graduação *lato sensu*, concentrados na área de Educação e um profissional tem Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado), representando 12% dos entrevistados. Apenas 24% está cursando graduação em formação específica na área de Tradução e Interpretação.

Vale lembrar que os profissionais que atuam na tradução e interpretação Libras-Português na RME são, primeiramente, professores, assim como a própria denominação do cargo destaca: *Professor* Auxiliar Intérprete Educacional. Portanto, é possível afirmar que a própria formação exigida para a ocupação do cargo estimula certa fusão entre a prática interpretativa e a ação pedagógica [...]. Se levarmos em conta a especificidade da esfera discursiva, talvez nem seja necessária uma determinação da função dos IE como pedagógica ou interpretativa. De qualquer maneira, fica evidente que a atuação do IE carrega a fusão dessas duas áreas já estabelecidas, as quais, em intersecção, constroem novos discursos, possibilidades de interpretação e campos de atuação capazes de responder às novas demandas sociais e de superar essa dicotomia entre o caráter da interpretação, propriamente dita, versus seu caráter educacional (ALBRES; RODRIGUES, 2018, p. 37).

Consideramos ainda que a subjetividade desses profissionais certamente é construída também pela sua formação inicial e posterior que, segundo demonstrado no quadro 2, é predominantemente voltada à docência. Além disto, dos cursos de especialização informados pelos entrevistados, 36% são voltados à Educação de Surdos ou Libras, o que assevera uma relação estreita com o público que os intérpretes atendem, visto que se pressupõe que a

dimensão curricular englobe conteúdos relacionados à atividade (interpretação educacional para educandos com especificidade linguística – Libras).

Observa-se que 55% dos profissionais são efetivos na rede de ensino, circunstância que também traz implicações para os sentidos subjetivos, que “representa uma forma a mais pela qual essa complexa realidade [ou seja, os processos de organização social e às estruturas sociais] afeta as pessoas” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 22). A condição de estabilidade contratual e de relação trabalhista, que vai se construindo no decorrer de anos, influencia tanto nas relações com os professores e alunos, quanto com os demais colegas que atuam na mesma rede e mesma função.

Do mesmo modo, naturalmente transcorre a incorporação da cultura da rede de ensino e/ou unidade escolar, que vai sendo articulada no dia-a-dia de trabalho com a própria constituição histórica e cultural do profissional, o que reflete nos modos de agir e interagir, nas expressões discursivas e nas práticas sociais, bem como nas maneiras de ser intérprete e de interpretar. As condições que cada sujeito vivencia trazem implicações ao exercício da atividade, produzindo uma teia de fontes subjetivas que se integram e modificam-se constantemente, de forma processual, ocorrendo simultaneamente na relação entre a subjetividade individual das pessoas e as subjetividades sociais que emergem nos espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2013 *apud* MARTINÉZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Na fragilidade das políticas atuais é que as contradições se destacam, em que a política educacional bilíngue para surdos está instituída concomitante a uma política macro inclusiva. Assim, está estipulado no Decreto n. 5.626/2005 que o ensino de Libras direcionado à formação bilíngue na Educação infantil e nas séries iniciais realizada por professores sejam formados em Pedagogia ou ainda em nível médio (BRASIL, 2005); contudo, no delicado cenário da formação dos intérpretes e de sua carreira, têm colocado professores para atuar neste lugar.

Novos profissionais vão entrando em cena para atuar como intérpretes educacionais que, ao se avaliarem, muitas vezes se perguntam quais são suas atribuições e quais são as atribuições do professor regente, visto que “o desconhecimento das habilidades necessárias para uma performance adequada do intérprete, no ensino, possa afetar negativamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (LEITE, 2004, p. 20-21).

No que concerne à Política para Educação de Surdos em Santa Catarina, a mesma está orientada para inclusão de alunos surdos e objetiva garantir o acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo se aproprie dos conhecimentos sistematizados na escola (SANTA CATARINA, 2004). Nesse sentido,

[...] há necessidade de se pensar em espaços educacionais nos quais a língua de instrução para alunos surdos é a língua de sinais como constitutiva dos processos de aprendizagens e não como instrumento de comunicação, ou suporte para práticas de ensino baseadas na língua portuguesa (MARTINS, 2016, p. 3).

No que diz respeito à atividade de interpretação em si, a prática do intérprete educacional na escola de ensino comum tem singularidades que, por vezes se confundem com a docência. “Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas [...] e favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo” (LACERDA, 2012, p. 33).

O profissional que ocupa esse cargo assume tarefas com base em preceitos documentais (legislações, documentos internos etc.), em conhecimentos acadêmicos oriundos de sua formação, em experiências/vivências anteriores, ou seja, os variados elementos que constituem sua subjetividade. Reiteramos que o conceito de subjetividade adotado não corresponde ao encontrado no senso comum (aquele que considera a subjetividade como apenas a individual), mas sim, considera-se a “[...] qualidade de todos os processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais, [...] processos que se configuram de modo recíproco, permanente, em que um é parte da natureza do outro” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 53)

A partir disto, consideramos que a interpretação na esfera educacional se constitui como uma atividade que envolve a subjetividade do intérprete. Desse modo, sua produção é singular e caracterizada pela experiência vivida, abrangendo “a subjetividade humana, as decisões, posições e caminhos que os indivíduos e grupos tomam no curso de suas ações constituem novos processos de produção subjetiva” (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p. 56).

Admite-se que a política de educação inclusiva está posta e muitos surdos terão sua vida acadêmica desenvolvida nessas condições. Há necessidade, então, de se melhorar cada vez mais os serviços de educação especial e inclusiva destinados aos alunos surdos e usuários de Libras. O atendimento educacional especializado não se restringe aos atendimentos de contraturno; na verdade, os serviços de diferentes profissionais, dentre eles o intérprete, é um tipo de atendimento educacional especializado ocorrendo no processo inclusivo.

O modo como os próprios intérpretes, sendo um professor de formação, assumem a mediação da aprendizagem é constitutivo de sua subjetividade, de seu empenho para que a inclusão efetivamente aconteça. É relevante, contudo, levar em conta também as singularidades dos sujeitos entrevistados, entendida como “uma das características da subjetividade humana,

configurada na cultura e dela constituinte, é a diferenciação marcada dos indivíduos e distintos espaços de vida social” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 13).

Apesar de apresentarmos dados quantitativos da formação dos intérpretes, nosso intuito não é mensurar certificados, nem os categorizar com base em títulos, e sim expor elementos congruentes da formação desses profissionais, pela representação panorâmica da condição formativa a fim de olharmos amplamente, para que o passo seguinte seja aprofundar a compreensão minuciosa da constituição subjetiva dos sujeitos.

Conclusão

Constatamos que a seleção inicial dos IEs não exige formação superior na área de tradução e interpretação e sim graduação com habilitação em licenciatura. Dessa forma, o perfil dos profissionais que exercem a função no município pesquisado é majoritariamente de docência, formados em diversos cursos e com titulação em pós-graduação com foco em áreas correlacionadas à Educação de surdos.

Isto posto, a tradução/interpretação não se faz sem pessoas. Tradução é efeito de uma ação determinada por relações humanas e sociais envolvendo subjetividade e é a partir dessa perspectiva que se faz necessário se aproximar dos discursos dos intérpretes educacionais, a fim de analisar, por meio da perspectiva da abordagem histórico-cultural, a dimensão subjetiva desses sujeitos. Por isso, daremos continuidade a essa pesquisa analisando seus discursos, aprofundando em outros pontos levantados durante as entrevistas.

Esperamos que as problematizações que iniciamos neste artigo tenham sua potencialidade para reflexão sobre como se constitui a subjetividade dos intérpretes educacionais, destacando a formação desses profissionais. Não foi nosso objetivo indicar qual seria a formação ideal, mesmo porque, como dissemos, o desencontro de uma política de formação superior para TILS, concomitante a política educacional e linguística dificultaria esse trabalho.

Não há como apontar uma direção completamente estável sem considerar a conjuntura atual de número de profissionais *versus* número de alunos surdos matriculados na Educação básica e superior, ou mesmo sem ponderar sobre as peculiaridades que se colocam nas escolas, as singularidades que dizem respeito ao alunado surdo e a própria constituição dos intérpretes educacionais e suas configurações subjetivas.

Comprendemos que interpretação é uma atividade complexa, que envolve competências específicas (composta por habilidades, conhecimentos, atitudes) que distinguem

para atuação nessa especialidade. Poderíamos ampliar a discussão sobre formação examinando também aspectos curriculares e extracurriculares, por exemplo, e/ou vieses teóricos e pedagógicos contemplados no Plano Político Pedagógico dos cursos de Bacharelado em Letras Libras.

Ademais, não há universalização curricular e/ou pedagógica na formação em Tradução e Interpretação de Libras nos cursos de graduação do país e nem deve ter, pois reconhecemos que o Brasil é um país com dimensões continentais e que possui demandas profissionais heterogêneas. Sabemos igualmente que as graduações em geral formam profissionais generalistas e que as práticas laborais de interpretação educacional se diferem de acordo com o nível de ensino.

As pesquisas sobre a esfera educacional enquanto campo de trabalho dos tradutores e intérpretes de Libras tem se ampliado nos últimos anos, mas consideramos que ainda há muito a ser investigado, inclusive os aspectos formativos desses profissionais, pensando no processo de ensino atrelado ao âmbito do mercado de trabalho e as necessidades sociais, com olhar sensível acerca da Educação de surdos.

Referências

ALBRES, N. A. *Afetividade e subjetividade na Interpretação educacional*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

ALBRES, N. A. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. *Fórum*. Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Rio de Janeiro, n. 34, jul-dez 2016, p. 48-62. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/99/91>. Acesso em: 13 mar. 2018.

ALBRES, N. A. *Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva*. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALBRES, N. A. Produção de teses que abordam o intérprete educacional no Brasil. *5º Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, 2016, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, UFSC, 2016. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/2016/3533.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

ALBRES, N. A.; LACERDA, C. B. F. Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 31, p. 179-204, abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2013v1n31p179>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v1n31p179>. Acesso em: 3 maio. 2019.

ALBRES, N. A.; MENDONÇA, V. Contratação de intérpretes educacionais na rede pública de ensino: um levantamento nacional. In: VI Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 3 a 5 de outubro de 2018. *Anais [...]* Florianópolis – SC: UFSC, 2018.

ALBRES, N. A.; NEVES, M. S. Formação exigida para atuação como intérpretes educacionais: uma cartografia nacional. In: *VI Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, 3 a 5 de outubro de 2018. *Anais [...]*, Florianópolis – SC: UFSC, 2018.

ALBRES, N. A.; RODRIGUES, C. H. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. *Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 15-41, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/35335/26540>. Acesso em 25 maio. 2019.

ALBRES, N. A.; SOUZA JUNIOR, J. E. A prática como componente curricular e sua implementação em um curso de formação superior de tradutores e intérpretes de língua de sinais. *Belas Infieis*, v. 8, n. 1, p. 163-188, 2019. <http://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/22632/>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ALVES, A. M. P. Subjetividade, infância e modernidade: questões para um debate. *VOOS Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá*, v. 3, n. 1, jul. 2011. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/viewArticle/156>. Acesso em 14 out. 2018.

AMORIM, M. Vozes e Silenciadores no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 07-19, julho de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. *Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 57-74, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/10331>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FRANCISCO, C.; SANTOS, S. A. Editais de concursos públicos: análise das atribuições dos intérpretes educacionais libras-português. *Sinalizar*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 48-64, jan-jun 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/35856>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 534-556, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p534>. Acesso em: 13 abr. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Da cognição aos modelos subjetivos da produção intelectual na aprendizagem*. Projeto aprovado pelo CNPq no edital de bolsa de produtividade em pesquisa, 2013. Documento não publicado.

GONZÁLEZ REY, F. L. El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: ARANTES, E.; CHAVES, S. M. (org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-69.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M.; BEZERRA, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 54-65, dez. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/24379>. Acesso em: 4 abr. 2019.

LACERDA, C. B. F. de. *Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Língua de Sinais no contexto da uma sala de aula de alunos ouvintes. In: LACERDA, C. B. F. de; GOÉS, Maria C. R. de. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p. 52-84.

LEITE, E. C. M. *Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva*. 2004. 235 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade

Federal do Rio de Janeiro. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191535>. Acesso em: 25 abr. 2019.

LODI, A. C. B. A formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa e sua atuação na educação de surdos. In: *VIII Congresso Internacional e XIV Seminário Nacional do INES, 2009, Rio de Janeiro. Anais [...]* Congresso INES: Múltiplos atores e saberes na educação de surdos. Curitiba: Editora Progressiva, 2009. p. 26-34. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0B6WyKJSZvdJdaTdaTEZDbUhfMEk>. Acesso em: 13 maio 2019.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS; V. R. de O.; LACERDA, C. B. F. de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Revista de Educação PUC-Campinas.*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, maio/ago., 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3277>. Acesso em: 16 maio 2019.

PREFEITURA Municipal de Florianópolis. Portaria n. 122, de 14 de julho de 2016. *Diário oficial do Município de Florianópolis*. Florianópolis, SC, 15 jul. 2016, p. 4-8. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_08_2016_10.48.44.5b1ffb8a61e252ca2ea91ed43dab8cb2.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

PREFEITURA Municipal de Florianópolis. *Processo seletivo de substitutos*: Edital nº 004/2018. Abre inscrições do para a contratação de substitutos para diversos cargos do magistério para o ano letivo de 2019. Disponível em: http://substituto2019.fepese.org.br/?go=download&arquivo=2018_PMF_Substitutos_Ed_04_TA01.pdf&inline=1>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SALDANHA, G., O'BRIEN, S. Research methodologies in translation studies. *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science*, New York, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://journals.equinoxpub.com/JRDS/article/view/30024/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SANTA CATARINA. *Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina*. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, SC: FCEE, 2004. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/cas/92-politica-dos-surdos>. Acesso em: 23 abr. 2019.

SANTOS, S. A. *Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal Santa Catarina: Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122677>. Acesso em: 30 maio 2019.

SILVA, D.; FERNANDES, S. F. O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 35-50, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24814>. Acesso em: 02 abr. 2019.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

YÁNIZ, C.; VILLARDÓN, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.

A PRESSUPOSIÇÃO NA LINGUÍSTICA MODERNA: QUESTÕES DE ENSINO

Verônica de Fátima Camargo Soares¹

Resumo: O presente artigo versa sobre a pressuposição, tema que é palco para estudos sob diferentes óticas, tais como filosofia, lógica, semântica, pragmática e análise do discurso. Pontuaremos estudiosos como Frege (1982), cuja perspectiva é logicista; Ducrot (1977; 1981; 1987), teórico que norteia nosso estudo, cuja perspectiva estruturalista é envolta por questões enunciativas; e Austin (1990), autor que sustenta um olhar pragmaticista para a pressuposição. O objetivo central deste trabalho é discutir se as abordagens linguísticas sobre a pressuposição são conflitantes ao ponto de comprometerem o seu ensino em nível de graduação em Letras. Para tanto, analisamos se há convergências entre as teorias estudadas que sejam capazes de sustentar uma abordagem sobre a pressuposição como fenômeno linguístico. Posteriormente, analisamos as abordagens sobre pressuposição presentes em livros de cunho didático voltados para o ensino de Licenciatura em Letras, com a finalidade de verificar se há divergência de enfoques teórico-metodológicos dado ao fenômeno pelos seus autores, possibilitando o surgimento de diferentes pressupostos aos enunciados e tornando fluido o próprio conceito de pressuposição linguística. Para ilustrar a presença dessa temática na formação do graduando em Letras, observamos o tratamento dado à pressuposição em provas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Palavras-chave: Pressuposição. Abordagens teóricas. Ensino.

Abstract: This paper discusses about presupposition, a theme that is possible to investigate from different perspectives, such as philosophy, logic, semantics, pragmatics and discourse analysis. We will review scholars as Frege (1982), whose perspective is logicist; Ducrot (1977; 1981; 1987), theoretician who guides our study, whose structural perspective is surrounded by enunciative questions; and Austin (1990), author who holds a pragmatic look at presupposition. The main objective of this article is to discuss whether the linguistics approaches concerning the presuppositions are conflicting to the point of compromise its teaching at a Language undergraduate course. Therefore, we analyze if there are convergences between the studied theories that are able to support an approach about presuppositions as a linguistic phenomenon. Subsequently, we analyze the approaches about presuppositions presented in textbooks aimed at teaching Language undergraduate students, with the purpose to verify if there is divergence of theoretical-methodological approach given to the data by their authors, allowing the emergence of different presuppositions to the utterances and, consequently, giving a fluid aspect to the concept of linguistic presupposition. To illustrate the presence of this theme in the formation of Languages undergraduate students, we observed how the topic presupposition appears on the National Examination of Student Performance, as known as ENADE.

Keywords: Presupposition. Theoretical approaches. Teaching.

¹ Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vcamargosoares@yahoo.com.br

Introdução

Nossa pesquisa versa sobre as diferentes abordagens teóricas sobre a pressuposição, discutidas no âmbito acadêmico dos cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Língua Portuguesa e Linguística. Por se tratar de um fenômeno complexo, a pressuposição recebe enfoques variados tanto na Filosofia quanto na Linguística, o que faz com que as abordagens sobre esse fenômeno linguístico sejam diferenciadas nos livros direcionados à graduação em Letras. No entanto, em Linguística, desde 1966², a pressuposição tem sido tratada como um acontecimento essencial da linguagem humana, tendo como seu expoente o linguista francês Oswald Ducrot, cuja teoria passou por revisões, no correr do tempo, bem como críticas e questionamentos sobre a sua abrangência, por parte de diferentes teóricos.

Por essa razão, neste artigo optamos por conceber o fenômeno da pressuposição pelo enfoque ducrotiano, reformulado a partir das críticas de Henry (1992). Assim, distinguiremos o *posto* como o conteúdo proferido pelo locutor e o *pressuposto* como o conteúdo de responsabilidade do enunciador, que é uma voz coletiva. O *conteúdo pressuposicional* resume-se em informações de conhecimento compartilhado inseridas na enunciação.

Pensando na linguagem como um lugar de intervenção social e ideológica por meio de sujeitos que operam sobre a língua, nos propomos a estudar a pressuposição, informações que podem ser inferidas a partir das sentenças, com a finalidade de perceber conteúdos implícitos que permeiam e regulam as falas dos indivíduos.

A questão que esse trabalho levanta é se a ausência de abordagens convergentes sobre a pressuposição pode fazer com que esta deixe de ser discutida a contento em nível de graduação, nos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa.

Essa indagação fomentou nossa investigação sobre a pressuposição e sua importância tanto para o ensino, como para a pesquisa em Linguística. Fato curioso, que possivelmente ilustre nosso interesse em pesquisar o assunto, ocorreu no decurso das aulas de Semântica do curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, ministradas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O assunto pressuposição gerou dúvidas e controvérsias, vez que a abordagem escolhida pelos alunos responsáveis pela apresentação de um seminário a respeito do tema não foi capaz de esclarecer tal fenômeno, pois o conteúdo pressuposto dos enunciados exemplificados na ocasião, foi visto de maneira

² Os artigos publicados por Ducrot em 1966 foram por ele retomados, sem modificações essenciais, em 1981, na composição da obra *Provar e Dizer*.

diferente por diversos acadêmicos. A abordagem adotada, na ocasião, foi baseada apenas no primeiro momento da teoria de Ducrot, cujos pressupostos deveriam resistir às leis da negação, interrogação e encadeamento. Sabemos que a teoria ducrotiana passou por renovações, no entanto, tal desenvolvimento teórico não foi destacado a contento pelos acadêmicos responsáveis pelo seminário e, assim, muitos dos exemplos tratados não foram resolvidos de modo a diminuir as contradições, sendo passíveis de múltiplas interpretações.

A partir desse fato, ocorrido em 2007, o tema pressuposição foi por nós pesquisado por anos seguidos. Nossa hipótese era de que as abordagens sobre pressuposição não são discutidas a contento nos cursos de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Bacharelado em Linguística, pois os próprios livros de semântica atuais, destinados ao ensino acadêmico, não apresentam convergência teórica ou exemplos convincentes. Então, como aplicar esse conhecimento na educação básica, se nem mesmo os professores de Letras recebem informações convergentes sobre o assunto? E esse parece ser um tema importante, pois foi discutido em questões do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, antigo Provão, por nós analisadas, e também foi contemplado em uma questão discursiva de um dos vestibulares mais concorridos do Brasil, o da UNICAMP, em 2010. Além disso, questionamos se haveria mesmo um consenso teórico em torno da pressuposição, o que possibilitaria uma melhor discussão sobre o tema nas aulas dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa.

Após busca bibliográfica sobre as teorias relativas à pressuposição, nossa investigação caminhou com o propósito de verificar quais abordagens sobre esse tema são retomadas pelos autores mais conceituados e atuais, que publicaram livros destinados ao ensino médio, bem como aquelas discussões de Semântica presentes nos livros utilizados nas universidades brasileiras.

A pesquisa linguística voltada para o fenômeno da pressuposição é ampla e relevante, fato comprovável à medida que compreendemos a importância do conhecimento dos conteúdos pressupostos para, entre outras coisas, a compreensão da superfície textual. Os pressupostos, inscritos ou não nos enunciados, são capazes de ativar a memória discursiva, resultando na aceitação dos enunciados pelos locutores, promovendo uma relação entre a enunciação e a realidade. Segundo Mari (2011)³, em seu artigo “Conceitos de pressuposição: histórico”:

A pressuposição é, certamente, um dos conceitos que mais adquiriram prestígio ao longo destas três décadas de história da semântica

³Disponível em http://www.ich.pucminas.br/posletras/SEMANTICA-conceitos_de_pressuposicao.pdf, acesso em 09/11/2011.

moderna, conforme constatação que pode ser feita, a partir dos principais autores que discutiram questões sobre a construção de teorias semânticas para as línguas naturais, a partir do estruturalismo. Este prestígio, todavia, tem representado algumas dificuldades para aqueles que pretendem uma abordagem da questão, que seja capaz de ultrapassar uma certa intuição generalizada do seu alcance. Pressuposição é quase sempre referida como um *processo* que permite *deduzir* certos fatos não-explicitados, a partir de outros que são explícitos; ou, então, o *produto* dessa operação. (grifos do autor).

Apesar do prestígio adquirido pelo fenômeno da pressuposição na Semântica moderna, conforme o autor aponta na citação acima, podemos prever que a sua abordagem torna-se dificultada e passível de questionamentos, por aqueles professores que pretendem repassar essa discussão para os alunos de Licenciatura em Língua Portuguesa. O que pudemos perceber, com nossos estudos, é que as divergências entre as abordagens são teoricamente tão profundas que poderemos apontar diferentes pressupostos aos anunciados, de acordo com a abordagem adotada.

Desejamos, assim, problematizar um dos fenômenos mais estudados pela Linguística moderna ao lançarmos um olhar para a formação dos professores de Língua Portuguesa, na medida em que a pressuposição ganha um foco para além de um corpo teórico fechado, para servir de suporte na discussão sobre a estruturação da linguagem. Partindo da questão de saber se existe uma abordagem teórica da pressuposição que garanta a sua discussão em níveis distintos, acabamos por reconhecer a complexidade da linguagem, alimentada pelo fenômeno da pressuposição de modo tangencial, mas nem por isso captável em todas as suas artimanhas pelas teorias existentes. Desse modo, mais uma vez reforçamos a importância do fenômeno e das pesquisas na área a partir de olhares teóricos diversos.

Comparativo entre as concepções de Frege, Ducrot e Austin sobre a pressuposição

Conforme Ilari & Geraldi (1990, p. 63), a diferença entre as três concepções de pressuposição podem ser assim configuradas: para Frege (1978) o fenômeno da pressuposição baseia-se numa relação de sentido entre orações. Ao considerar que certos enunciados podem se desdobrar em dois enunciados distintos, observa que os desdobramentos possuem uma relação implícita com os enunciados de base, podendo gerar acarretamento e/ou pressuposição. Assim, a pressuposição é trabalhada como *um tipo de relação entre orações*, admitindo que a pressuposição possa ocorrer com ou sem acarretamento. Para Frege, portanto, o conteúdo pressuposto não é tratado nem como estratégia argumentativa e nem

como informação compartilhada entre os interlocutores, e sim como condição de verdade dos enunciados na medida em que a pressuposição é identificada nas orações em que tanto a verdade quanto a falsidade da primeira tornam inescapável a verdade da segunda (informação pressuposta). Já no acarretamento, a verdade da primeira oração torna inescapável a verdade da segunda. Trata-se, portanto, de uma abordagem da semântica lógica, preocupada com a relação da linguagem com a realidade.

Em seu artigo "Sobre o sentido e a referência", 1892, Frege utiliza o exemplo já bastante conhecido, "*Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica morreu na miséria*", para elucidar aquilo que é pressuposto (Aquele que descobriu que a órbita dos planetas é elíptica) daquilo que é posto (morreu na miséria). O pressuposto é, portanto, uma informação compartilhada que pode ser substituída por um nome, no caso Kepler, e que possui denotação, existência. É por essa razão que, nos estudos fregianos, tal fenômeno ficou conhecido por *pressuposição existencial*.

Frege ainda propõe os critérios de negação e de interrogação para atestar a veracidade do enunciado, já que a verdade do pressuposto de existência torna-se condição necessária para que o enunciado seja verdadeiro, embora não seja uma condição necessária para que ele tenha valor lógico. Em síntese, se o pressuposto não tiver valor de verdade o enunciado será falso, porém, aceitável do ponto de vista lógico. O exemplo citado por Frege, mesmo ao ser transformado em um enunciado negativo ou em um enunciado interrogativo, não altera o pressuposto de que alguém descobriu que a órbita dos planetas é elíptica.

Sob uma perspectiva da semântica argumentativa, Ducrot (1977) entende a pressuposição como um *mecanismo de atuação no discurso*. O locutor impõe ao seu interlocutor uma informação prévia estabelecendo limites à conversação e direcionando-a. Isso acontece porque a pressuposição não é passível de negação, por isso ela é utilizada para estabelecer verdades não contestáveis sob pena de se bloquear o diálogo. Uma refutação da pressuposição transforma a conversação em uma polêmica.

A teoria ducrotiana sobre pressuposição passou por várias revisões teóricas. Em 1980⁴, Ducrot introduz a pressuposição no quadro da polifonia, vez que insere na enunciação os subentendidos, os atos ilocucionários derivados e os pressupostos dependentes do contexto. Essa redefinição da pressuposição favorece as pesquisas sobre argumentação, principalmente no que tange aos procedimentos persuasivos tais como implicitar ou explicitar, praticar atos ilocucionais para atingir fins perlocucionais, e argumentar (em sentido estrito).

⁴ Segundo KOCH, 2002, p.68

Numa perspectiva linguística, Ducrot traz o dialogismo de Bakhtin para a teoria polifônica, quando discute a unicidade do sujeito e mostra que a pressuposição aborda pelo menos dois pontos de vista em um enunciado, já que o autor não se expressa de maneira direta, mas faz aparecer diferentes personagens linguísticos em um mesmo enunciado. A polifonia é a base utilizada pelo autor para mostrar como um locutor pode fazer uso desses personagens, dessas diferentes vozes, para consolidar seu discurso.

Nessa fase de sua teoria, Ducrot diferencia locutor de enunciador, frisando que o primeiro é o ser responsável pelo enunciado, enquanto o segundo é o ser que se expressa através da enunciação. O locutor é o responsável por criar e manipular os enunciados, é uma imagem, uma representação discursiva, a quem são remetidas as marcas de subjetividade contidas no enunciado, enquanto os enunciadores são os pontos de vista expressos. O sujeito empírico seria, então, o autor, o produtor, o ser no mundo, que, para Ducrot, não é o foco dos estudos linguísticos.

[...] Direi que o enunciador está para o locutor assim como a personagem está para o autor [...] De uma maneira análoga, o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes (DUCROT, 1987, p. 192 - 193).

Sob a perspectiva da pragmática, alicerçados nos pressupostos de Austin (1990), a pressuposição é entendida como *condição de emprego do enunciado*. Desse modo, as informações trocadas entre os interlocutores são de algum modo previamente por eles assumida. Ao proferir determinado enunciado, o locutor confia na verdade desse proferimento e acredita no compartilhamento dessa informação pelo seu interlocutor.

Esse filósofo defende a ideia de que não apenas os enunciados assertivos possuem pressupostos, generalizando esse fenômeno para os demais atos de linguagem, tais como a interrogação, a ameaça, a ordem, etc. Segundo o autor, a asserção é “(...) um ato de linguagem entre vários outros” (apud Koch, 2002, p. 50). Esses atos, por sua vez, precisam preencher certas condições de felicidade (exigências subjetivas e objetivas) para serem realizados, caso contrário, serão impedidos de atingirem seus objetivos.

Procedimentos metodológicos e análise do *corpus*

Nosso trabalho iniciou-se com a realização de uma pesquisa bibliográfica, de natureza

qualitativa, com a finalidade de se conhecer o fenômeno da pressuposição e suas diferentes perspectivas teóricas, bem como as pesquisas realizadas na área. Após a análise de alguns dicionários específicos da área de Linguística obtivemos alguns conceitos de pressuposição que apontaram para correntes teóricas distintas, tais como a fregiana, a ducrotiana e a pragmática. Esse fato nos levou a explorar o assunto sob diferentes perspectivas, até assumirmos, por fim, o ponto de vista ducrotiano, após revisão feita por esse autor, a partir das críticas feitas por Henry (1992), conforme anteriormente exposto, ao apresentarmos a abordagem em que Ducrot (1977) assume a pressuposição como fenômeno próprio da polifonia.

Duas leituras contribuíram para a delimitação de nosso percurso teórico: Mari (2011) e Koch (2002). Em seu artigo, Mari apresenta rapidamente as definições de pressuposição em diversos autores (ou pelo menos o que ele pode inferir de cada uma das abordagens), traçando um histórico para a pressuposição. Koch (2002) também dedica um capítulo de sua obra para o estudo da pressuposição, estabelecendo um percurso histórico diferente do proposto por Mari. O fato de dois autores que se propuseram a realizar um percurso histórico sobre a pressuposição levantarem autores diferentes nos levou a observar quão divergentes são as abordagens sobre o tema. Enquanto para a Pragmática a pressuposição é inerente a todo enunciado, para Frege, na sua abordagem baseada na Lógica Formal, ela depende das condições de verdade dos enunciados e para Ducrot ela depende, sobretudo, de fatores linguísticos, isso só para citar os três teóricos por nós estudados, os quais não esgotam a listagem apontada por Mari (acesso em 09/11/2011) e Koch (2002).

Após o reconhecimento das discussões teóricas acerca da pressuposição, foram justamente essas diferenças de abordagens que analisamos no *corpus* selecionado, que se constituíram de livros de semântica utilizados nos cursos de graduação em Letras e Linguística no país. Segundo nosso entendimento, essas diferenças de abordagens geram divergências na própria concepção de pressuposição. Portanto, ao analisar o *corpus* tentamos responder às seguintes questões:

- Se o conceito de pressuposição é instável, como o fenômeno é ensinado aos estudantes de nível superior?
- Quais as abordagens teóricas sobre a pressuposição que têm sido privilegiadamente contempladas nas discussões acadêmicas e por que razão?
- As abordagens mais discutidas sobre a pressuposição são suficientes para fundamentar o estudante de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, de maneira que se construa nele um

embasamento teórico suficiente para tratar essa questão linguística na sua atuação no ensino e na pesquisa em linguagem?

- Afinal, o que há de convergente, dentro das teorias propostas, que sustentaria uma abordagem da pressuposição como fenômeno linguístico?

Selecionamos três obras de cunho didático, portanto, próprias para o ensino nos cursos de graduação em Letras e Linguística, a saber: *Semântica*, de Ilari e Geraldi (1990), que trabalha a pressuposição sob o ponto de vista de Frege (1978), assumindo um ponto de vista lógico-semântico; *Manual de semântica*, de Cançado (2008), que aborda a pressuposição sob um ponto de vista que ela denomina semântico-pragmático; *Significação e contexto*, de Moura (2006), que perpassa estudos linguísticos da pressuposição, reconfigurando-os sob o ponto de vista da Pragmática. As três obras foram as escolhidas partindo-se dos seguintes critérios: a) são escassos os manuais de semântica produzidos no Brasil que tratam da pressuposição; b) são três obras consideradas de cunho didático pelos autores; c) possuem abordagens semânticas diferenciadas.

Os passos da análise foram os seguintes: inicialmente analisamos as obras em questão, logo após realizamos uma apresentação sucinta do conteúdo sobre pressuposição em cada um dos livros selecionados, apresentando e analisando os exemplos por eles trabalhados. A seguir, realizamos uma análise crítica das abordagens encontradas e logo depois uma identificação de seus pressupostos teóricos com aqueles por nós estudados. Nossa intenção era de suscitar as seguintes indagações: a abordagem realizada pelos autores era suficiente para que os alunos respondessem satisfatoriamente às questões do Provão/ENADE sobre pressuposição? Com base no conteúdo proposto pelos livros, o aluno de graduação em Letras se sentiria apto para trabalhar o tema pressuposição na escola básica?

Ao analisarmos os livros de semântica selecionados como *corpus*, pretendíamos pensar sobre as consequências das abordagens ali presentes para o ensino de pressuposição nos cursos de Licenciatura em Letras e Linguística no país. Para observar essas consequências buscamos em provas do ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (antigo Provão) a presença de questões que abordam a pressuposição, contrapondo-as com as abordagens presentes nas obras analisadas, a fim de discutirmos se são suficientes tais abordagens para a compreensão do fenômeno. Pensamos que esse é o único modo de avaliarmos, na prática, as consequências e as possibilidades das abordagens sobre a pressuposição nos cursos de graduação em Letras.

Como o ENADE surgiu para substituir o antigo Provão, utilizamos as provas de Letras

do modelo antigo disponíveis no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) ⁵, correspondentes aos anos de 1998 a 2002. Com a reformulação, o Ministério de Educação define anualmente quais cursos serão contemplados, a partir das áreas propostas pela Comissão de Avaliação do Ensino Superior. O curso de Letras foi contemplado nos anos de 2005, 2008 e 2011 e, por essa razão, fizemos tal recorte no *corpus*. É bom frisar que encontramos questões que utilizam os termos pressupostos / pressuposição, direta ou indiretamente, em todas as provas aplicadas. De 1998 a 2011 (treze anos), foram aplicadas nove provas para os cursos de Letras, pelos sistemas Provão e ENADE. Dessas, somente três provas (1999, 2000 e 2001) trataram da pressuposição como fenômeno linguístico próprio do componente semântico, a saber, uma questão na avaliação de 1999, duas questões na avaliação de 2000 e uma questão na avaliação de 2001, totalizando quatro questões sobre a pressuposição, as quais foram por nós analisadas.

Por vezes o conceito se apresentava de modo muito abrangente, entendendo pressuposto como algo que se supõe antecipadamente e não um artifício argumentativo ou lógico-formal. Por isso essas questões não foram consideradas para a análise, tal como no exame de 1998, que apresenta como resposta válida a seguinte: “(C) em I o provérbio perde sua forma fixa, o que lhe altera a eficácia discursiva; em II, a variação na forma da narrativa associa ao humor a crítica a discursos baseados no pressuposto de que a modificação da linguagem, por si só, elimina preconceitos.”

Por fim, concluímos nosso trabalho avaliando o ensino da pressuposição em nível de graduação, e suas consequências para a prática do professor licenciado em Letras. Para esse artigo, resumimos os resultados das análises, conforme exposto a seguir.

Esperamos, desse modo, contribuir com as discussões acerca desse campo de estudos tão prestigiado pela Semântica moderna, mas que representa uma enorme dificuldade para aqueles que pretendem abordá-lo, tendo em vista uma certa “intuição generalizada do seu alcance”, como afirma Mari (2011).

Considerações sobre a análise do *corpus*

Retomando sumariamente as análises dos livros de semântica, observamos que na abordagem proposta por Ilari e Galdi (1990) a pressuposição é vista de maneira tradicional, baseada na teoria dos exponíveis de Frege, conforme aponta os autores. Entretanto, a abordagem é tangencial, vez que trata da pressuposição como expressões que nos levam a

⁵ <http://www.inep.gov.br/superior/enade/2009/provas.htm>

reconhecer informações distintas numa mesma oração. A negação, a interrogação e o acarretamento são utilizados nos exemplos para detectar os pressupostos dos enunciados, mas questões subjetivas, como o conhecimento compartilhado e a memória discursiva, não são explorados na abordagem em questão.

Na abordagem de Cançado (2008) é possível verificar que a autora expõe a necessidade de um conhecimento pragmático para a compreensão da pressuposição, apesar de não explorar esse caminho, mantendo um olhar mais lógico-semântico e utilizando os critérios da negação, interrogação e acarretamento para descoberta dos pressupostos em seus exemplos, assim como fazem Ilari e Geraldi (1990).

Em Moura (2008) é possível encontrar uma abordagem mais pragmática que as outras duas já citadas, já que o autor percorre as teorias fregiana e ducrotiana, utilizando os critérios da negação, interrogação e encadeamento, mas vai além, explorando as questões intersubjetivas da linguagem, como o conhecimento compartilhado e os elementos extratextuais presentes na enunciação. Nessa abordagem é possível encontrar tópicos que discorrem sobre as expressões ativadoras de pressupostos, como as descrições definidas, os verbos factivos, os verbos implicativos, os verbos de mudança de estado, os interativos, as expressões temporais e as sentenças clivadas.

É claro que, por ser uma obra que trata preferencialmente do fenômeno da pressuposição, a abordagem de Moura (2006) mostra-se mais completa que as demais, pois amplia o debate sobre o assunto, o que não ocorre nos casos de Ilari e Geraldi(1990) e Cançado (2008) que tratam da pressuposição de maneira pontual, pois preocupam-se em abordar outros fenômenos semânticos na mesma obra.

O objetivo deste item é retomar pontos levantados pelas análises realizadas a fim de tecer possíveis conclusões. Para tanto, discutiremos o fato de a pressuposição não aparecer nas avaliações do ENADE; a qualidade das questões sobre pressuposição no Provão; a frequência da pressuposição nas avaliações do Provão destinadas aos cursos de Letras; as abordagens dos livros de Semântica analisados, observando-os sob o ponto de vista do ensino de graduação em Letras e quais perspectivas teóricas são mais viáveis para serem discutidas em salas de aula, tendo em vista as análises realizadas.

A partir da análise das provas é possível avaliar a importância da pressuposição no ensino de graduação em Letras. Como o fenômeno foi abordado em questões do Provão em três anos subsequentes: 1999, 2000 e 2001, não se pode ignorar a sua importância na formação do graduando em Letras. Contudo, para nossa surpresa, o tema pressuposição não

aparece mais nas provas de 2002, 2003, 2005, 2008 e 2011. Por que razão o assunto teria sido preterido das avaliações, sendo que anteriormente as questões sobre pressuposição apareciam de modo tão específico?

Conforme pudemos observar, não havia uma única concepção sobre pressuposição nas quatro questões analisadas. A questão de 1999 exigia do aluno conhecimento sobre elementos desencadeadores de pressupostos, dentro de uma abordagem puramente linguística do fenômeno. Na prova de 2000, a primeira questão relativa ao tema versa sobre pressuposição por nominalização como elemento anafórico, abordagem própria da linguística do texto. Já a segunda questão de 2000 traz temas como “frame”, “conhecimento partilhado”, “pressuposição e cognição”, exigindo conhecimentos de linguística cognitiva e pragmática. A questão de 2001, por sua vez, está baseada na concepção de pressuposição de Ducrot (1977).

Nenhum dos livros de semântica analisados contemplariam conhecimentos suficientes para embasar um aluno submetido à avaliação do Provão / ENEM, em se tratando do tema pressuposição. Provavelmente, foram as múltiplas possibilidades de abordagens teóricas sobre pressuposição que fizeram com que esse assunto não aparecesse mais nas avaliações para os cursos de Letras, desde 2002.

Ainda sobre as questões analisadas, observamos que o conhecimento exigido por elas é muito amplo, de forma que um curso de Semântica oferecido na graduação em Letras não disporia de tempo suficiente para destrinchar todas as diferentes abordagens acerca da pressuposição, tendo em vista a diversidade de assuntos também relevantes que precisam ser trabalhados dentro da disciplina, conforme observamos nos livros de Ilari e Geraldi(1990) e Cançado (2008)

Para garantir uma facilidade no momento de responder a questão proposta pelo Provão 1999, a abordagem de Moura (2006) seria mais interessante, vez que trabalha exatamente a questão dos verbos factivos como introdutores da pressuposição:

Verbos factivos: são verbos que introduzem orações subordinadas que representam um fato que é pressuposto [...] Observe que há dois tipos de verbos factivos. Aqueles que são epistêmicos (compreender, saber, reconhecer, descobrir, etc) e aqueles que indicam sensações ou emoções (sentir (transitivo), lamentar, arrepende-se, alegrar-se). (MOURA, 2006, p.19)

Também pelo livro de Cançado (2008) seria possível responder corretamente a questão de 1999. Já as questões do Provão de 2000 não encontram base teórica em nenhum dos livros

de semântica analisados. Quanto a questão de 2001, ela seria muito bem respondida se o aluno de Letras tivesse estudado o tema pelos livros de Cançado (2008) e Moura (2006).

O assunto pressuposição, curiosamente, foi encontrado na prova de vestibular da Unicamp, em 2010, que trouxe uma questão discursiva abordando o fenômeno. O fato de o assunto pressuposição ter sido cobrado em uma prova de vestibular de uma universidade de prestígio em nosso país nos leva a refletir sobre a importância do seu ensino, principalmente na formação acadêmica dos licenciados em Letras Português, que possivelmente serão os responsáveis pelo debate sobre pressuposição em outros níveis de aprendizado. Como nosso foco não eram as provas de vestibular, trouxemos esse fato como mera curiosidade, já que esse tema desaparece das provas do ENEM a partir de 2002, conforme dito anteriormente.

Conclusões

No decurso da realização desta pesquisa, compreendemos que, apesar de ser um conceito instável, a pressuposição é contemplada não apenas nas abordagens didáticas dos livros destinados ao ensino de graduação em Letras Português, mas também nas questões das avaliações aplicadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), com o propósito de avaliar o conceito dos cursos de ensino superior. Além disso, percebemos que a pressuposição é palco para embates teóricos e tema para diversas pesquisas de cunho acadêmico. Por essas razões, entendemos que, embora haja divergências teóricas profundas, o fenômeno precisa ser discutido nas salas de aula dos cursos de Letras Português, que visam, além de outras coisas, formar profissionais capacitados para discutir sobre fenômenos linguísticos nos diversos níveis de ensino.

Contudo, qual seria a abordagem mais adequada sobre pressuposição para ser discutida no âmbito da licenciatura em Letras, que levaria o profissional a trabalhar o conceito também nas salas de aula do ensino básico? Se optássemos pela abordagem fregiana da pressuposição, diferenciando posto e pressuposto e aplicando os critérios da negação e interrogação, incorreríamos no valor de verdade do enunciado. Além de essa abordagem ser referencialista, ela está muito pautada na lógica formal e não daria ao estudante base para observar a pressuposição para além da frase, com um olhar discursivo. Frege representa o início dos estudos acerca da pressuposição, que caminharam muito com o advento da Linguística.

Caso optássemos pela abordagem ducrotiana, nos depararíamos com várias revisões teóricas acerca da pressuposição (de 1966 a 2008). Recairíamos, portanto, na última fase de

sua teoria, já que as anteriores foram questionadas, e o que encontraríamos, então, seria uma diferenciação menos rígida entre pressuposição e subentendido, um afrouxamento da concepção da pressuposição como um quadro regulador do discurso e um menor centramento nos critérios de apreensão dos pressupostos. Nas suas últimas reformulações, em 1980, a pressuposição é inserida no quadro de estudos sobre polifonia, dependente de fatores contextuais. Nesse novo momento teórico, a pressuposição surge como um dos elementos de um quadro conceitual mais amplo, migrando dos estudos do enunciado para os estudos da enunciação. No nosso entender, essas são concepções dificilmente aplicáveis a um curso de graduação.

Por fim, optando por concepções pragmáticas, encontraríamos a pressuposição como conhecimento compartilhado e a observaríamos a partir de contextos específicos. O aluno precisaria ter noção dos conceitos da Pragmática, como as implicaturas conversacionais e se depararia com uma abrangência do fenômeno aplicada às interações em situações bastante definidas. Nesse quadro, o assunto seria tratado na disciplina Pragmática, mudando o foco enunciativo ou linguístico-formal, próprio da Semântica. No entanto, observamos que não há um consenso sobre a reconfiguração do conceito de pressuposição pela via da Pragmática, no âmbito dos estudos linguísticos. Essa seria, portanto, só mais uma opção teórica.

Concluimos, portanto, que não há um conceito estável sobre a pressuposição que possibilitaria uma tranquilidade no trato para com o fenômeno nos cursos de graduação em Letras e sua aplicabilidade à educação básica. No entanto, o fenômeno é de tal modo importante que ocupa debates constantes na Linguística moderna. Inicialmente nosso intuito neste trabalho era o de estudar, com maior rigor, a pressuposição em Ducrot, pois esse autor cuidou de pesquisar a pressuposição em diferentes momentos, sempre dialogando com outros teóricos sobre o assunto. Um dos diálogos mais interessantes foi realizado entre Ducrot e Henry (1992), a partir do qual a pressuposição foi discutida sob um olhar linguístico mais discursivo, pelo viés da produção de sentido. Acreditávamos que por ser uma abordagem estritamente linguística, ela seria privilegiada nos manuais de semântica, mas não foi isso que encontramos nesses livros e sim uma dispersão teórica.

Este trabalho de pesquisa demonstrou que as concepções sobre pressuposição nos dicionários de linguística e de análise do discurso são variáveis e por vezes controversas. Observou-se ainda que há muitos trabalhos entre artigos, dissertações, teses, entre outros, que possuem pontos de vista diversos sobre a temática, alguns de base cognitivista, concepção aqui não abordada. Ao levantar os três principais enfoques sobre o fenômeno, dentro da

tradição linguística, este trabalho pode reconhecer as especificidades teóricas de cada qual, observando que esses demarcam concepções também diferenciadas de linguagem, o que leva o fenômeno da pressuposição para lugares distintos: lógica clássica, o enunciado, a enunciação e o contexto interacional. Nesse momento não vimos a possibilidade de entrelaçar as três concepções construindo um ponto de vista homogêneo sobre o fenômeno, passível de ser aplicado ao ensino. Ao contrário, os estudos nos levaram a concepções muito distintas sobre a pressuposição. O mesmo pudemos observar analisando os livros de Semântica, concluindo que se os alunos os tivessem como base para responder às questões do Provão / ENEM, não estariam respaldados para encontrar as respostas corretas. No nosso entendimento, essa foi a causa do abandono da pressuposição nas provas do ENADE.

Concluimos, portanto, pela dificuldade de se abordar a pressuposição na graduação em Letras, tendo em vista a não homogeneidade no trato do fenômeno, além de inúmeras discussões e revisões próprias dos diferentes campos teóricos. Trata-se de um assunto a ser muito discutido na linguística, nos próximos anos, até encontrar as salas de aula.

Também concluimos que pensar a pressuposição apenas como fenômeno linguístico reduz o fato linguístico de tal forma que se torna uma tarefa difícil diferenciar pressupostos, subentendidos e implícitos. O próprio critério de descoberta dos pressupostos nos enunciados via negação, interrogação e encadeamento já foi invalidado pelas recentes pesquisas, pois não dá conta de todos os enunciados, conforme pudemos constatar nas questões analisadas, quando aplicamos esses critérios. Isso porque migramos dos estudos da frase para os estudos enunciativos, o que invalida os critérios propostos por Frege (1892).

Pesquisar a pressuposição pelo viés empírico-formalista parece dificultar a compreensão da pressuposição como objeto de conhecimento, remetendo-a a concepções referenciais. Segundo Henry (1992), a Linguística precisaria construir seu domínio no campo da complementaridade, assumindo a dimensão histórica, a realidade psicológica e a realidade social.

[...] Nas ciências humanas e sociais há uma tendência manifesta a negar a existência de toda dimensão própria à história e a considerar que ela é apenas o resultado da combinação e da articulação de processos ou de mecanismos de natureza econômica, sociológica, psicossociológica ou psicológica que a análise científica traria de cada uma dessas disciplinas e de sua metodologia [...] (HENRY, 1994, p.30).

Segundo o autor, a Linguística tem a ilusão de que estuda um objeto específico, no caso a pressuposição, no entanto, esse objeto surge a partir da contradição própria da história,

como observado nas diferentes abordagens sobre o mesmo objeto. Além disso, as questões de sentido estão envoltas em várias dificuldades teóricas, pois levantam a questão do sujeito, que se encontra imerso na história e na ideologia. Entendemos com Henry (1992), que a pressuposição é um fenômeno complexo que não pode ser analisado fora da história e do sujeito. Isso implica um repensar dos limites da própria Linguística, que tende a vê-la ou como estratégia referencial, ou como estratégia argumentativa, ou, ainda, como conhecimento compartilhado. Para nós, a pressuposição não se restringe ao contexto da interação nem aos fatores linguístico-formais ou argumentativos, ela se liga a todas essas condições como fenômeno discursivo complexo e por isso deve ser estudada como tal. Observamos, desse modo, que os estudos desse tema deveriam ser retomados a partir do que propõe Henry (1992), considerações essas que ainda não foram exploradas na sua totalidade.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Trad. revisada de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer**. Trad. de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa A. Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. **Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas**. Trad. de Maria Aparecida Barbosa, Maria de Fátima Gonçalves Moreira e Cidmar Teodoro. São Paulo: Global, 1981.

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. Trad. Paulo Alcoforado. In: **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Tradução de Maria Fausta P. de Castro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

_____. A história não existe? In: ORLANDI, Eni (Org.). **Gestos de leitura da história no**

discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994, p. 29 a 53.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica.** 4. ed. SP: Ática, 1990.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem.** 7. ed. SP: Cortez, 2002.

MARI, Hugo. **Conceitos de pressuposição:** histórico. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/posletras/SEMANTICA-conceitos_de_pressuposicao.pdf. Acesso em 09/11/2011.

_____. **Os lugares do sentido.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Pragmática: uma entrevista com Heronides Moura. **Revista virtual de estudos da linguagem – ReVEL.** Vol.5, nº 8, março 2007. Entrevista concedida pelo Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura.

_____. **Significação e contexto:** uma introdução a questões de semântica e pragmática. 3ª ed. Florianópolis, SC: Insular, 2006.

PROVAS E GABARITOS – ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/enade/2009/provas.htm>>. Acesso em 26/08/2010.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica 2 (dois) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise lingüística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação em conjunto com seus respectivos orientadores .

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em Word for Windows, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
- Filiação institucional: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- Resumo: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.

- Palavras-chave e keywords: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- Texto do artigo: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e keywords, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em *itálico*. Exemplos aos quais se faça referência ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- Referências: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os documentos eletrônicos seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos on line.

Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

• Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser submetido pelo site, após cadastro, em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto do segundo arquivo, deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es), constando apenas o texto do artigo propriamente.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution-NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

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

E-mail: percursoslinguisticos@hotmail.com

patrickrezende@hotmail.com

guilhermebrambilamanso@hotmail.com