

Elisa Mattos
Vanessa Pastorini
Michelle Murta
Wander Emediato de Souza
Ana Larissa Oliveira
Organizadores

PERCURSOS ACADÊMICOS E DEBATES INTERINSTITUCIONAIS

Pesquisas Desenvolvidas no
Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos da UFMG

E-book

do XII Seminário de Teses
e Dissertações do PosLin

UF *m* G

FALE
FACULDADE
DE LETRAS


POSLIN-UFMG


CAPES

Elisa Mattos
Vanessa Pastorini
Michelle Murta
Wander Emediato de Souza
Ana Larissa Oliveira
Organizadores

PERCURSOS ACADÊMICOS E DEBATES INTERINSTITUCIONAIS

Pesquisas Desenvolvidas no
Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos da UFMG

E-book

do XII Seminário de Teses
e Dissertações do PosLin

Obra financiada pelo Programa de Estudos
Linguísticos da FALE UFMG via PROEX-CAPES



São Paulo, 2022

Expediente

Coordenação PosLin

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira
Wander Emediato de Souza

Comissão Organizadora

Elisa Mattos
Vanessa Pastorini
Michelle Murta

Comissão Editorial

Elisa Mattos – editora
Vanessa Pastorini – editora
Michelle Murta – consultora
Bárbara Guimarães Rocha – monitora
Pedro Henrique Malafaia – monitor
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira – consultora
Wander Emediato de Souza – consultor

Comitê Científico

Alcione Gonçalves (CEFET-MG)
Aline Aver Vanin (UFCSPA)
Ana Cláudia de Souza (UFSC)
Ana Larissa A. M. Oliveira (UFMG)
Aroldo Leal de Andrade (UFMG)
Bruna Toso (UEMG)
Charley Soares (UFVJM)
Charlotte Galves (Unicamp)
Cilene Rodrigues (UFRJ)
Claudiene Diniz da Silva (UEMA)
Elisa Mattos (UFMG)
Elisabeth G. de Souza (CEFET-RJ)
Fabiana Giovani (UFSC)
Fábio Arcanjo (UFMG)
Gláucio Fernandes (CEFET-MG)
Henrique Rodrigues Leroy (UFMG)
Igor Guimarães (PUC Minas)

Janaína Rufino (IF Sudeste MG)
Laura Amato (UNILA)
Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG)
Letícia Moraes (UEMA)
Luiz Rocha (UFJF)
Marco Túlio Freitas (PUC-GO)
Marcos Racilan Andrade (CEFET-MG)
Michelle Murta (UFMG)
Natália Costa Leite (CEFET-MG)
Pablo Ribeiro (UFRGS)
Paulo Henrique Mendes (UFOP)
Soélis T. do Prado Mendes (UFOP)
Suzi Cavalari (UNESP)
Vanessa Pastorini (USP)
Vânia Soares Barbosa (UFPI)

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Capa, projeto gráfico e diagramação

Rita Motta - Ed. Tribo da Ilha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P429

Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais: pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG / Organizadoras Elisa Mattos, Vanessa Pastorini, Michelle Murta, et al. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Outros organizadores
Wander Emediato de Souza
Ana Larissa Oliveira

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-556-9
DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95569

1. Linguagem e línguas. 2. Linguística. 3. Pesquisa. 4. Educação. 5. Língua brasileira de sinais. I. Mattos, Elisa (Organizadora). II. Pastorini, Vanessa (Organizadora). III. Murta, Michelle (Organizadora). IV. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático

I. Linguagem e línguas : Linguística

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Sumário

AGRADECIMENTOS	8
Elisa Mattos Vanessa Pastorini	
APRESENTAÇÃO	9
Elisa Mattos Vanessa Pastorini	
CRIANDO PONTES E DIÁLOGOS ACADÊMICOS INTERINSTITUCIONAIS: O SETED EM FOCO	14
Elisa Mattos Vanessa Pastorini Michelle Murta Bárbara Guimarães Rocha Pedro Henrique Malafaia	

BLOCO 1

ESTUDOS DIACRÔNICOS	32
Soélis Teixeira do Prado Mendes Vanessa Pastorini	
ESTUDO DE DEMONSTRATIVOS NO PORTUGUÊS DA REGIÃO DO AMAZONAS NOS SÉCULOS XIX, XX E XXI	36
Gislaine Aparecida Martins Siqueira	
ESTUDOS FORMAIS: COMPARAÇÃO E INTERFACES DA GRAMÁTICA	48
Aroldo Leal de Andrade	
INVESTIGANDO A CORRELAÇÃO ENTRE A CATEGORIA APLICATIVO E A FUNÇÃO INFORMACIONAL DE TÓPICO.....	53
Bárbara Guimarães Rocha	
DESCRIÇÃO E ANÁLISE LINGÜÍSTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	67
Charley Pereira Soares Elisa Mattos	

A LIBRAS SOB A PERSPECTIVA DAS FIGURAS DE LINGUAGEM: UM ESTUDO
SOBRE O USO DA LÍNGUA DE SINAIS 74
Graciele Kerlen Pereira Maia

AVANÇANDO AS PESQUISAS EM LIBRAS: MAPEAMENTOS ICÔNICOS NA
ESTRUTURA INTERNA DOS VERBOS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS84
Michelle Murta
Elisa Mattos

**LINGÜÍSTICA DE CORPUS COMO UM CAMPO EM EXPANSÃO NAS INTERFACES
DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM 104**
Aline Aver Vanin

CENÁRIOS METAFÓRICOS EM DISCURSOS SOBRE A IMIGRAÇÃO VENEZUELANA
NO BRASIL 108
Cássio Morosini

SEMÂNTICA LEXICAL 120
Pablo Nunes Ribeiro
Elisa Mattos

COMPLEMENTARIDADE MANEIRA/RESULTADO: QUESTÕES LEXICAIS 124
Thaís Bechir

VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGÜÍSTICA I E II..... 143
Alcione Gonçalves
Elisa Mattos

UMA ANÁLISE TEMPO-MODAL E DE TIPOS VERBAIS NAS CONSTRUÇÕES
ASPECTUAIS [V1_{ANDAR} + V2_{GERÚNDIO}] E [V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}] 148
Ana Clara Teixeira Ferreira

GRAMATICALIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO [DORMIR + PARTICÍPIO] PARA MARCAR
NOÇÃO ASPECTUAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO 162
Ana Paula Rabelo de Freitas

OS USOS DO TÍTULO *DOCTOR* E SUA PRESENÇA NAS DENOMINAÇÕES DE
LOGRADOUROS PÚBLICOS DA CIDADE DE BETIM (MG) 177
Jeander Cristian da Silva

BLOCO 2

ANÁLISE DO DISCURSO 193
Fábio Ávila Arcanjo

A (RE)CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO
NO *TWITTER* 203
Rute Ferreira Fraga

ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO 220

Bruna Toso Tavares

RESULTADOS PRELIMINARES DE AGENDA DE PESQUISA DOUTORAL SOBRE O DISCURSO PAPAL: UM ESTUDO SOBRE A DINÂMICA DISCURSIVA DE AGREGAÇÃO E DE SEGREGAÇÃO PARTIR DE TEXTOS PUBLICADOS ENTRE 1995 E 2021 PELA SANTA SÉ 225

Gabriel Fernandino

A GESTÃO DE PONTOS DE VISTA NA ATIVIDADE ARGUMENTATIVA DE VÍDEOS DE COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA DO YOUTUBE..... 244

Marcos Filipe Zandonai

ARGUMENTAÇÃO, TEXTO E ENUNCIÇÃO 261

Claudiene Diniz da Silva

A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM UMA REDAÇÃO NOTA 1000 DO ENEM 265

Bruna Amarante de Mendonça Cohen

INTERAÇÃO E DISCURSO 281

Elisabeth Gonçalves de Souza

O ESTABELECIMENTO DA RELAÇÃO INTERATIVA DE PREPARAÇÃO COMO MANOBRA DE GESTÃO DE FACES E TERRITÓRIOS EM UMA ENTREVISTA ESCRITA 285

Daniel Martins de Brito

A SINALIZAÇÃO DO ACORDO E DESACORDO: O USO DO COMENTÁRIO METADISCURSIVO NO JOGO DE FACES EM UM DEBATE ELEITORAL POLILOGAL 303

Paloma Bernardino Braga

APRESENTAÇÃO DA ÁREA DE SEMIÓTICA DISCURSIVA I 317

Letícia Moraes

INTERAÇÕES DISCURSIVAS EM COMENTÁRIOS DA *FANPAGE DIREITA VIVE 3.0*..... 321

Natália Silva Giarola de Resende

SEMIÓTICA DISCURSIVA II 337

Janaína de Assis Rufino

Vanessa Pastorini

LIMPEZA SEM NEURA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DOS PAPÉIS DE GÊNERO NOS COMERCIAIS DA MARCA DE LIMPADORES VEJA 341

Milena Dias Breder

BLOCO 3

ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA: DIÁLOGOS CORAZONANTES..... 357

Henrique Rodrigues Leroy

RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: CONSTRUINDO UMA LINGUAGEM OUTRA	361
Isabela de Oliveira Campos	
A CONFLUÊNCIA DE SABERES LOCAIS E GLOBAIS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DE BELO HORIZONTE	375
Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira	
ENSINO E SUBJETIVIDADES.....	392
Natália Costa Leite	
O “CONGELAMENTO” DA SUBJETIVIDADE: A PROFESSORA DE INGLÊS TRANS PELAS LENTES DOS ESTUDOS QUEER E DA PSICANÁLISE	396
Rafael de Sousa Lopes Nascimento	
ENSINO DE LÍNGUAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA	415
Gláucio Geraldo Moura Fernandes Elisa Mattos	
AGÊNCIA E <i>AFFORDANCES</i> DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO <i>WHATSAPP CHATCLASS</i>	420
Demétrius Faria dos Santos	
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UM CAMPO EM EXPANSÃO	435
Laura Janaina Dias Amato	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE E PARA ESTUDANTES MIGRANTES NA UFMG	439
Elisa Mattos	
ORTOGRAFIA E TEXTO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?	462
Fabiana Giovani Ana Cláudia de Souza	
APRENDER ORTOGRAFIA: ANÁLISE DO IMPACTO DA INSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS	469
Michelle Nogueira Lara Prado	
AUTORAS E AUTORES	489
ORGANIZADORAS	494
COMITÊ CIENTÍFICO	495

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) pelo apoio, bem como ao Colegiado e à Secretaria do Programa, incluindo os técnicos administrativos que sempre nos prestam suporte com gentileza e eficiência, desde a realização do evento. Um agradecimento especial aos docentes-pesquisadores que dedicaram seu tempo em ler, debater, avaliar e apresentar os textos deste volume, e aos discentes do PosLin que se comprometeram não somente em participar do XII SETED, mas também aceitaram o convite para integrar esta publicação e compartilhar seus saberes.

Muito obrigada!

Elisa Mattos
Vanessa Pastorini

Apresentação

A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

(BAKHTIN, 2002 [1929], p. 38)

**Elisa Mattos
Vanessa Pastorini**

Os estudos da linguagem, sobretudo após o marco saussuriano e a explosão formalista ou estruturalista (cf. ORLANDI, 1986; HJELMSLEV, 1991), com a expansão do gerativismo americano e a reação funcionalista e, mais recentemente, as teorias críticas (cf. PENNYCOOK, 2001), dentre muitos outros, transformaram-se em uma ferramenta mais do que necessária no complexo jogo da atividade humana. Engana-se fortemente aquele que ainda vê os linguistas como meras gramáticas ou dicionários ambulantes, ou ainda, dentro da própria área, aqueles que não compreendem a amplitude de um objeto de estudo vivo e dinâmico como a linguagem, por vezes recusando a existência (e necessidade!) de diálogos entre a linguística e outras disciplinas.

Desde o elemento mais básico de sentido produzido pelo ser humano às implicações ideológicas presentes no nível discursivo, a linguística moderna abraça de forma satisfatória todas as camadas do fazer humano. Todavia, não se dá por satisfeita. E como poderia? A cada nova semiose emergente na cena pública, a cada variação do uso linguístico, um novo olhar é convocado, na busca por compreender novas demandas, especificidades, (re) emergências. São idas e vindas, aplicações e reavaliações, todo um trabalho faz-se necessário para responder as indagações da língua(gem). O progresso de uma dada teoria, bem como a possibilidade de novas aplicações ou – por que não? – o surgimento de novas vertentes teóricas, é o resultado dos novos objetos com os quais a linguística tem de lidar.

Neste e-book, apresentamos parte deste desenvolvimento, organizado conforme as três áreas de investigação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Faculdade de Letras (FALE), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), denominadas aqui de **Bloco 1**, **Bloco 2** e **Bloco 3**, precedidos por uma introdução, concentrada na edição de 2021. Os 23 textos que compõem este volume são resultado de pesquisas de mestrado e de doutorado desenvolvidas no PosLin e são apresentados por textos breves de professores-pesquisadores convidados e/ou que atuaram como debatedores no XII SETED.

O **Bloco 1** deste e-book reúne pesquisas em desenvolvimento voltadas para a área de Linguística Teórica e Descritiva¹. Na investigação de doutorado: *Estudo de demonstrativo no português da região do Amazonas nos séculos XIX, XX e XXI*, Gislaine A. M. Siqueira oferece uma análise diacrônica do sistema demonstrativo do português brasileiro (PB), com base em um *corpus* de notícias e romances escritos na região do Amazonas no período total de 300 anos. Em seguida, com a pesquisa de doutorado *Investigando a correlação entre a categoria aplicativo e a função informacional de tópico*, Bárbara Rocha faz uma exposição semântica comparativa sobre a categoria *aplicativo* em línguas bantas e no PB dialetal.

No campo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), no **Bloco 1**, a pesquisa de doutorado *A Libras sob a perspectiva das figuras de linguagem: um estudo sobre o uso da língua de sinais*, de Graciele Kerlen Pereira Maia tem como foco as figuras de linguagem em associação às especificidades da modalidade gestual-visual das línguas de sinais, com dados coletados de redes sociais, produzidos principalmente por sinalizantes naturais da Libras. Já em *Avançando as pesquisas em Libras: mapeamentos icônicos na estrutura interna dos verbos na língua brasileira de sinais*, Michelle Murta apresenta os resultados de seu doutorado, concluído no início de 2022, no qual a pesquisadora analisou 153 verbos para compreender os mapeamentos icônicos na Libras.

Evidenciando a diversidade das linhas de pesquisa da área 1, do PosLin, o **Bloco 1** traz também o estudo de mestrado intitulado *Cenários metafóricos em discursos sobre a imigração venezuelana no Brasil*, de Cássio Morosini, que oferece uma análise baseada em *corpus* dos discursos sobre imigrantes e refugiados identificados na mídia, seguindo a noção de cenário metafórico, e a investigação de doutorado *Complementaridade maneira/resultado: questões lexicais*, de Thaís Bechir, na qual a pesquisadora analisa um conjunto de 30 verbos do PB, com foco na lexicalização das noções de maneira e de resultado, partindo da Semântica Lexical.

¹ Mais informações sobre a área 1 encontram-se em: <http://www.poslin.lettras.ufmg.br/area1.php>.

O **Bloco 1** é concluído com pesquisas de variação linguística: *Uma análise Tempo-Modal e de tipos verbais nas construções aspectuais* [$V1_{ANDAR} + V2_{GERÚNDIO}$] e [$V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$], de Ana Clara Teixeira Ferreira, investiga os contextos de tempo e de modo dos verbos auxiliares *andar* e *viver*; *Gramaticalização da construção [dormir + particípio] para marcar noção aspectual no Português Brasileiro*, de Ana Paula R. de Freitas, analisa a gramaticalização do verbo auxiliar *dormir* associado a um particípio, argumentando que o verbo atua como verbo de ligação, e *Os usos do título Doutor e sua presença nas denominações de logradouros públicos da cidade de Betim (MG)*, de Jeander Cristian da Silva, tem como foco os usos polissêmicos da denominação *doutor* na axiotoponímia betinense.

No **Bloco 2** estão reunidas as pesquisas desenvolvidas na área 2: Linguística do Texto e do Discurso², abarcando os estudos do texto e da textualização e a análise do discurso. Com a investigação de mestrado *A (re)construção do ethos discursivo do presidente Jair Bolsonaro no Twitter*, Rute Fraga analisa tuítes publicados por Jair Bolsonaro, tendo como fundamentação teórica a semântica global e a semiótica discursiva. Em seguida, Gabriel Fernandino propõe uma análise discursiva dos posicionamentos da Igreja Católica em relação à homoafetividade, com a pesquisa de doutorado intitulada *A homoafetividade no discurso da Igreja Católica: um estudo a partir de textos publicados pela Santa Sé entre 1995 e 2021*. Já o doutorando Marcos Filipe Zandonai concentra-se na divulgação científica online, com o estudo *A gestão de pontos de vista na atividade argumentativa de vídeos de comunicação científica do Youtube*.

O **Bloco 2** segue com a pesquisa *A construção da argumentação em uma redação nota 1000 do Enem*, em que a mestranda Bruna Amarante de Mendonça Cohen analisa as estratégias argumentativas agenciadas para garantir a nota máxima nessa prova de seleção, e com o estudo *A sinalização do acordo e desacordo: o uso do comentário metadiscursivo no jogo de faces em um debate eleitoral poligonal*, de Paloma Bernardino Braga, e *O estabelecimento da relação interativa de preparação como manobra de gestão de faces e territórios em uma entrevista escrita*, de Daniel Martins de Brito, que abordam seus objetos de estudo à luz do Modelo de Análise Modular (ROULET, 1999; MARINHO, 2004; TOMAZZI, 2012).

Ainda no âmbito dos estudos textuais e discursivos, Natália Silva Giarola de Resende analisa postagens online atravessadas por *fake news* e discursos de ódio, na pesquisa intitulada *Interação e intolerância nos comentários do Facebook acerca do assassinato da vereadora Marielle Franco*. Concluindo o **Bloco 2**, a pesquisa da mestranda Milena Dias Breder, intitulada *Limpeza sem Neura: uma análise semiótica dos papéis de gênero nos*

² Mais informações sobre a área 2 encontram-se em: <http://www.poslin.lettras.ufmg.br/area2.php>.

comerciais da marca de limpadores Veja, examina a construção discursiva de papéis de gênero em relação a produtos de limpeza, na publicidade televisiva brasileira nos últimos dez anos. Ambas investigações se baseiam em quadros teóricos da semiótica discursiva.

No **Bloco 3** estão situados os estudos da Linguística Aplicada³, área que se interessa mais pelo ensino/aprendizagem de línguas, a tradução, a relação entre linguagem e tecnologia, o ensino do português e a questão do plurilinguismo, das políticas linguísticas e da educação bilíngue. Com a pesquisa de doutorado intitulada *Parceria Universidade-Escola na Formação de Professores de Inglês: interrogando a linguagem na relação com o/no espaço (do) outro*, Isabela de Oliveira Campos apresenta resultados preliminares da análise de produções e deslizamentos de sentido identificados nos dizeres de egressos do projeto de extensão UNISALE. Já *Falando com o mundo: um projeto de internacionalização de Belo Horizonte na confluência de saberes locais e globais*, de Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira, tem como foco um estudo de caso com professores de inglês participantes do programa “Falando com o Mundo”.

Ainda em relação ao ensino de língua inglesa, o **Bloco 3** também conta com a pesquisa de mestrado de Rafael de Souza Lopes Nascimento, intitulada *A professora de inglês trans: um estudo de caso à luz da teoria queer e da psicanálise*, na qual questões de gênero são analisadas discursivamente no âmbito do ensino-aprendizagem de inglês, pelo viés psicanalítico. Também compõe esse bloco a pesquisa de doutorado de Demétrius Faria dos Santos, intitulada *Agência e affordances de aprendizagem de língua inglesa no WhatsApp ChatClass*, em que esse recurso digital é analisado como apoio didático no ensino de língua inglesa no Ensino Médio.

O **Bloco 3** é concluído com dois textos relacionados ao ensino de língua portuguesa. Na pesquisa de doutorado *Práticas de letramento acadêmico de e para estudantes migrantes na UFMG*, Elisa Mattos propõe uma análise etnográfica crítica das práticas de leitura e escrita de alunos migrantes, em português como língua adicional. Já na pesquisa de doutorado intitulada *Aprender ortografia: análise do impacto da instrução e construção de práticas*, Michelle Nogueira Lara Prado busca entender e avaliar o impacto de diferentes tipos de instrução na escrita e na ortografia de alunos do Ensino Fundamental II, em produções realizadas para as aulas de língua portuguesa materna.

A partir da amplitude de fenômenos e temas abordados linhas de pesquisa do PosLin, parcialmente contempladas neste e-book pelos textos reunidos, percebemos que a grande área de Letras, de modo geral, e a Linguística, mais especificamente, continuam a se desenvolver

³ Mais informações sobre a área 3 encontram-se em: <http://www.poslin.lettras.ufmg.br/area3.php>.

na academia. Seu espaço catedrático nas universidades brasileiras não as impede, todavia, de criar aproximações com as questões que vão surgindo na sociedade. São, por exemplo, as pesquisas preocupadas com a questão dos discursos de ódio emergentes das redes sociais, ou a questão do letramento acadêmico de estudantes migrantes, ou os usos linguísticos em um município de Minas Gerais.

A linguagem é um objeto de estudo complexo, que permeia a história da humanidade, com incursões sobre sua natureza e funcionamento datando de muito antes de Saussure (cf. BARROS, 2003; PETTER, 2003). Como ciência, e sem pretensões normativas (cf. FIORIN, 2013), a Linguística busca sistematizar e explicar os fatos da linguagem, colocando em relevo o que fazemos com palavras, sons, imagens, gestos... nos mais variados contextos de uso e pelas mais diversas razões. Como será possível observar neste e-book, as pesquisas em desenvolvimento no PosLin refletem essa busca. Assim, com esta apresentação convidamos todos a ler os textos aqui presentes, e a compartilhar, com seus pares, as pesquisas de mestrado e de doutorado em desenvolvimento no PosLin. Que esta seja apenas a segunda semente de uma longa seara de publicações discentes!

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/2002.
- BARROS, D. P. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à linguística** – objetos teóricos, p. 25-54.
- FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. **Linguística**, p. 13-46, 2013.
- HJELMSLEV, L. **Ensaio Linguísticos**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- MARINHO, J. H. C. Uma Abordagem Modular e Interacionista da Organização do Discurso. **Revista da Anpoll 16**. São Paulo. jan/jun., 2004. p. 75-100.
- ORLANDI, E. P. **O que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
- PETTER, M. Linguagem, língua linguística. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à linguística** – objetos teóricos, p. 11-24.
- ROULET, E. Um modelo e um instrumento de análise sobre a organização do discurso. In: MARI, H. et al. (Org.) **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso- FALE/UFMG, 1999. p. 139-166.
- TOMAZZI, M. M. Análise do Discurso: O Modelo de Análise Modular. **Revista (CON) TEXTOS Linguísticos**, v. 6, n. 7, p. 242-256, 2012.

CRIANDO PONTES E DIÁLOGOS ACADÊMICOS INTERINSTITUCIONAIS: O SETED EM FOCO

**Elisa Mattos
Vanessa Pastorini
Michelle Murta
Bárbara Guimarães Rocha
Pedro Henrique Malafaia**

O Seminário de Teses e Dissertações (SETED) é um evento acadêmico organizado e gerido anualmente pela Representação Discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin)¹, vinculado à Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Criado em 2009², o SETED oferece aos pós-graduandos regularmente matriculados no Programa a oportunidade de comunicar academicamente suas pesquisas, independente do estágio em que se encontram. As pesquisas são debatidas por professores convidados, com o intuito de auxiliar os discentes no desenvolvimento das diferentes etapas de suas investigações.

Em 2021, o SETED chegou à 12ª edição. Esse número de edições é bastante expressivo e deve ser celebrado, pois é indicativo não apenas da consistência do evento, mas, sobretudo, demonstra sua capacidade de reinvenção e seu potencial para criar diálogos entre pesquisadores experientes e novatos, proporcionando o debate entre instituições de todo o Brasil. Neste texto, discorreremos sobre o SETED, refletindo sobre os desafios e as mudanças das duas últimas edições, realizadas em 2020 e 2021, respectivamente. Abordamos também a configuração do XII SETED, o crescente lugar da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no evento, e a criação de novas vias de diálogo com a Roda de Conversa.

¹ Não por acaso, somos levados a pensar na amplitude do PosLin atualmente, desde a sua formação, em 1973. São mais de 1500 dissertações e teses submetidas ao repositório. Só em 2022, são quase 300 alunos vinculados ao Programa, cujos trabalhos refletem a excelência construída ao longo dessas cinco décadas, oficialmente reconhecida em 2017 com a nota 7 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas já amplamente conhecida na comunidade acadêmica brasileira e internacional. É justamente essa busca pela construção de saberes científicos de excelência que levou à criação do SETED.

² Informações sobre edições anteriores podem ser acessadas em: <http://www.lettras.ufmg.br/xiiiseted/>.

Sobre o evento

O sucesso do SETED é uma realidade dentro e fora do PosLin, como atestado pelo feedback positivo dos professores debatedores do evento e dos pós-graduandos do Programa. Ainda assim, é comum haver algum desconhecimento do corpo discente quanto à função do SETED em sua formação acadêmica e profissional. Desse modo, com o intuito de esclarecer as forças motoras que perpassam o evento, é oportuno nos determos por um momento sobre a sua natureza, culminando nas suas transformações, com destaque para a mudança do modelo presencial para o remoto.

Diferentemente do que se pode pensar sobre o trabalho de pesquisa – aquela imagem caricata do gênio solitário, enfurnado em seu escritório/laboratório, há dias sem interagir com o mundo exterior – pesquisar é, antes de tudo, uma prática social e, portanto, uma (inter)ação e um processo. É prática social (HOLLAND; LAVE, 2009) porque nasce das necessidades da humanidade, adaptando-se à medida que a humanidade se desenvolve. É (inter)ação porque se constitui no movimento dialógico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012) do pesquisador com seu objeto de investigação, com as leituras, experimentos e, em especial, nos momentos de reflexão crítica durante o registro da pesquisa – a escrita. E é processo porque não está pronta: é construída e reconstruída a cada nova instância de investigação, seja na formulação do problema, na revisão da literatura e na escrita de artigos, ou na socialização de resultados, entre outras. Ainda que o processo de estudo/leitura seja uma etapa tradicionalmente levada de maneira individual, ela demanda o intercâmbio entre os pares, seja na interação com textos ou nas trocas em grupos de pesquisa e em eventos acadêmicos como o SETED.

Nesse sentido, é profícuo pensarmos em situações nas quais essas pontes se mostram particularmente importantes. Por exemplo, no esforço intelectual de fazer dialogar diferentes teorias, ou ao analisar um corpus complexo, pode ser comum se deparar com o sentimento de estar face a face com um grande empecilho, uma ‘pedra no meio do caminho’ (ANDRADE, 1930). O olhar distanciado de outrem pode surgir como instrumento revelador, capaz de elucidar dúvidas, trazer reflexões não antes elaboradas. O trabalho intelectual ganha novos ares. O SETED ganha corpo a partir dessa necessidade intrínseca de diálogo acadêmico, da riqueza sintetizada a partir da troca de saberes.

Para os discentes que desejam participar do SETED, o processo é bastante simples. Como em qualquer evento acadêmico, os participantes enviam um resumo de suas pesquisas. Na sequência, os textos são lidos por professores doutores especialistas, selecionados pela Comissão Organizadora a partir da relevância de sua formação e atuação acadêmica em relação aos temas das pesquisas dos discentes. Os especialistas, então, compõem as mesas-

redondas com os discentes, isto é, sessões temáticas organizadas com base nas pesquisas inscritas no evento. Eis, finalmente, o momento em que as trocas oficialmente acontecem.

Adaptar e evoluir

Por muito tempo, o SETED ocorreu presencialmente, o que sempre demandava muito esforço por parte da comissão organizadora. Eram preocupações que iam desde a reserva de salas para as mesas-redondas ao planejamento orçamentário para os gastos de deslocamento de professores oriundos de outras regiões que ultrapassassem as fronteiras de Belo Horizonte. Por vezes, havia a preferência em convidar debatedores que não tivessem muitas dificuldades em se deslocar, como também aqueles que já estivessem na capital mineira, evitando custos demasiadamente onerosos. As possibilidades de diálogo ficavam muitas vezes restritas por razões de ordem geográfica.

Em 2020, tudo isso mudou. Com o mundo colocado à prova durante a pandemia, uma série de adaptações precisou ser feita. No Brasil, o marco do início da covid-19 ocorreu no mês de março de 2020, acarretando no fechamento das grandes instituições de ensino, como foi o caso da própria UFMG³. Algo inocentemente previsto para durar alguns poucos meses⁴ se prolongou por dois anos, modificando as relações entre os sujeitos e o mundo. A ausência de estudos sobre a doença, associada à sua fácil propagação e, no Brasil, à alta letalidade, criou incertezas múltiplas sobre como dar continuidade às atividades presenciais sem colocar a vida das pessoas em perigo.

Nesse cenário de incertezas, as tecnologias digitais parecem ter ganhado mais espaço dentro de todos os setores da sociedade, especialmente na educação. Na área da Linguística, por mais que já fossem aplicadas no ensino/aprendizagem de línguas e na análise linguística, o regime de isolamento as tornou indispensáveis para dar continuidade aos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, em particular com o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Como uma solução temporária⁵ para a educação brasileira durante

³ A UFMG adotou medidas de isolamento social e suspendeu as aulas presenciais em 18/03/2020, como pode ser conferido em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-anuncia-interruptao-progressiva-de-atividades>.

⁴ Em relação ao isolamento e à pandemia de covid-19, a resposta do Governo Federal, por meio do Ministério da Saúde, mostrou-se insatisfatória e, para muitos especialistas, foi caracterizada como descoordenada (ABRUCIO *et al.*, 2020), desalinhada (CIMINI *et al.*, 2020) e negacionista (CAMPOS, 2020; GIOVANELLA *et al.*, 2020).

⁵ O ERE diferencia-se da Educação a Distância (EaD). Enquanto o primeiro foi uma alternativa criada durante a pandemia do coronavírus, para dar continuidade às atividades escolares realizadas até então presencialmente, o segundo é “uma modalidade de ensino que ocorre de forma remota e deriva de um planejamento detalhado, para que consiga trabalhar de forma adequada com um grande volume de alunos” (ALVES *et al.*, 2020).

a pandemia, o ERE ‘normalizou’ o uso de tecnologias digitais para a realização de aulas síncronas e de reuniões, por meio de videoconferência, e para a comunicação. Atividades que antes eram feitas quase que exclusivamente presencialmente foram ressignificadas.

Desse modo, à medida que a desenvoltura no manuseio de ferramentas digitais, como *Zoom*, *Google Meet* e *Microsoft Teams*, foi aumentando, novas possibilidades de continuação do que se fazia exclusivamente face-a-face foram surgindo e se concretizando. No ensino, o ERE foi amplamente adotado, auxiliado também pelas redes sociais, como o WhatsApp (cf. MATTOS, 2021). Na pesquisa e na extensão, especificamente na divulgação científica, as *lives* tornaram-se recorrentes, contando com o apoio de plataformas como o YouTube e de softwares como o StreamYard. O ‘longe’ tornou-se ainda mais ‘próximo’.

A transformação do SETED não escapa ao cenário apresentado. Em um curto espaço de tempo, o evento se viu totalmente reestruturado para se adequar a esse contexto de isolamento no qual a sociedade se encontrava. Em 2020, a equipe por trás das cortinas do XI SETED, composta pelos então representantes discentes e doutorandos Elisa Mattos, Francieli Oliveira e Henrique Santos e pela então mestranda Vanessa Pastorini, uniram-se remotamente para pensar em como realizar o evento em meio à pandemia. Com o apoio dos professores doutores Wander Emediato e Ana Larissa Oliveira, da Coordenação do PosLin, foi decidido que o XI SETED aconteceria de maneira remota.

O maior desafio desse trabalho operatório pode ser resumido à necessidade de se encontrar a melhor ferramenta para que as apresentações e os debates ocorressem, sem que o caráter online prejudicasse os diálogos visados. Com base em eventos online realizados por inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES), a UFMG entre elas, a plataforma StreamYard foi escolhida como ‘local’ do XI SETED, com a transmissão das palestras e das apresentações ao vivo pelo YouTube.

Feitas as escolhas das novas ferramentas de realização do evento, novas possibilidades surgiram. A participação dos discentes foi assegurada, com as apresentações planejadas para acontecerem de maneira síncrona e remota. Graças à flexibilidade do ambiente virtual, foi possível convidar especialistas de IES de diferentes cidades, estados e regiões do Brasil, sem que esses professores precisassem se deslocar ou se afastar de seus respectivos âmbitos de trabalho. A Figura 1 ilustra uma das pesquisas transmitidas no YouTube.

Figura 1: Sessão temática de Português como Língua Adicional no XI SETED.



XI SETED: Português Língua Adicional

219 views Streamed live on Nov 5, 2020 Profª Ana Cecília Cossi Bizon (Unicamp)
...more

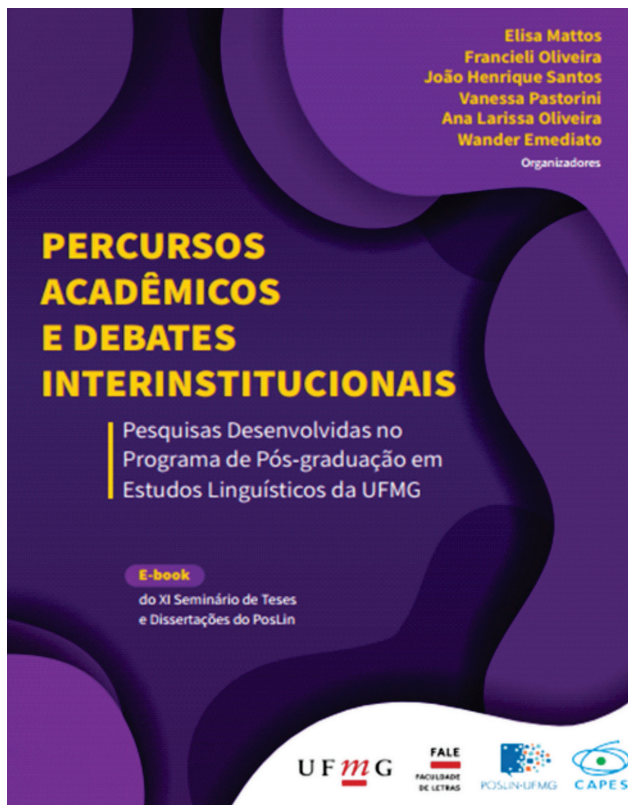
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-4fZpj6oG8>.

Os resultados dessa nova empreitada ultrapassaram as expectativas. Debatedores e discentes tiveram a oportunidade de se conhecer virtualmente e de discutir as pesquisas desenvolvidas no PosLin. Não só isso, o caráter remoto permitiu aos discentes aprofundarem suas discussões, dialogando com IES que, por razões financeiras, não participavam do SETED de maneira constante. A riqueza dos debates fomentou a Comissão Organizadora a elaborar o primeiro e-book do SETED (cf. MATTOS *et al.*, 2021), reunindo textos completos de pesquisas apresentadas no XII SETED, textos de apresentação feito pelos professores debatedores das sessões temáticas (ou, na impossibilidade destes, por professores convidados, do PosLin) e textos das palestras de abertura e de encerramento. A Figura 2 é uma reprodução da capa do e-book.

É imperativo ressaltar que tanto a concretização do SETED, em formato presencial ou remoto, quanto a publicação de e-books do evento, são apenas possíveis pelo investimento de recursos do Ministério da Educação, por meio do Programa de Excelência Acadêmica (Proex) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que direciona recursos para financiamento de iniciativas de desenvolvimento acadêmico no PosLin e em outros programas de pós-graduação (PPGs) no Brasil que tenham alcançado as

notas 6 ou 7 na avaliação quadrienal CAPES. Nesse sentido, salientamos a importância da continuidade dos investimentos na educação pública.

Figura 2: Capa do primeiro e-book do SETED.



Disponível em: http://www.PosLin.letras.ufmg.br/noticias/ebook_XI_SETED_2021.pdf.

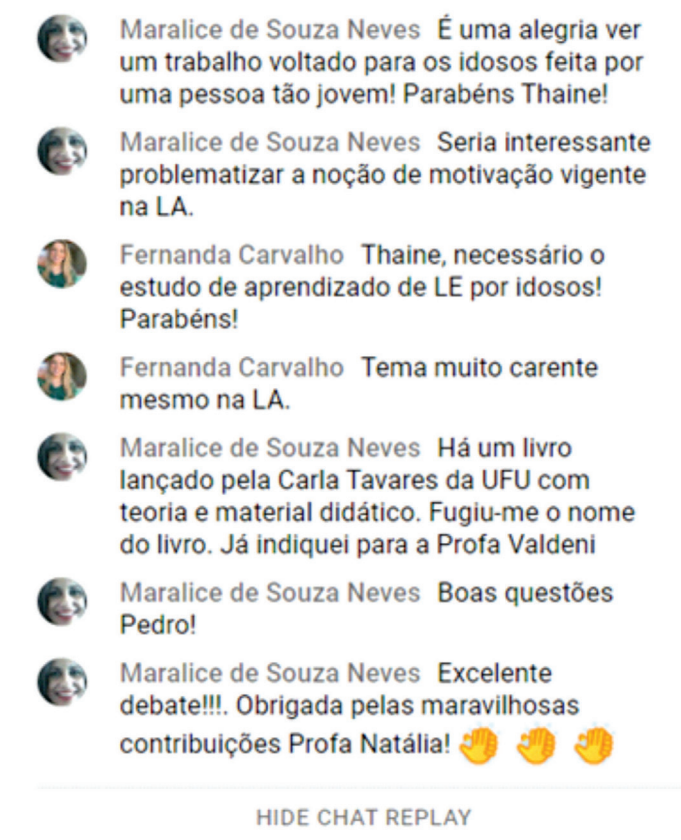
Dando continuidade ao trabalho

Na ocasião do XII SETED, realizado entre os dias 01 e 03 de dezembro de 2021, ainda em meio à pandemia, o espírito de intercâmbio com debatedores de diferentes regiões do Brasil permaneceu, talvez renovado pela esperança trazida pela vacinação da população contra a covid-19. O evento⁶ teve apresentações de pesquisas de mestrado e de doutorado de 77 estudantes do PosLin, cujos trabalhos foram discutidos em sessões temáticas correspondentes à subárea de investigação. Para debater essas sessões, o XII SETED contou com 20 professores doutores oriundos de 16 IES espalhadas pelo território brasileiro.

⁶ A organização, as inscrições e a divulgação do XII SETED foram realizadas na plataforma Even3, dado seu caráter de facilitador da elaboração de listas de presença e o seu funcionamento enquanto um instrumento de comunicação entre a organização do evento e os participantes.

Vale destacar que, para facilitar a participação de discentes e docentes, o evento foi realizado online, novamente, com transmissão no YouTube pela plataforma StreamYard. Isso permitiu que os pós-graduandos e os debatedores dialogassem sobre as pesquisas de maneira remota síncrona, independentemente de sua localização geográfica. Ademais, a ferramenta de bate-papo do YouTube possibilitou trocas de ideias entre os participantes ouvintes e facilitou a presença de professores pesquisadores do PosLin, que puderam acompanhar as apresentações de seus orientandos, como no ano anterior. A Figura 3, a seguir, ilustra uma dessas trocas no XII SETED.

Figura 3: Trocas no chat do YouTube durante uma sessão temática no XII SETED.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AigpQZ300A4>.

Em 01 de dezembro de 2021, o XII SETED foi inaugurado com a palestra do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (PosLin): *Instrumentos linguísticos em contextos de migração de crise no Brasil: entre deveres e direitos linguísticos*⁷, na qual o pesquisador retomou uma discussão iniciada em um congresso da Associação Brasileira de Linguística

⁷ A palestra pode ser acessada em: <https://youtu.be/ysryD07Qqgc>.

(ABRALIN)⁸, em março do mesmo ano. Na palestra, e com base em considerações sobre as migrações de crise (CLOCHARD, 2007; BAENINGER; PERES, 2017), Diniz focalizou a questão do acolhimento de imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil, discutindo os conceitos espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2014) e instrumento linguístico (AUROUX, 1992), para, então, apresentar a coleção *Vamos juntos(as)!* (BIZON; DINIZ, 2020), um conjunto de livros didáticos de acesso livre e gratuito, estruturados para atender principalmente às demandas linguísticas dos recém-chegados ao território brasileiro.

O encerramento do XII SETED, em 03 de dezembro, foi celebrado com a palestra da Profa. Dra. Charlotte Galves-Chambelland, da Unicamp. Com *Fazer sintaxe histórica hoje: o projeto Tycho Brahe*⁹, a pesquisadora apresentou o *Tycho Brahe*¹⁰, um *corpus* de português histórico, anotado morfossintaticamente, online e de livre acesso, cujo intuito é disponibilizar dados históricos do português histórico processados digitalmente, potencialmente facilitando as investigações sobre o português europeu e sobre o português brasileiro histórico. Pelo *corpus* Tycho Brahe, que cobre diversos gêneros discursivos escritos, estudiosos do português podem recuperar “informações categoriais e estruturais pertinentes a análises morfossintáticas da língua” (GALVES; BRITO, 1999, s/p). Baseando-se tanto na Linguística de Corpus como uma metodologia (SHEPHERD, 2009) quanto na Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1995), Galves se concentrou no funcionamento do *corpus*, em particular nas propriedades sintáticas.

Quanto às apresentações das pesquisas de mestrado e de doutorado, o XII SETED promoveu 25 sessões temáticas com um total de 77 comunicações, as quais foram distribuídas de acordo com as áreas de pesquisa do Programa e, então, organizadas segundo as principais subáreas dos estudos submetidos ao evento. O Quadro 1 a seguir ilustra a distribuição das 77 apresentações.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=nJQgcQnyta4>. Acesso em 28 de julho de 2022.

⁹ A palestra pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=7iAZEWX9CJ8>.

¹⁰ <https://www.tycho.iel.unicamp.br/home>. Acesso em 03 de out. 2022.

Quadro 1: Distribuição das apresentações no XII SETED.

Áreas de pesquisa	Sessões temáticas
<p>Área 1</p> <p>Linguística Teórica e Descritiva</p>	<p>Estudos Formais de Língua Processamento da Linguagem Variação e Mudança Linguística I e II Estudos Diacrônicos da Linguagem Libras em Pesquisa IV e V Estudos Baseados em Corpora Semântica lexical</p> <p>Total de apresentações: 24</p>
<p>Área 2</p> <p>Estudos do Discurso</p>	<p>Semiótica Discursiva I e II Análise(s) do Discurso Estudos da Enunciação Interação e Discurso Argumentação e Discurso Semiótica Social e ADC</p> <p>Total de apresentações: 23</p>
<p>Área 3</p> <p>Linguística Aplicada</p>	<p>Libras em Pesquisa I, II e III Linguagem e Tecnologia Ensino e Tecnologias Digitais I e II Ensino e Subjetividades Ensino Crítico de Inglês Português como Língua Materna Português como Língua Adicional</p> <p>Total de apresentações: 30</p>
Total: 77 apresentações	

Fonte: elaborado pelas autoras.

Gerenciar um total de 26 sessões temáticas, em um curto período que circunscreveu três dias de intensa programação, foi um grande desafio. O trabalho, que envolveu desde a realização das transmissões e o gerenciamento do tempo dos apresentadores em cada sessão, passou também por garantir o funcionamento da plataforma StreamYard e promover o contato entre os apresentadores e mediadores, incluindo as perguntas do público e as respostas dos apresentadores.

O lugar da Libras

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), embora seja oficial neste país, parece ainda ser encarada como uma língua minoritária. No meio acadêmico, por exemplo, sua presença em comunicações e em eventos muitas vezes se mostra irregular – ou mesmo inexistente. No PosLin, esse caminho tem sido diferente e a Libras está cada vez mais presente tanto como objeto de pesquisas de mestrado e de doutorado¹¹ quanto na oferta de disciplinas¹², talvez como consequência do aumento dos cursos com foco no ensino, como o Letras Libras¹³, na UFMG e em outras IES.

A realidade da crescente presença da Libras também está refletida no SETED. Na edição de 2021, pela primeira vez na história do Programa e do evento, uma pessoa surda foi convidada a integrar a Comissão Organizadora. Embora a Libras já estivesse presente no evento desde 2020 (MATTOS *et al.*, 2021), a presença de uma discente surda na organização do XII SETED possibilitou um melhor entendimento sobre as necessidades dos surdos. Essa participação foi primordial e inédita no SETED, um marco histórico, que gerou uma série de ações de inclusão no evento, como discorrido a seguir.

Especificamente, a presença de uma integrante surda na Comissão Organizadora deu lugar de fala (BOURDIEU, 2004 [1997]; RIBEIRO, 2017) aos surdos e propiciou um melhor mapeamento de suas demandas no meio acadêmico e no XII SETED. Desse modo, seguindo a Lei 10.436/2002¹⁴, a inclusão da Libras se materializou na comunicação e na divulgação do evento, por meio de vídeos produzidos nesse idioma pela então doutoranda surda Michelle Murta, em um primeiro momento, como indicado na Figura 4 abaixo.

¹¹ Como indicado em Murta e Mattos (2022, neste volume), a investigação de Bernardino (1999) foi a primeira dissertação sobre a Libras defendida no PosLin. Desde então, teses e dissertações têm sido desenvolvidas no Programa, entre elas: Costa (2015, 2020), Lourenço (2014, 2018), Murta (2022), Passos (2009, 2014) e Silva (2010, 2018). Murta (2022) é a primeira surda a defender uma tese na UFMG.

¹² Para o segundo semestre letivo de 2022, o PosLin ofertará uma disciplina realizada inteiramente em Libras, ministrada pelo Prof. Dr. Guilherme Lourenço. As primeiras disciplinas de/sobre a Libras, do PosLin, foram ministradas pela Profa. Dra. Elidéa Bernardino.

¹³ Fundamentos de Libras foi a primeira disciplina sobre Libras ofertada na FALE – UFMG, em 2008. Hoje, a FALE tem um curso de licenciatura em Libras, o Letras Libras: <https://libras.lettras.ufmg.br/>.

¹⁴ A Lei visa garantir a Libras como meio de comunicação para as pessoas surdas e pode ser acessada na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Agradecemos especialmente a doutoranda Elisa Mattos por sua preocupação com a inclusão da Libras no SETED, no âmbito da Lei e, também, no campo da solidariedade com os surdos do PosLin.

Figura 4: Material de divulgação visual em Libras para o XII SETED.



Fonte: Produzido para o XII SETED.

Ter uma integrante surda na organização do evento criou mais proximidade com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão¹⁵ (NAI), da UFMG, para a disponibilização de intérpretes do par Português – Libras, para garantir o conforto linguístico dos discentes surdos participantes do XII SETED. Isso foi feito da seguinte maneira: após mapear as pesquisas inscritas no evento, a Comissão Organizadora estabeleceu contato com o NAI e negociou a disponibilização de 03 duplas de intérpretes para revezamento¹⁶ e atendimento às sessões que tinham a Libras como objeto de estudo. Devido à escassez de profissionais, a Comissão teve o apoio do PosLin, que autorizou a contratação de 01 dupla de intérpretes para atuar nas palestras de abertura e de fechamento XII SETED.

É importante destacar que o XII SETED teve um número bastante significativo de pesquisas sobre a Libras. Foram 10 trabalhos inscritos (05 de mestrado e 05 de doutorado), distribuídos em 05 sessões, representando 12,5% do total de apresentações do evento. As pesquisas estão sendo desenvolvidas tanto por discentes surdos quanto por discentes ouvintes do Programa, abordando aspectos linguísticos de natureza teórica e aplicada, como indicado em Soares e Mattos (2022, neste volume). Para atender essas demandas, o Prof. Dr. e linguista surdo Charley Soares foi convidado para ser debatedor das sessões temáticas.

¹⁵ O NAI tem como finalidade dar suporte a todos os alunos com deficiência na universidade, diminuindo os obstáculos em sua experiência acadêmica na UFMG. Para mais informações, direcionamos a leitura a: <https://www.ufmg.br/nai/>.

¹⁶ O revezamento visa não sobrecarregar os intérpretes física, motora e mentalmente. A troca de intérpretes deve ocorrer a cada 20 minutos da atividade de interpretação. A profissão de Tradutor Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecida no dia 1º de setembro de 2010, pela Lei nº 12.319.

Como mencionado, cada sessão temática teve um mediador, também integrante da Comissão Organizadora. Assim, além de apresentar a sessão, os discentes, o debatedor e os intérpretes, coube ao mediador fazer a ponte da comunicação dos discentes e do debatedor com a dupla de intérpretes. Nos bastidores das sessões de Libras havia seis pessoas, além do monitor, e o mediador da sessão temática foi responsável pela coordenação das pessoas e das ações antes, durante e após as apresentações.

Para mediar as sessões temáticas debatidas por Charley Soares, a Profa. Dra. Michelle Murta foi auxiliada por 04 estudantes de graduação do curso de licenciatura em Letras Libras, da FALE – UFMG. Esses estudantes atuaram como monitores, gerenciando a entrada e saída de pessoas da tela da plataforma StreamYard, o fluxo de informação do chat do YouTube, e a lista de presença. Para os monitores, a participação no XII SETED foi uma oportunidade de conhecer de perto as pesquisas em Libras desenvolvidas no PosLin. Para a mediadora, a presença dos monitores lhe trouxe tranquilidade para mediar as interações entre o debatedor, os intérpretes e os apresentadores.

Como pode-se notar, a presença da Libras no XII SETED foi marcante e abriu espaço para que as ações tomadas se tornem precedentes e, com isso, sejam mantidas nas próximas edições do evento. Ainda assim, mais pode ser feito para acomodar as demandas dos surdos no evento e no PosLin. A inclusão de integrantes surdos na organização do evento é uma maneira de garantir a representatividade surda e pode auxiliar na escolha de intérpretes e na comunicação entre os surdos e entre surdos e ouvintes. Além disso, convidar debatedores surdos, especialistas em Libras, é outra forma de incluir o surdo no evento, valorizando seu conhecimento, como feito no XII SETED.

Ampliando a conversa

Pensando em ampliar o diálogo sobre comunicação científica e atuação acadêmica, o XII SETED contou com uma nova modalidade de apresentação: a *Roda de Conversa*. Realizada em 03 de dezembro após a palestra de encerramento, a Roda de Conversa foi mediada pelo mestrando Pedro Henrique Malafaia e teve a participação de três convidadas vinculadas à FALE e/ou ao PosLin: a graduanda em Letras Maria Victória Guerra, a ex-mestranda Camila Barros, e a doutoranda Alicia Calderón Verde. A Roda de Conversa teve como foco a discussão sobre a importância dos eventos de divulgação e comunicação científica para o desenvolvimento acadêmico dos discentes e futuros pesquisadores.

A comunicação científica, como afirmam Hayashi e Guimarães (2016), pode se dar de duas maneiras: formalmente ou informalmente. Segundo os autores, as comunicações

formais são aquelas apresentadas em publicações institucionalizadas, como periódicos e livros, após revisão por pares, e são resultado de pesquisas que apresentam contribuições significativas e substanciais ao avanço do conhecimento de determinada área. Já os modelos de comunicação científica informais, como, por exemplo, congressos e seminários, têm como função oferecer a pesquisadores *feedback* imediato sobre suas respectivas investigações. Essas situações de interação são institucionalizadas, mas o modo de comunicação é diferente das comunicações científicas formais.

Como exemplo de comunicação informal, o SETED tem a finalidade de estimular o diálogo e promover o aprimoramento das pesquisas dos pós-graduandos do PosLin, visando melhorias também em futuras publicações: dissertações, teses, e artigos. Dessa maneira, além das apresentações das pesquisas, espera-se que eventos dessa natureza se configurem como espaços privilegiados para o intercâmbio de perspectivas sobre o fazer científico, incluindo dinâmicas próprias à carreira dos pesquisadores em formação, além da ampliação de redes de trabalho e colaboração interpares.

Na *Roda de Conversa*, Maria Victória Guerra iniciou sua reflexão com uma descrição de sua primeira participação como monitora e mediadora em um evento acadêmico, no XII SETED. Ela relatou o nervosismo, suas aspirações como estudante, sua ambição de ingressar no mestrado e a sua satisfação em ter atuado no evento junto a discentes da pós-graduação e a pesquisadores da Linguística e da Linguística Aplicada. Maria Victoria também discorreu sobre suas experiências como ouvinte, quando ainda não participava da produção de eventos desse tipo, oferecendo seu olhar sobre os dois lados da mesa.

Maria Victória fez um breve levantamento sobre os interesses, dúvidas e percepções dos alunos sobre eventos dessa natureza. A pesquisa informal não se limitou aos alunos da FALE e teve como foco a reflexão sobre estratégias futuras de aproximação com os alunos da graduação, que ainda se mostram pouco familiarizados com as pesquisas de seus respectivos cursos. Os relatos gerados revelaram que parece haver um distanciamento entre os discentes de graduação e pós-graduação, devido a uma incompreensão sobre a função de eventos como o SETED, que não se tratam da massificação da ciência, mas que podem fazer uso de meios de comunicação como o YouTube, por exemplo, ou de redes sociais, como o Instagram, para ampliar o escopo de ouvintes e de colaboradores.

O relato de Maria Victoria foi seguido por uma fala detalhada e instigante de Camila Barros, em que a atual doutoranda da Freie Universität Berlin, na Alemanha, relatou suas experiências como apresentadora no XI SETED e em outros eventos acadêmicos. Camila fez comentários de extrema relevância sobre apresentar pesquisas em andamento em congressos dessa natureza, detalhando as contribuições que essas participações tiveram para o progresso

de sua dissertação, realizada no PosLin, e para sua experiência como pesquisadora. Camila abordou pontos diversos, desde o gerenciamento do tempo e o manejo do nervosismo natural a apresentações desse tipo, passando pelo ordenamento dos *slides* e a incorporação de críticas e sugestões, até o recente avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação na ampliação das possibilidades de interação acadêmica.

A doutoranda Alícia Calderón Verde, por sua vez, fez uma fala bastante instigante sobre sua experiência como apresentadora em eventos científicos internacionais e sobre como essas participações, particularmente, foram fundamentais para o desenvolvimento de sua pesquisa. Sendo cubana, e tendo como foco de pesquisa a Língua de Sinais Cubana, Alícia levou suas experiências para as arenas acadêmicas globais, estabelecendo contatos diretos e profícuos com pesquisadores da área. Esses “colégios invisíveis” (MOREIRA, 2005), isto é, agrupamentos de pesquisadores deslocados no tempo e no espaço, mas codependentes e partícipes de redes de colaboração transfronteiriça para o progresso da ciência, são de fundamental importância. Foi num desses eventos que Alícia conheceu seu orientador, o Prof. Dr. Fábio Bonfim Duarte, que lhe sugeriu tentar o doutorado no Brasil.

A ideia que permeou a criação da *Roda de Conversa*, e que pode e deve ser retomada e aprimorada para as próximas edições, é aproximar os participantes que seguem imersos no fazer científico. Seminários desse tipo, em especial os organizados para e por discentes, podem e devem se constituir como um espaço de compartilhamento do labor científico, da escrita e da pesquisa, um espaço que não se limite à necessidade de visibilizar as pesquisas; um espaço que coloque em relevo também os bastidores desses processos. Fazer ciência do ponto de vista de quem está dando os primeiros passos em direção à profissionalização deve ser também espaço para reflexões sobre o viver científico, ou seu dia a dia e seus percalços.

Palavras finais

Pensando nas edições futuras do SETED, acreditamos que os avanços realizados em 2020 e em 2021 podem ser complementados por novas modalidades de divulgação científica e por outras oportunidades de desenvolvimento acadêmico, como, por exemplo, minicursos e/ou workshops e grupos de trabalho, ambos propostos e/ou geridos por discentes do PosLin, nos quais os conhecimentos possam ser compartilhados de maneira mais pedagógica. Além disso, frisamos a importância de dar continuidade a ações de inclusão e a iniciativas de formação acadêmica, como a desafiadora tarefa de organizar e-books e outras publicações de natureza científica.

À guisa de conclusão, entendemos que a gama variada de trabalhos apresentados no XII SETED sinaliza a riqueza do evento e reafirma a sua importância no processo acadêmico proposto pelo PosLin, tanto para os discentes que compartilham suas pesquisas quanto para os que organizam e promovem o evento. Considerando a natureza social da ciência, que exige divulgação, debate e reflexão, como discorrem Carmo e Prado (2005, p. 131), argumentamos que eventos como o SETED proporcionam oportunidades não somente de divulgar, debater e refletir sobre a ciência, mas de desenvolver a autonomia de pesquisadores em formação, seja para o fazer da pesquisa, em senso estrito, seja para a atuação na academia, de maneira mais ampla.

Referências

ABRUCIO, F. L. *et al.* Combate à COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 663-677, 2020.

ALVES, J. *et al.* Ensino a distância: características e desafios. In: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 2, n. 11, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17571>. Acesso: 22 abr. 2021.

ANDRADE, C. D. No meio do caminho. **Alguma poesia**, p. 15, 1930.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad.: Eni Orlandi Puccinelli. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de estudos de População**, v. 34, p. 119-143, 2017.

BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BERNARDINO, E. L. A. **A Construção da referência por Surdos na Libras e no Português escrito: A lógica no absurdo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (Coord.) **Coleção Vamos Juntos(as)!** Curso de português como língua de acolhimento – trabalhando e estudando. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2020, Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/vamos-juntos-curso-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-livro-doa-alunoa/>. Acesso: 22 abr. 2021.

BOURDIEU, P. **Usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Texto revisto pelo autor com colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. Trad. D. B. Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CAMPOS, G. W. S. O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, 2020.

CARMO, J. S.; PRADO, P. S. T. Apresentação de trabalho em eventos científicos: comunicação oral e painéis. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 131-142, 2005.

CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge MA: MIT Press, 1995.

CIMINI, F. et al. **Análise das primeiras respostas políticas do Governo Brasileiro para o enfrentamento da COVID-19 disponíveis no Repositório Global Polimap**. Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, 2007.

COSTA, J. M. **Ensino de metáforas em língua portuguesa para surdos bilíngues Libras-português**. 2020. 165 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

COSTA, J. M. **Leitura e Compreensão de expressões metafóricas em português como segunda língua por surdos sinalizadores**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GALVES, C. M. C.; BRITTO, H. A construção do Corpus Anotado do Português Histórico Tycho Brahe: o sistema de anotação. In: **IV Encontro para o processamento computacional da língua portuguesa**. Évora: Universidade de Évora, 1999, p. 81-92.

GIOVANELLA, L. et al. Negacionismo, desdém e mortes: notas sobre a atuação criminosa do governo federal brasileiro no enfrentamento da Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 44, p. 895-901, 2020.

GUIMARÃES, E. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. **Fragmentum**, n. 40, p. 49-68, 2014.

HAYASHI, M. C. P. I.; GUIMARÃES, V. A. L. A comunicação da ciência em eventos científicos na visão de pesquisadores. **Em Questão**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 161, 29 set. 2016.

HOLLAND, D.; LAVE, J. Social practice theory and the historical production of persons. In: **Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development**. Springer, Singapore, 2019. p. 235-248.

LOURENÇO, G. **Concordância, caso e ergatividade em Língua de Sinais Brasileira: Uma proposta minimalista**. 2014. 163f. Dissertação (em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LOURENÇO, G. **Verb agreement in Brazilian Sign Language: Morphophonology, Syntax & Semantics**. 2018. 320 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MATTOS, E. Teacher self-reflection and learner feedback on the use of WhatsApp in emergency remote teaching (ERT) in a Brazilian university. **32nd International Conference on Second/Foreign language Acquisition**. University of Silesia, 2021.

MATTOS, E. et al. Apresentação. In: MATTOS, E. *et al.* (Org.) **Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais**: Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2021.

MOREIRA, W. Os colégios virtuais e a nova configuração da comunicação científica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 57-63, jan./abr. 2005.

MURTA, M. A. **Mapeamentos icônicos na estrutura interna dos verbos em Língua Brasileira de Sinais**. 2022. 116 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MURTA, M. A.; MATTOS, E. Avançando as pesquisas em Libras: mapeamentos icônicos na estrutura interna dos verbos na Língua Brasileira de Sinais. In: MATTOS, E. et al. (Org.) **Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais**: Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Vol 2. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

PASSOS, R. **Construindo categorias sonoras: o vozeamento de consoantes obstruintes em surdos profundos usuários de língua de sinais (LIBRAS)**. 2009. 155f. Dissertação (em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009

PASSOS, R. **Parâmetros Físicos do Movimento em Libras: um estudo sobre intensificadores**. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SHEPHERD, T. MG. O estatuto da Linguística de corpus: metodologia ou área da Linguística?. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 16, n. 24, 2009.

SILVA, G. M. **Lendo e Sinalizando Textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos**. 2010. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, G. M. **Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-português**. 2018. 217f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2018.

SOARES, C.; MATTOS, E. Descrição e análise linguística da língua brasileira de sinais. In: MATTOS, E. *et al.* (Org.) **Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais**: Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Vol 2. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Bloco 1

Estudos Diacrônicos

Estudos Formais: Comparação e Interfaces da Gramática

Descrição e Análise Linguística da Língua Brasileira de Sinais

Linguística de Corpus como um Campo em Expansão nas

Interfaces dos Estudos da Linguagem

Semântica Lexical

Variação e Mudança Linguística I e II

ESTUDOS DIACRÔNICOS

Soélis Teixeira do Prado Mendes¹
Vanessa Pastorini²

Mais uma vez tive a honra de debater os trabalhos de pesquisa apresentados na sessão temática *Estudos Diacrônicos* do XII Seminário de Teses e Dissertações (SETED), evento do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Universidade Federal de Minas Gerais, em dezembro de 2021. Embora o evento tenha ocorrido de forma remota, o que nos impediu de estarmos juntos em debate, há que se registrar que a troca de conhecimentos foi rica, haja vista a possibilidade de conhecermos, antes dos membros das futuras bancas, bons trabalhos que estão ou sendo desenvolvidos ou a defender.

Para discorrer sobre os trabalhos, é pertinente realizar, nesta apresentação, um pequeno sobrevoo sobre o local em que se situam os Estudos Diacrônicos na Linguística. Ao retornar à obra do mestre Saussure, temos, de forma clara, a separação entre, de um lado, o que seriam os estudos *sincrônicos* e, do outro lado, o que seriam os estudos *diacrônicos*. Em síntese, “[é] sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência, diacrônico tudo que diz respeito às evoluções” (SAUSSURE, 2019 [1916], p. 123).

Mais preocupado com o primeiro caso, Saussure interessou-se em estudar os fatos da língua, indicando ser necessário “fazer *tabula rasa* de tudo quanto produziu e ignorar a diacronia [...] A intervenção da História apenas lhe falsearia o julgamento” (*ibid.*, grifos no original). O foco, na visão do cerne estruturalista esboçado em Saussure, seria estudar a língua enquanto fenômeno social, explicável por ela mesma – sem recorrer a fatores extralinguísticos. As articulações internas intrínsecas à língua, enquanto fruto social, são mais do que suficientes para a compreensão do seu funcionamento, visto que “*tudo quanto seja diacrônico na língua não o é senão pela fala* [...]”. Mas todas as inovações da fala não

¹ Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG) e Professora do Departamento de Letras, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Ouro Preto (soelis@ufop.edu.br).

² Doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: vanessa.pastorini@usp.br.

têm o mesmo êxito e, enquanto permanecem, não há por que levá-las em conta, pois o que estudamos é a língua” (*Idem.*, p. 141, grifos no original).

Anos mais tarde, um novo campo de estudos intitulado Sociolinguística Variacionista levou a aceção do que seria o *fazer do linguístico* a outra direção. Ao contrário da visão saussuriana, os adeptos dessa nova vertente compreendem que “a língua deve ser vista como um sistema estruturado homogêneo, para propor que ela seja vista como um sistema *heterogêneo ordenado*” (VIOTTI, 2019, p. 146, grifos no original). Os valores atribuídos à sincronia e à diacronia são reformulados, e este último elemento compreende “a variação que se verifica ao longo do tempo e que pode vir a causar uma mudança na língua” (*Idem.*, p. 146). Trata-se, de forma resumida, da inserção do estudo histórico dentro de uma teoria, cuja língua é assumida como um sistema de oposições, “na medida em que isso permite generalizar certos processos de mudanças que, antes, eram considerados isoladamente” (VIOTTI, 2019, p. 147).

Ou seja, a língua é compreendida como livre de qualquer momento de estaticidade; ao contrário, a mudança é, dessa forma, inerente ao sistema linguístico. Cabe ao estudioso da sociolinguística se preocupar em desvendar “de que modo fatores de natureza linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua – a fonética, a morfologia e a sintaxe – e também no seu léxico” (BELINE, 2019, p. 125). É se preocupar de que modo a variação é regulada ou, em uma perspectiva mais dialetológica, é tarefa atribuída ao sociolinguista estabelecer as fronteiras entre as diferentes formas de se dizer em determinada língua..

Outra ramificação importante a ser levantada nesta apresentação é o papel exercido pelos estudos funcionalistas, originários do Círculo Linguístico de Praga, fundado em 1926. O princípio da teoria funcionalista consiste em não separar o sistema linguístico das funções que seus elementos preenchem. Em outras palavras, “[a] gramática funcional leva em consideração o uso de expressões linguísticas na interação verbal; inclui na análise da estrutura gramatical toda a situação comunicativa: o propósito do evento da fala, os participantes e o contexto discursivo” (PETTER, 2019, p. 22). Aspectos que, como mostraremos adiante, compõem parte do arcabouço teórico e metodológico das pesquisas inseridas nos estudos diacrônicos desta sessão do XII SETED.

Apresentados os desdobramentos dos estudos em que se situam os trabalhos da sessão temática em questão, trazemos três dos cinco trabalhos inscritos no evento. O primeiro, intitulado *Estudo de demonstrativo no português da região do Amazonas nos séculos XIX, XX e XXI*, de Gislaíne A. M. Siqueira, pesquisa de doutorado, praticamente finalizada, sob orientação do Prof. Dr. César Nardelli Cambraia. A pesquisa da autora abarca

o comportamento do sistema de demonstrativo no português brasileiro (*este, esse e aquele*), durante um período de quase 300 anos, situado em uma região geográfica extremamente intrigante: o Amazonas. Os aspectos de sua pesquisa contemplam, ainda, a observação do sistema pronominal desse idioma, como as mudanças nas estruturas internas nos textos que compõem o *corpus*.

A segunda investigação, *Marcas de oralidade e de escriptualidade em documentos setecentistas: uma forma de caracterização do escrevente e de reconstrução de oralidade pretérita*, de Shirlene F. Coelho, é uma pesquisa de doutorado, em andamento, sob orientação da Profa. Dra. Sueli M. Coelho. Na pesquisa, a autora ressalta, em seus trabalhos na edição de documentos de Diamantina, a falta de regularidade das escolhas grafêmicas em documentos do século XVIII, como igualmente a ausência da falta de trabalhos de aspectos voltados à oralidade. Como hipótese, o trabalho suspeita da maior incidência de uma escrita fonética em documentos redigidos por grupos menos abastados socioeconomicamente (*Livro de Compromisso de Nossa Senhora das Mercês – 1781*), em contraponto com a elite cultural, com uma escrita carregada de etimologizações, mais especificamente latinismos (*Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco – 1778*).

O terceiro trabalho, de nome *Isaac Syri Sermones (cód. Plut89, Sup96 da BML): edição e glossário*, de Vanessa Oliveira Gama, é uma pesquisa de doutorado praticamente finalizada, sob orientação do Prof. Dr. César Nardelli Cambraia. A obra de Isaac tem sua importância destacada como sendo um texto fundamental para a orientação dos monges, escrito em fins do século VII, que buscava auxiliar o monge em seu caminho em direção a Deus, a chamada “conversão do monge”, cuja totalidade é alcançada somente com a vida eterna. O objetivo principal da pesquisa, portanto, é o de contribuir com os estudos lexicais do latim medieval, abrangendo a possibilidade de estudos comparativos sobre a grafia e a fonologia da língua latina e das línguas românicas.

Dentre as apresentações que compuseram a sessão *Estudos Diacrônicos*, o trabalho de Gislaíne A. M. Siqueira foi submetido para esta publicação. É sobre ele que agora passamos a comentar. O estudo faz uma análise histórica do sistema demonstrativo do português brasileiro, em *corpus* – notícias e romances – da região do Amazonas e que compreende a segunda metade do século XIX, todo o século XX e a primeira metade do século XXI, somando, portanto, 300 anos. Nesse *corpus* foi feito um levantamento de ocorrências de demonstrativos para análise e classificação, segundo fatores morfológico, sintático, semântico e discursivo-pragmático, do ponto de vista do Funcionalismo de Givón (1994-1995) e da Sociolinguística variacionista de William Labov (2008).

Uma vez reunido esse *corpus*, buscou-se analisar se o sistema demonstrativo, utilizado no Amazonas, se manteve ternário, conforme os preceitos da norma culta, ou se já evoluíra para binário, conforme indicado por alguns estudos anteriores. Como conclusão, a autora constatou uma mudança nesse sistema – de ternário para binário: nos gêneros romance e notícia registrou-se o aumento saliente da forma **esse** por oposição à queda de **este**; por outro lado, há um aumento vertiginoso do demonstrativo **aquele** no romance. A autora também constatou que essa conclusão foi ao encontro do resultado de uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro. Oxalá outras pesquisadoras se interessem pelo tema para que se possa ter uma fotografia do sistema demonstrativo em outras regiões do Brasil.

Referências

- BELINE, R. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística I**. São Paulo: Contexto, 2019.
- GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- GIVÓN, T. **Syntax: an introduction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2019 [1916].
- VIOTTI, E. Mudança linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2019.
- PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística I**. São Paulo: Contexto, 2019.

ESTUDO DE DEMONSTRATIVOS NO PORTUGUÊS DA REGIÃO DO AMAZONAS NOS SÉCULOS XIX, XX E XXI

Gislaine Aparecida Martins Siqueira¹

Resumo

Neste trabalho, propõe-se um estudo histórico do sistema demonstrativo do português brasileiro realizado na região do Amazonas no período que compreende a segunda metade do séc. XIX, primeira e segunda do séc. XX e a primeira do séc. XXI. Para o desenvolvimento deste trabalho, compôs-se um *corpus* com textos de notícias e romances produzidos na região do estado do Amazonas dos quais se buscaram ocorrências de demonstrativos para análise e classificação segundo fatores morfológico, sintático, semântico-discursivo, sob a visão da linguística variacionista de William Labov (2008) e funcionalista de Givón (1995). Observou-se nas análises se o uso do sistema demonstrativo na região do Amazonas permanece ternário como determina a norma culta, ou se é binário como apontam alguns estudos realizados no Brasil e compararam-se os resultados obtidos com os de pesquisa da região do Rio de Janeiro que também trata, ao longo dos mesmos períodos, dos demonstrativos na notícia e no romance. Os aspectos morfológicos e sintáticos dos demonstrativos dos textos do *corpus* mostraram a forma **esse** em ascensão e a forma **este** em declive ao longo das sincronias. A ascensão da forma **esse** nos dois gêneros textuais e a produtividade da forma **aquele**, principalmente no gênero romance levaram a considerar que o sistema demonstrativo da região do Amazonas tende a uma mudança de ternário para binário. No aspecto semântico-discursivo foram observadas as categorias de valores referenciais endófora, exófora, exo-endófora, anamnético e indeterminadora, dentre as quais a função endófora se sobressaiu como a mais produtiva em todas as sincronias. Os resultados dos demonstrativos da região do Amazonas mostraram semelhanças com os resultados dos estudos da região do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Amazonas. Demonstrativos. Variação linguística. Mudança linguística.

Abstract

In this work we propose a historical study of the Brazilian Portuguese demonstrative system carried out in the Amazonas region in the period that comprises the 19th century, the 20th century and the 21st century. For the development of this work, a *corpus* was composed with texts from the genres news and novels produced in the region of Amazonas, from which occurrences of demonstratives were sought for analysis and classification according to morphological, syntactic and semantic-discursive factors, under concepts of the variationist linguistics of William Labov and the functionalism from Givón. It was observed in the analyzes if the use of the demonstrative system in the Amazon region remains ternary as determined by the norm grammatical, or if it is binary as pointed out by some studies carried out in Brazil. The data obtained were compared with those data of research of the region of Rio de Janeiro, which also deals, over the same periods of the demonstratives in the news and romance genres. The morphological and syntactic aspects of the demonstratives of the *corpus* showed the demonstrative **esse** on the rise and the demonstrative **este** in decline along the synchronies. The rise of the **esse** form in both textual genres and the productivity of the **aquele** form, especially in the novel genre,

¹ Doutoranda em Linguística. Orientador: César Nardelli Cambraia. E-mail: gislaneams@terra.com.br.

led us to consider that the demonstrative system in the Amazonas region tends to change from ternary to binary. In the semantic-discursive aspect, the endophore, exophore, exo-endophore, anamnetic and indeterminant references values were observed, among which the endophore function stood out as the most productive in all synchronies. The results of the study of the demonstratives from the Amazonas region showed similarities with the results from the Rio de Janeiro region.

Keywords: Amazonas. Demonstratives. Linguistic variation. Linguistic change.

1. Introdução

Estudos recentes têm demonstrado que o sistema dos pronomes demonstrativos do português brasileiro, tratado pela norma culta como ternário, está passando por um processo de variação que caminha em direção ao binarismo. Têm constatado também que o emprego dos pronomes demonstrativos no português do Brasil é variável e que seu uso está associado a fatores morfológicos, sintáticos e semântico-discursivos, dos quais a literatura especializada não tem conseguido dar conta plenamente. No intuito de contribuir para o entendimento desse fenômeno, realiza-se um estudo do emprego dos pronomes demonstrativos **este**, **esse**, **aquela** e flexões em um *corpus* formado por textos dos gêneros romance e notícia produzidos na região do estado do Amazonas no período que compreende a segunda metade do séc. XIX, a primeira e a segunda do séc. XX e a primeira do séc. XXI.

Nessa abordagem diacrônica, avaliam-se, no decorrer do trabalho, se os gêneros textuais notícia e romance passaram por mudanças estruturais, uma vez que estão ligados historicamente às transformações da sociedade amazonense; se essas mudanças permitiram uma inovação no uso dos demonstrativos na notícia e no romance, proporcionando o surgimento de usos diferentes de demonstrativos, em relação aos estabelecidos formalmente pelo sistema; se o sistema de demonstrativos passou por uma reorganização, com a implementação do binarismo em oposição a um sistema ternário no português da região do Amazonas; e se o processo de implementação do binarismo se deu em épocas diferentes levando-se em conta o português da região do Amazonas e o da região do Rio de Janeiro, uma vez que a difusão de mudanças não se dá de forma instantânea em todo um dado domínio linguístico. Neste artigo, no entanto, apresentam-se os resultados parciais que abordam os demonstrativos como binário ou ternário no português da região do estado do Amazonas.

2. Objetivos da pesquisa

A presente pesquisa se propõe a realizar o delineamento de um panorama diacrônico do uso do sistema de demonstrativos na região do Amazonas nas sincronias correspondentes aos períodos da segunda metade do séc. XIX, primeira e segunda do séc. XX e primeira

do séc. XXI, por meio da classificação dos demonstrativos encontrados no *corpus* (notícia e romance), segundo fatores morfológicos, sintáticos e semântico-discursivos; a verificar se o sistema pronominal do português da Região do Amazonas se realiza como ternário, como determina a norma culta, ou binário, como já apontaram alguns estudos realizados em outras regiões do Brasil; e a observar se as mudanças ocorridas nas estruturas internas e no conteúdo da notícia e do romance ao longo das sincronias implicam no comportamento das ocorrências dos demonstrativos dos textos que compõem o *corpus*

3. Fundamentação teórica

Este trabalho tem como apoio os pressupostos teórico-metodológicos do funcionalista Givón (1995-2001) que considera que a linguagem é uma atividade sociocultural. Dentre as premissas que ele defende estão a de que o significado é dependente do contexto e não atômico e que a estrutura está a serviço da função cognitiva ou comunicativa. Compreende que o sistema de processamento biológico é tipicamente uma arena interativa, no qual os subsistemas concorrentes encontram seu equilíbrio dinâmico em um compromisso muitas vezes eclético. Considera que compreender a abordagem estrutural da tipologia gramatical é o mesmo que reconhecer explicitamente o que tem estado implícito na prática da tipologia gramatical desde a sua criação pelos grandes comparativistas do séc. XIX.

Essa tipologia gramatical consiste no estudo da diversidade de estruturas que podem realizar o mesmo tipo de função. Nela, enumeram-se os principais meios estruturais pelos quais diferentes idiomas codificam o mesmo domínio funcional. Quanto aos pronomes, o estudioso esclarece que, gramaticalmente, encontram-se na intersecção do domínio funcional semântico, que envolve a fusão de vários sistemas classificatórios que ocorrem durante o ascenso diacrônico dos sistemas pronominais como pessoa (falante e ouvinte), número, gênero, dêixis, caso, e do domínio funcional discursivo-pragmático, que abrange a referência.

Givón apoia-se também nos pressupostos teórico-metodológicos do linguista William Labov (2008). Em seus estudos, Labov apresenta considerações e procedimentos a serem utilizados em trabalhos que envolvem a variação linguística, assim como demonstra que as pressões sociais e internas estruturais, que concorrem em uma mudança linguística, podem ser observadas e descritas. O linguista propõe estratégias para o estudo das mudanças linguísticas em andamento como: a) o problema da transição que consiste em descobrir o caminho pelo qual evolui a mudança linguística, ou seja, o ato de detectar o estágio em que ela se deu.

Nessa tarefa, é necessário observar a regularidade da mudança, a influência gramatical na mudança, cadeias que avançam por oposição às que retrocedem, assim como os movimentos constantes e os de alternâncias súbitas e descontínuas; b) o problema de encaixamento que consiste em encontrar o ponto mais elevado em que se dá a mudança linguística por meio dos comportamentos social e linguístico; e c) o problema da avaliação que consiste em encontrar termos latentes nas mudanças manifestas que foram observadas, como a correlação entre atitudes/aspirações do falante e seu comportamento linguístico, assim como a relação de suas reações subjetivas inconscientes frente aos valores da variável linguística. Esses preceitos variacionistas do sociolinguista William Labov norteiam as análises realizadas neste trabalho, cujos resultados foram, sempre que possível, acompanhados de tabelas e gráficos.

4. Metodologia

O período da 2ª met. do séc. XIX à 1ª met. do séc. XXI foi dividido em quatro sincronias. Cada sincronia (meio século) foi representada por um periódico e por um romance e, de cada fonte, foram coletadas 150 ocorrências de demonstrativos, totalizando 300 ocorrências por sincronia, compondo um *corpus* com 1200 ocorrências.

Para composição do *corpus* selecionaram-se textos do jornal *Commercio do Amazonas* para representar a sincronia XIX-2 e textos do *Jornal do Commercio*, que atua em Manaus desde 1904 até os dias de hoje, para representar as sincronias XX-1, XX-2 e XXI-1. Os periódicos relativos às três primeiras sincronias foram retirados do material digitalizado e disponibilizado pela *Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional* e os relativos à última sincronia foram retirados do *Acervo Digital do Jornal do Commercio*. Quanto aos romances, buscaram-se obras com exemplares impressos, cujas histórias se passam ou mantêm relação com a região do Amazonas. Os romances selecionados foram: *O missionário* de Inglês de Souza, publicado em 1891; *Terra de Ninguém: Romance Social do Amazonas*, de Francisco Xavier Galvão, de 1934; *Relato de um Certo Oriente* do romancista Milton Hatoum, de 1989; e *A Próxima Cartada* de Jackson da Mata, de 2014. Após a seleção dos romances e dos periódicos, procedeu-se à coleta de dados.

Nessa abordagem diacrônica do uso do sistema de demonstrativos, as análises tiveram como base a classificação das ocorrências encontradas nas notícias e nos romances sob a luz dos modelos teórico tipológico-funcional e variacionista, segundo fatores morfológicos: gêneros gramaticais (masculino, feminino e neutro) e número (singular e plural); sintáticos (ordem e posição dos demonstrativos no sintagma nominal) e semântico-discursivos por

meio de referências articuladas a partir das propostas de Halliday e Hasan (1976), Cambraia (2012) e Ramalho (2016), sintetizadas nas seguintes categorias: a) exófora: relacionada à função dêitica do demonstrativo no cumprimento de apontar ou indicar algo ou alguém não mencionado no discurso, mas que está presente no contexto situacional; b) endófora: o referente está presente no contexto linguístico, podendo ser endófora anafórica ou endófora catafórica; c) exo-endófora: quando há sobreposição de exófora e endófora, ou seja, o referente se apresenta, ao mesmo tempo, tanto no contexto linguístico quanto na situação da enunciação; d) pressuposicional: o referente não se encontra no contexto linguístico e nem na situação de fala; é inferido por meio do conhecimento compartilhado entre o falante e o ouvinte ou entre o escritor e o leitor; e e) indeterminadora: categoria em que o referente não é mencionado no ambiente do discurso, não se encontra na situação de fala e também não é presumível por meio de memórias compartilhadas.

Ao longo das análises, compararam-se os dados da região do Amazonas com os de Ramalho (2016) da região do Rio de Janeiro que, além de abordar o mesmo tema e métodos semelhantes, tratou também dos mesmos gêneros e períodos.

5. Resultados da pesquisa

Apresentam-se tabelas com números absolutos e porcentagens das três formas de demonstrativos, assim como seus respectivos gráficos para facilitar o acompanhamento da evolução temporal do fenômeno em estudo, elucidando as diferenças das frequências dos demonstrativos ao longo das sincronias. Neste trabalho, a forma **este** (e flexões) é representada por F1; **esse** (e flexões) por F2; **aquele** (e flexões) por F3; a região do Amazonas por RA e a região do Rio de Janeiro por RJ.

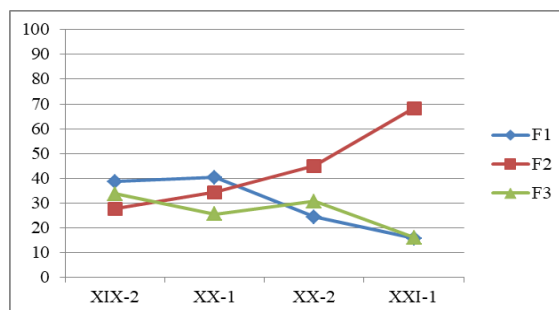
5.1 *Demonstrativos de forma geral*

Observam-se, a seguir, tabela e gráfico representando as frequências das formas no *corpus* (notícia e romance).

Tabela 1: Frequência de demonstrativos (notícia e romance) por forma.

Séc.		F1	F2	F3	Total
XIX	2 ^a	116	83	101	300
	met.	38,7	27,7%	33,6%	100%
XX	1 ^a	121	103	76	300
	met.	40,3%	34,3%	25,4%	100%
XX	2 ^a	73	135	92	300
	met.	24,3%	45%	30,7%	100%
XXI	1 ^a	47	205	48	300
	met.	15,7	68,3%	16%	100%

Gráfico 1: Frequência (%) de demonstrativos (notícia e romance) por forma.



Acima, o gráfico 1 mostra nitidamente o ascenso gradual de F2 ao longo dos séculos, ocupando, a partir de XX-2, o posto da forma mais frequente, enquanto F1, nesse período, apresenta a frequência mais baixa das formas. Esse ascenso gradual de F2, e descenso de F1, mostra F2 ocupando o lugar de F1 ao longo das sincronias. F3, embora tenha apresentado baixa frequência ao longo dos períodos, nas duas últimas sincronias, apresenta-se mais produtivo que F1.

5.2 Demonstrativos por gênero textual

Passa-se à apresentação de tabelas e seus respectivos gráficos referentes às frequências das formas concernentes aos gêneros textuais notícia e romance separadamente.

Tabela 2: Frequência de demonstrativos (notícia) por forma.

Séc.	Per.	F1	F2	F3	Total
XIX	CA (1870-98)	88	39	23	150
		58,7%	26%	15,3	100%
XX	JC1 (1925-26)	80	43	27	150
	JC2 (1980)	56	68	26	150
		37,3%	45,3%	17,4%	100%
XXI	JC3 (2019)	45	102	3	150
		30%	68%	2%	100%

Gráfico 2: Frequência (%) de demonstrativos (notícia) por forma.

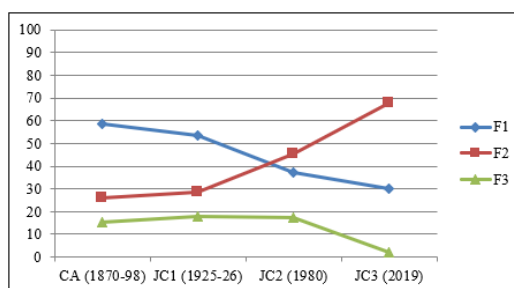
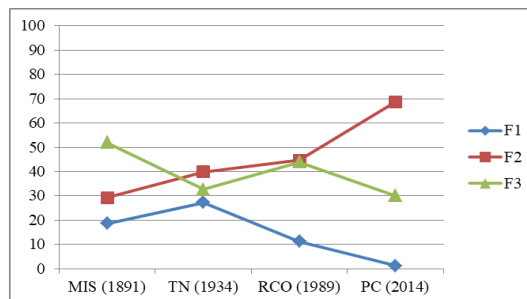


Tabela 3: Frequência de demonstrativos (romance) por forma.

Séc.	Rom.	F1	F2	F3	Total
XIX	MIS (1891)	28 18,7%	44 29,3%	78 52%	150 100%
	TN (1934)	41 27,3%	60 40%	49 32,7%	150 100%
XX	RCO (1989)	17 11,3%	67 44,7%	66 44%	150 100%
	PC (2014)	2 1,3%	103 68,7%	45 30%	150 100%

Gráfico 3: Frequência (%) de demonstrativos (romance) por forma.



A análise das formas de demonstrativos nos gêneros separados permite observar, na notícia, o descenso gradativo de F1 (58,7% a 30%), por oposição ao ascenso gradual de F2 (26% a 68%). F3 ocupa o posto de mais baixa frequência, oscilando entre 18% e 2%. Esse pouco uso de F3 na notícia pode ser compreendido pelo fato de o conteúdo noticioso abordar acontecimentos recentes, que não evocam retomadas de eventos do passado distante, atmosfera propícia para uso de F3. No romance, F1 apresenta a frequência mais baixa das formas em todas as sincronias (entre 1,3% e 27,3%), enquanto F2 ascende gradualmente ao longo dos períodos (29,3% a 68,7%). F3 é mais produtiva que F1 no romance, revezando e até se equiparando à F2. A grande produtividade de F3 no romance está vinculada possivelmente à tradição desse gênero em narrar fatos de acontecimentos passados, assim como a menções de lugares distantes, cujas retomadas, geralmente, são realizadas com F3. Destaca-se que a singularidade na forma de narrar assim como a natureza do conteúdo de cada obra também podem influenciar as frequências. As frequências mais elevadas de F3 se deram em XIX-2 (MIS) com 52% e em XX-2 (RCO) com 44%.

Sobre esses romances, convém esclarecer que RCO teve sua narração pautada basicamente em relatos de momentos retrospectivos, que evocam eventos distantes, cenário auspicioso para o uso de demonstrativos como o F3. Esse fenômeno do uso de F3 se deu também com MIS, composto por descrições longas e riquíssimas em detalhes de eventos remotos e lugares distantes. Observa-se que RCO foi narrado em 1ª pessoa e MIS em 3ª pessoa, o que mostra que o tipo (1ª ou 3ª pessoas) de narração não foi fator de influência nesses resultados, o que é corroborado pelo fato de TN, com 32,7% de frequência, e PC, com 30%, serem narrados respectivamente em 1ª e 3ª pessoas.

Em síntese, observa-se que o sistema de demonstrativos presente no *corpus* da RA tende a uma mudança de ternário para binário, com prevalência de F2 em ambos os gêneros textuais e que a produtividade de F3 no gênero romance é maior que no gênero notícia.

5.2.1 Demonstrativos por modalidade nos gêneros textuais

Jungbluth (2004-2005) defende que a forma *este* (e flexões) é pouco usada na fala em todas as regiões brasileiras e que, segundo pesquisadores, ela está a caminho da extinção. Embora o *corpus* da presente pesquisa não contemple a fala direta de conversação *in loco*, acredita-se que a presença da língua oral escrita (discurso direto nas notícias e nos romances) também possa dar conta de resultados consistentes. Dessa forma, no objetivo de examinar o fenômeno apontado por Jungbluth, apresenta-se a análise das frequências das formas nas modalidades oral e escrita do *corpus*. A seguir, estão tabelas e gráficos das frequências de demonstrativos nas modalidades oral e escrita dos gêneros notícia e romance separadamente.

5.2.1.1 Demonstrativos por modalidade no gênero textual notícia

Tabela 4: Frequência de demonstrativos na modalidade oral (notícia) por forma.

Séc.	Per.	F1	F2	F3	Total
XIX	CA (1870-98)	8 88,9%	-	1 11,1%	9 100%
	JC1 (1925-26)	-	-	-	-
XX	JC2 (1980)	5 33,3%	9 60%	1 6,7%	15 100%
	JC3 (2019)	12 16,4%	61 83,6%	-	73 100%

Gráfico 4: Frequência (%) de demonstrativos na modalidade oral (notícia) por forma.

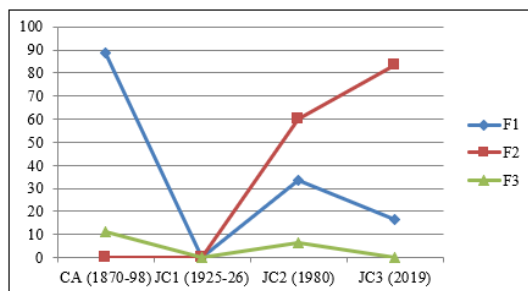
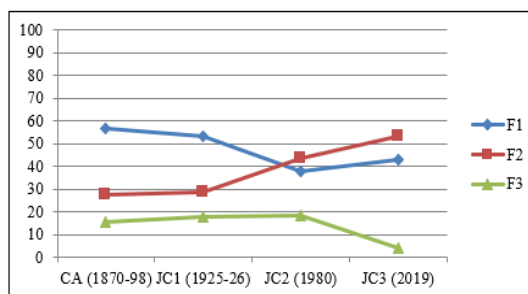


Tabela 5: Frequência de demonstrativos na modalidade escrita (notícia) por forma.

Séc.	Per.	F1	F2	F3	Total
XIX	CA (1870-98)	80 56,7%	39 27,7%	22 15,6%	141 100%
	JC1 (1925-26)	80 53,3%	43 28,7%	27 18%	150 100%
XX	JC2 (1980)	51 37,8%	59 43,7%	25 18,5%	135 100%
	JC3 (2019)	33 42,9%	41 53,2%	3 3,9%	77 100%

Gráfico 5: Frequência (%) de demonstrativos na modalidade escrita (notícia) por forma.



Na modalidade oral da notícia, destaca-se a alta frequência de F1 em XIX-2. Esse resultado contou com a sorte de o jornal apresentar uma notícia com um discurso proferido em uma festa/reunião. Destaca-se no discurso a preferência por F1 na menção ao evento e ao seu local. Já em XX-1, a seleção de notícias não abarca nenhum traço de oralidade, levando as frequências das três formas a 0%. Em XX-2 e XXI-1, F2, em um percurso ascendente,

atinge respectivamente 60% e 83,6% e F1 ascende de 0% a 33,3%, mas depois desce para 16,4%. F3 se apresenta como a forma menos produtiva. Na modalidade escrita, observa-se o ascenso de F2 por oposição ao descenso de F1 e F3 como a forma menos produtiva. Nas duas modalidades da notícia, ocorre o ascenso de F2 a partir XX-2, no entanto, as frequências mais altas se dão na oralidade, confirmando a produtividade de F2 na língua falada.

5.2.1.2 Demonstrativos por modalidade no gênero textual romance

Tabela 6: Frequência de demonstrativos na modalidade oral (romance) por forma.

Séc.	Rom.	F1	F2	F3	Total
XIX	MIS (1891)	10 55,5%	5 27,8%	3 16,7%	18 100%
	TN (1934)	33 44,6%	33 44,6%	8 10,8%	74 100%
XX	RCO (1989)	3 30%	6 60%	1 10%	10 100%
	PC (2014)	2 2%	83 83%	15 15%	100 100%

Gráfico 6: Frequência (%) de demonstrativos na modalidade oral (romance) por forma.

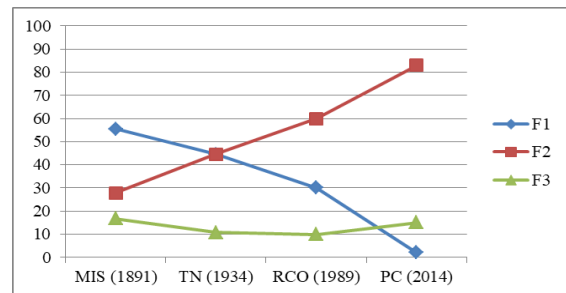
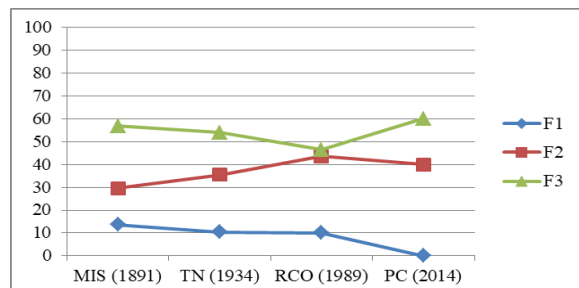


Tabela 7: Frequência de demonstrativos na modalidade escrita (romance) por forma

Séc.	Rom.	F1	F2	F3	Total
XIX	MIS (1891)	18 13,6%	39 29,6%	75 56,8%	132 100%
	TN (1934)	8 10,5%	27 35,5%	41 54%	76 100%
XX	RCO (1989)	14 10%	61 43,6%	65 46,4%	140 100%
	PC (2014)	-	20 40%	30 60%	50 100%

Gráfico 7 — Frequência (%) de demonstrativos na modalidade escrita (romance) por forma



Na modalidade oral do romance fica bem evidente o aumento gradual de F2 (27,8% a 83%) por oposição ao descenso gradual de F1 (55,5% a 2%). F3 se mantém como a forma menos produtiva com frequências entre 10% e 16,7%. O resultado da modalidade escrita do romance surpreende, ao apresentar F3 como a forma mais produtiva ao longo de todos os períodos, com frequências entre 46,4% e 60%, visto essa forma ter apresentado as frequências mais baixas nas duas modalidades da notícia e na oralidade do romance. F2 ocupa o posto intermediário (29,6% a 43,6%) e F1 é a forma menos produtiva, apresentando descenso de 13,6% a 0%, levando a constatar o pouco uso de F1 na escrita do gênero romance.

Em síntese, tanto a modalidade oral quanto a escrita apresentam ascenso de F2 por oposição a F1 nos dois gêneros textuais. F3, embora tenha sido a forma menos privilegiada

pela oralidade dos dois gêneros, apresenta-se muito produtiva no romance. Na modalidade escrita da notícia, a forma F2 é mais produtiva que F1 somente nas duas últimas sincronias. Já na modalidade escrita do romance, a forma F2 se apresenta mais produtiva que F1 em todas as sincronias.

Os dados revelam que, ao longo do tempo, F2 não só está ocupando o lugar de F1 na fala, como propõe Jungbluth (2004, 2005), mas também na escrita e que F3 é pouco usado na modalidade oral e bem mais frequente na escrita do romance do que na escrita da notícia.

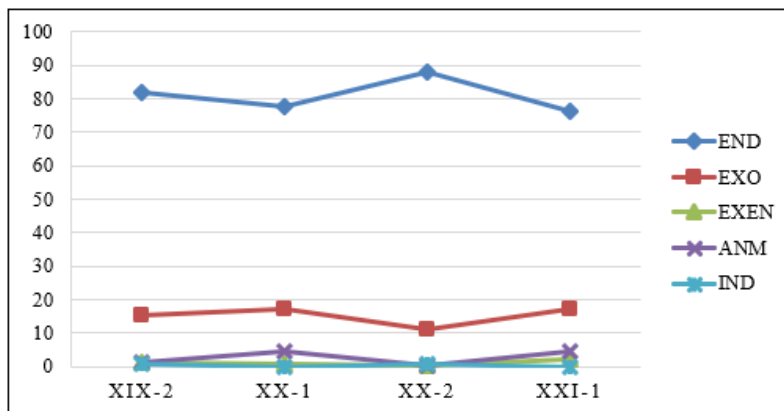
Quanto às análises morfológicas (de gênero e número) e sintáticas (de ordem e posição dos demonstrativos no sintagma nominal), os dados apresentaram as médias históricas similares a dos demonstrativos por gênero textual da notícia e do romance (tabelas 2 e 3).

As análises semântica-discursivas mostraram a referência *endofórica* como a mais produtiva em todas as sincronias, com frequências entre 76,3% e 87,7%, seguida da *exofórica*, com frequências por volta dos 15% e da *anamnética*, que oscilou entre 0,3% e 4,6%. A função *exo-endofórica*, embora represente uma pequena porcentagem das ocorrências, esteve presente em todas as sincronias. A *indeterminadora* só aparece em XIX-2 e XX-2 e não atinge 1% de frequência em cada caso, como podem ser observados na tabela e gráfico a seguir:

Tabela 8: Frequência de demonstrativos (notícia e romance) por valor referencial na RA.

Século		END	EXO	EXEN	ANM	IND	Total
XIX	2 ^a met.	245 81,7%	46 15,3%	4 1,3%	3 1%	2 0,7%	300 100%
	1 ^a met.	233 77,7%	51 17%	2 0,7%	14 4,6%	—	300 100%
XX	2 ^a met.	263 87,7%	33 11%	1 0,3%	1 0,3%	2 0,7%	300 100%
	1 ^a met.	229 76,3%	52 17,3%	6 2%	13 4,4%	—	300 100%

Gráfico 8: Frequência (%) de demonstrativos (notícia e romance) por valor referencial na RA.



Na comparação dos dados da região do Amazonas com a do Rio de Janeiro se constatou as frequências ascendentes do demonstrativo **esse** por oposição ao descenso das frequências de **este**. A forma **aquele** no RJ, assim como na RA, foi mais produtiva no romance que na notícia. O resultado da baixa frequência de **este** no gênero romance dos *corpora* da RA e do RJ pode ser entendido como uma forte evidência do processo de binarismo na língua portuguesa. Nota-se, nos trabalhos, o apagamento gradativo da forma **este** dando espaço ao avivamento da forma **esse**. O fenômeno da alta produtividade do demonstrativo **aquele**, verificado no gênero textual romance dos dois trabalhos, reafirma a influência da tradição textual presente no gênero romance de referenciar acontecimentos transcorridos no passado, promovendo situações discursivas que elevam a frequência desse demonstrativo.

6. Considerações finais

O trabalho confirmou que o sistema de demonstrativos português realizado na região do Amazonas está passando por uma reorganização com a implementação do binarismo em oposição a um sistema ternário, ao constatar nos gêneros textuais romance e notícia o aumento bem delineado da forma **esse** por oposição à queda de **este**, assim como a alta produtividade do demonstrativo **aquele** no romance.

Esse resultado também pode ser observado no *corpus* do Rio de Janeiro. Mesmo com a presença da heterogeneidade, que envolve a produção dos textos das duas regiões como tema, região geográfica, estilo de narração e liberdade de criação literária, os resultados dos dois trabalhos mostraram certa homogeneidade.

Referências

- CAMBRAIA, C. N. **Assimetrias românicas**: Sistemas de Demonstrativos (português brasileiro × espanhol mexicano) [Fase I]. Relatório Final de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- GALVÃO, F. **Terra de ninguém** (romance social do amazonas). Rio de Janeiro: Adersen-editores, 1934.
- GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- GIVÓN, T. **Syntax**: an introduction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. Londres: Longman Group Limited London, 1976.
- HATOUN, M. **Relato de um certo oriente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JUNGBLUTH, K. Os pronomes demonstrativos do português brasileiro na fala e na escrita. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 7, p. 83-105, 2004-2005. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/730>. Acesso em: 09 mai. 2020.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATA, J. da. **A próxima cartada**. São Paulo: Giostri, 2014.

RAMALHO, V. H. B. **Sistema de demonstrativos no português brasileiro e no espanhol mexicano sob a perspectiva das tradições discursivas: gêneros notícia e romance**, 260 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUZA, H. I. de. **O missionário**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia, 1899.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2016.

ESTUDOS FORMAIS: COMPARAÇÃO E INTERFACES DA GRAMÁTICA

Aroldo Leal de Andrade¹

A linha de pesquisa 1E – Estudos Formais da Linguagem esteve representada no XII SETED com uma sessão composta por três apresentações, e neste volume pelo texto de Bárbara Guimarães Rocha. Também apresentaram na sessão os discentes Clauâne Pâmela Carolino e Rômulo Cardoso Nascimento, que dialogaram com Cilene Rodrigues, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), escolhida como debatedora dos trabalhos. Nota-se como traço comum a comparação interlinguística e a relação entre diferentes interfaces da gramática – notadamente da interface entre sintaxe e pragmática, denominada de Estrutura Informacional. Essas tendências se articulam com as atuais direções de pesquisa na área da gramática formal (especialmente quando pensamos nos trabalhos de orientação gerativista).

O texto de Bárbara Rocha, intitulado *Investigando a correlação entre a categoria aplicativo e a função informacional de tópico* é um claro exemplo de como trabalhos de orientação formal podem se enriquecer com conhecimentos advindos da gramática funcional. O campo da Estrutura Informacional, reconhecido no seio do funcionalismo, passa a ser integrado, há alguns anos, à gramática gerativa, especialmente com o denominado “movimento cartográfico”, que propõe traços e categorias pragmáticas e semânticas como responsáveis por desencadear operações sintáticas (cf. RIZZI, 1997 e trabalhos subsequentes). No entanto, o campo da Estrutura Informacional pode ser visto de maneira muito mais profunda, visto que se relaciona com uma série de fenômenos gramaticais, inclusive a estrutura argumental, que é mapeada na parte mais baixa nas estruturas arbóreas gerativistas.

Em seu texto, a doutoranda investiga a categoria Aplicativo, inicialmente proposta na linguística a partir de estudos sobre línguas africanas, citando dados do nianja e do chichewa

¹ Doutor em Linguística e professor adjunto na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail para contato: aroldo.andrade@gmail.com

(dialetos do nguni respectivamente falados em Moçambique e na África do Sul), do totonaco (do México), e do português brasileiro dialetal falado em Minas Gerais. Rocha revisa em linhas gerais a proposta formal de Pykkänen (2002), para quem a estrutura da sentença inclui duas categorias de Aplicativo: uma alta e outra baixa. Esse estudo, que se baseia em evidências semânticas, permite relacionar não só a ocorrência de marcas de aplicativo em línguas bantas, como também a construção de objeto duplo (p. ex. *Maria deu João um livro*) no português brasileiro dialetal.

Rocha recupera fatos básicos sobre a categoria Tópico e demonstra que ela pode estar na base da compreensão dos elementos aplicativos, já que estes compartilham com os tópicos duas propriedades fundamentais: a possibilidade de apagamento e a pronominalização. Não raro, em línguas bantas, quando há concordância de objeto com um argumento aplicado, o pronome incorporado que o representa pode ser apagado. Essas observações apontam para uma interessante direção de pesquisa linguística, a ser mais bem explorada pela doutoranda com o aprofundamento de seus estudos, que mais à frente possibilitarão a formulação de uma proposta capaz de relacionar a categoria informacional de tópico secundário com a categoria sintático-semântica de argumento aplicado.

É interessante notar a relação dessa apresentação com as demais da sessão temática. Clauâne Pâmela Carolino apresentou sobre *Implicações sintático-semânticas do processo de aplicativização em changana*. Enfocando dados da língua changana (Sul de Moçambique), Carolino questiona por que a extensão verbal *-el* só ocorre com o aplicativo alto, aquele que estabelece uma relação entre um referente e um evento. Isto, por sua vez, se relaciona com determinadas classes verbais. A proposta tentativa de Carolino é a de que a noção de fases sintáticas (CHOMSKY, 2008) pode ser aplicada aos aplicativos, de tal forma que a categoria que identifica o aplicativo alto (v^o) é um núcleo de fase, sendo que o mesmo não ocorre com os aplicativos baixos.

Já Rômulo Cardoso Nascimento, que apresentou a comunicação intitulada *Funções informacionais de clivadas canônicas no português brasileiro*, enfoca novamente a Estrutura Informacional, ao estudar a relação variável entre forma e função em clivadas canônicas, construções com a ordem Cópula – Constituinte Clivado – Oração Clivada, como em *Foi o João que viu a Maria*. Nascimento questiona a pressuposição corriqueira na literatura, segundo a qual as clivadas são um mecanismo de marcação de foco, invariavelmente recaindo sobre o constituinte clivado. Adaptando a metodologia utilizada em Hedberg; Fadden (2007) para o inglês estadunidense, o aluno realizou estudo baseado em corpus sobre entrevistas televisivas em português brasileiro. Os resultados apontam para a necessidade de considerar

três estruturas informacionais para clivadas canônicas do português brasileiro, com posições distintas e escopo variável para o foco.

Voltando ao texto de Rocha, nota-se uma situação relativamente “confortável”, porém igualmente desafiadora: observa-se um espaço na teoria gerativa para incorporar as observações de base empírica que Rocha faz em seu trabalho. Em outras palavras, na sua generalidade os teóricos gerativistas não reconhecem a noção de *tópico secundário*, apresentada em Lambrecht (1994, p. 147) como um referente sobre o qual o falante ou autor trata, e que adquire importância por estar em relação com um tópico primário. Apesar de não reconhecerem tal noção, ela pode ser derivada formalmente como uma posição mais alta (isto é, mais proeminente) da fase baixa vP. Isso se relaciona com a noção de línguas simétricas ou assimétricas quanto à sintaxe dos aplicativos, sendo que só nas primeiras a gramática sob análise permite variação entre elementos que podem exercer a função de tópico secundário.

Consequentemente, em gramáticas com ordem rígida V – OD – OI, como o português brasileiro coloquial não dialetal, não há aparente relevância para essa noção. Nas línguas com sintaxe assimétrica para os aplicativos, não pode haver variação na ordem, que deve ser V – OI – OD, e o tópico secundário só pode ser o OI. Isto pode ser observado no contraste abaixo entre kikuyu (Quênia) e chingoni (dialeto do nguni falado no sul da Tanzânia; exemplos com glosas e traduções adaptadas, extraídos de NGONYANI; GITHINJI 2006, p. 35):²

- | | | | | |
|-----|---|-----------------------|-------------------|-----------|
| (1) | Mũ- <i>geni</i> | a-ra-gũr-ĩ-ire | mũ-bira | ci-ana. |
| | 1-convidado | 1SM-PRG-comprar-AP-PF | 3-bola | 8-criança |
| | ‘O convidado comprou uma bola para as crianças.’ | | | |
| | | | | |
| (2) | *M <i>geni</i> | i-gul-i | u-gimbi | va-ndu. |
| | 1-convidado | PR-comprar-AP | 14-cerveja | 2-pessoa |
| | ‘O convidado está comprando cerveja para o povo.’ | | | |

Ainda se observa a partir do relato dos autores que os fatos relativos à ordem de palavras se relacionam ao estatuto da marca de objeto (como concordância ou pronome incorporado), em cada tipo de língua. Portanto, o que originalmente parecia se relacionar somente à estrutura informacional e argumental também apresenta reflexos na morfologia (cf. NGONYANI; GITHINJI 2006, p. 36; exemplos originais de BERGVALL, 1986):

² As abreviações utilizadas, baseadas no inglês, significam: AP = aplicativo (marca de diátese verbal), foc = foco; PF = perfeito (marca de aspecto), PR = presente (marca de tempo), OM = marca de objeto, SM = marca de sujeito.

- | | | | |
|-----|--------------------------------------|-------------------------|------------------|
| (3) | *Kamau | ne-a-mo-ku:-ire | mw-ana. |
| | Kamau | FOC-1SM-1OM-carregar-PF | 1-criança |
| | ‘Kamau carregou (a/uma) criança.’ | | |
| (4) | Va-geni | va-u-gul-i | m-gunda. |
| | 2-convidado | 2SM-3OM-comprar-PF | 3-fazenda |
| | ‘Os convidados compraram a fazenda.’ | | |

Pode-se dizer que o estranhamento sobre o fato de que restrições a determinadas operações são diversificadas entre as línguas do mundo traz à tona a necessidade de formação contínua de novos quadros em linguística teórica, não obstante as dificuldades apresentadas. Todo gerativista é um comparatista, se bem que sua atuação não se iguale ao fazer dos tipologistas funcionais, que buscam sobretudo uma classificação de distribuições entre as línguas. Os trabalhos demonstram que ainda há muito espaço para investigar fenômenos gramaticais, especialmente em línguas menos descritas.

Finalmente, o estudo de Rocha apresenta novos desafios para os estudos formais, assim como novas possibilidades de interação entre temas de pesquisa. Isso se nota na observação de que os dialetos mineiros que apresentam objetos duplos resultaram de forte contato linguístico. Pode-se igualmente rediscutir abordagens alternativas ao movimento cartográfico, em que conceitos pragmáticos são previamente vinculados a posições na estrutura da sentença. Que nossa criatividade esteja pronta a enfrentar tais problemas!

Referências

- BERGVALL, Victoria L. A typology of empty categories for Kikuyu and Swahili. In: DIMMENDAAL, Gerrit J. (ed.) **Current Approaches to African Linguistics III**. Dordrecht: Foris, 1986, p. 55-70.
- CHOMSKY, Noam. On phases. In: FREIDIN, Robert; OTERO, Carlos; ZUBIZARRETA, Maria Luisa (eds). **Foundational Issues in Linguistic Theory: Essays in Honor of Jean-Roger Vergnaud**. Cambridge, MA: MIT Press, 2008, p. 133-166.
- HEDBERG, Nancy; FADDEN, Lorna. The information structure of *it*-clefts, *wh*-clefts and reverse *wh*-clefts in English. In: HEDBERG, Nancy; ZACKARSKI, Ron. (eds.) **The Grammar-Pragmatics Interface**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins 2007, p. 49-76.
- LAMBRECHT, Knud. **Information structure and sentence form**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

NGONYANI, Deo; GITHINJI, Peter. The asymmetric nature of applicative constructions. **Lingua** vol. 116, p. 31-63, 2006.

PYLKKÄNEN, Liina. **Introducing arguments**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2002.

RIZZI, Luigi. The fine structure of the left periphery. In: HAEGEMAN, Liliane. (ed.) **Elements of Grammar: Handbook of Generative Syntax**. Dordrecht: Kluwer, 1997, p. 281-337.

INVESTIGANDO A CORRELAÇÃO ENTRE A CATEGORIA APLICATIVO E A FUNÇÃO INFORMACIONAL DE TÓPICO

Bárbara Guimarães Rocha¹

Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar a relação entre argumentos aplicados e a função informacional de tópico. Na literatura gerativa, aplicativos são entendidos como morfemas – que podem ou não ser realizados foneticamente – que licenciam um argumento “extra” que normalmente não seria considerado parte da estrutura argumental do verbo, mas que se comportam como “verdadeiros” objetos morfossintaticamente. Vários autores, tais como Baker (1988), Marantz (1993) e Pylkkänen (2002) analisam construções de objeto duplo como estruturas aplicativas. Para explicar as diferentes propriedades morfossintáticas e semânticas dessas duas construções, Pylkkänen propõe a existência de dois núcleos funcionais Aplicativos: Alto, e Baixo. O aplicativo alto toma por complemento o VP e licencia o argumento aplicado em SPEC/AppIP, estabelecendo uma relação mais ou menos direta entre o objeto aplicado e o evento descrito pelo verbo. Já o aplicativo baixo licencia os argumentos aplicado e tema em uma relação de transferência de posse, e é concatenado como complemento de VP. Translinguisticamente, observa-se que os argumentos aplicados apresentam propriedades correlacionadas ao status de tópico (conversacional ou discursivo), tais como a possibilidade de apagamento ou pronominalização do argumento aplicado. Para investigar essa correlação, observamos dados de estruturas analisadas como aplicativas do Português Brasileiro Dialetal (ROCHA, 2017), Chicheŵa (BAKER, 1988; BRESNAN; MCHOMBO, 1987), Nyanja (possível dialeto do Chichewa) (ROCHA, 2014), e Necaxa Totonaco Superior [*Upper Necaxa Totonac*] (BECK, 2006, 2007, 2008 *apud* DALRYMPLE; NIKOLAEVA 2011). Essa análise indica que a correlação entre a categoria aplicativo e o status de tópico do argumento aplicado se sustenta empiricamente nas línguas em questão.

Palavras-chave: Aplicativos; Tópico. Estrutura Argumental. Estrutura Informacional. Sintaxe Formal.

Abstract

The aim of this paper is to investigate the relationship between applied arguments and the informational function of topic. In the generative literature, apps are understood as morphemes – which may or may not be phonetically realized – that license an “extra” argument that would not normally be considered part of the verb’s argument structure, but which behave as “real” objects morphosyntactically. Several authors, such as Baker (1988), Marantz (1993) and Pylkkänen (2002) analyze double object constructions as applicative structures. To explain the different morphosyntactic and semantic properties of these two constructions, Pylkkänen proposes the existence of two applicative functional nuclei: High, and Low. The High applicative takes the VP as complement and licenses the applied argument in SPEC/AppIP, establishing a more or less direct relation between the applied object and the event described by the verb. The low application, on the

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Financiada pela CAPES. Orientador: Fábio Bonfim. E-mail: Rocha.barbara@icloud.com.

other hand, licenses the applied and subject arguments in a possession transfer relation, and is concatenated as a complement of VP. Translinguistically, we observe that applied arguments exhibit properties correlated to topic status (conversational or discourse), such as the possibility of deletion or pronominalization of the applied argument. To investigate this correlation, we observed data from structures analyzed as applicative from Dialectal Brazilian Portuguese (ROCHA, 2017), Chicheŵa (BAKER, 1988, BRESNAN; MCHOMBO 1987), Nyanja (possible dialect of Chichewa) (ROCHA, 2014), and Upper Necaxa Totonac (BECK, 2006, 2007, 2008 *apud* DALRYMPLE; NIKOLAEVA, 2011). This analysis indicates that the correlation between the applicative category and the topic status of the applied argument holds empirically in the languages in question.

Keywords: Applicatives; Topic; Argument Structure; Informational Structure; Formal Syntax

1. Introdução

Na literatura sobre estrutura argumental, alguns autores, tais como Baker (1988), Bresnan e Mchombo (1987) e Polinsky (1998), apontam para o fato de que argumentos alvos e aplicados se comportam como tópicos (discursivos ou conversacionais). Tais comportamentos incluem a pronominalização e o apagamento do argumento aplicado. Seguindo esses *insights*, o objetivo do presente trabalho é investigar a possível correlação entre o processo de aplicativização e estratégias de promoção ou representação de referentes tópicos. Para tal, vamos investigar as propriedades dos argumentos aplicados nas seguintes línguas: duas línguas Bantu relacionadas entre si – Chicheŵa e Nyanja; línguas indo-europeias como o Português Brasileiro Dialeto e o Inglês; e a língua ameríndia Necaxa Totonaco Superior.

Este trabalho está organizado em 5 seções. Após esta introdução, a seção 2 traz uma breve revisão da literatura sobre aplicativos. A seção 3 faz uma breve revisão de literatura sobre tropicalidade, seguida da seção 4, que apresenta os dados que indicam a correlação entre o status informacional de tópico e argumentos aplicados. A seção 5 apresenta as considerações finais.

2. O que são aplicativos?

Em seu trabalho sobre as línguas Bantu, Guthrie (1962) propõe a extensão “aplicativa”, um morfema que aumenta a valência do verbo, introduzindo um argumento “extra”, que se comporta como um “verdadeiro” objeto do verbo. Veja as sentenças abaixo.

(1) VENDA²

a) Mukasa o-amb-a.
Mukasa 3SG.PASS-falar-VF
'Mukasa falou.'

b) Mukasa o-amb-el-a Katonga.
Mukasa 3SG.PASS-falar-APPL-VF Katonga
'Mukasa falo por Katonga' (= leitura benefactiva)

(Adaptado de Pylkkänen, 2002, p. 10)

Vemos em (1) que, na presença do morfema aplicativo {-el-} um novo objeto é licenciado numa relação temática de benefactivo com o evento descrito pelo verbo.

Alguns autores, como Marantz (1993), notam similaridades entre a construção applicativa Bantu e a construção de objeto, relacionada ao fenômeno de alternância dativa (*dative shift*). Na construção de objeto duplo um “novo” argumento é licenciado sem adposições e recebe a interpretação de alvo ou fonte de uma transferência de posse.

(2) INGLÊS

a) I baked a cake.
'Eu assei um bolo.'

b) I baked John a cake.
'Eu assei João um bolo.'

Entretanto, a construção de objeto duplo, pelo menos no inglês, apenas ocorre com um subgrupo de verbos transitivos, sendo incompatível com os intransitivos e estativos. Objetos benefactivos não parecem ocorrer nessa língua.

(3) INGLÊS

a) I baked a cake.
'Eu corri.'

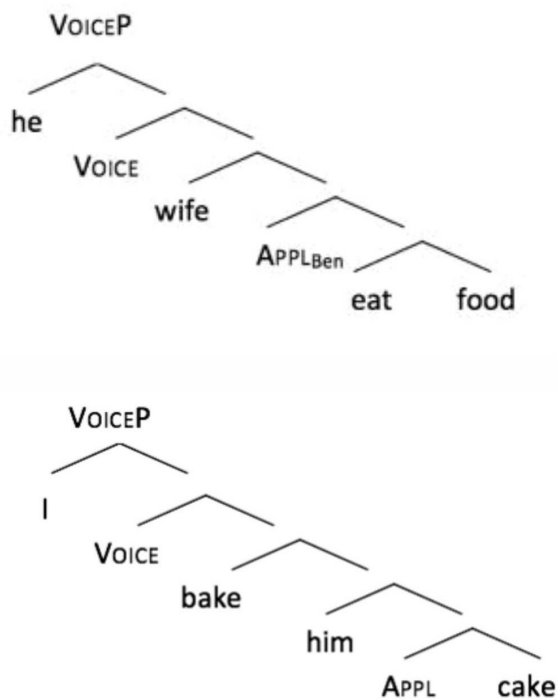
b) *I ran John.
'Eu corri João.'

² As abreviaturas utilizadas no presente trabalho são: MS – marca de sujeito; MO – marca de objeto; PRES – presente; PASS – passado; FUT – futuro; 1SG – 1ª pessoa singular; 3SG – 3ª pessoa singular; SG – singular; PL – plural; VF – vogal final; APPL – aplicativo; COM – comitativo; INSTR – instrumental; POSS – possessivo; PERF – perfectivo; ASP – aspecto, CL – clítico; SUJ – sujeito; OBJ – objeto.

- c) I held the bag.
'Eu segurei a sacola.'
- d) *I held John the bag.
'Eu segurei João a sacola.'
- e) I donated money to charity.
'Eu doei dinheiro para a caridade.'
- f) *I donated charity money.
'Eu doei caridade dinheiro.'

De modo a explicar essas diferenças, Pylkkänen (2002 [2008]) propõe dois núcleos aplicativos: ALTO e BAIXO. A construção applicativa Bantu é um exemplo de aplicativo alto – um núcleo que toma VP como seu complemento e licencia um argumento relacionado tematicamente ao evento descrito pelo verbo. A gama de papéis-temáticos que podem ser atribuídos pelo núcleo aplicativo alto inclui benefactivos, instrumentos e locativos. Já o aplicativo baixo é exemplificado pela construção de objeto duplo, que é concatenado como complemento de VP e relaciona dois argumentos em um evento de transferência de posse.

Pylkkänen (2008, p. 14) propõe as seguintes estruturas sintáticas para os dois núcleos:



Baseado nos *insights* de Pylkkänen, Wood (2015, p. 208) propõe a seguinte definição semântica formal do núcleo aplicativo alto. O exemplo (5) é do português brasileiro dialetal (ROCHA, 2017).

$$(4) [\text{APPL}_{\text{RELAÇÃO}}] = \lambda x e \lambda s. \text{RELAÇÃO}(x, e)$$

(5) *Como que o Sasha me perde esse gol?*

= Eu (falante) me sinto afetado pelo evento ‘Sasha perdeu esse gol’

$$= \lambda x \lambda e. \text{perder}(e) \&_{\text{AGENTE}}(e, \text{Sasha}) \&_{\text{TEMA}}(e, \text{gol}) \&_{\text{AFETADO}}(e, \text{me})$$

A respeito do aplicativo baixo, também baseado em Pylkkänen (2002), Wood (2015, p. 2014) propõe a seguinte definição semântica formal. O exemplo (7) também é do português brasileiro dialetal (ROCHA, 2017).

$$(6) [\text{APPL}_{\text{RELAÇÃO}}] = \lambda x e \lambda y \lambda s. \text{POSS}(x, y, s)$$

(7) *João deu Maria um livro.*

= João causou o livro ir para a posse de Maria

$$= \lambda x \lambda y \lambda s. \text{dar}(e) \&_{\text{AGENTE}}(e, \text{João}) \&_{\text{TEMA}}(e, \text{livro}) e_{\text{POSS}}(e, \text{Maria})$$

Dentro da discussão sobre aplicativos altos em línguas Bantu, Bresnan e Moshi (1990) apresenta uma tipologia de línguas *simétricas* e *assimétricas*, de acordo com as propriedades dos objetos “básico” e aplicado. Em línguas assimétricas apenas o objeto aplicado exibe propriedades “de objeto”, como desencadear marcação de objeto, ocorrer adjacente ao verbo e ser passivizado. Já nas línguas simétricas os dois objetos podem apresentar todas as propriedades. O presente trabalho foca em línguas assimétricas, onde a relação entre aplicativização e topicalização é mais transparente. Estudos futuros devem tratar das línguas simétricas. A tipologia pode ser exemplificada pelo quadro abaixo.

Quadro 1: tipologia de assimetrias em estruturas aplicativas.

	ordem de palavras	passivização	marca de objeto
simétrica	V AO DO V DO AO	AO DO	AO DO
assimétrica	V AO DO *V DO AO	AO *DO	AO *DO

Fonte: Bresnan e Moshi (1990).

A análise da seção 4 será baseada nas propostas acima. Na próxima seção veremos a noção de topicalidade.

3. O que é topicalidade?

De acordo com Lambrecht (1994), a noção pragmática de tópico é relacionada à ideia de *aboutness* (*ser sobre*), i.e., em um dado discurso, a proposição será *sobre/a respeito* do referente tópico. Uma expressão tópica é a expressão linguística que denomina o referente tópico. De modo a tornar um referente interpretável como sendo o *tópico* de uma proposição, e para tornar-se um referente interpretável como sendo *sobre* aquele referente, esse referente precisa ter propriedades de *ativação*. *Acessibilidade* é um requisito necessário, mas não suficiente para a topicalidade. Tópicos também acarretam pressuposição de existência.

Tópicos podem ser primários ou secundários. Tópico primário é aquele que faz parte da pressuposição, enquanto tópicos secundários estão alojados dentro do domínio do foco.

(8) Q: O que o João fez com o vaso?

R: [_{TOP1} João] [_{FOC} quebrou [_{TOP2} o vaso]].

Na sentença em (8) *João* é o tópico primário, por ser um elemento pressuposto e dado no discurso, e *o vaso* é o tópico secundário, já que é dado no discurso/pressuposto, mas está alojado dentro do domínio do foco.

Tópicos podem ser identificados por meio de diversos testes. Um deles é a *pronominalização* (9), i.e., o referente é linguisticamente representado por um pronome. Outra propriedade é o *apagamento* (10)-(12), quando o referente tópico é omitido da sentença e recuperado discursivamente (dadas suas propriedades de acessibilidade e ativação). Reinhart (1982) propõe o teste “sobre x...” (13), e Payne (1985) propõe o teste da negação (14) – tópicos não podem ser negados.

(9) a. As crianças foram à escola.

b. *Elas* foram à escola.

(10) Q: O que aconteceu com as crianças?

R: Foram à escola.

(11) Q: Com quem o João casou?

R: John married ROSA, but --- didn't really love her.

‘João casou com ROSA, mas – não amava ela de verdade.’

- (12) Q: Quem casou com a Maria?
R: *JOHN married Rosa, but – didn't really love her.
'JOÃO casou com Rosa, mas – não amava ela de verdade.'
- (13) Sobre as crianças, elas foram à escola.
- (14) a. Beto tem um carro. Ele é preto.
b. Beto não tem um carro. #Ele é preto.

Baseado nas definições e testes acima, a próxima seção investiga empiricamente a possível correlação entre aplicativos e topicalidade.

4. Investigando a correlação entre aplicativização e topicalidade

De acordo com Dalrymple e Nikolaeva (2011, p. 192), “alvos ditransitivos são extremamente altos em propriedades dignas de tópicos”. Desse modo, as autoras sustentam que

Dryer (1986), Polinsky (1998) e Haspelmath (2004) afirmam que alvos ditransitivos são inerentemente mais tópicos que argumentos tema. De acordo com Polinsky (1998), o alvo é associado a uma pressuposição pragmática de existência independente ao menos antes do evento de transferência, e não requer asserção na sentença onde ocorre. Em contraste, a existência do paciente não é necessariamente pressuposta [...].

As autoras seguem afirmando que

essa diferença semântica corresponde a uma assimetria no status informacional relativo dos dois argumentos: o alvo é superior ao paciente em topicalidade, e o resto sendo igual, o paciente é mais provavelmente interpretado como foco e alvos como tópicos secundários. Em outras palavras, tópico-secundário é a estrutura informacional *default* em construções do tipo ‘dar’.

Ou seja, em construções de objeto duplo o alvo terá mais propriedades de topicalidade.

Nas próximas subseções, ao analisar uma pequena gama de construções aplicativas, pretendo demonstrar empiricamente que essa correlação se sustenta não apenas nas construções que Pylkkänen chama de Aplicativo Baixo, mas também em estruturas de Aplicativo Alto.

4.1 Aplicativos no Português Brasileiro Dialetal

Rocha (2017) propõe que ambos os aplicativos alto e baixo ocorrem no PBD. De acordo com a autora, a construção de Dativo Ético (15) pode ser analisada como um aplicativo alto, enquanto a construção de objeto duplo (16) pode ser entendida como aplicativo baixo.

(15) Não **me** fique grávida!

(16) Eu dei **ela** comida.

O status de tópico do dativo ético em (15) e do alvo em (16) já é traído pela sua forma *pronominal*, assim como a pressuposição de existência. O dativo ético é sempre um pronome clítico dativo de 1ª ou 2ª pessoa do singular, ou seja, um participante do discurso – que está sempre ativo e acessível na mente dos interlocutores. Ou seja, o dativo ético é sempre um tópico.

(17) Ele sempre **te** saiu um grande mentiroso.
= você, participante do discurso, é afetado pelo estado “ele ser um grande mentiroso”

Já a construção de objeto duplo parece confirmar as afirmações de Dalrymple e Nikolaeva de que o alvo é inerentemente mais tópico. Como se vê em (18), quando o alvo é interpretado como foco é mais natural introduzi-lo preposicionado.

(18) Q: Pra quem o João deu o livro?

R: Ele deu o livro pra Maria.

R’: ??João deu Maria o livro.

(19) a. A Pepita tá com fome.
b. Sobre a Pepita, você deu ela comida?

Armelin (2011) propõe que a alternância dativa no PBD é associada a fatores de estrutura informacional: o alvo tende a aparecer logo ao lado do verbo e sem preposição se for tópico, mas ocorre depois do tema e é introduzido por preposição se for foco. Assim, o PBD parece sustentar empiricamente a correlação entre aplicativização e topicalidade.

4.2 Aplicativos em Chicheŵa e Nyanja

Chicheŵa é uma língua Bantu falada no Zimbábue e Zâmbia. As estruturas aplicativos que ocorrem nessa língua foram analisadas extensamente por vários autores, tais como Baker (1988) e Bresnan e Mchombo (1987). De acordo com Bresnan e Mchombo, Givón (1976) afirma que, ao longo do desenvolvimento histórico das línguas Bantu, pronomes de sujeito e objeto usados para se referir a tópicos se tornaram clíticos e, subsequentemente, constituintes morfologicamente presos ao verbo (i.e., afixos). Existe uma diferença teórica entre concordância gramatical (com marcas de sujeito e objeto) e concordância anafórica (com pronomes incorporados), mas este trabalho não tratará dessa diferença. Usarei a abreviatura “marca de sujeito/objeto”, seguindo a terminologia de Bresnan e Mchombo (1987).

Baker (1988, p. 247) nota que, no Chicheŵa, objetos aplicados podem opcionalmente desencadear concordância com o verbo e, nesse caso, ser omitidos da sentença.

- (20) Amayi a-ku-(**mu**)-umb-ir-a (**mwana**) mtsuko.
Mulher MS-PRES-MO-moldar-APPL-ASP criança pote de água
'A mulher está moldando o pote de água para a criança.'

O autor (1988, p. 247) também nota que, na presença de um objeto aplicado benefactivo, o objeto direto não pode ocorrer logo depois do verbo e não pode desencadear marcação de objeto.

- (21) *Amayi a-na-**u**-umb-ir-a (**mtsuko**) mwana.
Mulher SM-PASS-**OM**-moldar-APPL-ASP **pote de água** mwana.
'A mulher está moldando o pote de água para a criança.'

- (22) ??Amayi a-ku-umb-ir-a mtsuko mwana.
Mulher SM-PRES-moldar-APPL-ASP pote de água criança
'A mulher está moldando o pote de água para a criança.'

Bresnan e Mchombo (1987, p. 750) afirmam que “um ‘objeto’ NP que concorda com a MO no verbo é realmente um NP tópico fora do VP; ele é anaforicamente ligado à MO, um pronome objeto incorporado no verbo.”. Os autores parecem sugerir a possibilidade de a posição imediatamente adjacente ao verbo ser uma posição de tópico, mas isso não é totalmente verdade, já que a posição imediatamente pós-verbal pode ser ocupada por palavras-wh, que nunca podem ser tópicos. Entretanto, tópicos parecem ocorrer próximos do verbo em Chicheŵa, de acordo com Bresnan e Mchombo. O mesmo fenômeno foi identificado na

seção anterior, ao se tratar do aplicativo baixo no Português Brasileiro Dialetal. Quando o argumento alvo é tópico, este pode ocorrer adjacente ao verbo, enquanto o alvo focalizado ocorre preposicionado depois do argumento tema (tópico).

Nyanja é um dialeto do Chicheŵa, falada no norte de Moçambique e no Malawi. De acordo com Rocha (2014, p. 73), assim como na variedade falada no Zimbábue e em Zâmbia, nesses dialetos só o objeto aplicado apresenta propriedades de topicalidade, e.g., concordância com o verbo e possibilidade de apagamento, além da possibilidade de ocorrer adjacente ao verbo.

- | | | | | |
|------|-----------|--|---------------------|----------------------|
| (23) | Kondwane | wa-(mu)-gwil-il-a | (Mingas) | t ^h umba. |
| | Kondwane | MS- MO -segurar-APPL-VF | Mingas | bolsa |
| | | ‘Kondwane segurou a bolsa (para Mingas).’ | | |
| | | | | |
| (24) | *Kondwane | wa-tumiz-il-a | t ^h umba | Mingas. |
| | Kondwane | MS-segurar-APPL-VF | bolsa | Mingas |
| | | ‘Kondwane segurou a bolsa para Mingas’ | | |
| | | | | |
| (25) | Kondwane | wa-(mu)-tumiz-il-a | (Mingas) | kalata. |
| | Kondwane | SM- OM -enviar-APPL-VF | Mingas | carta |
| | | ‘Kondwane enviou uma carta para Mingas.’ (leitura benefactiva) | | |
| | | | | |
| (26) | *Kondwane | wa- yi -tumiz-il-a | Mingas | (kalata). |
| | Kondwane | MS- MO -enviar-APPL-VF | Mingas | carta |
| | | ‘Kondwane enviou Mingas para a carta.’ | | |

Vemos em (23)-(26) que o verbo não pode concordar com o objeto direto, e embora a marca de objeto seja opcional, em sua presença o objeto pode ser omitido e recuperado discursivamente. Ou seja, assim como no dialeto Chicheŵa, em Nyanja o argumento aplicado apresenta propriedades de topicalidade. Dessa forma, já que Baker (1988) aponta que apenas argumentos aplicados podem ter propriedades de tópico em estruturas aplicativas, pode-se assumir que há, de fato, uma correlação entre aplicativização e topicalidade em Chicheŵa e Nyanja.

É importante notar que Chicheŵa-Nyanja é uma língua assimétrica, de acordo com Bresnan e Moshi (1990), e nessas línguas a relação entre propriedades tópicas e argumentos aplicados é mais transparente. O trabalho com línguas simétricas deverá ser desenvolvido em estudos futuros.

4.3 Aplicativos no Necaxa Totonaco Superior

Dalrymple e Nikolaeva (2011) discutem o trabalho de Beck (2006, 2007, 2008) no Necaxa Totonaco Superior (NTS), uma língua ameríndia falada na região central do México. A respeito das propriedades sintáticas e pragmáticas da construção aplicativa, as autoras afirmam (2011, p. 187) que “a aplicativização promove argumentos não-objetos tópicos a objetos, e o resultado é uma construção multitransitiva na qual os objetos básico e aplicado compartilham propriedades de objeto.” Nessa língua o verbo não pode concordar com um objeto não tópico, e (2011, p. 188)

padrões de concordância de objeto dependem de fatores de estrutura informacional. Primeiramente, objetos mais altos em animacidade são mais prováveis de controlar concordância que objetos inanimados, embora essa seja apenas uma preferência. Mais importante é a saliência discursiva. Quando um objeto inanimado é saliente discursivamente (i.e. tópico), ele se torna um controlador legítimo.

A hierarquia de concordância de objeto em NTS foi proposta da seguinte forma:

- (27) 1,2 > saliente discursivamente > animado 3 > inanimado 3

Dalrymple e Nikolaeva (2011, p. 190) sugerem que

concordância secundária em NTS é desencadeada pelo objeto primário OBJ, que pode corresponder a uma variedade de papéis semânticos. Em contraste, objetos secundários OBJ_q não desencadeiam concordância. Em construções montransitivas, a escolha entre OBJ e OBJ_q é determinada pelo status referencial do objeto (1^a ou 2^a pessoa x 3^a) e, para objetos de 3^a pessoa, topicalidade. Operações aplicativas produzem orações de até cinco objetos, mas se eles forem todos de 3^a pessoa, apenas um argumento controla a concordância verbal: o objeto concordante é o objeto primário OBJ. objetos não-concordantes são restritos semanticamente e correspondem a OBJ_{TEMA}, OBJ_{ALVO}, OBJ_{BENEFACTIVO}, OBJ_{INSTRUMENTAL} e por aí vai. [...] concordância é definida pelas funções gramaticais e topicalidade: o objeto primário é tópico, enquanto objetos secundários não são tópicos. [...] há um alinhamento estrito entre marcação e função gramatical [...].

Para ilustrar o fenômeno, veja a construção aplicativa comitativa a seguir.

- (28) *chin-lh kin-puská:t na-ik-ka:-ta:-puztá hen-tu: kin-machí:tá
chegar-PERF 1POSS-esposa FUT-1SGSUI-PIOBJ- CL-dois 1POSS-machete
COM-procurar
‘Minha esposa está aqui, nós vamos procurar minhas duas machetes’

(29) akxní chin-lh kin-puská:t na-ik-ká:-tá:-puztá hen-tu kin-machí:tá
quando chegar-PERF 1POSS-esposa FUT-1SGSUBJ-PIOBJ- CL-dois 1POSS-machete
COM-procurar

‘[Minhas machetes sumiram.] Quando minha esposa chegar ela e eu vamos procurá-las.’

(BECK, 2008 *apud* DALRYMPLE; NIKOLAEVA, 2011, p. 188)

Em (28) vê-se que concordância de número com o objeto inanimado tema não é possível, já que o referente não é suficientemente saliente. Mas a concordância é possível quando o contexto é modificado: em (29) o referente *kin-machí:tá* ‘minhas machetes’ é estabelecido como um tópico no discurso, e a segunda oração é *a respeito* das machetes, então o objeto pode concordar com o verbo.

A concordância também é possível com tópicos contrastivos, como visto em (30)-(31) abaixo. Nessas sentenças a concordância é desencadeada pelo objeto tópico instrumental.

(30) cha:-tín chixkú ásta hen-tu: kuchílu li:-lhtukú-lh ho’tni’
CL-um homem até CL-dois faca INSTR-esfaquear-PERF bêbado
‘O bêbado esfaqueou um homem com duas facas.’

(31) ásta hen-tú: kuchílu cha:-tinchixkú ka:-li:-lhtukú-lh ho’tni’
até CL-dois faca CL-um homem PIOBJ-INSTR-esfaquear-PERF bêbado
‘Com duas facas o bêbado esfaqueou um homem.’

(DALRYMPLE; NIKOLAEVA, 2011, p. 189)

Na discussão de Dalrymple e Nikolaeva não é possível saber se no NTS existe correlação entre a ordem dos argumentos em relação ao verbo e topicalidade, como ocorre nas línguas observadas anteriormente. Nessa língua, a relação de topicalidade e aplicativização é transparente na marcação de objeto. Assim, baseado nessa discussão, pode-se ver que no NTS a correlação proposta entre aplicativização e topicalidade se sustenta empiricamente.

5. Considerações finais

Neste trabalho propusemos que translinguisticamente o processo de aplicativização parece estar relacionado à promoção de argumentos tópicos ao status gramatical de sujeito. Os dados discutidos sugerem uma tendência de objetos aplicados, principalmente mas não apenas alvos e benefactivos, apresentam ao menos algumas propriedades de referentes tópicos.

Com relação às línguas Bantu, o foco foi em línguas assimétricas, onde a relação é mais transparente. A observação das línguas simétricas deve ser realizada em estudos posteriores. Este trabalho consiste basicamente em observações preliminares, e os estudos sobre a relação entre estrutura informacional e estratégias de licenciamento de argumentos merecem pesquisas futuras mais pormenorizadas.

Referências

- ARMELIN, P. **Sentenças bitransitivas do português do Brasil revisitadas à luz da teoria dos núcleos funcionais aplicativos**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo. 2011.
- BAKER, M. C. **Incorporation: a theory of grammatical function changing**. 1988.
- BECK, D. Control of agreement in multi-object constructions in Upper Necaxa Totonac. In: FUJIMORI, A.; SILVA, M. A. R. (eds.) **Proceedings of the 11th Workshop on Structure and Constituency in the Languages of America**, 2006, p. 1-11.
- BECK, D. Voice and agreement and multi-object constructions in Upper Necaxa Totonac. In **Memorias de IX Encuentro Internacional de Lingüística en el noroeste**. Hermosillo: Universidad de Sonora, 2007.
- BECK, D. **Sorting out grammatical relations in multi-object constructions in Upper Necaxa Totonac**. Dissertação de mestrado, University of Alberta. 2008.
- BRESNAN, J.; MCHOMBO, S. Topic, Pronoun, and Agreement in Chicheŵa. **Language**, v. 63. n. 4, 1987, p. 741-782.
- DALRYMPLE, M.; NIKOLAEVA, I. **Objects and information structure**. Cambridge University Press, 2011.
- DRYER, M. S. Primary objects, secondary objects, and antidative. **Language**, v. 62, n. 4, 1986, p. 808-845.
- GIVÓN, T. Topic, pronoun, and grammatical agreement. In: LI, C. (ed.) **Subject and Topic**. New York: Academic Press, 1976, p. 57-98.
- GUTHRIE, M. The status of radical extensions in Bantu languages. In: **Journal of African Languages**, v. 1, n. 3, 1962, p. 202-220.
- HASPELMATH, M. Explaining the ditransitive person-role constraint: a usage-based account. **Constructions**, v. 2, 2004.
- LAMBRECHT, Knud. **Information structure and sentence form: topic, focus, and the mental representation of discourse referents**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1994.

- MARANTZ, A. Implications of symmetries in double object constructions. **Theoretical aspects of Bant grammar**. CSLI, 1993, p. 113-150.
- PAYNE, J. R. Negation. **Language typology and syntactic description**, v. 1., 1985, p. 197-242.
- POLINSKY, M. A non-syntactic account of some asymmetries in the double object construction. In: KOENIG, J. P (ed.) **Conceptual Structure and Language: Bridging the Gap**. Stanford, CA: CSLI Publications, 1998, p. 403-423.
- PYLKKÄNEN, L. **Introducing arguments**. Tese de doutorado. Massachusetts: MIT. 2002. Republicado: The MIT Press. 2008.
- REINHART, T. Pragmatics and linguistics: an analysis of sentence topics. **Philosophica**, v. 27, 1982, p. 53-94.
- ROCHA, B. **Aplicativo: definição e propriedades**. Monografia. Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.
- ROCHA, B. **Applicatives in Dialectal Brazilian Portuguese**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.
- WOOD, J. **Icelandic Morphosyntax and argument structure**. Springer, 2015.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Charley Pereira Soares¹
Elisa Mattos²

O XII Seminário de Teses e Dissertações (SETED) do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) contou com a sessão “Pesquisas em Libras”, realizada entre os dias 01 a 03 de dezembro de 2021, composta por dez pesquisas de mestrado e de doutorado em desenvolvimento ou em fase de defesa. Neste texto, comentamos brevemente os dois artigos submetidos para o presente livro e apresentamos as pesquisas debatidas no evento. Conforme demonstraremos, objetivou-se uma discussão de ordem linguística sobre a língua nacional gestual-visual do Brasil.

A linguagem humana abriga as línguas de sinais por sua natureza e concepção, na qual elementos de interação face a face, como o contato visual, a expressão facial, a postura, o movimento corporal e manual, são primordiais para a sua composição (SLOBIN, 2015). Essas línguas naturais não são uma mera pantomima, mas apresentam, comprovadamente, estruturas gramaticais (TERVOORT, 1953; STOKOE, 1960).

As pesquisas em/sobre as línguas de sinais têm desenvolvido importantes discussões a respeito de seus diferentes níveis de análise linguística (SANDLER; LILLO-MARTIN, 2006). Desses, pode-se destacar aspectos relacionados à fonética-fonologia e à prosódia (LIDDELL; JOHNSON, 1989; BRENTARI, 1998; dentre outros), à morfossintaxe (ARONOFF *et al.* 2004; BENEDICTO *et al.* 2008; LIDDELL, 1990; MEIER, 2002; RATHMANN;

¹ Doutor em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente vinculado à Diretoria de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – DEAD/UFVJM, câmpus Diamantina. E-mail: charley.psoares@gmail.com.

² Doutoranda em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada. Bolsista CAPES. Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz. E-mails para contato: elisamattos@ufmg.br e mattos.elisa@gmail.com

MATHUR, 2002; WILBUR, 1997; STEINBACH; PFAU, 2006), e à semântica-pragmática (CECCHETTO; ZUCCHI, 2006; QUER 2005, 2011; WILBUR, 2011).

Todavia, ainda são escassas as investigações acadêmicas sobre figuras de linguagem e sobre a caracterização da iconicidade em línguas sinalizadas. Na ocasião do XII SETED, foram apresentados dois trabalhos da área da Linguística da Libras sobre esses fenômenos. É uma satisfação acessar as pesquisas que estão sendo desenvolvidas por linguistas ouvintes, a fim de expandir as análises em torno dessa língua, especialmente no que diz respeito a fenômenos de linguagem ainda pouco explorados academicamente.

Intitulada *A Libras sob a perspectiva das figuras de linguagem: um estudo sobre o uso da língua de sinais*, a pesquisa da doutoranda Graciele Kerlen P. Maia fez um amplo levantamento dos estudos sistemáticos das línguas de sinais. Nessa pesquisa, a autora buscou investigar as figuras de linguagem articuladas às especificidades da modalidade gestual-visual das línguas de sinais. É interessante notar o movimento realizado pela pesquisadora, uma vez que os aparatos teóricos tradicionais desses fenômenos não mencionam as línguas sinalizadas. Por isso, o conhecimento das semelhanças e das diferenças entre as línguas sinais e as línguas vocais, a partir de um mesmo objeto — figuras de linguagem — é importante.

Ainda que não haja resultados a serem demonstrados, a análise mostra-se promissora, feita a partir de dados coletados das redes sociais e produzidos principalmente por sinalizantes naturais da Libras. Diante da amplitude da temática, é válido que a pesquisadora busque focalizar alguma dessas figuras de linguagem, como os eufemismos, por exemplo, para que os resultados sejam melhor discutidos e problematizados. Concluída, essa tese poderá ser uma referência de consulta e para impulsionar novos estudos de outras figuras de linguagem.

A pesquisa intitulada *Avançando as pesquisas em Libras: mapeamentos icônicos na estrutura interna dos verbos na língua brasileira de sinais*, de autoria da doutora Michelle Murta, efetua uma importante conceituação da iconicidade das línguas de sinais e da estrutura morfofonológica interna dos verbos na Libras. Baseada nessa complexa teorização, a pesquisa evidencia os mapeamentos icônicos independentes em cada *layering* da estrutura verbal, que abarcam as informações visuais. Foram analisados 153 verbos ancorados ao corpo, seguindo a lista dos verbos identificados por Lourenço (2018). Os resultados da investigação asseveram que, por meio dos mapeamentos icônicos e em função da modalidade gestual-visual da língua, foram considerados os *slots morfológicos*, possibilitando a codificação das relações icônicas entre as formas e os significados nas estruturas dos verbos.

Além dessas investigações, focalizadas em figuras de linguagem e iconicidade, a sessão *Libras em Pesquisa* contou com outras oito pesquisas de mestrado e de doutorado, em fase de desenvolvimento, apresentadas brevemente nos próximos parágrafos. São

pesquisas aplicadas e/ou empíricas/experimentais, que se distribuem pelas diversas áreas e linhas investigativas do PosLin, evidenciando a abrangência do programa e o leque de possibilidades exploratórias da Libras como primeira ou segunda língua.

A pesquisa de Adriana Aparecida de Oliveira focaliza a apropriação da escrita pelos surdos, cujas dificuldades podem não ligadas tanto à surdez quanto ao bilinguismo dos surdos e às muitas diferenças entre as línguas orais e as sinalizadas. Segundo a pesquisadora, com base em Silva, Moraes e Merçon (2017), analisar e categorizar os erros ortográficos dos surdos é um passo fundamental para se entender os processos cognitivos envolvidos nesses erros. A investigação intitulada *Análise da ortografia na escrita de alunos surdos do Ensino Superior*, sob orientação da Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, é de natureza qualitativa e se volta para as dificuldades na escrita de alunos surdos no Ensino Superior, identificadas em suas produções de texto, associadas ao perfil sociolinguístico dos alunos e suas experiências com a Libras e o português. O objetivo final dessa pesquisa de mestrado é criar intervenções que facilitem o processo de apropriação da escrita em português para os surdos.

Em *Análise da escrita de verbos por surdos*, Andreia Chagas Rocha Toffolo, também supervisionada pela Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, investiga os erros na escrita de verbos do português, tal como produzidos por 17 alunos surdos profundos do Ensino Fundamental II de escolas da rede pública de Minas Gerais. Os resultados da análise indicam que a maior parte dos erros se concentrou na flexão verbal, especificamente na flexão de pessoa e de tempo, e no uso de verbos no infinitivo e no uso de locuções verbais. Após a análise, a pesquisadora levanta três hipóteses, substanciando a indicação de práticas de ensino explícito para a exploração dos morfemas flexionais do português, com foco no letramento visual e em estratégias de ensino centradas em *awareness* das formas linguísticas do português.

No campo da Linguística Aplicada, Gabriel Lucas de Ávila e Silva desenvolve estudo qualitativo de mestrado sobre as crenças de acadêmicos da área da Libras e Surdez, no que diz respeito à concepção de língua e ao fazer pedagógico. Orientada pela Prof^a Dra. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino, a pesquisa intitulada *Crenças em torno da Libras no cenário acadêmico: perspectivas e percursos nos processos de ensino/aprendizagem e pesquisa* envolverá coleta de dados sociodemográficos e entrevistas semiestruturadas com dez acadêmicos da área de estudos de Libras e Surdez (cinco surdos e cinco ouvintes), com vistas a melhor compreender os processos identitários dos participantes quanto à identificação, à participação e ao pertencimento às comunidades da Libras.

Também no campo aplicado, a pesquisa da mestrandia Mariana Luisa Barros Soares, de orientação da Prof^a Dra. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino, busca compreender como

docentes de língua inglesa para surdos fazem uso da aprendizagem móvel em sua prática pedagógica. O estudo intitulado *Aprendizagem móvel e ensino de inglês para alunos surdos: possibilidades e desafios*, de natureza qualitativa, tem como principal objetivo identificar os aspectos positivos e os desafios enfrentados por docentes e discentes (surdos) de inglês como terceira língua, em relação à inclusão de dispositivos móveis no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa faz uso de levantamento bibliográfico, entrevistas e questionários.

Intitulada *Investigando gatilho de problemas e seus efeitos na interpretação simultânea de Libras para Português*, a pesquisa de mestrado de Luciene de Macedo Gomes Viana, tem como foco examinar a presença de gatilhos de problemas na atividade interpretativa simultânea do par Libras – português, considerando a categorização de Gile (2009) para os problemas. Orientada pelo Prof. Dr. Guilherme Lourenço, a pesquisadora faz uma importante revisão da literatura sobre interpretação simultânea entre línguas orais e sinalizadas, bem como sobre os gatilhos de problemas no texto de partida e os seus efeitos na interpretação simultânea. De natureza empírica, a pesquisa envolve observação e coleta de dados de interpretação-voz, em vídeo. A transcrição baseia-se no Sistema de Transcrição de Jefferson (JEFFERSON, 2004) e será feita pelo software ELAN (CRASBORN; SLOETJES, 2008).

Ainda na subárea da Tradução, a pesquisa de mestrado de Tamires Bessa investiga a influência da direcionalidade no processo de tradução do par Libras – língua portuguesa por tradutores novatos e experientes. De natureza empírico-experimental e sob orientação do Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves, a investigação sustenta-se no quadro teórico da tradução intermodal (cf. RODRIGUES, 2013, 2018; ZAMPIER, 2019), da direcionalidade (PAVLOVIĆ; JENSEN, 2009; FERREIRA, 2010, PAVLOVIĆ, 2013; NICODEMUS; EMMOREY, 2013) e da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995) aplicada à Tradução (GUTT, 2000), com uso do software ELAN (CRASBORN; SLOETJES, 2008).

No campo da Linguística Teórica e Descritiva, a pesquisa de doutoramento de Lorena Mariano Borges de Figueiredo analisa os verbos de contato em Libras pelos aspectos sintático, semântico e morfofonológico. Intitulada *Verbos de contato em Libras: uma proposta de análise morfofonológica, sintática e semântica para a compreensão do layering nas línguas de sinais*, a investigação é supervisionada pelo Prof. Dr. Guilherme Lourenço e abarca os verbos do tipo *hit*, *smear* e *splash*, seguindo a tipologia de Fillmore (1970), Hale e Keyser (1995) e Erteschik-Shir e Rapoport (2007), examinando tanto a semântica quanto a realização visual desses verbos em Libras, para compreender a estrutura interna dos verbos nessa língua sinalizada, com base no modelo de Brentari (1998) e na proposta de *layering* de informações visuais na estrutura interna do evento (LOURENÇO; WILBUR, 2018, LOURENÇO, 2018).

Por fim, mas não menos importante, a pesquisa da doutoranda Rosani Kristine Paraíso Garcia investiga a Libras pela perspectiva da Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1995), em associação aos estudos gerativos de Salles e Naves (2010) sobre a sintaxe do português e ao método de escrita de sinais da Libras de Stumpf (2005). A pesquisadora realizou uma análise contrastiva entre a Libras como primeira língua e o português brasileiro como segunda língua. A pesquisa indica que a Libras não tem as seguintes categorias gramaticais: artigos, preposições e conjunções, entre outros, e é importante fonte de consulta para investigações futuras sobre ambos os sistemas linguísticos.

Referências

- ARONOFF, M.; MEIR, I.; PADDEN, C.; SANDLER, W. Morphological universals and the sign language type. **Yearbook of Morphology**, p. 19-40, 2004.
- BENEDICTO, E.; CVEJANOV, S.; QUER, J. The morphosyntax of verbs of motion in serial constructions: A crosslinguistic study in three signed languages. In QUER, J. (ed.) **Signs of the time**. Selected papers from TILSR 8. Hamburg: Signum Verlag, 2008.
- BRENTARI, D. **A Prosodic Model of Sign Language Phonology**. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
- CECCHETTO, C.; GERACI, C.; ZUCCHI, S. Strategies of Relativization in Italian Sign Language. **Natural Languages and Linguistic Theory**, 25, p. 945-975, 2006.
- CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge MA: MIT Press, 1995.
- CRASBORN, O.; SLOETJES, H. Enhanced ELAN functionality for sign language corpora. In **Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora**, p. 39-43, 2008.
- ERTESCHIK-SHIR, N.; RAPOPORT, T. Projecting argument structure: The grammar of hitting and breaking revisited. IN: REULAND, E.; BHATTACHARYA, T.; SPATHAS, G. (eds.) **Argument Structure**. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 37-48.
- FERREIRA, A. **Direcionalidade na tradução: uma investigação do processamento cognitivo de tradutores profissionais em tradução direta e inversa no par linguístico inglês-português**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- FILLMORE, C. The grammar of hitting and breaking. In JACOBS, R. A.; ROSENBAUM, P. A. (Eds.) **Readings in English transformational grammar**. Waltham, MA: Ginn, 1970, p. 120-133.
- GILE, D. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. (Revised Edition). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.

- GUTT, E. A. **Translation and relevance: cognition and context**. Cambridge: Blackwell, 1991. [ed. rev. e aum]. Manchester: St. Jerome, 2000.
- HALE, K.; KEYSER, S. J. **The limits of argument structure**. Manuscript, MIT, 1995.
- JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (ed.) **Conversation Analysis**. Studies from the first generation. Amsterdam: John Benjamins, 2004, p. 13-31.
- LIDDELL, S. Four Functions of a Locus: Reexamining the Structure of Space in ASL. In C. Lucas, ed. **Sign Language Research: Theoretical Issues**, 176-198. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1990.
- LIDDELL, S.; JOHNSON, R. American Sign Language: The Phonological Base. **Sign Language Studies**, 1989.
- LOURENÇO, G. **Verb agreement in Brazilian Sign Language: Morphophonology, Syntax & Semantics**. 2018. 320 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- LOURENÇO, G.; WILBUR, R. B. Are plain verbs really plain?: Colocalization as the agreement marker in sign languages. **FEAST**. v. 2. Venice: Universitat Pompeu Fabra, p. 68-81, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.31009/feast.i2.06>>. Acesso em: 12 jan. 2021
- MEIER, R. P. Person Deixis in American Sign Language. In: FISHER, S. D.; SPILE, S. (Org.). **Theoretical Issues in Sign Language Research**. Chicago: University of Chicago Press, 1990, p. 175-190.
- NICODEMUS, B.; EMMOREY, K. Direction asymmetries in spoken and signed language interpreting. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 16, n. 3, p. 624-636, 2013.
- PAVLOVIĆ, N; JENSEN, K. T. H. Eye tracking translation directionality In: PYM, A.; PEREKRESTENKO, A. (eds.) **Translation Research Projects 2** Tarragona: Intercultural Studies Group, 2009, p. 93-109.
- PAVLOVIĆ, T. Exploring Directionality in translation studies. **ExELL – Explorations in English Language and Linguistics**, 1.2, p. 149-165, 2013.
- PFAU, STEINBACH M. Pluralization in sign and in speech: A cross-modal typological study. **Linguist Typology**, v. 10, p. 135-182, 2006.
- QUER, J. Context shift and indexical variables in sign languages. In **SALT XV Ithaca, NY: CLC Publications**, 2005.
- QUER, J. Reporting and quoting in signed discourse. In BRENDDEL, E.; MEIBAUER, J.; STEINBACH, M. (eds). **Understanding Quotation**. Linguistic and Philosophical Analyses. Mouton de Gruyter, 2011, p. 277-302.
- RATHMANN, C.; MATHUR, G. is verb agreement the same crossmodally? In MEIER, R.; CONRMIER, K.; QUINTO-POZOS, D. (eds). **Modality and structure in signed and spoken languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 370-404.

RODRIGUES, C. H. **A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos da modalidade e processos inferenciais**. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, C. H. Translation and Signed Language: Highlighting the visual-gestual Modality. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 294-319, 2018.

SALLES, H.; NAVES, R. Estudos gerativos: fundamentos teóricos e de aquisição de L1 e L2. In: SALLES, H.; NAVES, R. (Orgs.) **Estudos gerativos da Língua de Sinais Brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos**. Cãnone, Goiânia, 2010, p. 19-32.

SANDLER, W; LILLO-MARTIN. **Sign Language and Linguistic Universals**. Cambridge University Press, 2006.

SILVA, J. M.; MORAES, L. L.; MERÇON, F. E. S. Ortografia no Ensino Fundamental: uma análise na produção textual. **Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completos**, 2017.

SLOBIN, D. S. Quebrando modelos: as línguas de sinais e a natureza da linguagem humana. **Forum linguistic.**, Florianópolis, v. 12, n.3, p.844-853, jul./set. 2015.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1995.

STOKOE, W. **Sign language structure**. An outline of the visual communication systems of the American Deaf. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1960.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de Língua de Sinais pelo sistema Sing Writing: língua de sinais no papel e no computador**. Tese de doutorado em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

TERVOORT, S. J. **Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen**. Doctoral dissertation, Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: N.V. Noordhollandsche Uitgevers Maatschappij, 1953.

WILBUR, R. B. A prosodic/pragmatic explanation for word order variation in ASL with Typological implications. In VERSPOOR, M. *et al.* (eds). **Lexical and syntactical constructions and the construction of meaning**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1997, p. 89-104.

WILBUR, R. B. Nonmanuals, semantic operations, domain marking, and the solution to two outstanding puzzles in ASL. **Sign Language e Linguistics**, v. 14, n. 1, p. 148-178. 2011.

ZAMPIER, P. L. V. O. **Uma análise de perfis de competência tradutória e sua influência sobre o processo de tradução no par linguístico Libras-português**. 2019.148 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

A LIBRAS SOB A PERSPECTIVA DAS FIGURAS DE LINGUAGEM: UM ESTUDO SOBRE O USO DA LÍNGUA DE SINAIS

Graciele Kerlen Pereira Maia¹

Resumo

Desde o reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais, várias pesquisas têm reafirmado que as línguas espaço-visuais não são uma forma de linguagem desprovida de estrutura gramatical, mas línguas naturais, assim como as línguas orais-auditivas. Diante disso, e da necessidade de ampliar e enriquecer o conhecimento sistemático sobre as línguas de sinais, as Figuras de Linguagem constituem um campo de estudo profícuo e de grande relevância para a expansão e a consolidação das especificidades das línguas de sinais. Embora a atenção de vários estudiosos de línguas de sinais, sobretudo da Libras, já tenha se voltado para as Figuras de Linguagem, grande parte das pesquisas já empreendidas e em andamento dedicam-se à compreensão de apenas algumas das diversas Figuras de Linguagem conhecidas, e ainda estudam as traduções do português para a Libras dessas figuras. Não há estudos que se dediquem exclusivamente em constatar as figuras de linguagem na e da Libras. A partir da necessidade de preencher lacunas deixadas pelos estudos já realizados sobre línguas de sinais, pretende-se buscar semelhanças e diferenças entre os aspectos teóricos e práticos das Figura de Linguagem na Libras e na Língua Portuguesa. Tem-se, então, por principal objetivo dessa pesquisa constatar o uso das Figuras de Linguagem na e da própria das Libras. Assim, objetiva-se, em um primeiro momento, traçar semelhanças teóricas a partir de estudos já realizados sobre o tema. Objetiva-se também, em um segundo momento, buscar similaridades na ocorrência desses recursos na Libras e na Língua Portuguesa, voltando-se, após uma reflexão em nível conceitual, para situações de uso da língua. Por fim, há um objetivo que perpassa todos os outros, que é o de contribuir de forma significativa para os estudos da Libras, prestigiando e respeitando suas especificidades.

Palavras-chave: Libras. Figuras de Linguagem. Língua em uso.

Abstract

Since the recognition of the linguistic status of sign languages, several researches have reaffirmed that spatial-visual languages are not a form of language devoid of grammatical structure, but natural languages, as well as oral-auditory languages. To expand and enrich the systematic knowledge about sign languages, Figures of Speech constitute an important and highly relevant field of study for the expansion and consolidation of the specificities of sign languages. Although the attention of several sign language scholars, especially Libras, has already turned to Figures of Speech, a large part of the research already undertaken and in progress is dedicated to the understanding of only some of the several Figures of Speech known and still in progress, and they focus on studying the translations from Portuguese to Libras of these figures. There are no studies dedicated exclusively to verifying figures of speech in and about Libras. Based on the need to fill gaps left by studies

¹ Doutoranda em Linguística teórica e descritiva. Linha de pesquisa: Estudos formais da Língua. Orientador: Prof. Dr. Fábio Bonfim Duarte. Coorientadora: Profa. Dra. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino. E-mail para contato: grakerlenmaia@gmail.com.

already carried out on sign languages, we intend to seek similarities and differences between the theoretical and practical aspects of Figures of Speech in Libras and in Portuguese. Therefore, the main objective of this research is to verify the use of the Figures of Speech in and about Libras itself. Thus, the objective is, at first, to trace theoretical similarities from studies already carried out on the subject. The objective is also, in a second moment, to look for similarities in the occurrence of these resources in Libras and in the Portuguese language, turning, after a reflection at a conceptual level, to situations of language use. Finally, there is an objective that permeates all the others, which is to contribute significantly to the studies of Libras, honoring and respecting its specificities.

Keywords: Libras. Figures of Speech. Language in use.

1. Introdução

A partir da necessidade de se desenvolver pesquisas que possam elucidar pontos ainda pouco explorados por estudos acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras), decidiu-se tratar da Libras sob a perspectiva das Figuras de Linguagem. O estudo das Figuras de Linguagem como recurso expressivo presente em línguas orais-auditivas e em línguas espaço-visuais valoriza não só a legitimidade da Libras como língua, mas também diversos níveis nos quais a Libras merece ser estudada. Esse enfoque se faz importante, pois, embora existam trabalhos sobre a ocorrência e funcionamento de alguns tipos de Figuras de Linguagem na Libras, outros tipos e até mesmo Figuras de Linguagem que possam ser próprias de línguas de sinais ainda carecem de atenção.

Este projeto incide nesse ponto, desfavorecido pelos estudos atuais, e propõe uma pesquisa que visa analisar as Figuras de Linguagem próprias das línguas de sinais, especificamente na Libras. Planejou-se realizar essa pesquisa em três etapas. Em um primeiro momento, houve um estudo teórico dos recursos expressivos, com o intuito de delinear um entrelaçamento entre os conceitos de Figuras de Linguagem existentes nas línguas orais. Em um segundo momento, objetivou-se realizar uma análise de situações de uso das Figuras de Linguagem na Libras. Nessa etapa, foi realizada uma análise de vídeo produções em Libras acerca do emprego das Figuras de Linguagem. Na última etapa, o foco foi o registro. Esses três momentos de análise buscaram semelhanças e diferenças entre as motivações, funções e resultados do uso das Figuras de Linguagem na Libras.

2. Justificativa

Desde o reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais, incitado pelos estudos de Stokoe, na década de 60, várias pesquisas têm reafirmado que as línguas espaço-visuais não são uma forma de linguagem desprovida de estrutura gramatical, mas línguas naturais, assim como as línguas orais-auditivas. Essa constatação fomentou o interesse de

pesquisadores acerca das diversas óticas sob as quais as línguas de sinais merecem e precisam ser estudadas. Assim, percebendo que essas línguas careciam de estudos sistematizados, empreenderam-se pesquisas com o intuito de evidenciar e descrever o funcionamento dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos das línguas de sinais (cf. STOKOE, 1960; KLIMA; BELLUGI, 1979; LIDDELL; JOHNSON, 1989; QUADROS, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004; entre outros).

Apesar de já existir uma quantidade considerável de estudos e conhecimentos acerca das línguas de sinais, eles ainda são quantitativamente muito menores em relação aos que existem sobre as línguas orais-auditivas. (BOLGUERONI; VIOTTI, 2013). Diante disso, da necessidade de ampliar e enriquecer o conhecimento sistemático sobre as línguas de sinais, as Figuras de Linguagem, como recurso intrínseco das línguas orais-auditivas e das espaço-visuais, constituem um campo de estudo profícuo e de grande relevância para a expansão e consolidação das especificidades das línguas de sinais. Embora a atenção de vários estudiosos de línguas de sinais, sobretudo da Libras, já tenha se voltado para as Figuras de Linguagem, grande parte das pesquisas já empreendidas e em andamento dedicam-se à compreensão de apenas algumas das diversas Figuras de Linguagem conhecidas. Há um interesse especial pela análise de metáforas e metonímias (FARIA, 2003; COSTA, 2015) e, apesar de os estudos acerca dessas Figuras de Linguagem serem de suma importância, faz-se necessário atentar-se também para a ocorrência, o funcionamento e as particularidades de outras Figuras de Linguagem na Libras.

Ao debruçar-se sobre a ocorrência de outras Figuras de Linguagem na Libras, além daquelas que já foram amplamente estudadas, é que repousa a necessidade de reconhecer que, possivelmente, há recursos linguísticos que, nas línguas de sinais, comportam-se e têm aplicações semelhantes às das Figuras de Linguagem. Assim, como forma de refletir sobre as construções de sentido próprias da Libras e de reafirmar seu valor como língua, é que se situa a importância de pensar as Figuras de Linguagem da e na Libras.

Nesse ponto, após reconhecer a relevância da percepção das Figuras de Linguagem da e na Libras, é preciso atentar-se para o quanto um estudo que descreva e analise as especificidades da Libras é capaz de fortalecer seu *status* de língua. Um estudo assim constitui um caminho para atribuir maior prestígio à Libras e ampliar nossa compreensão da língua em cada um dos níveis em que ela pode ser analisada. Segundo Quadros (2008), a língua de sinais apresenta todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional). Encarar a presença das Figuras

de Linguagem na e da Libras permitiria uma reflexão em vários desses níveis e, por isso, possibilitaria não só uma expansão dos estudos dessa língua visual-espacial motora, mas uma forma de contribuir para a legitimação da Libras como língua.

3. Objetivos da pesquisa

A partir da necessidade de preencher lacunas deixadas pelos estudos já realizados sobre línguas de sinais, pretende-se buscar semelhanças e diferenças entre os aspectos teóricos e práticos das Figuras de Linguagem na Libras e na Língua Portuguesa. Tem-se, então, por principal objetivo dessa pesquisa constatar o uso das Figuras de Linguagem na e da própria Libras.

Assim, como forma de pavimentar os estudos sobre as Figuras de Linguagem, objetiva-se, em um primeiro momento, traçar semelhanças teóricas a partir de estudos já realizados sobre o tema. Objetiva-se também, em um segundo momento, buscar similaridades na ocorrência desses recursos na Libras e na Língua Portuguesa, voltando-se, após uma reflexão em nível conceitual, para situações de uso da língua. Por fim, há um objetivo que perpassa todos os outros, que é o de contribuir de forma significativa para os estudos da Libras, prestigiando e respeitando suas especificidades. Cada novo estudo leva-nos à identificação de aspectos relevantes da estrutura específica das línguas de sinais (NASCIMENTO, 2013).

4. Fundamentação teórica

Antes de delinear e entrelaçar o conceito de Figuras de Linguagem das línguas orais e das línguas de sinais, é preciso ter em mente com clareza o que são esses elementos linguísticos e como eles são encarados pelos estudiosos da área. Tratemos, então, das Figuras de Linguagem. No âmbito do emprego figurativo de palavras e sinais, as Figuras de Linguagem constituem um amplo grupo de recursos expressivos que buscam incrementar a forma como um indivíduo se comunica. (AMARAL *et al.*, 2013). É importante pontuar que, apesar de receber outros nomes, como Figuras de Palavras, Figuras do Pensamento, Figuras de Construção ou de Sintaxe, nesse trabalho adotaremos somente o nome Figuras de Linguagem.

As Figuras de Linguagem são sempre muito mais e, enquanto o mundo existir, estarão aí, incitando e argumentando quem quiser estudá-las ou escrever sobre elas. As Figuras de Linguagem, e a linguagem em geral, nunca deixarão de ser uma constante e infinita reelaboração das experiências do homem no mundo. (GUIMARÃES; LESSA, 1988).

Segundo autores como Amaral *et al.* (2013), as diversas possibilidades de emprego conotativo das palavras compõem um arcabouço variado de recursos expressivos que recebe o nome geral de Figuras de Linguagem. No exercício da comunicação, essas figuras evidenciam a intenção ou a necessidade que o discursista tem de dizer as coisas, de maneira nova, diferente e criativa. O que intenciona, quando as utiliza, é principalmente surpreender, impressionar ou sensibilizar seu(s) interlocutor(es) e assim, torná-lo(s) mais atento(s) ao que está sendo produzido. Figura de Linguagem é um recurso expressivo que consiste no uso de palavras em sentido figurado, isto é, em um sentido distinto daquele em que são convencionalmente empregadas (CEREJA; MAGALHÃES, 2013).

O conhecimento das estratégias da linguagem figurada não tem, de acordo com Amaral *et al.* (2013), uma finalidade em si mesmo, ou seja, não se trata de identificar as figuras apenas para saber classificá-las, dar-lhes um nome. A compreensão sobre as figuras de linguagem nos ajuda a entender e interpretar as produções textuais (jornalísticas, literárias, publicitárias, humorísticas, entre outras). Leva-nos também a ser mais sensíveis à beleza da linguagem e ao significado simbólico das palavras. Além disso, ter domínio mais amplo das estratégias da linguagem figurada ajuda-nos a expressar de forma diferente, variada e pessoal o que pensamos e sentimos.

Assim, é preciso encarar as Figuras de Linguagem por duas perspectivas. A primeira trata do valor das Figuras de Linguagem para que um indivíduo possa atribuir a determinado texto, seja escrito, oral ou sinalizado, seu próprio estilo. Segundo Garcia (2010, p. 64), “estilo é, assim, a forma pessoal de expressão em que os elementos afetivos manipulam e catalisam os elementos lógicos presentes em toda atividade do espírito”, e alcançar esse estilo pessoal é uma das motivações para empregar Figuras de Linguagem na comunicação de algo. Elas são recursos exímios para incutir em um enunciado o estilo próprio do emissor e contribuir para que ele possa deixar marcas de sua individualidade nos textos que produz.

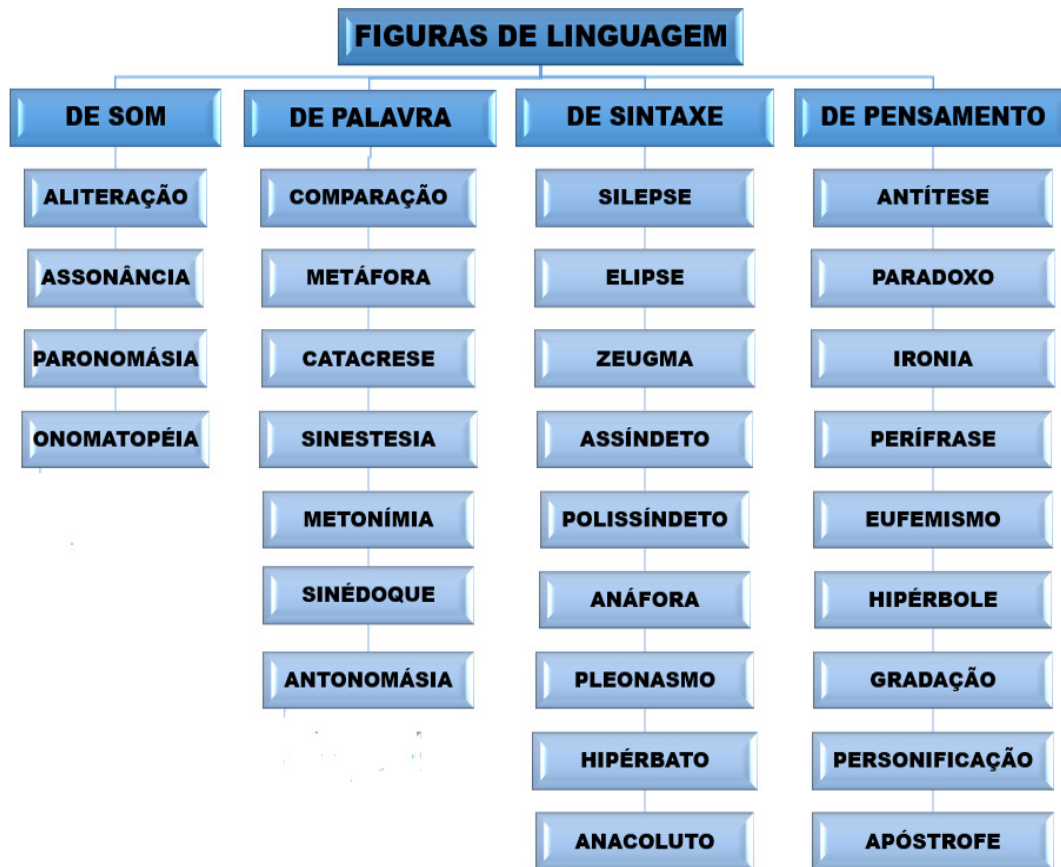
A segunda forma de tratar as Figuras de Linguagem se refere à capacidade que elas possuem de atribuir beleza, força e realce ao enunciado (CEGALLA, 2000). Por se sustentarem em significados figurativos, as Figuras de Linguagem têm a capacidade de romper com a automatização dos significados da língua, exigindo do receptor uma nova atenção para a construção de significado, como uma espécie de ressignificação. Elas estabelecem conexões com elementos, imagens, sons, configurações de mão, sinais que usualmente não seriam percebidos ou resgatados caso esses recursos figurativos não fossem utilizados (BARRETO, 2016).

Se, por um lado, as Figuras de Linguagem constituem um poderoso recurso expressivo, capaz de tornar os textos mais elegantes, mais singulares (FARACO; MOURA, 1998), elas também são capazes de enfatizar os aspectos argumentativos. Usualmente

tratadas como recursos ligados apenas ao embelezamento e ao emprego artístico da língua, as Figuras de Linguagem possuem também uma importante faceta que é capaz de funcionar muito bem em textos argumentativos. Por isso, pode-se perceber o emprego de Figuras de Linguagem em quase todos os gêneros textuais, como em contos, poemas, propagandas e até em textos jornalísticos e científicos. As Figuras de Linguagem têm em sua essência uma força argumentativa, ilocucionária e persuasiva (SOUZA FILHO, 2016).

As Figuras de Linguagem, nesta pesquisa, são entendidas sob a ótica da Estilística, ou seja, são considerados recursos estilísticos. Autores como Amaral *et al.* (2013) definem a Estilística como uma área da linguagem que investiga os recursos (estilísticos) que salientam nosso mundo psíquico. A linguagem possibilita-nos expressar não somente nossa compreensão de mundo (ideias, narrativas, conceitos, opiniões, etc.), mas também nosso mundo psíquico (emoções e estado de espírito). Essas figuras são recursos estilísticos utilizados no nível dos sons (figuras sonoras), das palavras (figuras de palavra), das estruturas sintáticas (figuras de sintaxe ou de construção) ou do significado (figuras de pensamento) para atribuir maior valor expressivo à linguagem (AZEVEDO, 2008).

Figura 1: Principais figuras de linguagem.



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Guimarães e Lessa (1988).

A metodologia pretendida neste estudo se dará em três etapas: a primeira será a seleção de vídeos de domínio público com sinalizadores fluentes na Libras disponíveis nas redes sociais como YouTube, Instagram, Telegram, WhatsApp e outros, abrangendo diversos gêneros textuais; a segunda consiste no trabalho de anotações das sinalizações com o auxílio do programa ELAN e, por fim, haverá o registro da pesquisa. Em todas as etapas, teremos a análise e extração das Figuras de Linguagem presentes nas sinalizações em Libras; todavia, vale ressaltar que não analisaremos todas as Figuras de Linguagem demonstradas na Figura 1. Escolhemos apenas algumas para a pesquisa, para delimitar o estudo, uma vez que o número de figuras é extenso.

5. Resultados da pesquisa

Em resultados preliminares, por intermédio de estudos teóricos e análises iniciais presentes na pesquisa, podemos constatar a presença das Figuras de Linguagem na Libras. Destacamos, por exemplo, a existência do Eufemismo em um dos vídeos coletados e analisados. Vale ressaltar que a pesquisa está em andamento.

O Eufemismo é a figura de pensamento que consiste no uso de uma palavra ou expressão empregada por outra palavra ou expressão considerada desagradável, grosseira, inadequada em uma determinada situação. Assim, podemos substituir esses termos por outros que atenuam a ideia original. O Eufemismo procura atenuar o sentido de determinados termos que são geralmente considerados demasiadamente fortes pelos falantes da língua. Há uma intenção, por parte do falante, de não chocar o seu interlocutor (GUIMARÃES; LESSA, 1988). Assim, de acordo com Sarmiento e Tufano (2004, p. 361), Eufemismo é “[...] a substituição de uma palavra ou expressão para suavizar ou atenuar intencionalmente o seu significado”.

Como supracitado, em uma das análises, um surdo, por meio de vídeo (conferir vídeo através do QR Code), anuncia em uma rede social o falecimento de outro surdo muito querido e pertencente à comunidade surda. Os sinais utilizados por ele estão representados na Figura 3.

Figura 2: QR Code.



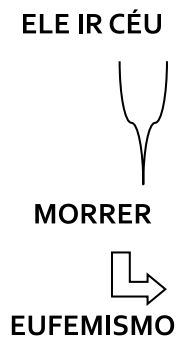
Fonte: Vídeo “Nota de Falecimento – Brunão”. Disponível em <https://youtu.be/r24sNfP0Mlk>.

Figura 3: Capturas de imagens do vídeo “Nota de falecimento – Brunão” no YouTube.



Fonte: Imagens do vídeo “Nota de Falecimento – Brunão”. Disponível em: <https://youtu.be/r24sNfp0MIk>.

Na Figura 3, verifica-se, na sequência de sinais utilizados pelo sinalizador, o uso da figura de linguagem Eufemismo, pois, ao usar os sinais “IR CÉU” em substituição ao sinal “MORRER”, suaviza-se o anúncio da morte de uma pessoa. Cabe aqui ressaltar que existe um sinal na Libras para a palavra “MORRER”, porém, intencionalmente, neste caso, o surdo faz a escolha por outros sinais.



Podemos perceber, então, que o sinalizador tenta atenuar uma notícia desagradável do falecimento de uma pessoa substituindo o sinal de “MORRER” pelos sinais “IR CÉU”, conferindo, assim, de acordo com o conceito trazido acima de Eufemismo, a presença dessa Figura de Linguagem nessa enunciação.

6. Considerações finais

As Figuras de Linguagem são inerentes à língua e, portanto, participam do cotidiano de qualquer usuário da língua. A todo instante, em todos os lugares, nas relações comunicativas,

independentemente da língua e da modalidade da língua que utilizamos, nós a vimos, ouvimos, sinalizamos, criamos, produzimos e atualizamos. As Figuras de Linguagem são matéria viva. Elas sempre têm muito mais a dizer (GUIMARÃES; LESSA, 1988).

Diante disso, e da necessidade de ampliar e enriquecer o conhecimento sistemático sobre as línguas de sinais, as Figuras de Linguagem, como recurso intrínseco e inerente às línguas orais-auditivas e das espaço-visuais, constituem um campo de estudo profícuo e de grande relevância para a expansão e consolidação das especificidades das línguas de sinais.

O estudo das Figuras de Linguagem como recurso expressivo da língua valoriza não só a legitimidade da Libras como língua plena e viva, mas também diversos níveis em que a Libras merece ser estudada. Esta pesquisa encontra-se em andamento. Ao final do estudo, espera-se identificar as Figuras de Linguagem presentes na Libras.

Referências

- AMARAL, E. et al. **Novas palavras**: 1º ano. 2. ed. volume 1. São Paulo: FTD, 2013.
- AZEVEDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BARRETO, R. G. **Ser Protagonista**: Língua portuguesa, 1º ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- BOLGUERONI, T.; VIOTTI, E. Referência Nominal em Língua de Sinais Brasileira (Libras). **Todas as Letras**, v. 15, n. 1, p. 15-50, 2013.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. volume 1. São Paulo: Saraiva, 2013.
- COSTA, J. M. da. **Leitura e Compreensão de expressões metafóricas em português como L2 por surdos sinalizadores**. 2015. 155 f. Dissertação (Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Língua e Literatura**. São Paulo: Ática, 1998.
- FARIA, S. P. de. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos**. 2003. 310 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 27 ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2010.
- GUIMARÃES, H. S.; LESSA, A. C. **Figuras de Linguagem: Teoria e Prática**. São Paulo: Atual, 1988.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LIDDELL, S. K.; JOHNSON, R. E. American Sign Language: The Phonological Base. 1989. In: VALLI, C.; LUCAS, C. (org.). **Linguistics of American Sign Language: an introduction**. Washington: Clerc Books/ Gallaudet University Press, 2000.

NASCIMENTO, S. P. de F. A organização dos morfemas livres e presos em LSB: reflexões preliminares. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R.; LEITE, T. de A. (orgs.). **Série Estudos da língua brasileira de sinais I. VI**. Florianópolis: Editora Insular. 2013.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre. 1995.

QUADROS, R. M.(org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. **Literatura, Gramática e Produção de Texto**. São Paulo: Moderna, 2001.

SOUZA FILHO, M. E. de. **Força Argumentativa das Figuras de Linguagem**. RO: UFRO, 2016. Disponível em: <http://www.gestauniversitaria.com.br/artigos/forca-argumentativa-das-figuras-de-linguagem>. Acesso em: 30 jan. 2022.

STOKOE, W. **Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language**. Silver Spring: Listok Press, 1960.

AVANÇANDO AS PESQUISAS EM LIBRAS: MAPEAMENTOS ICÔNICOS NA ESTRUTURA INTERNA DOS VERBOS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Michelle Murta¹
Elisa Mattos²

Resumo

Este capítulo objetiva apresentar uma pesquisa de doutorado sobre os mapeamentos icônicos presentes na estrutura interna dos verbos da Língua Brasileira de Sinais – Libras. A iconicidade é entendida como uma relação analógica entre forma e significado, criando semelhanças entre o aspecto formal e o aspecto semântico (MEIR; TKACHMAN, 2018) e, como fenômeno linguístico, pode ser encontrada tanto nas línguas orais quanto nas línguas sinalizadas. Para desenvolver a pesquisa aqui apresentada, também nos referimos à estrutura morfofonológica dos verbos em Libras, seguindo as propostas de Lourenço (2018a, 2018b) e de Lourenço e Wilbur (2018) de que há uma simultaneidade de informações visuais nas línguas de sinais, com cinco estruturas morfofonológicas do item verbal, quais sejam: expressões não manuais, que compreendem a face superior e a face inferior, e os três parâmetros primários, que compreendem a configuração de mão, o movimento e a locação. Com base nos conceitos de iconicidade e de estrutura morfofonológica interna dos verbos, a pesquisa de doutorado questiona se é ou não possível identificar mapeamentos icônicos independentes em cada “camada” de informação visual (*slot* morfológico), da estrutura verbal. Em específico, faz-se uma análise de 153 verbos ancorados ao corpo e que possuem como localização a cabeça ou o tronco, seguindo a lista de verbos encontrada em Lourenço (2018a). Os resultados indicam que, embora os mapeamentos sejam produtivos em Libras devido à modalidade visuoespacial da língua, eles não parecem ser predominantes na estrutura dos verbos, se considerarmos separadamente cada *slot* morfológico.

Palavras-chave: Libras. Iconicidade. Mapeamento icônico. Estrutura morfofonológica. Verbos.

Abstract

This chapter presents a doctoral research on the iconic mappings identified in the internal structure of verbs in Brazilian Sign Language (Libras). Iconicity is understood as an analogical relationship between form and meaning, creating similarities between formal and semantic aspects (MEIR; TKACHMAN, 2018). Iconicity can be found in both oral and signed languages. To develop the research presented in this chapter, we refer to the morphophonological structure of verbs in Libras, following the proposals of Lourenço (2018a, 2018b) and Lourenço and Wilbur (2018), which state that there is a simultaneity of visual information in sign languages, in which five morphophonological layers can be found, namely: non-manual expressions, which comprise the

¹ Doutora em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Teórica e Descritiva. Orientador: Prof. Dr. Guilherme Lourenço. E-mail para contato: michelle.murta@gmail.com.

² Doutoranda em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada. Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz. E-mails para contato: elisamattos@ufmg.br e mattos.elisa@gmail.com.

upper face and lower face, and three primary parameters, which include hand configuration, movement, and location. Based on the concepts of iconicity and the internal morphophonological structure of verbs in signed languages, this research aims to verify whether independent iconic mappings can be identified in each “layer” of visual information (i.e., morphological slots) in the structure of verbs in Libras. Specifically, the research analyzes 153 body-anchored verbs, following the list of verbs found in Lourenço (2018a). The results show that while productive in Libras due to the visuospatial modality of the language, the iconic mappings do not seem to be predominant in the structure of verbs, particularly if each morphological slot is analyzed separately.

Keywords: Libras. Iconicity. Iconic mapping. Morphophonological structure. Verbs.

1. Introdução

As línguas de sinais têm despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores da área da linguística³, na busca por melhor compreender a estrutura e o funcionamento desses sistemas linguísticos⁴. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), foco da pesquisa de doutorado apresentada neste capítulo, acompanha essa tendência, com investigações de natureza fonético-fonológica (XAVIER, 2006, 2016; JUNIOR; STUMPF, 2015), sintática (LOURENÇO, 2014, 2018a), semântica (XAVIER; BARBOSA, 2015, 2016) e pragmática (FERREIRA; BENFATTI, 2020; JEREMIAS, 2020), entre outras.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Libras tem crescido em presença, tanto nas pesquisas acadêmicas⁵ quanto no ensino⁶, possivelmente como resultado da criação da Política Linguística desta instituição⁷, em que a Libras é um dos idiomas

³ Segundo Pereira e Limberti (2019) e Bernardino, Silva e Passos (2015), datam da década de 1960 as primeiras pesquisas sobre as línguas de sinais, no exterior, e na de 1980, no Brasil.

⁴ Coletâneas como as de Brentari (2010) e de Baker *et al.* (2016) reúnem pesquisas importantes e inovadoras sobre línguas de sinais de diversas regiões do mundo, por uma variedade de perspectivas teóricas. Já em Lucas (2001), as pesquisas centram-se nos aspectos sociolinguísticos. Há, também, publicações como as de Hou e Kurters (2019), que investigam as línguas de sinais pela ótica etnográfica. Sandler e Lillo-Martin (2003) oferecem uma excelente revisão das línguas de sinais como sistema linguístico.

⁵ As primeiras disciplinas de Libras da FALE e do PosLin, na UFMG, foram ministradas pela Prof. Dra. Elidea Bernardino. É também da pesquisadora a primeira dissertação sobre a Libras defendida no referido programa de pós-graduação (BERNARDINO, 1999). Desde então, teses e dissertações têm sido desenvolvidas no Programa, entre elas: Costa (2015, 2020), Lourenço (2014, 2018a), Murta (2022), Passos (2009, 2014) e Silva (2010, 2018), entre outros. Murta (2022) é a primeira surda a defender uma tese na UFMG.

⁶ Em 2008, a disciplina Fundamentos de Libras foi ofertada pela primeira vez na FALE, na UFMG. Em 2017, a primeira disciplina de Libras foi ofertada no PosLin, na mesma instituição. Atualmente, a FALE tem um curso de licenciatura inteiramente voltado para a Libras, o Letras Libras. Para mais informações:

⁷ A Política Linguística da UFMG, instaurada pela Resolução 07/2018 de 22/05/2018, pode ser acessada na íntegra em: https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2016/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%B0-07_2018-Pol%C3%ADtica-Lingu%C3%ADstica.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

contemplados, e como consequência dos avanços na legislação brasileira⁸. A tese de doutorado apresentada é um dos trabalhos mais recentes desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Faculdade de Letras (FALE), e também é fruto dessas iniciativas de democratização e de inclusão.

Com o propósito de contribuir com o avanço das pesquisas sobre Libras na UFMG, e visando expandir as discussões teóricas e os conhecimentos sobre a Libras como um sistema linguístico, dotado de recorrências, regularidades e especificidades, a tese de doutorado aqui apresentada analisou a relação entre iconicidade e a estrutura morfofonológica dos verbos na Libras, verificando a existência de mapeamentos icônicos em cada *slot* morfológico da estrutura interna de 153 verbos. Com base nessa análise, foi proposta uma escala de iconicidade a partir do número de mapeamentos icônicos presentes na estrutura verbal.

Para apresentar a referida tese, este capítulo está organizado em cinco seções: após esta introdução, que inclui os objetivos, as hipóteses de trabalho e a justificativa da investigação, apresentamos o referencial teórico que orientou a pesquisa, na seção 2, seguida de uma sucinta exposição da análise dos dados, na seção 3, e de alguns resultados dessa análise, na seção 4. Na seção 5, concluímos o presente texto com considerações finais e sugestões de investigações futuras que podem ser desenvolvidas na área da Linguística.

1.1 Objetivos e hipóteses de trabalho

O principal objetivo da pesquisa de doutorado apresentada é investigar a relação entre iconicidade e a estrutura morfofonológica dos verbos na Libras. Dessa forma, buscou-se:

- Verificar a existência de mapeamentos icônicos em cada *slot* morfológico da estrutura interna verbal;
- Propor uma escala de iconicidade a partir do número de mapeamentos icônicos presentes na estrutura verbal.

Com base nesses objetivos, as seguintes hipóteses de trabalho foram levantadas:

- Mapeamentos icônicos podem ser identificados na estrutura morfológica do item verbal e cada *slot* morfológico pode codificar essas relações icônicas entre forma e significado.

⁸ Por exemplo, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, inclui a Libras como componente curricular em uma série de cursos de graduação que formam educadores, sejam esses cursos licenciaturas ou bacharelados: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.

- É possível identificar o grau de iconicidade que um item verbal possui a partir da quantidade de mapeamentos icônicos presentes em sua estrutura interna, de modo que seja possível construir uma escala de iconicidade em consideração à estrutura morfofonológica do item lexical.

1.2 Justificativa

Partindo da tradição da Linguística, precisamente da escola de Saussure (2006 [1915]), o signo linguístico é considerado arbitrário e, em certa medida, essa tradição Saussuriana tem deixado o fenômeno da iconicidade fora do centro das pesquisas sobre a estrutura das línguas naturais. Se, por um lado, entendemos a arbitrariedade como sendo uma ausência de motivação entre forma e significado, a iconicidade pode ser compreendida como uma relação analógica entre forma e significado, de modo que há semelhança entre eles (MEIR; TKACHMAN, 2018).

Na Libras, um exemplo dessa “relação de dualidade” entre arbitrário e icônico está nos verbos *trabalhar* e *correr*, como indicado visualmente na Figura 1, em que TRABALHAR tem sinal considerado arbitrário, uma vez que não apresenta relação de semelhança entre sua forma e seu significado. Já o verbo CORRER tem sinal considerado icônico, pois é possível identificar uma relação de semelhança entre a forma do item e seu significado. A forma do sinal é, portanto, análoga a seu significado.

Figura 1: À esquerda, o verbo TRABALHAR, considerado sinal arbitrário e, à direita, o verbo CORRER, considerado sinal icônico.



Fonte: Murta (2022, p. 22).

Nas línguas orais, pode-se identificar a iconicidade em diferentes níveis de análise, tanto na morfologia e no léxico (WAUGH, 1994), passando pela estrutura da sentença (HAIMAN, 1980), quanto na prosódia (SHINTEL; NUSBAUM, 2006). No entanto, é nas línguas de sinais que a iconicidade ganha peso, possivelmente devido à capacidade que as

línguas sinalizadas têm em codificar e mapear relações de analogia entre forma e significado, devido à modalidade visual-manual.

Nesse sentido, para Brentari (2019, p. 76) “a habilidade de se preservar a iconicidade parece ser uma vantagem das línguas de sinais. As línguas orais são um pouco ‘deficientes de iconicidade’”. Em consonância, Aronoff, Meir e Sandler (2005) sustentam que as línguas de sinais são mais produtivas do que as línguas orais na capacidade de representar conceitos como fonte, alvo, tema, caminho e tamanho, de maneira motivada. Essa tendência à produtividade é uma das razões pelas quais a iconicidade representa o foco da pesquisa de doutorado discutida neste capítulo.

Além disso, a pesquisa desenvolvida teve como motivação avançar os estudos sobre a Libras, dando continuidade à dissertação de mestrado intitulada “METÁFORAS EM LIBRAS: um estudo de seu uso por pessoas surdas” (MURTA, 2015), na qual buscou-se compreender o uso de metáforas por surdos, considerando a frequência de uso e as regularidades de metáforas na Libras. Foi nessa pesquisa que a iconicidade despontou como principal razão para o uso mais frequente de determinadas metáforas na Libras. A tese de doutorado não inclui metáforas, mas concentra-se em ampliar o entendimento sobre a iconicidade na Libras, dado o papel central do fenômeno nesse sistema linguístico.

2. Referencial teórico

Dando continuidade às observações teóricas introduzidas na seção 1, nos estudos sobre iconicidade, Taub (2001) explica que esse fenômeno não é uma relação objetiva entre forma e significado, e sim uma relação entre nossos modelos mentais da imagem e da referência. Dito de outro modo, a iconicidade não cria uma semelhança direta entre forma e significado⁹, mas é um processo em que recursos fonéticos próprios da gramática de uma determinada língua são utilizados para codificar essa relação entre a imagem e o referente¹⁰.

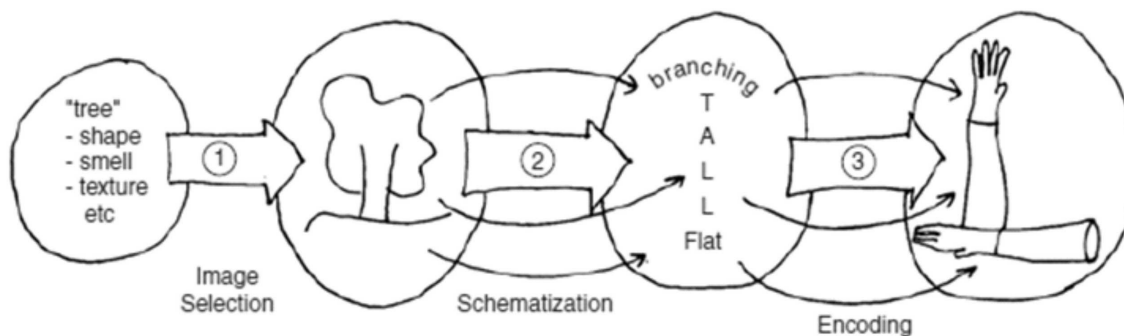
⁹ É preciso diferenciar iconicidade de *transparência*. Por um lado, a iconicidade cria uma relação de analogia entre forma e significado, e, por outro, a transparência é a capacidade de um indivíduo de inferir o significado de um item linguístico a partir de sua forma (KLIMA; BELLUGI, 1979). Pesquisadores (HOEMANN, 1975; GROSSO, 1993, ORTEGA *et al.*, 2017; EMMOREY, 2019) já investigaram se os sinais icônicos de uma língua de sinais são transparentes para indivíduos que não conhecem a língua e sua estrutura. Esses trabalhos têm demonstrado que até mesmo sinais altamente icônicos não são transparentes, de modo que uma pessoa que não conhece a língua de sinais em questão não consegue identificar corretamente o significado de um dado sinal.

¹⁰ Como argumentam Bernardino, Silva e Passos (2015, p. 4), as línguas de sinais não são inteiramente icônicas, podendo haver variação, pois “cada povo usuário de uma língua seleciona um aspecto que será mais evidente no sinal”. Ademais, Pereira e Limberti (2019, p. 164) acrescentam que, nas línguas sinalizadas, “o aspecto icônico de um referente ou sinal varia de uma LSs [língua de sinais] para outra, apresentando motivações distintas, pois se leva em consideração a língua e a cultura surda de cada país”.

Para explicar como elementos icônicos surgem nas línguas, Taub (2001, cap. 4) propõe o Modelo de Construção Analógica da Iconicidade Linguística, cuja proposta teórica objetiva criar ferramentas para descrever, modelar e analisar os itens icônicos de uma língua, partindo do princípio de que há mapeamentos do significado para a forma do item icônico e de que esse mapeamento deve sempre preservar a estrutura de analogia entre a forma e seu significado, seja em uma língua sinalizada ou uma língua oral.

Resumidamente, Taub (2001) propõe que a construção analógica da iconicidade se dá em três processos: (1) *seleção imagética*; (2) *esquematisação*; e (3) *codificação*¹¹. Ao criar um item icônico, a imagem é *selecionada*, modificada ou *esquematisada*, e, então, são selecionadas formas presentes na estrutura daquela língua, para mostrar ou *codificar* essa(s) determinada(s) imagem(ns), como ilustrado na Figura 2.

Figura 2: Processo de construção analógica do sinal icônico TREE em ASL.



Fonte: MURTA (2022, p. 22).

¹¹ Para a seleção imagética, o processo de construção analógica começa com um conceito que requer representação linguística, fazendo referência a imagens de diferentes modalidades sensoriais que o usuário da língua tem sobre um determinado referente. O sinal ÁRVORE, por exemplo, representa conceptualmente árvores de diferentes tamanhos, folhas, cheiros, texturas. Segundo Taub (2001, p. 45), “A partir dessa quantidade potencialmente vasta de informações, nós selecionamos uma imagem sensorial que irá representar todo o conceito”. A esquematização é o processo de destacar os detalhes importantes, para que a imagem esteja em formato compatível com a língua, ainda que seja necessário fazer adaptações (TAUB, 2001). Cada língua tem suas especificidades, que podem permitir ao usuário fazer referências e entender alguns signos linguísticos de forma específica. Nesse sentido, as imagens também sofrerão alterações e adaptações nas diferentes línguas. Na codificação, a forma física para representar cada parte é escolhida, preservando a estrutura geral da imagem original (TAUB, 2001), criando um pareamento de forma-significado que é icônico e linguístico. No caso do sinal de árvore na Libras, a mão aberta pode representar as ramificações, o antebraço na vertical pode indicar o suporte alto e, na horizontal, representar uma superfície plana. Há dois níveis em que as línguas fazem escolhas arbitrárias no processo de codificação. O primeiro centra-se na escolha dos elementos icônicos específicos para compor a forma linguística, e o segundo é a escolha de quais compostos linguísticos devem ser mantidos como itens lexicais ou sintáticos pela língua. Essas escolhas diferenciam o processo de codificação (mais restrito) da mímica ou da imitação (livres de restrições).

Essa construção da iconicidade por analogia relaciona-se também à metáfora, já que a iconicidade e a metáfora são construídas por processos de mapeamentos entre dois domínios, a saber: forma e significado, na iconicidade, domínio fonte (mais concreto) e domínio alvo (mais abstrato), nas metáforas (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Os signos icônicos que sofrem extensão metafórica estariam sujeitos a ambos mapeamentos e a iconicidade do signo pode restringir a criação de mapeamentos metafóricos (MEIR, 2010). A seguir apresentamos uma discussão da estrutura morfofonológica das línguas de sinais, com a Libras em mente.

2. 1 Simultaneidade e o *layering* de informações visuais na estrutura verbal

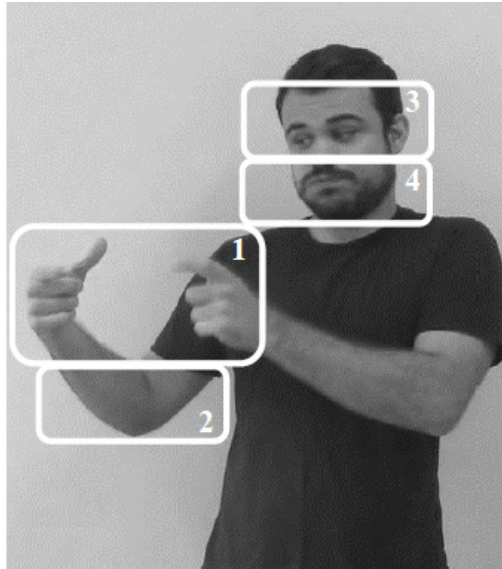
Os componentes fonológicos das línguas de sinais têm organização simultânea, ou seja, todas as unidades mínimas de uma mesma sílaba sinalizada (pausas durante a realização de um sinal) são produzidas no mesmo intervalo de tempo. Assim, se considerarmos os três parâmetros fonológicos primários que formam um sinal, veremos que eles são produzidos ao mesmo tempo (STOKOE, 1960; FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).

A simultaneidade não está restrita à estrutura fonológica nas línguas de sinais e Wilbur (2003, p. 334) apresenta o conceito de *layering*, que é o “mecanismo de organização linguística pelo qual múltiplas informações podem ser enviadas simultaneamente. (...) é uma conspiração entre forma (articulação) e significado” e possibilita que “mais de uma unidade de significado linguístico (morfema) seja eficientemente transferida simultaneamente”.

Embora esteja presente tanto nas línguas orais quanto nas sinalizadas, a simultaneidade é mais produtiva nas sinalizadas, por elas possuírem dois articuladores principais simultâneos, que são as duas mãos, além dos articuladores não-manuais, que também são usados de forma simultânea durante a sinalização (WILBUR, 2003). Cada articulador pode passar informações gramaticais diferentes. Figueiredo e Lourenço (2019), em concordância com Wilbur (2003), identificam na Libras quatro blocos principais de informação visual, listados a seguir e, então, indicados visualmente na Figura 4:

- i. O sinal manual indica o item lexical;
 - ii. O espaço de sinalização (o local em que o sinal é localizado no espaço), pode trazer informações relacionadas a noções de referencialidade;
 - iii. Expressões faciais na parte superior do rosto, que transmitem informações sintáticas;
 - iv. Expressões faciais na parte inferior do rosto, com função modificadora em nível lexical.
- (FIGUEIREDO; LOURENÇO, 2019, p. 80)

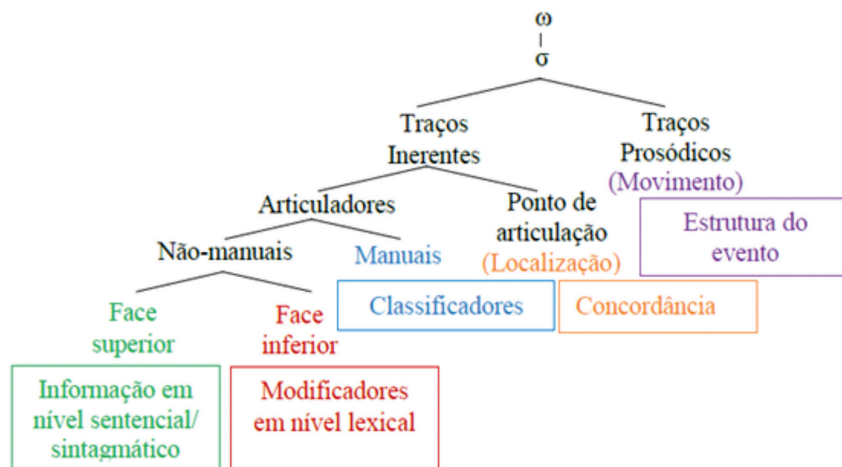
Figura 4: *Layering* de informações visuais na Libras: 1) sinal manual; 2) espaço de sinalização; 3) face superior; e 4) face inferior.



Fonte: Figueiredo e Lourenço (2019, p. 81).

Lourenço (2018b) vai além e propõe que a *layering* de informações visuais também se faz presente na estrutura interna dos verbos, associando diferentes operações morfológicas a diferentes nós da estrutura fonológica interna desses elementos, como indicado na Figura 5.

Figura 5: *Layering* de informações visuais na estrutura interna do verbo e respectivas operações morfológicas.



Fonte: Lourenço (2018b, p. 4).

Considerando o *layering* e assumindo o Modelo Prosódico de Brentari (1998), Lourenço (2018b) explica que, na estrutura de Traços Prosódicos (TP), especificam-se tanto o movimento feito pelo sinal como as mudanças realizadas ao abrir as mãos, e que, na

hierarquia de *layering*, cada camada “indica a estrutura anatômica responsável por articular o movimento. Assim, os nós mais altos representam as articulações do ombro e dos braços, enquanto os nós mais baixos correspondem ao movimento das mãos e dos dedos” (p. 3).

Já sobre a estrutura de Traços Inerentes (TI), composta por Articuladores e Ponto de Articulação, Lourenço (2018b) afirma que o nó articulador pode ser classificado em manual e não-manual. Como indica a Figura 5, “o sinal é especificado tanto em termos de traços manuais, que irão discriminar a forma tomada pela(s) mão(s), quanto em termos de traços não manuais, que irão descrever propriedades da cabeça e do corpo como articuladores ativos.” (p. 3). No nó do Ponto de Articulação, por sua vez, estão “as especificações sobre o local/região em que os articuladores se encontram no momento da realização do sinal.” (*idem*).

2.2 Operações morfológicas

Lourenço (2018b, p. 4) propõe que cada nó da estrutura fonológica pode ser alvo de uma operação morfológica específica. São elas:

- i) modificações em nível sentencial/sintagmático têm como alvo as especificações de traços não-manuais, mais especificamente a **região superior da face**;
 - ii) modificações em nível lexical de caráter adverbial também alteram a estrutura de traços não-manuais, mas localizam-se na região **inferior da face**;
 - iii) construções classificadoras modificam a **estrutura manual** do sinal;
 - iv) a concordância verbal constitui-se da alteração dos traços presentes sob o nó **Ponto de Articulação**;
 - v) informações aspectuais e relacionadas à temporalidade do evento modificam a estrutura de **Traços Prosódicos** do sinal.
- (LOURENÇO, 2018b, p. 4)

A face superior é composta pela frente, olhos e sobrancelhas, responsável por marcações relacionadas às estruturas sintáticas. Na Libras, Figueiredo e Lourenço (2019) explicam que o movimento de sobrancelhas marca domínios sintáticos e está presente em diferentes estruturas frasais. Os autores identificam a presença de movimento de sobrancelhas em: i) construções de tópico; ii) interrogativas do tipo S/N; iii) interrogativas do tipo QU-; iv) condicionais; v) orações relativas; vi) junto a pronomes e determinantes indexicais; vii) contextos de enumeração; viii) orações adverbiais; e ix) construções que se assemelham a apostos. Já a face inferior é composta pelas bochechas, boca e queixo e esses articuladores podem trazer modificações verbais, como, por exemplo, intensidade.

O nó manual contém as informações fonológicas que compõem a chamada configuração de mão. Nessa estrutura, os classificadores são construções verbais resultantes de um processo morfológico que altera a configuração de mão do verbo (cf. BRENTARI; BENEDICTO, 2004; BERNARDINO, 2012). Adotando Brentari e Benedicto (2004),

Lourenço (2018b) argumenta que “a diferença entre um verbo classificador e um verbo não-classificador” reside “no fato de que nos verbos classificadores a configuração da mão possui estatuto morfológico enquanto que nos verbos não-classificadores ela possui apenas caráter fonológico” (p. 4).

Segundo Lourenço e Wilbur (2018), a concordância verbal na Libras acontece quando a localização do verbo é alterada para que coincida com a localização do argumento. Os autores nomeiam esse processo de co-localização. Sob essa perspectiva, modificações do nó Ponto de Articulação seriam associadas à concordância verbal. Assim, a partir da proposta de Lourenço (2018b) e de Lourenço e Wilbur (2018), constata-se que a estrutura de *layering* de informações visuais na estrutura interna dos verbos tem relação direta com os processos morfológicos que podem incidir sobre a estrutura verbal. De acordo com os autores, cada operação morfológica modifica uma estrutura específica da fonologia dos verbos e cada uma das estruturas funciona como um possível *slot* morfológico.

3. Dados da pesquisa

Lourenço (2018a) examina os padrões de concordância verbal de 583 verbos da Libras extraídos do Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (CAPOVILLA *et al.*, 2017) e os agrupa em diferentes categorias, a partir de características morfofonológicas e do tipo de concordância verbal que possuem. Dentre as categorias analisadas pelo autor, destaca-se o grupo dos verbos ancorados ao corpo, em que o Ponto de Articulação do verbo é definido fonologicamente como sendo uma região específica do corpo do sinalizador.

Considerando que os verbos ancorados ao corpo possuem restrição na manifestação da concordância verbal e de que essa restrição pode ser de caráter semântico, devido à presença de um mapeamento icônico, a pesquisa analisou esse grupo verbal, totalizando 153 verbos¹². A distribuição dos verbos analisados é fornecida na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos verbos ancorados ao corpo por macrorregião.

Macrorregião	Verbos	%
Cabeça	103	67%
Tronco	46	30%
Braço	4	3%
TOTAL	153	

Fonte: Murta (2022, p. 51).

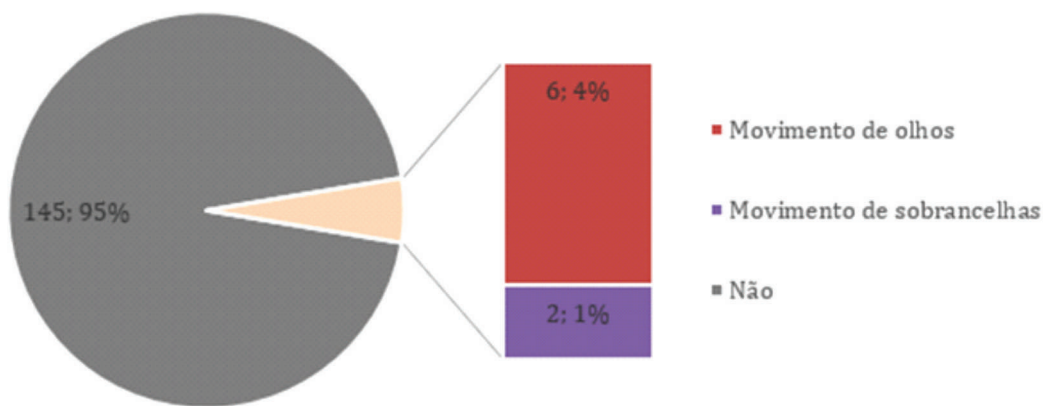
¹² Havia 158 verbos, mas 5 verbos foram excluídos por serem repetidos no dicionário, sob entradas diferentes.

A análise então verificou cada um dos cinco *slots* morfológicos propostos por Lourenço (2018b) e Lourenço e Wilbur (2018): (1) Marcadores de face superior; (2) Marcadores de face inferior; (3) Estrutura manual (configuração de mão); (4) Localização (ponto de articulação); e (5) Traços prosódicos (movimento), de modo a identificar possíveis relações analógicas entre forma e significado, que poderiam indicar um mapeamento icônico dessas estruturas.

4. Análise dos dados

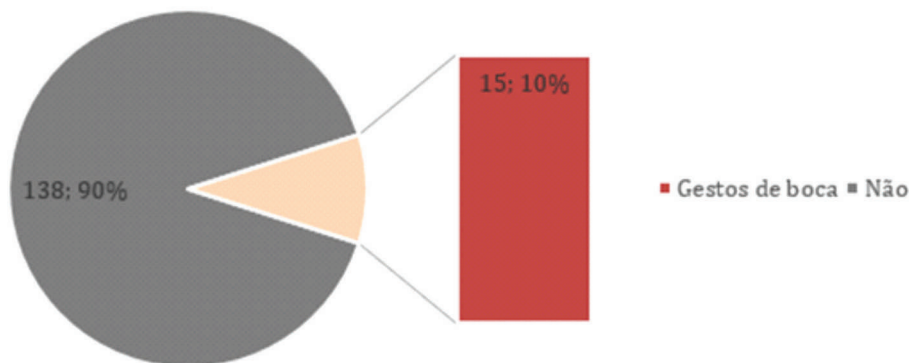
A primeira estrutura analisada foi a face superior, considerando o movimento de olhos e o movimento de sobrancelhas. Já a segunda estrutura, de face inferior, apresentou verbos com mapeamentos icônicos do tipo de gestos de boca. Os resultados indicam que as estruturas morfofonológicas de face superior e de face inferior apresentam poucas relações analógicas. A face superior é responsável por marcações relacionadas às estruturas sintáticas, e a face inferior pode marcar modificações em nível lexical, especificamente no caso dos verbos, modificações do tipo adverbiais. Os dados são apresentados nos Gráficos 1 e 2 a seguir.

Gráfico 1: Compilado de mapeamentos icônicos presentes na estrutura de face superior.



Fonte: Murta (2022, p. 63).

Gráfico 2: Compilado de mapeamentos icônicos presentes na estrutura de face inferior.



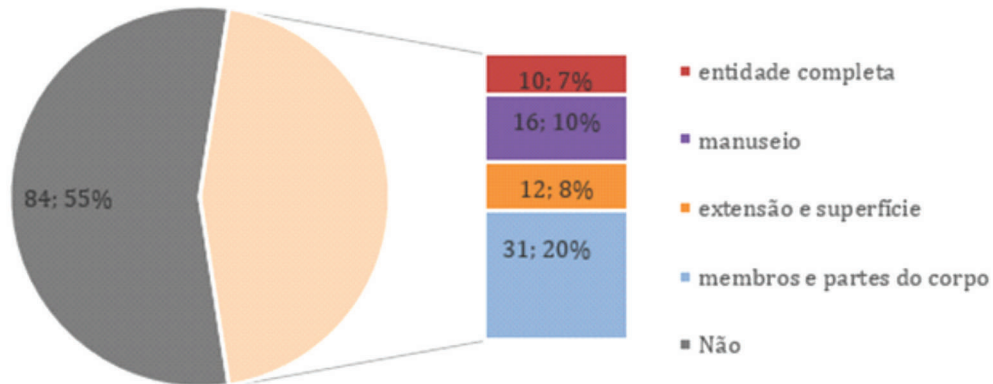
Fonte: Murta (2022, p. 51).

Uma hipótese que pode ser levantada para explicar a baixa ocorrência de mapeamentos icônicos nas estruturas não-manuais é a de que estas são bastante recrutadas para a transmissão de informações gramaticais e que, portanto, o sistema da língua evita realizar mapeamentos que comprometem possíveis operações subsequentes, já que é preciso preservar a estrutura. Assim, uma vez que não há predominância de mapeamentos icônicos nas faces superior e inferior, as estruturas ficam disponíveis para possíveis modificações gramaticais necessárias na língua.

Dentre os mapeamentos de face superior há seis ocorrências que envolvem o movimento dos olhos, mas apenas duas que utilizam o movimento de sobrancelhas. Isso parece corroborar a ideia de que essas estruturas precisam estar disponíveis para operações gramaticais, já que o movimento de sobrancelhas exerce importante função na delimitação de domínios sintáticos na Libras, como argumentam Figueiredo e Lourenço (2019).

Ao analisar a estrutura manual, a maior parte dos verbos (55%) não apresenta nenhum tipo de relação analógica em sua estrutura manual. Dentre os verbos que apresentam tal relação de analogia, é possível observar quatro tipos de formas manuais previstas: entidade completa, manuseio, extensão e superfície, e membros e partes do corpo. Membros e partes do corpo e de manuseio são os tipos mais frequentes de mapeamentos na estrutura manual. O Gráfico 3 indica os mapeamentos icônicos relacionados à estrutura manual.

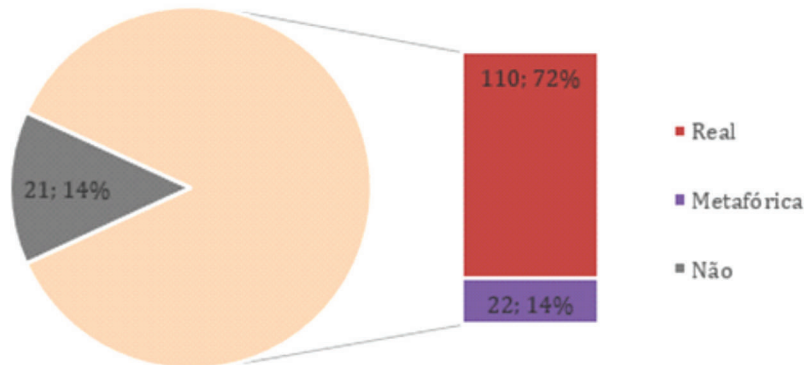
Gráfico 3: Compilado de mapeamentos icônicos presentes na estrutura manual.



Fonte: Murta (2022, p. 65).

O Gráfico 4 a seguir mostra os mapeamentos encontrados na estrutura de localização:

Gráfico 4: Compilado de mapeamentos icônicos presentes na estrutura de localização.



Fonte: Murta (2022, p. 67).

Dentre os verbos analisados, a estrutura que mais apresenta mapeamentos icônicos é a localização. Em 86% dos verbos foi possível identificar alguma relação analógica entre forma e significado. Esse resultado é, certamente, consequência do fato de termos analisado apenas verbos ancorados ao corpo. Adicionalmente, o comportamento icônico desses verbos, no que diz respeito à localização, parece corroborar o argumento de Lourenço (2018a), que repetimos a seguir:

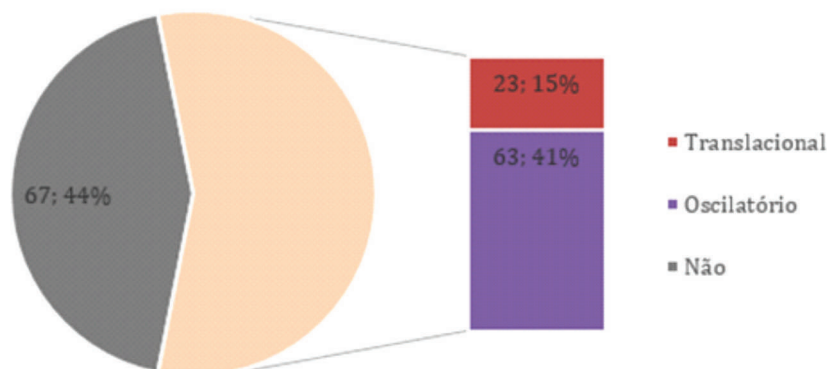
À primeira vista, a restrição para localização [concordância verbal] de verbos ancorados ao corpo parece ser de natureza fonológica. Contudo, algumas ideias da proposta de *corpo-como-sujeito* (MEIR *et al.* 2007, 2008) podem fornecer um arcabouço semântico a ser explorado, a partir da afirmação de que “o corpo do sinalizador não é somente uma localização formal para a articulação dos sinais, mas pode, a princípio, ser associado a um significado particular ou a uma função particular” (MEIR *et al.* 2008). O fato de que verbos de atividade mental são

realizados na/próximo da frente ou da testa, por exemplo, não constitui apenas uma informação fonológica, mas um importante mapeamento icônico/semântico que não pode ser quebrado pela mudança de localização do verbo. (LOURENÇO, 2018a, p. 189).¹³

Conforme observado no Gráfico 4, o tipo de relação analógica de localização real é mais frequente do que o de localização metafórica (72% vs. 14%, respectivamente). Essa diferença se dá porque consideramos os verbos de atividade mental como apresentando um mapeamento de localização real, já que entendemos que esses verbos descrevem eventos que envolvem o cérebro humano. Contudo, se tivéssemos analisado os verbos de atividade mental como sendo verbos de localização metafórica, os resultados se inverteriam, e a localização metafórica seria mais frequente do que a localização real.

O Gráfico 5 a seguir identifica os tipos de mapeamento na estrutura de movimento e, dentre os verbos que apresentam relação de analogia entre forma e significado, o movimento oscilatório é mais frequente. Novamente, uma explicação para esse tipo de resultado pode ser o tipo de verbo analisado. Como selecionamos somente verbos ancorados ao corpo, é possível que por terem um ponto de localização fixo, esses verbos codifiquem menos eventos que envolvam uma mudança de locação (isto é, movimento translacional). Por outro lado, dada a ancoragem no corpo, é mais plausível que esses verbos apresentem um tipo de movimento oscilatório, que oscila sempre em torno da mesma localização.

Gráfico 5: Compilado de mapeamentos icônicos presentes na estrutura de movimento.



Fonte: Murta (2022, p. 67).

¹³ *At first sight, the restriction for location in body-anchored verbs seems to be phonological in nature. However, some insights from the body-as-subject analysis (Meir et al., 2007, 2008) would provide an interesting semantic framework to be explored, based on the claim that “the signer’s body is not merely a formal location for the articulation of signs, but may, in principle, be associated with a particular meaning or a particular function” (Meir et al., 2008). The fact that mental activity verbs are signed on/near the temple or the forehead, for instance, is not just a phonological information, but an important iconic/semantic mapping that cannot be broken by changing the location of the verb (LOURENÇO, 2018a, p. 189).*

Uma observação geral que gostaríamos de fazer sobre os mapeamentos encontrados é a de que, apesar de serem bastante produtivos na Libras devido à questão da modalidade visual e espacial da língua, os mapeamentos não parecem ser predominantes na estrutura dos verbos, se considerarmos separadamente cada *slot* morfológico. Isso nos ajuda a compreender mais a extensão da iconicidade na formação dos sinais, uma vez que podemos encontrar mapeamentos icônicos em uma subestrutura específica e não encontrarmos nenhuma relação analógica entre forma e significado nas demais.

Isso levanta a seguinte questão: se um sinal tem mapeamento icônico em apenas um *slot* morfofonológico e não apresenta nenhuma relação de iconicidade nas demais, podemos reduzir esse item a simplesmente um “sinal icônico”? Conclui-se, portanto, que a iconicidade não pode ser analisada como um fenômeno binário (sim/não).

5. Considerações finais

Com base nesses resultados, é interessante observar que os participantes surdos e os participantes ouvintes apresentaram uma correlação forte entre a percepção de iconicidade dos itens e a escala de iconicidade proposta. Isso potencialmente implica dizer que, mesmo para os sinalizantes ouvintes que possuem a Libras como L2, a iconicidade parece ser uma propriedade saliente o bastante para que esses ouvintes a percebam de maneira semelhante à percepção dos sinalizantes surdos. Na literatura corrente, a saliência da iconicidade para aprendizes de L2 tem sido bastante discutida (e.g., ORTEGA, 2017) e os resultados da pesquisa aqui apresentada sugerem que a iconicidade tem efeito bastante positivo no aprendizado de novos sinais por aprendizes de L2, especialmente quanto aos aspectos semânticos e/ou conceptuais.

Depreendemos da pesquisa realizada que mais análises são necessárias para entender melhor as possibilidades de restrição impostas pelos mapeamentos icônicos na estrutura interna dos verbos. Na literatura da área, estudiosos como Taub (2001) e Meir (2010) argumentam que a iconicidade pode restringir algumas operações semânticas, por exemplo, criando restrições na construção de mapeamentos metafóricos. Seria interessante verificar os fatores envolvidos em tais restrições e como eles afetam os mapeamentos.

Adicionalmente, conforme apontado por Lourenço (2018a), verbos ancorados ao corpo não exigem concordância verbal, precisamente devido a mapeamentos icônicos. É importante verificar os demais *slots* morfofonológicos, considerando as especificidades de cada tipo de verbo. Outras análises podem buscar compreender se os verbos que possuem mapeamento icônico na estrutura manual podem ou não participar de construções classificadoras, por exemplo.

Por fim, pode-se verificar, também, se os verbos que possuem mapeamento icônico na estrutura de traços prosódicos (isto é, no movimento) podem ou não ter seu movimento modificado em determinados contextos, por exemplo, quando há modulações aspectuais. Ainda, verbos que possuem mapeamento icônico na face inferior podem ser modificados por um modificador de face inferior (ex. marcador de intensidade)? Essas são apenas algumas perguntas que trabalhos futuros poderão responder ou tentar entender.

Agradecimentos

A colaboração do Prof. Dr. Guilherme Lourenço foi essencial para a realização da pesquisa de doutorado apresentada neste capítulo. Meu ‘muito obrigada’ ao professor.

Michelle Murta 

Referências

- ARONOFF, M.; MEIR, I.; SANDLER, W. The paradox of sign language morphology. *Language*, v. 81, p. 301-344, 2005.
- BAKER, A. *et al.* (Ed.). **The linguistics of sign languages: An introduction**. John Benjamins Publishing Company, 2016.
- BENEDICTO, E.; BRENTARI, D. Where did all the arguments go? Argument-changing properties of Classifiers in ASL. *Natural Language & Linguistic Theory*, v. 22, n. 4, p. 743-810, nov. 2004. Disponível em: <<http://doi.org/10.1007/s11049-003-4698-2>>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- BERNARDINO, E. L. A. **A Construção da referência por Surdos na Libras e no Português escrito: A lógica no absurdo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.
- BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na Língua de Sinais Brasileira. *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 250-280, 2012.
- BERNARDINO, E. L. A.; SILVA, G. M. DA; PASSOS, R. **Iconicidade, Simultaneidade e uso do espaço em Libras**. Disponível em <<https://www.passeidireto.com/arquivo/39160943/iconicidade-simultaneidadeespaço>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BERNARDINO, E. L. de A. O uso de classificadores na Língua de Sinais Brasileira. In: *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 250-280, 2012.
- BRENTARI, D. **A prosodic model of sign language phonology**. Cambridge MA: MIT Press, 1998.

- BRENTARI, D. (Ed.). **Sign languages**. Cambridge University Press, 2010.
- BRENTARI, D. **Sign Language Phonology**. [s. l.]: Cambridge University Press, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.1017/9781316286401>>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; TEMOTEO, J. G.; MARTINS, A. C. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2017.
- COSTA, J. M. **Ensino de metáforas em língua portuguesa para surdos bilíngues Libras-português**. 2020. 165 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- COSTA, J. M. **Leitura e Compreensão de expressões metafóricas em português como segunda língua por surdos sinalizadores**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- EMMOREY, K. Iconicity as structure mapping. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences** 369, 2014.
- FERREIRA, M. X.; BENFATTI, M. F. N. Aspectos pragmáticos da Libras como língua adicional. **Revista Memorare**, v. 7, n. 2, p. 104-114, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.31009/feast.i2.06>>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FIGUEIREDO, L. M. B.; LOURENÇO, G. O movimento de sobranças como marcador de domínios sintáticos na Língua Brasileira de Sinais. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 78-102, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1235>>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- GROSSO, B. **Iconicity and Arbitrariness in Italian Sign Language: An Experimental Study**. Padua: University of Padua, 1993.
- HOU, L.; KUSTERS, A. Sign languages. In: TUSTING, K. (Ed.) **The Routledge handbook of linguistic ethnography**. London: Routledge, 2019, p. 340-355.
- HAIMAN, J. The Iconicity of Grammar: Isomorphism and Motivation. **Language**, v. 56, n. 3, p. 515-540, set. 1980. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/414448>>. Último acesso em: 21 abr. 2021.
- HOEMANN, H. The transparency of meaning of Sign Language gestures. **Sign Language Studies**, n. 7, p. 151-161, 1975.
- JEREMIAS, D. A. **Iconicidade nas sentenças topicalizadas da Libras: uma motivação semântica e pragmática**. 2020. 215f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

JÚNIOR, L. A. Z.; STUMPF, M. R. O ensino de Libras em sinalizadores ouvintes: uma análise dos parâmetros fonológicos. **Revista Leia Escola**, v. 15, n. 1, p. 92-106, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.31009/feast.i2.06>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The Signs of Language**, Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1979.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002 [1980].

LOURENÇO, G. **Concordância, caso e ergatividade em Língua de Sinais Brasileira: Uma proposta minimalista**. 2014. 163f. Dissertação (em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

LOURENÇO, G. **Verb agreement in Brazilian Sign Language: Morphophonology, Syntax & Semantics**. 2018. 320 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.

LOURENÇO, G. *Layering* de informações visuais e a estrutura morfofonológica dos verbos em Libras. *In: Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística e Libras*, 2, 2018, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis, 2018b.

LOURENÇO, G.; WILBUR, R. B. Are plain verbs really plain?: Colocalization as the agreementmarker in sign languages. **FEAST**. v. 2. Venice: Universitat Pompeu Fabra, p. 68-81, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.31009/feast.i2.06>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

LUCAS, C. (Ed.). **The sociolinguistics of sign languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MEIR, I. Iconicity and metaphor: Constraints on metaphorical extension of iconic forms Language. **Language**, v. 8, n. 4, p. 865- 986, 2010.

MEIR, I.; TKACHMAN, O. Iconicity. *In: ARONOFF, M. (ed.). Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. [s. l.]: Oxford University Press, 2018.

MURTA, M. A. **METÁFORAS EM LIBRAS: um estudo de seu uso por pessoas surdas**. 2015. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MURTA, M. A. **Mapeamentos icônicos na estrutura interna dos verbos em Língua Brasileira de Sinais**. 2022. 116 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

ORTEGA, G. Iconicity and sign lexical acquisition: a review. **Frontiers in Psychology**, v. 8, e01280, 2017.

ORTEGA, G. *et al.* Type of iconicity matters in the vocabulary development of signing children. **Dev. Psychol.**, n. 53, p. 89-99, 2017. Disponível em: <<http://doi.org/10.1037/dev0000161>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PASSOS, R. **Construindo categorias sonoras: o vozeamento de consoantes obstruintes em surdos profundos usuários de língua de sinais (LIBRAS)**. 2009. 155f. Dissertação (em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009

PASSOS, R. **Parâmetros Físicos do Movimento em Libras: um estudo sobre intensificadores**. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, S. L. P.; LIMBERTI, R. C. A. P. A relação entre a iconicidade e os classificadores na Língua Brasileira de Sinais. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – UFMS**, v. 23, n. 45, p. 162-177, 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SANDLER, W.; LILLO-MARTIN, D. Natural Sign Languages. In: **The Handbook of Linguistics**, 2003, p. 533-562.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 12^a ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1915].

SILVA, G. M. **Lendo e Sinalizando Textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos**. 2010. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, G. M. **Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-português**. 2018. 217f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2018.

SHINTEL, H.; NUSBAUM, H. Analog acoustic expression in speech. **Journal of Memory and Language**, v. 55, n. 2, p. 167-177, ago. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.03.002>>. Último acesso em: 21 ago. 2021.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An Outline of the Visual communication Systems of the American Deaf. **Studies in Linguistics**, Occasional paper 8. Silver Spring, MD: Linstok, 1960.

TAUB, S. F. **Language from the body: Iconicity and metaphor in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira (LIBRAS)**. 2006. 175f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. A duplicação do número de mãos de sinais da Libras e seus efeitos semânticos. **Fórum Linguístico**, v. 12, n. 1, p. 505-514, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.31009/feast.i2.06>>. Acesso em: 12 jan. 2021

XAVIER, A. N. A variação na produção de sinais da Libras à luz da Fonologia Gestual. **Gradus – Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório**, v. 1, n. 1, p. 96-125, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.31009/feast.i2.06>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

WAUGH, L. R. Degrees of Iconicity in the Lexicon. **Journal of Pragmatics**, n. 22, p. 71-81, 1994.

WILBUR, R. B. Modality and the structure of language: Sign languages versus signed systems. *In*: MARSCHARK, M. (ed.); SPENCER, P. E. **Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**, New York: Oxford University Press, 2003, p. 332–346.

LINGUÍSTICA DE CORPUS COMO UM CAMPO EM EXPANSÃO NAS INTERFACES DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Aline Aver Vanin¹

A pesquisa ligada à extração, compilação e análise de dados textuais tem ganhado espaço crescente nos últimos anos com o aperfeiçoamento da Linguística de Corpus (doravante, LC), área de estudos que se ocupa de analisar fenômenos de linguagem natural a partir de corpora eletrônicos. Para Tagnin *et al.* (2021), os estudos baseados em corpora, e em toda a tecnologia envolvida neles, não param de se multiplicar e de solidificar a tendência de empirismo e verificação de dados reais de língua. Isso significa uma preocupação em apontar evidências para padrões de linguagem que são reveladores da língua viva em dado recorte discursivo.

Esse campo de trabalho distingue duas posições de investigação. Numa *linguística guiada por corpus (corpus-driven)*, os dados que formam o corpus, em si, deveriam ser as únicas fontes das hipóteses sobre linguagem — esse *corpus* abarcaria toda uma teoria da linguagem. Já na *linguística baseada em corpus (corpus-based)* o uso dos dados serve para explorar uma teoria ou hipótese pré-concebida de modo a validá-la, refutá-la ou refiná-la — trata-se de um método a partir do qual a estudiosa aplica as teorias de linguagem sobre as quais fundamenta o edifício de sua pesquisa. Neste texto, assume-se este segundo ponto de vista em relação à LC.

Como abordagem metodológica, as técnicas de LC podem produzir fatos sobre a linguagem que poderiam, em situações cotidianas, passar despercebidas diante da leitura por olhos humanos apenas (DEIGNAN, 2008). Nesse sentido, a LC proporciona um olhar para uma variedade linguística a partir de dados de linguagem, de elementos discursivos que podem ser lidos por máquina (BERBER SARDINHA, 2004). Em outras palavras: trata-se da

¹ Doutora em Linguística (PUCRS). Professora de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). E-mail: alivanin@ufcspa.edu.br.

exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador (BERBER SARDINHA, 2004).

Nessa busca por tais fatos da linguagem, Tagnin *et al.* (2021) observam que, apesar da profusão de textos que podem ser coletados pela Internet, construir um corpus não é uma tarefa fácil. Isso demanda, além de uma pergunta como ponto de partida, “uma criteriosa seleção, após a qual os textos ainda terão que passar por vários procedimentos antes de poderem ser investigados por ferramentas computacionais de análise linguística” (p. 662). Esse é um dos muitos desafios que a área ainda tem em vista, especialmente quando se trata de Língua Portuguesa do Brasil, cujos dados muitas vezes precisam ser compilados do zero para então se partir para a investigação.

O que ferramentas utilizadas em LC, como concordanciadores, por exemplo, fazem, é apontar, no conjunto de textos dos *corpora*, fatos da realidade, como numa fotografia da atividade linguageira. Nesse sentido, a formação de listas de palavras por frequência, a ocorrência dessas palavras em contexto — e co-texto — são possibilidades das ferramentas; porém, sozinhas elas não fazem nada pela pesquisa. Uma pergunta deve ser formulada *a priori*, de modo que os dados possam trazer significado para a investigação.

Nas trajetórias de pesquisa em que se tomam dados empíricos de linguagem, parte-se da intenção de investigar determinado fenômeno linguístico, seja *quantitativamente*, ao se listar frequências de palavras e de expressões, ou *types e tokens* que podem dar indícios de padrões de linguagem, ou *qualitativamente*, quando se observam as evidências em contexto. Para dar conta da complexidade dos fenômenos linguísticos, a investigação quanti-quali leva em conta a amplitude de contextos: o momento de produção do texto (no curso da comunicação), o gênero textual em que se insere, quem o produz, por que o faz, como o expressa, para quem se escreve/fala, entre outras camadas do discurso. Então, a intenção da investigadora, ao se perguntar sobre o fenômeno em estudo, considerando o *continuum* da linguagem no curso da comunicação, direciona desde a construção do corpus até a busca por respostas para as questões em pesquisa.

A partir dessa perspectiva, os dois trabalhos que compuseram a sessão de estudos baseados em corpora do XII SETED buscaram responder perguntas embasadas no campo da Linguística em interface ou com o ensino, ou com a Linguística Cognitiva. Cada qual à sua maneira, as pesquisas debatidas demonstram como o uso das ferramentas de LC pode ser útil em pesquisas de temáticas muito diversas quando, nestes casos, auxiliam a iluminar padrões de linguagem que revelam desde terminologias comuns a uma área de estudo até questões sociais inerentes à cultura do país. E enxergar tais padrões só é possível porque esses dados advêm da acumulação de observações detalhadas da língua em uso a partir das questões propostas (DEIGNAN, 2008) dentro do respectivo referencial teórico seguido.

O primeiro trabalho em debate, *Science and Geography lexicons in English for learners in Fundamental I: a corpus-based investigation*, de Ana Lúcia S. Pitanguy Marques, explorou como *corpora* especializados podem ampliar o contato dos alunos com a língua inglesa no ensino fundamental a partir de textos cujos conteúdos estejam em alinhamento com disciplinas como Ciências e Geografia, com tópicos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidos pelas alunas e pelos alunos ao longo de sua Educação Básica (BRASIL, 2018). Neste caso, o ferramental proporcionado pela LC auxiliou a buscar mais instrumentos para a construção de conhecimentos nas aulas de uma segunda língua. A intenção na elaboração do corpus foi tratar dos temas que iriam ao encontro a outras disciplinas, o que se configura em potencial interdisciplinaridade.

Já o segundo trabalho discutido na sessão, *Cenários metafóricos em discursos sobre a imigração venezuelana no Brasil*, de Cássio Morosini, expandido para artigo apresentado neste livro, investigou como os discursos sobre migrantes e refugiados eram representados pela mídia, a partir da interpretação da noção de cenário metafórico, de Musolff (2006). Nesse estudo, que retoma trabalhos anteriores sobre essa temática em outras culturas, procedeu-se à análise dos discursos produzidos pela mídia sobre essas pessoas a partir da coleta de textos da web.

A análise uniu a metodologia de LC ao arcabouço teórico da Linguística Cognitiva, que, por sua vez, tem representantes que buscam aprimorar a metodologia de identificação e análise de metáforas conceptuais. Aqui, vale lembrar o que nos diz Berber Sardinha (2011) sobre o estudo de metáforas de modo mais abrangente a partir de dados autênticos: dada a natureza da metáfora (e da metonímia) conceptual, em que ela se revela por meio de pistas linguísticas que devem ser destrinchadas pela investigadora, a LC “não coloca à disposição do analista de metáforas métodos prontos para a extração de metáforas de corpora eletrônicos” (BERBER SARDINHA, 2011, p. 8). Para isso, na investigação de Morosini, o *Metaphor Identification Procedure* (PRAGGLEJAZ, 2007) e o método desenvolvido por Stefanowitsch (2006) foram extensamente utilizados para capturar e explorar a emergência de metáforas nos textos-alvo.

Esse cuidado metodológico permitiu observar as narrativas que se concretizam por meio dos mapeamentos metafóricos mais frequentes nos textos. O estudo conclui, ainda que em um recorte de textos bastante específico, que a visão da mídia sobre a população migrante é predominantemente negativa. Na perspectiva dos cenários metafóricos, observa-se que o posicionamento ideológico desses veículos é discriminatório, no sentido de explicitamente caracterizar que essas pessoas provocam dano ao país. Além disso, tal representação construída discursivamente tem o poder de influenciar leitoras e leitores.

Pesquisas como essas revelam que, mais do que uma abordagem metodológica que auxilia a analisar dados linguísticos, a LC tem potencial para apontar caminhos que não se traduzem, apenas, à descrição da linguagem em determinado espaço-tempo discursivo, mas podem propor encaminhamentos para a ação. Desde a concepção do que se pretende investigar, as perguntas de pesquisa revelam preocupações que perpassam desde a melhoria de atividades de ensino de L2 até a problematização sobre a cultura preconceituosa e discriminatória que se revela pelo discurso midiático. Tais discussões são mostras relevantes desse potencial em expansão da LC, e áreas diversas – dos campos da saúde, do direito, das ciências em geral, por exemplo – poderiam se beneficiar de investigações baseadas em corpus pelos motivos já expostos, já que esse campo ainda tem muito a dizer sobre as formas diversas de se enxergar – e agir sobre – a vida cotidiana.

Referências

- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri: Editora Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, T. Metáforas e Linguística de Corpus: metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios. **D.E.L.T.A.** v. 27, n. 1, 2011, p. 1-20.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Último acesso em 30/04/2022.
- DEIGNAN, A. Corpus Linguistics and Metaphor. In: GIBBS Jr., R. W. **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**. New York: Cambridge University Press, 2008. p. 280-294.
- MUSOLFF, A. Metaphor scenarios in public discourse. **Metaphor and Symbol**, v. 21, p. 23-38, 2006.
- PRAGGLEJAZ. “MIP”: A method for identifying metaphorically used words in discourse. **Metaphor and Symbol**, v. 22, n. 1, p. 1-39, 2007.
- STEFANOWITSCH, A. Words and their metaphors: a corpus-based approach. In: STEFANOWITSCH, A.; GRIES, S. (Orgs.). **Corpus-based approaches to metaphor and metonymy**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, p. 63-105.
- TAGNIN, S. E. O.; FINATTO, M. J. B.; FROMM, G. Linguística de corpus: conquistas e desafios. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 661-671, 2021.

CENÁRIOS METAFÓRICOS EM DISCURSOS SOBRE A IMIGRAÇÃO VENEZUELANA NO BRASIL

Cássio Morosini¹

Resumo

De acordo com o *Migration Data Portal*, o Brasil abriga hoje cerca de um milhão de imigrantes internacionais, uma cifra que tem crescido nos últimos anos e que deve aumentar (OIM, 2020). Compreender como se dá a representação discursiva dessa população é importante, visto que a forma como certos fenômenos são debatidos pode influenciar a percepção pública a seu respeito. Partindo da Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 2003), Musolff (2006; 2016) propõe a noção de “cenário metafórico” como uma forma de estudar metáforas empregadas sistematicamente no discurso. O objetivo deste trabalho é aplicar a ideia de cenários metafóricos trabalhada pelo autor aos dados brasileiros e comparar os resultados com trabalhos anteriores, com notícias de outros países. Este trabalho é focado em dados a respeito de um movimento migratório específico: o de migrantes e refugiados oriundos da Venezuela. Para este trabalho, utilizamos a ferramenta de criação de corpora do Sketch Engine que permite a compilação de textos da *web* que contenham determinadas palavras-chave. Os dados foram analisados através da metodologia de Stefanowitsch (2006) para estudar metáforas em grandes corpora e a identificação de metáforas foi feita com base no *Metaphor Identification Procedure* (MIP), do grupo Pragglejaz (2007). Os resultados apontam para uma visão ainda bastante desumanizadora e negativa dos imigrantes, com a predominância dos cenários de MOVIMENTO, CONTÊINER e MERCADORIA/LOGÍSTICA.

Palavras-chave: cenários metafóricos. imigração. mídia. Venezuela.

Abstract

According to the Migration Data Portal, Brazil is home to around one million international migrants today, a number that has grown in the last few years and that is expected to increase further (OIM, 2020). Understanding the discursive representation of this population is important, considering that the way certain phenomena are talked about can influence public perception of that issue. Based on Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 2003), Musolff (2006; 2016) proposes the notion of “metaphor scenario” as a framework for studying metaphors employed systematically in discourse. Thus, the goal of this work is to apply the author’s concept of metaphor scenarios to Brazilian data and compare the results with previous studies that discussed news from other countries. This work is focused on data about one specific immigration movement: that of migrants and refugees. In order to perform this work, we have used Sketch Engine’s corpora creation tool, which allows the researcher to quickly compile texts from a web search with specific keywords. The data were analyzed through the methodology provided by Stefanowitsch (2006) to study metaphors in large corpora and the identification of metaphors was based on the Metaphor Identification Procedure (MIP), from Pragglejaz

¹ Mestrando em Estudos Linguísticos, na área de Estudos da Língua em Uso (FAPEMIG). Orientadora: Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira. E-mail: cassio.bmorosini@gmail.com.

group (2007). The results point to a dehumanizing and negative view of immigrants with the predominant presence of the scenarios of MOVEMENT, CONTAINER, and GOODS/LOGISTICS.

Keywords: metaphor scenarios. immigration. media. Venezuela.

1. Introdução²

A imigração não é um assunto recente no Brasil. Historicamente, o país tem recebido um fluxo constante de diferentes tipos de imigrantes desde o início da colonização europeia (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Nos últimos anos, migrantes e refugiados de diferentes nacionalidades têm tido o Brasil como país de chegada, destacando-se movimentos como o dos haitianos após o terremoto de 2010 e, mais recentemente, de venezuelanos, por conta dos acontecimentos desencadeados pela crise econômica e política que tomou conta do país. No entanto, o tópico da imigração, que tem desempenhado um papel central no debate político dos EUA e da Europa, sendo foco de diversos movimentos políticos de extrema-direita ao redor do mundo (WODAK, 2015), ainda aparece pouco nos noticiários brasileiros.

Contudo, esse é um assunto que merece atenção, principalmente devido ao crescente número de refugiados que cada vez mais busca o Brasil como país de destino, o que pode fazer com que esse tema adquira maior presença no debate político nos próximos anos. Estudos anteriores obtiveram achados interessantes no que diz respeito a como metáforas são usadas na mídia em discursos sobre a imigração (e.g., CHARTERIS-BLACK, 2006; HART, 2010; MONTAGUT; MORAGAS-FERNÁNDEZ, 2020), frequentemente apresentando o imigrante de forma negativa e desumanizada. No Brasil, pesquisas desse tipo demonstraram resultados semelhantes (FERREIRA; FLISTER; MOROSINI, 2017). Entretanto, muitas das notícias analisadas em dados brasileiros dizem respeito a questões relacionadas à imigração na Europa e nos EUA. Por exemplo, em uma análise comparativa entre notícias sobre imigração em dados da Folha de São Paulo e do *New York Times* demonstramos que a maior parte das notícias sobre imigração no jornal brasileiro no ano de 2018 eram comentários a respeito da situação dos EUA, principalmente por conta da relação conturbada entre o ex-presidente Donald Trump e os imigrantes (MOROSINI, 2021).

² Este estudo se insere no projeto “Imigração e Refúgio no Brasil: panorama e subsídios para iniciativas de acolhimento a partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada”, coordenado pela prof. Dra. Luciane Corrêa Ferreira.

Objetivos da pesquisa

Considerando essa questão, a ideia de analisar dados brasileiros a respeito de um movimento migratório específico do Brasil se justifica na hipótese inicial de que muitas das metáforas encontradas em estudos anteriores possam ser um resultado de traduções de notícias em inglês ou mesmo de reproduções dos discursos que vigoram em outros países. Além disso, este trabalho buscou investigar a presença de metáforas extremas em dados brasileiros.

Hart (2020) define metáforas extremas enquanto metáforas particularmente negativas que são frequentemente percebidas pelo leitor/ouvinte como tal justamente por seu caráter hiperbólico e seu claro posicionamento ideológico. O autor discute, por exemplo, o uso da metáfora “*swarm of immigrants*”, ou “enxame de imigrantes”, que é claramente ofensiva e por conta disso, bem como por não ser uma metáfora comum, chama a atenção do leitor, podendo ser inclusive mal vista pela sociedade. No caso dessa metáfora, de fato aconteceu uma retaliação quando políticos como David Cameron e Donald Trump a empregaram em discursos sobre imigração. No entanto, em dados brasileiros, como demonstraremos adiante, seu uso aparenta ser pouco frequente.

Este é um estudo piloto, realizado em corpus montado automaticamente pelo software Sketch Engine (KILGARRIFF et al., 2014), o que será detalhado na seção de metodologia. A análise dos dados ocorreu a partir da noção de cenários metafóricos, cuja perspectiva é particularmente interessante para o estudo de metáforas empregadas sistematicamente no discurso (MUSOLFF, 2016; SEMINO; DEMJÉN; DEMMEN, 2016).

3. Referencial teórico

3.1 Metáfora

Em 1980, George Lakoff e Mark Johnson publicam a obra *Metaphors we live by*, que traria mudanças importantes à maneira como se enxerga a metáfora, influenciando gerações de linguistas. Sua teoria, chamada de Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), postulava que metáforas não eram meros ornamentos linguísticos do âmbito da retórica ou da linguagem poética, mas um elemento presente em toda a linguagem cotidiana (LAKOFF; JOHNSON, 2003). Além disso, os autores definem que a metáfora é também um mecanismo cognitivo responsável por estruturar parte do pensamento; uma operação cognitiva através da qual seres humanos compreendem o mundo (HART, 2010).

Dessa maneira, metáforas não ocorrem em isolamento na linguagem, mas em mapeamentos sistemáticos que ligam elementos de um domínio fonte a um domínio alvo.

Uma pessoa que, por exemplo, usa termos como “comprar tempo”, “vender tempo”, “poupar tempo” ou “investir tempo” está usando um mapeamento metafórico que pode ser descrito como TEMPO É DINHEIRO³, em que o domínio alvo “tempo” é conceitualizado em termos do domínio fonte “dinheiro”. O fato de que metáforas como essa são comuns em uma determinada língua diz respeito não somente a uma categorização linguística do tempo: tal metáfora nos permite observar como esse conceito é estruturado na cognição, o que interfere na maneira como os falantes dessa língua entendem o tempo.

Com o passar dos anos, a proposição inicial de Lakoff e Johnson (2003) foi sendo refinada e adaptada para outras áreas dos estudos linguísticos. Partindo da perspectiva da Análise Discursiva Crítica (ADC), diferentes autores têm mostrado como o estudo da metáfora pode ser produtivo. Metáforas são capazes fornecer representações estruturadas e coerentes de diferentes fenômenos, apresentando também uma avaliação dessas questões (HART, 2010; MUSOLFF, 2012; 2016), sendo ainda especialmente eficientes para transmitir posições ideológicas (CHARTERIS-BLACK, 2004).

3.2 Cenários metafóricos

Ainda que as contribuições da TMC clássica para o estudo do discurso tenham sido imensas, muitos dos conceitos postulados por ela lidam com a metáfora em níveis altos de abstração. Com o intuito de pensar em uma abordagem baseada no discurso, Musolff (2006) apresenta a noção de cenário metafórico como uma “estrutura conceitual baseada no discurso que incorpora elementos de um viés avaliativo, que a torna útil para sua exploração com propósitos argumentativos⁴” (p. 30). O aspecto mais importante de cenários metafóricos é o fato de que eles constituem mini narrativas com o propósito de expressar uma avaliação a respeito de um determinado fenômeno. Nessas mini-narrativas estão dispostos os diferentes elementos que as estruturam, como entidades/participantes, seus papéis e relações, seus objetivos, ações, atitudes, etc. (SEMINO; DEMJÉN; DEMMEN, 2016).

É possível observar essa questão no estudo de Charteris-Black (2006) a respeito de metáforas usadas por políticos britânicos de direita em discursos sobre a imigração, que demonstra que duas metáforas eram predominantes: metáforas que representavam imigrantes enquanto corpos d’água (como em “ondas de imigração”) e metáforas que representavam o Reino Unido enquanto um container/recipiente. Segundo o autor, havia uma ligação conceitual entre essas duas metáforas, formando um cenário em que a chegada constante de

³ Mapeamentos metafóricos, domínios e cenários em caixa alta.

⁴ “[...] a discourse-based conceptual structure that incorporates evaluative bias elements, which make it useful for argumentative exploitation.” Tradução nossa.

imigrantes (representados enquanto ondas ou enchentes) poderiam fazer o país (nesse caso, o recipiente) “transbordar”. Assim, é possível notar como essas metáforas são mobilizadas de forma sistemática para representar o imigrante enquanto uma entidade perigosa para o país. Vale ressaltar ainda que o próprio autor classificou essas metáforas como metáforas de “desastre natural” (CHARTERIS-BLACK, 2006).

4. Metodologia

Os dados foram coletados através da ferramenta de compilação de corpora do Sketch Engine, que permite ao usuário criar rapidamente um corpus da web a partir de determinadas palavras-chave. No caso deste trabalho, com o intuito de investigar discursos a respeito da imigração venezuelana no Brasil, foi feita uma pesquisa com os itens “imigr*” e “venezuel*”⁵. O software, então, automaticamente realizou uma busca através do Bing e montou um corpus a partir dos resultados, com textos de diferentes gêneros, principalmente de jornais online, enciclopédias, como a Wikipédia, e artigos científicos. O corpus conta com 271.476 types e 336.687 tokens.

Então, foi realizada uma pesquisa com o item “imigr*”, seguida de uma análise manual das linhas de concordância em busca de metáforas. Mais especificamente, este estudo seguiu a metodologia de Stefanowitsch (2006), que propõe que o pesquisador busque por metáforas diretamente ligadas ao domínio alvo. Assim, mesmo que algumas das metáforas no corpus sejam deixadas de lado, é possível obter um número satisfatório de metáforas ao mesmo tempo em que se evita qualquer tipo de ambiguidade no que diz respeito ao domínio alvo daquele mapeamento. A identificação das metáforas foi feita através do *Metaphor Identification Procedure*⁶ (MIP), do grupo Pragglejaz (2007), que estabelece que um item lexical metafórico é aquele que apresenta um significado que desvia de seu sentido mais básico (i.e., mais concreto/sensorial).

Seguidos esses passos, todas as ocorrências de metáfora foram agrupadas de acordo com seu mapeamento em um documento Word. Por fim, alguns cenários foram estabelecidos e um novo agrupamento foi feito, dessa vez de acordo com o cenário que elas representavam. Essa metodologia mostrou-se interessante por permitir que fizéssemos uma avaliação em

⁵ O asterisco representa o que Berber Sardinha (2004) define como caractere curinga, que permite que o buscador encontre resultados com qualquer sequência de caracteres, como “imigração” e “imigrante” no primeiro caso, e “Venezuela” ou “venezuelano”, no segundo.

⁶ “Procedimento de Identificação de Metáforas”, tradução nossa.

dois níveis: do mapeamento metafórico e do cenário, mostrando assim como diferentes metáforas podem ser usadas para construir um mesmo cenário.

5. Análise dos dados

Foram encontrados onze mapeamentos metafóricos nos dados, reunidas nas seguintes categorias, dispostas em ordem decrescente de frequência: LÍQUIDO; MASSA; FORÇA; MERCADORIA; INVASÃO; EXPLOSÃO; DESASTRE NATURAL⁷; OBJETO; COMIDA; PERSONIFICAÇÃO. Esses resultados corroboram diversos estudos anteriores realizados com dados de diferentes países, como Reino Unido (CHARTERIS-BLACK, 2006; HART, 2010; TAYLOR, 2021), Espanha (MONTAGUT; MORAGAS-FERNÁNDEZ, 2020), Alemanha (FERREIRA; MELO, 2020), EUA (FERREIRA; FLISTER; MOROSINI, *no prelo*) e Brasil (FERREIRA; FLISTER; MOROSINI, 2017). Todos esses trabalhos buscam descrever as implicações da escolha de determinadas metáforas. Montagut e Moragas-Fernández (2020), por exemplo, observam essa questão propondo duas categorias: de metáforas que humanizam e metáforas que desumanizam o migrante e o refugiado, enquanto Ferreira, Flister e Morosini (2017) comentam como a população migrante é predominantemente representada com uma polaridade negativa na mídia.

Mesmo com todas as análises que já foram propostas, um estudo a partir dos cenários metafóricos pode se mostrar produtivo principalmente por demonstrar como diferentes metáforas são usadas para compor uma visão da população migrante que aparenta ser predominante em discursos no Brasil. Os mapeamentos metafóricos de DESASTRE NATURAL, OBJETO, COMIDA e PERSONIFICAÇÃO foram deixados de lado por conta de sua frequência – todos eles aparecem somente uma vez nos dados – e pelo fato de não comporem nenhum dos cenários que foram identificados. Dessa forma, nas seções a seguir comentaremos três cenários: movimento, contêiner e mercadoria/logística.

5.1 Cenário de movimento

O primeiro cenário é também o mais importante em nossa análise: sua presença é predominante nos dados, sendo ele representado por quatro mapeamentos metafóricos diferentes: LÍQUIDO; MASSA; FORÇA e EXPLOSÃO. Metáforas que tratam o refugiado

⁷ Para este trabalho, adotamos uma perspectiva diferente da trabalhada por Charteris-Black (2006). O mapeamento DESASTRE NATURAL, portanto, diz respeito a fenômenos da natureza que não estão ligados a corpos d'água.

como líquido/corpo de água são de longe as mais numerosas no corpus. Os exemplos mais comuns desse mapeamento falam em um “fluxo migratório” ou em uma “onda de refugiados”.

1. [...] desse conflito: uma pequena população que teve de encarar sozinha a recepção de um **fluxo jamais antes imaginado de imigrantes**. Reynaldo, o mediador da conversa atrás da rodoviária de Manaus, é também o mais ponderado do grupo.
2. Um dos aspectos mais polêmicos da **onda de imigração venezuelana** para o Peru é a possível ameaça aos postos de trabalho ocupados por trabalhadores peruanos.

Em comparação com estudos a respeito dos EUA e do Reino Unido (FERREIRA; FLISTER; MOROSINI, *no prelo*; CHARTERIS-BLACK, 2006), é possível notar que os dados brasileiros apresentam um número muito menor de metáforas claramente negativas a respeito da população migrante. Na língua inglesa, por exemplo, é bastante comum a presença do termo “*flood of immigrants*” – enchente de refugiados, em português – que apresenta os migrantes como uma entidade claramente negativa: enchentes são fenômenos da natureza conhecidos por serem destrutivos e trazerem danos à população. Em português, no entanto, essa metáfora não ocorre. Isso não quer dizer que não haja ocorrências claramente negativas em português, como mostra o exemplo 3.

3. Essa **onda frenética de imigração** corresponde ao resultado da crise política que vem assolando o país há anos e que, se agravou nos últimos anos.

Nesse caso, a conotação negativa é clara. Os imigrantes são representados como um corpo líquido/corpo d’água que forma uma onda frenética, ou seja, uma onda que se movimenta de maneira forte e agitada, com potencial violento. Outras metáforas ajudam a compor o cenário de movimento, como metáforas de FORÇA e MASSA.

4. A ação não **freou a entrada de imigrantes**, que continuou em vários dos perímetros da fronteira onde não havia qualquer tipo de fiscalização. Como consequência [...]
5. O especialista indica que um efeito negativo dessa **imigração em massa** é o “**impacto** significativo” sobre os serviços públicos. “Esses venezuelanos também ficam doentes e precisam [...]

No exemplo 4, os imigrantes são tratados como um corpo que exerce algum tipo de força que pode ser freada por atitudes políticas, enquanto no exemplo 5 fala-se de uma imigração “em massa”, que é um termo usado frequentemente com o sentido de “em grande

quantidade”, mas que simultaneamente apresenta o imigrante como uma massa difusa, de maneira totalmente desumanizada. Além disso, o item lexical “impacto” também ajuda a construir a ideia de um movimento que pode trazer consequências – muitas vezes, negativas – ao local de chegada dessas pessoas.

Dessa maneira, o cenário de movimento é construído da seguinte forma por todas essas metáforas: os imigrantes são representados como um corpo líquido sem forma e volição (cf. HART, 2010) que se movimenta em direção a um local específico (o país de chegada). Esse movimento pode ocorrer de forma tranquila, como um “fluxo”, de forma mais brusca, como uma “onda”, ou de forma violenta, como uma “onda frenética”. Tal movimento ainda exerce um tipo de força/pressão sobre o local de chegada, o que pode também trazer consequências negativas. Assim, mesmo que as metáforas que compõem esse cenário não sejam, de modo geral, particularmente negativas, elas representam a população imigrante como uma massa – portanto, não como indivíduos – de forma desumanizada e potencialmente destrutiva.

5.2 *Cenário do país como contêiner*

Outras metáforas do domínio LÍQUIDO são usadas para compor um cenário diferente, mas que está ligado ao cenário de movimento, junto do domínio OBJETO. Nesse cenário, o foco é o país, que é visto como um recipiente/contêiner ocupado por sua população. Os exemplos abaixo ilustram como se dá esse cenário:

6. [...] espera-se que os impactos descritos acima sejam amenizados, uma vez que haverá a **diluição da concentração de imigrantes** no Estado de Roraima.
7. Em Boa Vista, em razão do **grande volume de imigrantes**, o que se observa é a opção por grandes alojamentos, grande parte deles administrados e mantidos pelo Exército [...]

No exemplo 7, fala-se do estado de Roraima enquanto um recipiente que contém um líquido concentrado e que pode ser diluído, enquanto o exemplo 8 usa uma unidade de grandeza que representa a quantidade de matéria dentro de um corpo, i.e., um contêiner. Charteris-Black (2006) comenta a respeito da ligação conceitual que há entre metáforas de água e metáforas de contêiner no que diz respeito à imigração. Em nossos exemplos, podemos ilustrar como esse processo ocorre também em dados brasileiros e como mesmo as metáforas do domínio LÍQUIDO podem ser usadas para compor também o cenário de contêiner.

Assim, esse cenário apresenta o local (país ou estado) que recebe imigrantes como um contêiner que possui capacidade limitada. A chegada de imigrantes (ou seja, o movimento) faz com que esse contêiner seja preenchido, o que pode ter diferentes consequências. É possível, como no exemplo 7, que o conteúdo do contêiner seja condensado, o que poderia exercer algum tipo de pressão interna. Outra possibilidade, não encontrada nesses dados mas percebida em estudos com o inglês (MOROSINI, 2021), é de que o contêiner atinja sua capacidade e transborde. Ambos os possíveis resultados desse cenário, portanto, apresentam situações negativas, que implicam em transtornos para a população de um país que recebe imigrantes. Além disso, mais uma vez as metáforas utilizadas trazem uma representação desumanizada dessas pessoas.

5.3 Cenário de mercadoria/logística

O último cenário diz respeito a uma situação comercial, em que os imigrantes são representados como uma mercadoria. Metáforas ligadas a transações comerciais são comuns em discursos sobre a imigração e seu uso é apresentado em diferentes estudos (TAYLOR, 2021; FERREIRA; FLISTER; MOROSINI, 2017). Fala-se muitas vezes que imigrantes podem ser divididos em “cotas”, por exemplo. Em nosso corpus, no entanto, mesmo que o cenário de mercadoria/logística seja relevante por ter sido um dos mais frequentes, suas ocorrências limitam-se a uma metáfora.

8. O secretário nacional de Justiça e Cidadania, Gustavo Marrone, disse que uma das hipóteses em estudo é **distribuir os imigrantes** por outros Estados brasileiros.

Nesse caso, fala-se em distribuir os migrantes entre os estados brasileiros, com o uso de um vocabulário ligado à logística. Essa metáfora não é particularmente negativa ou depreciativa do migrante, mas o apresenta também de forma desumanizada, como se fosse um bem sem vontade própria que pode ser distribuído da maneira que o Estado achar melhor. Ainda que a presença de metáforas do domínio MERCADORIA seja menos variada nesse corpus, apresentando poucas nuances em seu uso, optamos por comentar esse cenário em razão da presença relevante dessa metáfora em estudos que realizamos anteriormente com dados brasileiros (FERREIRA; FLISTER; MOROSINI, 2017; MOROSINI, 2021).

6. Considerações finais

A análise de cenários metafóricos pode trazer resultados interessantes para o uso de metáforas no discurso. Principalmente ao observarmos que metáforas do mesmo domínio

compõem cenários diferentes que, mesmo que estejam conceitualmente conectados, expressam visões diferentes a respeito do fenômeno em questão. Além disso, a análise de cenários metafóricos permite ao pesquisador estabelecer a mini narrativa que é construída através das metáforas, demonstrando, nesse caso, como imigrantes são frequentemente vistos como uma massa potencialmente destrutiva que pode causar danos ao país. A questão do uso deliberado de metáforas ainda é bastante debatida na literatura, com diferentes autores estabelecendo diferentes percepções a seu respeito. No entanto, como afirma Musolff (2016), fica claro como o estudo de cenários metafóricos permite observar que há um posicionamento ideológico nesses textos. Com relação ao nosso objeto de pesquisa em específico, esse posicionamento apresenta os imigrantes como uma entidade negativa, danosa ao país que os recebe.

Ainda assim, em comparação com estudos anteriores, esses resultados apresentaram menos casos de metáforas extremas ou hipérbolas (HART, 2020), o que pode ser um reflexo de como o próprio tema da imigração é visto pela população brasileira. Diferente do que ocorre no norte global, a imigração no Brasil é um tema menos recorrente e que gera menos repercussões no debate público. No entanto, o Brasil é um país continental, e fazer generalizações pode ser uma tarefa perigosa. É possível que a análise da mídia em Roraima, o estado brasileiro mais afetado pela chegada de imigrantes venezuelanos, apresente resultados diferentes. Essas questões estão sendo estudadas para a execução do projeto de pesquisa ao qual este trabalho se vincula. Contudo, foi possível observar neste estudo piloto como as visões sobre a população migrante são predominantemente negativas e como isso pode ser apreendido através da análise de metáforas.

Referências

- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri: Editora Manole, 2004
- CHARTERIS-BLACK, J. **Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis**. London: Palgrave Macmillan, 2004.
- CHARTERIS-BLACK, J. Britain as a container: immigration metaphors in the 2005 election campaign. **Discourse and Society**, v. 17, n. 5, p. 563-581, 2006.
- FERREIRA, L. C.; FLISTER, C.; MOROSINI, C. The representation of refuge and migration in online media in Brazil and abroad: a Cognitive Linguistics analysis. **Signo**, v. 42, n. 75, p. 59-66, 2017.
- FERREIRA, L. C.; FLISTER, C.; MOROSINI, C. The representation of refuge and migration through metaphors in the online newspaper The New York Times. In: ALMEIDA, M. C.; FURTADO, R. (Orgs.). **The Rhetorical Mind: Past and Current issues**. Amsterdam: John Benjamins, no prelo.

FERREIRA, L. C.; MELO, L. E. L. Flüchtlingswelle e ondas de refugiados: metáforas sobre refúgio e imigração na mídia online brasileira e alemã. **Contingentia**, v. 8, n. 2, 33-47, 2020.

HART, C. **Critical Discourse Studies and Cognitive Science: New Perspectives from Immigration Discourse**. London: Palgrave Macmillan, 2010.

HART, C. Animals vs. Armies: Resistance to Extreme Metaphors in Anti-Immigration Discourse. **Journal of Language and Politics**, v. 20, n. 2, p. 226-253, 2020.

KILGARRIFF, A.; BAISA, V.; BUŠTA, J.; JAKUBÍČEK, M.; KOVÁŘ, V.; MICHELFET, J.; RYCHLÝ, P.; SUCHOMEL, V. The Sketch Engine: Ten Year On. **Lexicography**, v. 1, p. 7-36, 2014.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. 2 ed. Chicago: Chicago University Press, 2003.

MONTAGUT, M.; MORAGAS-FERNÁNDEZ, C. The European Refugee Crisis Discourse in the Spanish Press: Mapping Humanization and Dehumanization Frames Through Metaphors. **International Journal of Communication**, v. 14, p. 69-91, 2020.

MOROSINI, C. **From stars to avalanches: metaphorical representations of immigrants in Brazilian and American media**. (Comunicação Oral) In: 15th Lancaster Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching. Lancaster: Lancaster University, 2021.

MUSOLFF, A. Metaphor scenarios in public discourse. **Metaphor and Symbol**, v. 21, p. 23-38, 2006.

MUSOLFF, A. The study of metaphor as part of Critical Discourse Analysis. **Critical Discourse Studies**, v. 9, n. 3, p. 301-310, 2012.

MUSOLFF, A. **Political Metaphor Analysis: Discourse and Scenarios**. London: Bloomsbury, 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Migration Data Portal**, 2020. Disponível em: https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2020. Acesso em: 18/10/2021.

PRAGGLEJAZ. “MIP”: A method for identifying metaphorically used words in discourse. **Metaphor and Symbol**, v. 22, n. 1, p. 1-39, 2007.

SEMINO, E.; DEMJÉN, Z.; DEMMEN, J. An Integrated Approach to Metaphor and Framing in Cognition, Discourse, and Practice, with an Application to Metaphors for Cancer. **Applied linguistics**, v. 39, n. 5, p. 625-645, 2016.

STEFANOWITSCH, A. Words and their metaphors: a corpus-based approach. In: STEFANOWITSCH, A.; GRIES, S. (Orgs.). **Corpus-based approaches to metaphor and metonymy**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, p. 63-105.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. **Brasil**: Uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TAYLOR, C. Metaphors of immigration over time. **Discourse & Society**, v. 34, n. 2, p. 463-481, 2021.

WODAK, R. **Politics of Fear**: What Populist Right-Wing Discourses Mean. London: Sage, 2015.

SEMÂNTICA LEXICAL

Pablo Nunes Ribeiro¹
Elisa Mattos²

A sessão temática *Semântica Lexical* ocorreu no dia 02 de dezembro de 2021 como parte do XII Seminário de Teses e Dissertações (SETED) do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Faculdade de Letras (FALE), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizada de maneira remota, a sessão foi composta unicamente pela pesquisa de doutorado de Thaís Bechir, intitulada *Complementaridade maneira/resultado: questões lexicais*, que aborda uma questão central para os estudos sobre a realização de argumentos dos verbos: é possível que um verbo tenha como parte de seu significado lexicalizado – isto é, o significado acarretado em todos os usos desse verbo – tanto a noção de “maneira” quando a noção de “resultado”?

Um fato estabelecido na literatura em Semântica Lexical, desde o trabalho pioneiro de Fillmore (1970), é o de que os verbos com sentidos similares em uma língua frequentemente apresentam padrões característicos de realização sintática de seus argumentos, o que torna relevante o estudo da distribuição dos verbos em classes, de acordo com seus padrões de realização argumental. A hipótese da complementaridade de maneira e de resultado, proposta por Rappaport Hovav e Levin (1998, 2010), postula que um verbo pode lexicalizar apenas um desses componentes de sentido em suas raízes. Como consequência da validade dessa hipótese, teríamos nas línguas naturais uma divisão fundamental dos verbos em ao menos duas grandes classes: verbos de maneira e verbos de resultado. Para ilustrar essa distinção, consideremos alguns exemplos prototípicos de verbos que lexicalizam *maneira* e de verbos que lexicalizam *resultado* no português brasileiro (PB), a seguir.

¹ Doutor em Teoria e Análise Linguística. Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: pablonribeiro@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada. Bolsista CAPES. Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz. E-mail para contato: elisamattos@ufmg.br.

O banco de dados linguísticos VerboWeb³ disponibiliza uma ampla análise da classe dos verbos de causação de mudança de estado (e.g., *abrir*, *obstruir*, *rasgar*, etc.), que são verbos de resultado típicos, uma vez que denotam uma mudança escalar do objeto afetado no evento. O verbo *abrir*, por exemplo, lexicaliza uma mudança escalar que tem como ponto inicial a obstrução de algum espaço e como ponto final a remoção dessa obstrução (cf. *João abriu a janela da sala/o pote de geleia*). Observemos, no entanto, que a maneira como ocorre essa desobstrução não é lexicalizada pelo verbo, apenas o resultado da ação: abrir uma janela envolve mover uma das partes da abertura até que possamos desbloquear o espaço que se encontrava bloqueado; por outro lado, abrir um pote de geleia consiste em remover sua tampa.

Ao compararmos verbos de mudança de estado com verbos de atividade, como *enxugar*, *esfregar*, *varrer* – classe também catalogada no projeto VerboWeb⁴ –, fica bastante evidente o contraste entre maneira e resultado: observem que esses verbos não acarretam nenhum tipo de mudança escalar, apenas um modo de realização da ação verbal (cf. *João esfregou/varreu o chão da cozinha, mas ele permaneceu sujo/manchado/exatamente como estava*). A diferença entre os componentes semânticos lexicalizados por verbos de contato se encontra precisamente na maneira como é realizada a ação: o tipo de instrumento (e também de movimento corporal) envolvido no evento de *esfregar* é de natureza distinta daquela de *varrer*, por exemplo.

Influenciada pelos trabalhos de autores como Koontz-Garboden e Beavers (2012) e Ausensi (2019), que questionam a hipótese da complementaridade maneira/resultado, Bechir analisa um conjunto de 30 verbos⁵ do PB que lexicalizariam tanto as noções de maneira como as de resultado em sua semântica, como *assassinar*, *arrombar* e *assaltar* (BECHIR, 2022, neste volume). Inicialmente, a autora demonstra que os verbos estudados acarretam algum tipo de resultado, ainda que este não seja especificamente o de mudança de estado.

Nesse sentido, uma contribuição fundamental do estudo de doutorado de Bechir reside precisamente na discussão de testes linguísticos relevantes para identificar tais distinções semânticas. No caso da noção de resultado, Bechir argumenta que, embora verbos como *assassinar* não permitam a passiva adjetiva (cf. ?? *A vítima ficou assassinada*), a negação de

³ Cançado, Amaral e Meirelles (2017). O projeto atualmente conta com 1396 verbos do PB, agrupados em 18 classes. Um dos objetivos da pesquisa de Bechir (2022, neste volume), aqui comentada, é ampliar o escopo dos dados deste projeto. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/verboweb>. Acesso em: 26 fev. 2022.

⁴ No VerboWeb, essa classe verbal é descrita como “Atividade: verbos de contato mediado por instrumento” (CANÇADO; AMARAL; MEIRELLES, 2017)

⁵ Para sua pesquisa de doutorado, Bechir fez uma coleta de 330 verbos no Dicionário de Borba (1990), que não são o foco do texto incluído neste volume, mas indicam o escopo da investigação em andamento.

algum tipo de mudança do objeto afetado no aceitvel (c. \neq *O sequestrador assassinou a vítima, mas a vítima não sofreu nenhuma mudança*), o que indica que a noção de resultado está presente em sua semântica.

No que diz respeito à noção de maneira, além de aplicar a seus dados do PB alguns dos testes já propostos por Koontz-Garboden e Beavers (2012) para outras línguas naturais, Bechir elabora um teste original para a identificação de maneira na semântica verbal, envolvendo o questionamento do modo de execução da ação verbal (cf. *De que maneira ele executou a ação de matar? Assassinando.*). A meu ver, essa é uma contribuição crucial de seu trabalho para o debate a respeito da complementaridade maneira/resultado no PB.

Como passos seguintes da pesquisa, Bechir dará continuidade à testagem dos verbos, uma importante etapa da análise, uma vez que o conjunto de testes semânticos e sintáticos é um ponto crucial para a investigação, em especial estudos de natureza empírica. Embora muitos desses testes voltem-se para a língua inglesa (e.g., KOONTZ-GARBODEN; BEAVERS, 2012), alguns deles podem ser adaptados para o PB. Além disso, a doutoranda pode elaborar outros testes, voltando-se para as especificidades do PB, como já realizado para alguns verbos de sua análise (BECHIR, 2022, exemplos 22 a 26), ou fazer uso de testes elaborados anteriormente e especificamente direcionados ao PB (AMARAL; CANÇADO, 2015; CANÇADO; AMARAL, 2016; CANÇADO; GONÇALVES, 2016).

Por fim, Bechir também apresenta representações léxico-semânticas para os verbos que lexicalizam tanto maneira quanto resultado, argumentando que a noção de maneira dessa classe decorre da modificação do predicado primitivo ACT por uma raiz de maneira. Já o significado de resultado desses verbos é proveniente de sua estrutura de eventos complexa, envolvendo os predicados CAUSE e RESULT. Assim, além de colocar em questão a hipótese de que a complementaridade maneira/resultado é uma restrição categórica em relação aos conteúdos semânticos que os verbos podem lexicalizar, indicando que ela parece ser mais uma tendência nas línguas, a autora também formaliza sua análise de acordo com as melhores práticas na tradição em Semântica Lexical, o que configura uma excelente contribuição para os estudos sobre a semântica verbal no português.

Referências

AMARAL, L.; CANÇADO, M. Argument structure of activity verbs in Brazilian Portuguese. *Semantics-Syntax Interface*, Tehran, v. 2, n. 2, p. 115-140, 2015.

AUSENSI, J. Agent entailments induce manner properties: evidence from verbs of killing. In *Proceedings of the 27th Conference of the Student Organization of Linguistics in Europe*. Leiden: University Centre for Linguistics, 2019.

- BECHIR, T. F. C. Complementaridade maneira/resultado: questões lexicais. In: MATTOS, E. *et al.* (Org.) *Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais: Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG*. Vol. 2. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- BORBA, F. S. (Coord.) *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo*. São Paulo: Unesp, 1990.
- CANÇADO, M.; AMARAL, L. *Introdução à Semântica Lexical: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- CANÇADO, M.; AMARAL, L.; MEIRELLES, L. *VerboWeb: classificação sintático-semântica dos verbos do português brasileiro*. Banco de dados lexicais. UFMG, 2017.
- CANÇADO, M.; GONÇALVES, A. Lexical Semantics: verb classes and alternations. In: WETZELS, W. L.; MENUZZI, S.; COSTA, J. (Ed.). *The Handbook of Portuguese Linguistics*. John Wiley & Sons, 2016, p. 374-391.
- FILLMORE, C. J. The grammar of hitting and breaking. In: R, JACOBS; P. ROSENBAUM, *Reading in English Transformational Grammar*. Waltham: Ginn, p. 120-133, 1970.
- KOONTZ-GARBODEN, A.; BEAVERS, J. Manner and result in the roots of verbal meaning. *Linguistic Inquiry*, v. 43, n. 3, p. 331-369, 2012.
- RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Reflections on manner/result complementarity. *Syntax, lexical semantics, and event structure*, p. 21-38, 2010.
- RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Building verb meanings. BUTT, M.; GEUDER, W. (eds.) *The projection of arguments: Lexical and compositional factors*. Stanford, CA: CSLI Publications, p. 97-134, 1998.

COMPLEMENTARIDADE MANEIRA/RESULTADO: QUESTÕES LEXICAIS

Thaís Bechir¹

Resumo

Na literatura linguística, há a postulação de que um mesmo verbo não pode possuir o significado de resultado e o significado de maneira, pois esses são componentes semânticos em distribuição complementar na lexicalização dos verbos. Essa generalização é conhecida como ‘Complementaridade Maneira/Resultado’. No entanto, encontramos um grupo de verbos bieventivos agentivos do português brasileiro, como *assassinar*, que parece possuir esses dois componentes de significado: uma maneira de realizar uma ação e um resultado. Seguindo os passos teórico-metodológicos da Semântica Lexical, objetivamos verificar se eles possuíam, realmente, ambos os sentidos. Além disso, objetivamos examinar se eles formam uma classe verbal coerente sintática e semanticamente. Por fim, intencionamos propor representações semânticas para os verbos em análise, valendo-nos da decomposição de predicados. Evidenciamos que os verbos do tipo *assassinar* abarcam, de fato, os componentes de maneira e resultado e possuem propriedades próprias, formando uma classe. Assim, consideramos, seguindo outros autores, que a complementaridade é válida apenas em relação à estrutura de eventos possível para os verbos, mas não sobre o conteúdo de significado que eles podem abarcar. Propusemos uma estrutura de decomposição de predicados preliminar para essa classe de verbos do tipo *assassinar*, ilustrando que o conteúdo de maneira é expresso na raiz, como o modificador ‘MANNER’, enquanto o conteúdo de resultado é expresso por meio da estrutura de eventos, como o argumento ‘RESULT’.

Palavras-chave: Complementaridade maneira/resultado. Verbos de maneira e resultado.

Abstract

In the literature, it is widely believed that the same verb cannot have the meanings of result and manner at once, since these are semantic components in complementary distribution in the lexicalization of verbs. This generalization is known as ‘Manner/Result Complementarity’. However, we have found a group of bieventive agentive verbs in Brazilian Portuguese (e.g., *assassinar*, ‘to murder’) which seem to have these components of meaning: a way of performing an action, and a result. Following the theoretical-methodological steps of Lexical Semantics, we aimed to verify if they indeed present both meanings. Furthermore, we aim to examine whether they form a syntactically and semantically consistent verbal class. Finally, we intended to propose semantic representations for the verbs under analysis, using predicate decomposition. We have shown that verbs such as *assassinar* ‘murder’ encompass, in fact, the components of manner and result and have specific properties, forming a verb class. Thus, we have considered, following other authors, that complementarity holds only in relation to possible event structures for verbs, but not in relation to the meaning content that they can encompass. We have proposed a predicate decomposition structure for this class of verbs such as *assassinar*

¹ Doutoranda em Linguística Teórica e Descritiva (CAPES). Orientadora: Profa. Dra. Márcia Caçado. Coorientadora: Profa. Dra. Luana Amaral. E-mail da autora: thaisfcb@ufmg.br.

‘murder’, illustrating that the content of manner is expressed in the root, as the modifier ‘MANNER’, while the content of result is expressed through the event structure, as the argument ‘RESULT’.

Keywords: Manner/result complementarity. Manner/result verbs.

1. Introdução

Rappaport Hovav e Levin (1998, 2007, 2010), Levin e Rappaport Hovav (2013, 2014), Rappaport Hovav (2017) e Levin (2017), um mesmo verbo não pode possuir o significado de resultado + o significado de maneira, pois esses são componentes semânticos em distribuição complementar na lexicalização dos verbos. As autoras se referem a essa generalização como ‘Complementaridade Maneira/Resultado’: um mesmo verbo pode lexicalizar apenas maneira ou apenas resultado. As autoras consideram que um verbo como *quebrar* é um verbo de resultado, enquanto um verbo como *correr* é um verbo de maneira. Para elas, a maneira pela qual algo chega a um determinado estado não é especificada para verbos de resultado – por exemplo, o ato de quebrar pode ser realizado de várias maneiras (por exemplo, batendo, esmagando, etc.) – enquanto o resultado não é especificado para verbos de maneira – por exemplo, pode-se correr e acabar exatamente no mesmo lugar de antes (KOONTZ-GARBODEN; BEAVERS, 2012).

No entanto, na literatura, há trabalhos que questionam essa complementaridade. Koontz e Beavers (2012) e Ausensi (2019) analisam o que eles chamam, respectivamente, de verbos de assassinato (*hang* ‘enforcar’) e verbos de maneira de matar (*massacre* ‘massacrar’), postulando que eles possuem, em seu sentido, tanto uma maneira quanto um resultado. Neste trabalho, indo em uma direção semelhante, analisaremos um grupo de verbos bieventivos agentivos do português brasileiro (PB) que também parece possuir dois componentes de significado: uma maneira de realizar uma ação e um resultado. Portanto, esses verbos descrevem eventos complexos que parecem especificar tanto a maneira como o agente atua quanto o resultado alcançado por meio dessa ação.

Por exemplo, um verbo como *assassinar* em uma sentença como *O sequestrador assassinou a vítima* descreve tanto uma ação que é realizada de uma maneira específica – *assassinar* significa matar de uma maneira voluntária e cruel –, quanto o resultado atingido por meio desta ação – a vítima sofre uma mudança, a morte (KOONTZ; BEAVERS, 2012; AUSENSI, 2019). Esse verbo se difere de um verbo bieventivo prototípico como *quebrar* que, apesar de lexicalizar um resultado, não lexicaliza uma maneira. Em *O menino quebrou o vaso*, por exemplo, a ação feita para atingir o vaso quebrado como resultado é inespecífica quanto à maneira. O ato de quebrar pode ser realizado de várias maneiras, como batendo e esmagando.

Embora nosso trabalho siga em uma direção semelhante à proposta de Koontz e Beavers (2012) e Ausensi (2019), questionando a Complementaridade Maneira/Resultado, ele se difere em um aspecto fundamental. Enquanto os autores lidam apenas com um grupo restrito de verbos, os verbos de assassinato/maneira de matar, neste trabalho, não consideraremos, preliminarmente, os verbos de assassinato como uma classe com a semântica de assassinato. Em vez disso, o que hipotetizamos ser gramaticalmente relevante é a consideração de um sentido mais amplo, a saber, os componentes de maneira e de resultado. Este significado não é específico de verbos de assassinato, mas parece estar presente em muitos outros verbos que não possuem a semântica específica de assassinato, como *assaltar*, *arrombar*, *amputar* e *adestrar*. Outros exemplos de verbos que se configuram como nosso objeto de estudo, são: *capturar*, *apreender*, *abater*, *autopsiar*, *castrar*, *codificar* e *condecorar*.

Tendo em vista que os verbos de nossa análise, como *assassinar*, parecem representar um problema para uma classificação léxico-semântica, eles levantam questões importantes sobre seu significado e comportamento. A partir disso, nos questionamos: esses verbos possuem realmente um comportamento duplo entre maneira e resultado, contrapondo a Complementaridade Maneira/Resultado? Se sim, como esse significado é lexicalizado?

Para respondermos a essas questões, seguiremos os passos teórico-metodológicos da linha de pesquisa da Semântica Lexical, que propõe que a semântica ordena a sintaxe. Objetivamos: (a) analisar os verbos do tipo *assassinar* por meio de testes semânticos e sintáticos; (b) verificar se eles podem ser agrupados em uma ou mais classes verbais uniformes sintática e semanticamente; (c) apresentar, para a(s) classe(s) de verbos maneira e resultado encontrada(s), uma estrutura de decomposição de predicados que revele sua semântica relevante com base em Levin e Rappaport Hovav (1995) e Cançado e Amaral (2016).

Um aspecto importante do presente trabalho é que ele faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo: o VerboWeb², um banco de dados semântico-lexical que fornece acesso gratuito a um grande número de verbos agrupados em classes com propriedades semânticas e sintáticas específicas. Essa base de dados resulta de diversos trabalhos de descrição e análise do léxico verbal do PB (CANÇADO *et al.* 2013, 2017) e possibilita acesso livre e gratuito a pesquisadores de qualquer abordagem teórica, sendo um exemplo da prática de ciência aberta (AMARAL, 2021). Até o momento, há cerca de 1500 verbos agrupados no VerboWeb. O objetivo é que esse agrupamento atinja cerca de 3000 verbos.

² Cançado *et al.* (2017, 2018). Projeto criado pelas pesquisadoras Márcia Cançado, Luana Amaral e Leticia Meirelles. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/verboweb/>. Acesso em: 11/01/2022.

Verbos com o componente semântico de ‘mudança de estado’ como *quebrar* já possuem uma ampla análise na literatura e, mais especificamente, nos estudos do PB. Suas análises estão disponíveis no VerboWeb (CANÇADO; AMARAL 2016, CANÇADO *et al.*, 2017). Por outro lado, os verbos que tomamos como objeto de estudo, verbos agentivos do PB que parecem possuir dois componentes significado, maneira e resultado, ainda não possuem uma devida classificação, o que justifica este trabalho.

Assim, na seção 2, apresentamos o arcabouço teórico que subjaz nossa pesquisa e aprofundamos a discussão sobre a complementaridade maneira/resultado. Na seção 3, então, apresentamos evidências de que os verbos de nossa análise realmente têm os dois componentes de significado, maneira e resultado, e apresentamos uma proposta de como esses elementos se distribuem na estrutura semântica dos verbos. Na seção 4, levantamos nossas considerações finais.

2. Fundamentação teórica

2.1 A classificação e a representação verbal

A Semântica Lexical é uma linha de pesquisa que considera que o significado dos itens verbais influencia diretamente as expressões sintáticas de seus argumentos. Desde o trabalho seminal de Fillmore (1970), o estudo da semântica verbal tem sido uma parte importante da agenda de pesquisa em Linguística (LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 2005), na medida em que possibilita generalizações linguísticas importantes a respeito da estrutura argumental.

Conforme a Semântica Lexical, a partir de um conjunto de propriedades compartilhadas, os verbos podem ser agrupados em classes. Cada classe verbal exhibe certas propriedades que refletem os componentes de significado de seus membros (LEVIN 1993). Portanto, o principal objetivo da pesquisa em Semântica Lexical é propor a classificação dos verbos, organizando-os em classes sintáticas e semânticas uniformes para generalizar seu comportamento.

A fim de destacar componentes de significado verbal gramaticalmente relevantes, representações semânticas por meio de estruturas argumentais são propostas para as classes de verbos. Um modelo muito comum de representação semântica é a grade de papéis temáticos. Nesse modelo, um verbo como *quebrar* é geralmente representado como v: {Causa, Paciente}. Atualmente, entretanto, a chamada ‘estrutura de eventos’ é o que é considerado o aspecto relevante da semântica verbal (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 1998; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 2005). A decomposição de predicados primitivos é

utilizada para representar a estrutura de eventos de uma determinada classe verbal. Esta metalinguagem assume que o significado dos verbos é composicional. Vejamos abaixo dois exemplos de estruturas de decomposição de predicados (LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 2005; CANÇADO; AMARAL, 2016):

1. a. [x ACT <MANNER>]
- b. [[x ACT] CAUSE [y BECOME <STATE>]]]

Os predicados dados em (a) e em (b) expressam o significado de um tipo específico de verbo. Enquanto (1a) representa o significado de um verbo como *correr* ([x ACT <CORRENDO>]), (1b) representa o significado de um verbo como *quebrar* ([[x ACT] CAUSE [y BECOME <QUEBRADO>]]) (LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 2005; CANÇADO; AMARAL, 2016).

Na estrutura, X e Y representam variáveis, que são os *slots* dos argumentos dos verbos, o predicado ACT expressa um evento de ação, e o predicado BECOME expressa um evento de mudança de estado.

Em uma estrutura de decomposição de predicados, temos uma parte do significado que é recorrente entre os verbos de uma classe e uma parte que representa o sentido idiossincrático de cada verbo, a raiz (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 1998; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 2005). As raízes podem ser argumentos, predicados ou modificadores do verbo. Elas pertencem a categorias ontológicas, como MANNER ‘maneira’ e STATE ‘estado’, as quais representam o sentido específico de uma classe de verbos.

Em (1a), a raiz da categoria MANNER é um modificador do predicado ACT; em (1b), a raiz da categoria STATE é argumento do predicado BECOME. Segundo Rappaport Hovav e Levin (1998), uma única raiz só pode ser inserida ou como um modificador do predicado ACT (expressando maneira) ou como argumento do predicado BECOME (expressando resultado). Em (1a), a raiz é de maneira e, portanto, eventiva. Quando alguém age de uma determinada maneira, por exemplo, correndo, tem-se um evento. Em (1b), a raiz é de resultado e, portanto, estativa. Quando alguém age causando algo passar a ficar em um determinado estado, por exemplo, quebrado, temos uma mudança de estado. Por fim, o predicado CAUSE, presente apenas em (1b), conecta o subevento da ação e o subevento da mudança em uma relação causal.

Assumindo a hipótese de que a semântica determina a sintaxe, o semanticista lexical busca determinar em que medida o significado de um verbo influencia seu comportamento sintático. A partir de comportamentos sintático-semânticos comuns entre grupos de verbos, formam-se as classes verbais, as quais recebem estruturas de representação específicas.

2.2 A complementaridade maneira/resultado na literatura

Rappaport Hovav e Levin (1998, 2007, 2010), Levin e Rappaport Hovav (2013, 2014), Rappaport Hovav (2017) e Levin (2017), em extensa pesquisa, refletem sobre o que chamam de *Manner/Result Complementality* ‘Complementaridade Maneira/Resultado’, apontando que verbos de diferentes campos lexicais são geralmente classificados ou como ‘verbos de maneira’ ou como ‘verbos de resultado’. De acordo com as autoras, os verbos de maneira especificam como parte de seu significado uma maneira de realizar uma ação, enquanto os verbos de resultado especificam o surgimento de um estado de resultado. Para elas, esses componentes de significado estão em distribuição complementar na lexicalização dos verbos. Assim, a complementaridade fala sobre os componentes de significado possíveis para um mesmo verbo, o qual não pode englobar tanto maneira quanto resultado.

Para distinguir verbos de maneira de verbos de resultado, as autoras apresentam os verbos *break* ‘quebrar’ e *hit* ‘acertar’, analisados por Fillmore (1970), afirmando que ambos podem ser empregados para descrever um evento em que uma janela foi danificada (resultado) com um bastão (maneira) (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2014). A complementaridade, no entanto, é uma afirmação sobre o significado lexical, acarretado em todos os contextos. Assim, fora de contexto, *quebrar* codifica resultado e *acertar* codifica maneira.

Em um verbo como *hit* ‘acertar’, o resultado não é lexicalizado: alguém pode atingir uma janela sem causar nenhum dano aparente a ela. Já em um verbo como *break* ‘quebrar’, a maneira pela qual a integridade material de uma entidade foi alterada não é lexicalizada. Uma janela pode se quebrar por uma pressão feita pelo sujeito ou devido a condições ambientais. Vejamos outros exemplos (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2007, 2010, p. 1):

- a) **Verbos de maneira:** *cry, hit, pound, run, shout, shovel, smear, sweep, nibble, rub, scribble, flutter, laugh, swim...*
- b) **Verbos de resultado:** *arrive, clean, come, cover, die, empty, fill, put, remove, freeze, kill, melt, open, enter, faint...*

Segundo as autoras, a distinção entre os componentes de maneira e de resultado é gramaticalmente relevante, já que os verbos que os possuem se diferem quanto aos seus padrões de realização argumental, estando em distribuição complementar. Rappaport Hovav e Levin (1998) mostram que os verbos de resultado, em relação aos verbos de maneira, apresentam uma menor variação em seu significado e em contextos sintáticos em que podem aparecer; nesse sentido, verbos de maneira são mais flexíveis. Por exemplo, as autoras mostram que verbos de maneira com dois argumentos permitem a omissão de seu objeto

direto mais facilmente que verbos de resultado com dois argumentos (LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1998, p. 102):

2. *Leslie swept* ‘Leslie varreu’. – verbo de maneira
3. **Kelly broke* ‘*Kelly quebrou’. – verbo de resultado

A generalização da complementaridade pressupõe uma distinção entre o que o verbo lexicaliza (o que ele codifica lexicalmente como parte de seu sentido) e o que pode ser inferido de seu uso em determinado contexto (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2007, 2010). Conforme as autoras, apesar de termos, no léxico, muitos verbos de resultado prototipicamente associados a maneiras particulares e muitos verbos de maneira prototipicamente associados a resultados particulares, tais verbos de resultado não acarretam maneiras e tais verbos de maneira não acarretam resultados. Os exemplos abaixo evidenciam este fato (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2007, p. 1, tradução nossa):

4. a) *I just **wiped** the table, but it's still dirty/sticky/wet.*
‘Acabei de esfregar a mesa, mas ainda está suja/pegajosa/molhada’.
- b) *I **cleaned** the dress by soaking it in hot water/by pouring bleach over it/by saying a magic chant.*
‘Limpei o vestido embebendo-o em água quente/despejando alvejante sobre ele/dizendo um cântico mágico’.

Discutindo a respeito das restrições sobre os possíveis significados dos verbos e sobre sua representação, as autoras levantam uma restrição de lexicalização:

5. “Toda raiz tem um único tipo ontológico e pode ser associada a apenas um predicado primitivo, seja como argumento ou como modificador” (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2007, p. 04, tradução nossa).

Nesse sentido, as autoras afirmam que uma raiz pode ser associada a apenas uma posição, não podendo empacotar um significado que a associe a mais de uma. Como, segundo as autoras, as raízes de maneira modificam ACT e as raízes de resultado são argumentos de BECOME, temos que:

6. “Uma determinada raiz pode modificar ACT ou ser um argumento de BECOME, mas não pode fazer as duas coisas em uma única estrutura de eventos” (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2007, p. 04, tradução nossa).

A complementaridade de maneira/resultado segue a partir de (6).

De acordo com as autoras, todas as raízes de resultado especificam mudanças escalares, ao passo que todas as raízes de maneira especificam mudanças não escalares. Assim, esses dois tipos de mudança também estão em distribuição complementar: Para Rappaport Hovav e Levin (2007),

os verbos que denotam eventos de mudança escalar especificam lexicamente uma escala, sendo que uma escala é um conjunto de graus – pontos ou intervalos indicando valores de medição – em uma dimensão específica (por exemplo, altura, temperatura, custo), com uma relação de ordenação associada (Kennedy, 2001, Kennedy e McNally, 2005) [...] Uma mudança escalar em uma entidade envolve uma alteração no valor deste atributo em uma direção particular ao longo da escala, com a direção especificada pela relação de ordenação (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2007, p. 08, tradução nossa).

As autoras consideram que tanto os verbos de mudança de estado como *crack* ‘rachar’ quanto os verbos de movimento direcionado como *arrive* ‘chegar’ podem ser associados a escalas de dois pontos ou a escalas de vários pontos. As autoras concluem que verbos que lexicalizam mudança de estado ou movimento direcionado demonstram os mesmos padrões de telicidade e nunca lexicalizam maneira, seguindo a complementaridade maneira/resultado.

Por outro lado, segundo as autoras, “uma mudança não escalar é qualquer mudança que não possa ser caracterizada em termos de um conjunto ordenado de valores de um único atributo” (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2007, p. 12, tradução nossa). Sendo assim, a mudança não escalar diferencia-se de a mudança escalar já que envolve mudanças complexas, ou seja, a combinação de várias mudanças, de modo que não há uma única escala de mudança. Verbos de maneira, como *jog* ‘correr em um ritmo suave e constante’, lexicalizam mudanças não escalares complexas (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2007).

Em suma, as principais propriedades que as autoras apresentam para os verbos de maneira em contraposição aos verbos de resultado são dadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Propriedades dos verbos de maneira e dos verbos de resultado.

Verbos de maneira	Verbos de resultado
<ul style="list-style-type: none"> - Descrevem ações agentivas; - Tipicamente barram a alternância causativa-incoativa; - Especificam mudanças não escalares; - Podem se combinar com um adjunto de resultado; - O nominal “zero-related” (nome dentro do verbo) refere-se ação; - Podem ser encontrados na função conativa; - Podem aparecer sem seu objeto selecionado ou com objeto não subcategorizado; - Associados à raiz MANNER. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrevem um estado como resultado; - Não são estritamente agentivos; - Tipicamente permitem a alternância causativa-incoativa; - Especificam mudanças escalares; - Podem se combinar com um adjunto de maneira; - O nominal “zero-related” (nome dentro do verbo) refere-se a um resultado; - Verbos deadjetivais geralmente são de resultado; - Expressam, como seu OD, o tema da mudança escalar lexicalizada; - Associados à raiz STATE.

Fonte: elaboração própria.

Em direção contrária às ideias de Levin e Rappaport Hovav (2007), Koontz e Beavers (2012) argumentam que a complementaridade maneira/resultado pode ser comprovada, mas em um nível distinto do que tem sido proposto. Os autores se propuseram a analisar os chamados *manner of killing verbs* ‘verbos de maneira de matar’ (*crucify* ‘crucificar’, *drown* ‘afogar’, *hang* ‘enforcar’, *guillotine* ‘guilhotinar’, *electrocute* ‘eletrocutar’, *immolate* ‘imolar’), estendendo a análise para alguns outros verbos (*throw verbs* ‘verbos de lançamento’ como *throw* ‘lançar’ e *manner of cooking verbs* ‘verbos de maneira de cozinhar’ como *fry* ‘fritar’).

A partir de alguns testes que evidenciam tanto resultado quanto maneira nesses verbos, os autores argumentam que a complementaridade se dá apenas como uma condição sobre as estruturas de eventos possíveis, mas não sobre possíveis conteúdos de condição de verdade de verbos particulares. Assim, eles demonstram que um mesmo verbo pode significar algo que envolve tanto maneira quanto resultado, mas não pode representar ambos como componentes estruturais de eventos independentes. Podemos dizer, então, que Levin e Rappaport Hovav (2007) consideram a complementaridade em sua versão forte, ou seja, dizendo respeito tanto às estruturas de eventos possíveis, quanto aos significados que um verbo pode abarcar. Já Koontz e Beavers (2012) tomam a complementaridade em uma versão mais fraca, levantando que ela diz apenas sobre as estruturas de eventos possíveis, mas não sobre o que o significado de um verbo, em sua totalidade, pode abarcar.

Ausensi (2019), por sua vez, analisou o que ele chamou de *murder verbs* ‘verbos de assassinato’ (*murder* ‘assassinar’, *slay* ‘assassinar’, *slaughter* ‘abater’, *massacre* ‘massacrar’ e *assassinate* ‘assassinar uma figura pública’) e propôs que esses verbos codificam tanto uma maneira de ação quanto um estado de resultado. Seguindo Koontz e Beavers (2012), o

autor argumenta que a complementaridade como uma limitação aos possíveis significados verbais não pode ser atestada.

Em resumo, Levin e Rappaport Hovav (2007) assumem uma restrição na lexicalização dos verbos, de forma que um mesmo verbo pode possuir apenas um componente de sentido entre maneira e resultado. Koontz e Beavers (2012) e Ausensi (2019), por outro lado, consideram que há, sim, verbos que possuem esses dois componentes, de forma que a complementaridade não pode ser mantida em sua versão mais forte. Na próxima seção, analisaremos verbos do PB que parecem não sustentar a proposta da complementaridade em sua versão forte.

3. Análise dos verbos de maneira e resultado

3.1 Comportamento sintático e semântico dos verbos de maneira e resultado

Neste trabalho, seguimos a metodologia da Semântica Lexical, cujos passos fundamentais gerais são: detectar classes de verbos; constatar comportamentos sintáticos compartilhados pelos verbos de uma mesma classe; reconhecer componentes do significado lexical que influenciam a sintaxe. Para o desenvolvimento desta pesquisa, 194 verbos foram coletados do Dicionário de Borba (1990) pelo grupo de pesquisa do VerboWeb. No entanto, por esse ainda ser um trabalho em andamento, para este artigo, nos ateremos à análise de um grupo piloto de 30 verbos. A fim de entender seu comportamento, continuaremos a fazer uma comparação entre os verbos de nossa análise e o verbo de mudança de estado *quebrar*.

Segundo Vendler (1967), *accomplishments* são dinâmicos, durativos e télicos. Para identificar verbos com esse aspecto lexical, Dowty (1979) apresenta o teste de ambiguidade de escopo com o advérbio *almost* ‘quase’, que consiste em verificar eventos complexos somente verbos de *accomplishment* possuem em seu sentido, distinguindo-os de outras classes aspectuais. Tanto os verbos do tipo *quebrar* quanto os verbos do tipo *assassinar* apresentam ambiguidade com o advérbio ‘quase’, característica de verbos de resultado. A ambiguidade é ilustrada pelas leituras em (a) e em (b):

7. Quebrar

O menino _{QUASE} *quebrou o vaso*

- a) O menino fez algo para quebrar o vaso, mas não chegou ao ponto final do evento de quebrar.
- b) O menino pensou em fazer algo para quebrar o vaso, mas não fez nada, nem mesmo iniciou a ação.

8. Assassinar

*O sequestrador*_{QUASE} *assassinou a vítima*

- a) O sequestrador fez algo para assassinar a vítima, mas não chegou ao ponto final do evento de assassinar.
- b) O sequestrador pensou em fazer algo para assassinar a vítima, mas não fez nada, nem mesmo iniciou a ação.

Pela ambiguidade de escopo do ‘quase’, dado em (a) e (b), o verbo *assassinar*, assim como o verbo *quebrar*, apresenta-se como um verbo de *accomplishment*, bieventivo, possuindo um subevento de ação e um subevento de resultado. Visto que Levin e Rappaport (1998) apontam que verbos de *accomplishment* equivalem a verbos de resultado, *assassinar* comporta-se, juntamente com *quebrar*, como um verbo de resultado.

No entanto, apesar de os verbos do tipo *assassinar* serem *accomplishments*, eles não parecem pertencer à classe dos verbos de mudança de estado, classe que comporta verbos como *quebrar*. Segundo Cançado *et al.* (2013), essa classe representa um evento em que uma entidade muda de estado, acarretando necessariamente o sentido *ficar estado*, em que esse estado é expresso por um adjetivo relacionado ao verbo. Todavia, os verbos de nossa análise, apesar de serem *accomplishments* e de engendrarem algum tipo de resultado, não possuem o resultado ‘ficar estado’, o esperado para *accomplishments* de mudança de estado por excelência:

9. Quebrar

- a) O menino quebrou o vaso.
- b) O vaso **ficou quebrado**.

10. Assassinar

- a) O sequestrador assassinou a vítima.
- b) ?? A vítima **ficou assassinada**.

Tanto *quebrar* quanto *assassinar* são verbos denotam um evento complexo, composto de dois sub-eventos, uma ação e um resultado. No que diz respeito a *quebrar*, que é um verbo de resultado, de mudança de estado, prototípico, podemos notar que a ação desencadeada pelo menino faz com que o vaso mude de estado, ou seja, fique quebrado (9b). Porém, no que diz respeito ao verbo *assassinar*, embora possamos notar que há uma ação realizada pelo sequestrador que provoca alguma mudança na vítima, esse resultado não parece ser uma mudança de estado do tipo *ficar estado* (10b).

Segundo Levin e Rappaport Hovav (1998), verbos de resultado descrevem um estado como resultado e verbos de maneira descrevem ações agentivas. Podemos notar que, enquanto os verbos do tipo *quebrar* possuem um Agente opcional em sua estrutura, verbos como *assassinar* requerem um Agente estrito:

11. a. **O menino** quebrou o vaso.
b. **O vento forte** quebrou o vaso.
12. a. **O sequestrador** assassinou a vítima.
b. ***O golpe** assassinou a vítima.

Nesse sentido, o verbo *assassinar*, diferentemente do verbo *quebrar*, descreve uma ação agentiva, característica de um verbo de maneira como o verbo *correr*.

Ainda, segundo Cançado *et al.* (2013), os verbos de mudança de estado, como, por exemplo, *quebrar*, compartilham a propriedade sintática de serem passíveis de ocorrer na alternância causativo-incoativa³. Essa é uma propriedade, conforme Levin e Rappaport Hovav (1998), de verbos de resultado. Como podemos observar, enquanto *quebrar* pode participar da alternância causativo-incoativa, *assassinar* não permite essa alternância:

13. a. O menino quebrou **o vaso**.
b. **O vaso** quebrou.
14. a. O sequestrador assassinou **a vítima**.
b. ***A vítima** assassinou.

Nesse sentido, *assassinar* parece se comportar como um verbo de maneira, como *correr*, que também é estritamente agentivo e não licencia essa alternância.

Outros testes foram realizados com o objetivo de observar o comportamento dos verbos de nossa análise. Por meio desses testes, percebemos outras diferenças entre verbos de mudança de estado, como *quebrar*, e os verbos de nossa análise, como *assassinar*:

15. Quebrar
 - a. O menino quebrou o vaso. – transitiva
 - b. O menino quebrou o vaso **com um bastão**. – instrumento
 - c. O vaso **foi** quebrado. – passiva eventiva

³ Essa alternância configura-se como um processo que permite que um verbo alterne entre uma estrutura transitiva e uma estrutura intransitiva (LEVIN, 1993). Apenas verbos transitivos que aceitam um sujeito com o papel temático de Causa e um objeto com o papel temático de Paciente licenciam a forma incoativa.

- d. O vaso **está** quebrado. – passiva estativa
- e. O vaso **ficou** quebrado. – passiva resultativa/ *ficar estado*
- f. ??O **quebramento do vaso** (foi feito). – nominalização

16. Assassinar

- a. O sequestrador assassinou a vítima. – transitiva
- b. O sequestrador assassinou a vítima **com uma pistola automática**. – instrumento
- c. A vítima **foi** assassinada. – passiva eventiva
- d. ??A vítima **está** assassinada. – passiva estativa
- e. ??A vítima **ficou** assassinada. – passiva resultativa/ *ficar estado*
- f. **O assassinato da vítima** (foi feito). – nominalização

Como podemos notar acima, verbos como *quebrar* e verbos como *assassinar* não tem as mesmas implicações sintáticas. Ambos participam de construções transitivas ((15a) e (16a)), admitindo passivas eventivas ((15c) e (16c)). Ademais, ambos licenciam um instrumento ((16b) e (16b)). No entanto, comparando (15d) a (16d), notamos que apenas *quebrar* instancia a passiva estativa, que possui a estrutura ‘*está* + adjetivo’. Além disso, comparando (15e) a (16e), notamos que *assassinar*, ao contrário de *quebrar*, não acarreta *ficar estado*, que é a passiva resultativa, como resultado, mas licencia uma nominalização por meio de um sintagma eventivo em vez disso (16f). Por outro lado, essa nominalização não é licenciada por *quebrar* (15f).

Vimos que os verbos de nossa análise apresentam certas características de verbos de resultado: são *accomplishments*, verbos bieventivos que expressam tanto uma ação quanto um resultado. Ainda, vimos que esses verbos possuem algumas características de verbos de maneira: são verbos agentivos e barram a alternância causativa-incoativa.

A partir disso, partimos, então, para a análise semântica empírica de nossos dados. Propomo-nos a analisar, valendo-nos de acarretamentos, como os verbos de nossa análise parecem possuir ambos os componentes de significado de maneira e resultado.

Verbos como *assassinar*, assim como verbos de resultado como *quebrar*, parecem ter um resultado em seu sentido, visto que uma mudança no objeto é acarretada em ambos:

- 17. ⊢ O menino quebrou o vaso, mas o vaso não sofreu nenhuma mudança.
- 18. ⊢ O sequestrador assassinou a vítima, mas a vítima não sofreu nenhuma mudança.

Diferentemente, um verbo de maneira não acarreta mudança:

19. O atleta correu, mas não sofreu nenhuma mudança.

Esse teste parece ser suficiente para evidenciar que há algum componente de resultado em verbos como *assassinar*, mesmo que ainda não saibamos exatamente qual é sua natureza.

Para identificar a propriedade de maneira, seguindo Koontz e Beavers (2012, p. 18), nos concentramos no que é considerado uma maneira canônica: “a ação em termos de mover várias partes do corpo humano na exibição de uma determinada maneira (por exemplo, na formação de algum padrão físico ou manipulação de algum instrumento)” por parte de um Agente. Isso implica movimento. Se um participante é um Agente, deve ser impossível afirmar ao mesmo tempo que ele realizou a ação especificada pelo verbo e que ele não moveu um músculo; nisso consiste o teste de identificação da maneira dado por Koontz e Beavers (2012):

20. Quebrar

“Kim quebrou meu aparelho de DVD, mas não moveu um músculo – em vez disso, quando eu o emprestei, havia um disco girando nele, e ela simplesmente o deixou rodar e rodar até que o rotor cedeu e parou de funcionar”! (KOONTZ; BEAVERS, 2012, p. 20, tradução nossa).

21. Assassinar

‡ O sequestrador assassinou a vítima, mas não moveu um músculo – em vez disso, ele pediu para seu capanga realizar a ação.

Pragmaticamente, é possível quebrar algo sem se mover (20). No entanto, parece impossível assassinar alguém sem movimento acional por parte do Agente (21).

Elaboramos um teste adicional para evidenciar a maneira nos verbos, que consiste em fazer a pergunta “de que maneira ele executou a ação de x?”, em que “x” é representado por um verbo menos específico, que não seja de maneira. Verbos de maneira devem permitir que a maneira pela qual a ação foi executada seja a resposta para uma pergunta desse tipo. Vejamos:

22. De que maneira ele executou a ação de matar? Assassinando.

De que maneira ele executou a ação de abrir a porta? Arrombando.

De que maneira ele executou a ação de roubar? Assaltando.

De que maneira ele executou a ação de se deslocar até o mercado? Correndo.

Acima, vemos que verbos de maneira são capazes especificar verbos que não possuem esse componente: para *matar*, temos um verbo de maneira de matar, *assassinar*; para *abrir*, temos um verbo de maneira de abrir, *arrombar*; para *roubar*, temos um verbo de maneira de roubar, *assaltar*; para *deslocar*, temos o verbo de maneira por excelência, a saber, *correr*. Verbos do tipo *quebrar*, por outro lado, não passam nesse teste:

23. De que maneira ele executou a ação de #despedaçar? Quebrando.

Acima, notamos que não é possível colocar um verbo menos específico que o verbo *quebrar* na pergunta. O verbo *despedaçar* é um verbo de maneira, e, portanto, não é aceitável nesse teste.

Evidenciamos que os verbos de nossa análise possuem comportamentos de verbos de resultado e de verbos de maneira. Além disso, identificamos ambos os componentes em seu sentido por meio de acarretamentos. As propriedades sintáticas e semânticas particulares que encontramos para os verbos de nossa análise parecem ser suficientes para que esses verbos sejam considerados uma classe verbal. Na próxima seção, discutiremos, representacionalmente, a natureza dos componentes de maneira e de resultado que esses verbos possuem.

3.2 Representação dos verbos de maneira e resultado

Procuramos compreender como ambos os sentidos, maneira e resultado, aparecem na estrutura semântica dos verbos de nossa análise, do tipo *assassinar*, em termos de decomposição de predicados. Com o objetivo de descobrir a categoria ontológica desses verbos, ou seja, a parte do significado que é recorrente entre eles, realizamos o teste de retirar um nome de dentro deles (CANÇADO; AMARAL, 2016). Comparemos o nome existente dentro do verbo *quebrar* com o nome dentro do verbo *assassinar*:

24. *Quebrar* = quebrado.

25. *Assassinar* = assassinato.

Podemos notar que, enquanto *quebrar* parece ter uma raiz estativa, ou seja, que lexicaliza o estado de uma coisa (“quebrado”), *assassinar* parece ter uma raiz eventiva, que fala sobre um evento acional (“assassinato”). Como vimos, raízes eventivas descrevem verbos de maneira, e não verbos de resultado. Portanto, novamente voltamos à questão de que verbos como *assassinar* apresentam comportamento híbrido: o fato de verbos como

assassinar serem bieventivos e terem um resultado em seu sentido os aproxima de verbos de resultado, mas fato de terem, em seu sentido, um evento, os aproxima de verbo de maneira.

Dado que Rappaport Hovav e Levin (2014) associam a raiz “<STATE>”, estativa, a verbos de resultado, e a raiz “<MANNER>”, eventiva, a verbos de maneira, perguntamo-nos que tipo de estrutura semântica poderia ser proposta para os verbos de nossa análise.

Evidenciamos que os verbos de nossa análise são bieventivos e possuem, de fato, uma maneira e um resultado em seu sentido. Contudo, propomos que esses componentes são de naturezas distintas. Propomos que a raiz que esses verbos possuem é uma raiz eventiva da categoria ontológica MANNER, que representa a maneira de execução de uma ação. Ademais, propomos que esses verbos possuem, de fato, o acarretamento de um tipo de resultado. No entanto, esse resultado não está em sua raiz, sendo expresso por meio de sua estrutura de eventos bieventiva. Ou seja, nossa proposta é que verbos do tipo *assassinar* possuem a estrutura de eventos de um verbo de resultado como *quebrar* e a raiz de um verbo de maneira como *correr*.

Concordamos com Koontz e Beavers (2012) na afirmação de que a complementaridade maneira/resultado diz mais sobre a estrutura de eventos do que sobre o conteúdo de significado possível para os verbos. Assim, também tomamos a complementaridade em uma versão mais fraca. Consideramos que não podemos ter, em uma estrutura de eventos, duas raízes (maneira + resultado). Contudo, a estrutura de um *accomplishment*, com dois subeventos, pode incluir ambos os sentidos, sendo que apenas um pode ser especificado na raiz.

A partir disso, propomos uma estrutura de decomposição de predicados preliminar para os verbos de nossa análise, do tipo *assassinar*, que apresentamos abaixo:

26. a. v: [[x ACT_{<MANNER>}] [CAUSE [y RESULT]]]
b. *assassinar*: [[X ACT_{<ASSASSINANDO>}] CAUSE [y RESULT]]

Na estrutura proposta, mostramos que os verbos do tipo *assassinar* possuem MANNER como modificador da ação representada por ACT, de forma a causar um resultado. O resultado acarretado pelos verbos de nossa análise é proveniente de sua estrutura de eventos, que possui dois subeventos: uma ação ([x ACT_{<MANNER>}]) que causa um resultado ([y RESULT]). Esse resultado possui um conteúdo semântico *default*/ subespecificado, o qual não necessariamente é relacionado morfológicamente ao verbo. Vejamos alguns dos resultados que certos verbos de nossa análise parecem possuir:

27. a. Assassinar = O criminoso assassinou a vítima. Resultado: vítima morta.
b. Arrombar = O ladrão arrombou a porta. Resultado: porta aberta.
c. Assaltar = O homem assaltou a loja. Resultado: loja sem algum de seus pertences.

Concluimos que os verbos de nossa análise, do tipo *assassinar*, abarcam tanto maneira como resultado. Tendo apresentado propriedades semânticas e sintáticas específicas dos verbos de nossa análise, evidenciamos que eles formam uma classe verbal coerente. Vejamos, em suma, as propriedades da classe de verbos de maneira e resultado:

Quadro 1: propriedades da classe dos verbos de maneira e resultado.

- Estrutura de decomposição de predicados: [[x ACT_{<MANNER>}] [CAUSE [y RESULT]]];
- Aspecto lexical básico: *accomplishment*;
- São estritamente agentivos (**O golpe assassinou a vítima*);
- Aceitam um instrumento (*O sequestrador assassinou a vítima com uma pistola automática*);
- Formam uma nominalização eventiva (*O assassinato da vítima*);
- Aceitam passiva eventiva (*A vítima foi assassinada*);
- Não aceitam a passiva nominal (*A vítima ficou assassinada*);
- Não aceitam a passiva estativa (*A vítima está assassinada*);
- Não aceitam a alternância causativo-incoativa (**A vítima assassinou*).

Fonte: a autora.

4. Considerações finais

Neste artigo, analisamos um grupo dos verbos de maneira e resultado do PB. Mostramos que esses verbos se comportam como uma classe verbal coerente, com propriedades sintáticas e semânticas próprias. Evidenciamos que esses verbos possuem, de fato, tanto o componente de maneira quanto o componente de resultado em seu sentido, ilustrando-os por meio de uma representação semântico-lexical. Consideramos que a complementaridade maneira/resultado diz mais sobre a estrutura de eventos do que sobre o conteúdo de significado possível para os verbos. Assim, não podemos ter, em uma estrutura de eventos, duas raízes (maneira + resultado).

Contudo, a estrutura de um *accomplishment*, com dois subeventos, como a estrutura dos verbos de nossa análise, pode incluir ambos os sentidos: o conteúdo de maneira é expresso na raiz, como o modificador ‘MANNER’, enquanto o conteúdo de resultado é expresso por meio da estrutura de eventos, como o argumento ‘RESULT’. O próximo passo é estender nossa análise para um grupo maior de verbos com a semântica de maneira e resultado, refinando-a.

Referências

AMARAL, L. *Open access resources for the syntactic-semantic classification of verbs: an overview*. Manuscrito, 2021.

- AUSENSI, J. Agent entailments induce manner properties: evidence from verbs of killing. In *Proceedings of the 27th Conference of the Student Organization of Linguistics in Europe*. Leiden: University Centre for Linguistics, 2019.
- BORBA, F. S. (Coord.) *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo*. São Paulo: Unesp, 1990.
- CANÇADO, M.; AMARAL, L.; MEIRELLES, L. *VerboWeb: classificação sintático-semântica dos verbos do português brasileiro*. Banco de dados lexicais. UFMG, 2017.
- CANÇADO, M.; AMARAL, L. *Introdução à Semântica Lexical: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- CANÇADO, M.; GODOY, L.; AMARAL, L. *Catálogo de verbos do português brasileiro: classificação verbal segundo a decomposição de predicados (Vol. I – Verbos de mudança)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- DOWTY, D. *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: D. Reidel, 1979.
- FILLMORE, C. J. The grammar of hitting and breaking. In: R, JACOBS; P. ROSENBAUM, *Reading in English Transformational Grammar*. Waltham: Ginn, p. 120-133, 1970.
- KOONTZ-GARBODEN, A.; BEAVERS, J. Manner and result in the roots of verbal meaning. *Linguistic Inquiry*, v. 43, n. 3, p. 331-369, 2012.
- LEVIN, B. The elasticity of verb meaning revisited. *Proceedings of Semantics and Linguistic Theory 27*, pp. 571-599, 2017.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. Manner and result: The view from clean. Pensalfini, R., M. Turpin & D. Guillemin (eds.), *Language Description Informed by Theory*, John Benjamins Publishing Company, pp. 337-358, 2014.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. Lexicalized meaning and manner/result complementarity. In: *Studies in the composition and decomposition of event predicates*. Springer, Dordrecht, p. 49-70, 2013 [2011].
- LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. *Reflections on the Complementarity of Manner and Result*. ms., Berlin, 2007.
- LEVIN, B; RAPPAPORT HOVAV, M. *Argument Realization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. *Unaccusativity: at the syntax lexical semantics interface*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Reflections on manner/result complementarity. *Syntax, lexical semantics, and event structure*, p. 21-38, 2010.

RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Building verb meanings. Butt, M. & W. Geuder (eds.), *The projection of arguments: Lexical and compositional factors*, Stanford, CA: CSLI Publications, pp. 97-134, 1998.

RAPPAPORT HOVAV, M. Grammatically relevant ontological categories underlie manner/result complementarity. *Proceedings of IATL 32*, pp. 77-98, 2017.

VENDLER, Z. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell, 1967.

VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA I E II

Alcione Gonçalves¹
Elisa Mattos²

Fenômenos de variação e mudança linguística têm sido investigados intensamente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O XII Seminário de Teses e Dissertações (SETED) do PosLin refletiu esse interesse acadêmico e contou com duas sessões temáticas de variação e mudança linguística em sua programação, nas quais as pesquisas dos pós-graduandos Ana Clara Teixeira Ferreira, Ana Paula Rabelo de Freitas, Fernanda de Oliveira, Guilherme Henrique Ribeiro Costa, Jeander Cristian da Silva, Shirlene Aparecida da Rocha e Sirlene Antonia Rodrigues Costa foram apresentados e debatidos.

As pesquisas desses pós-graduandos do PosLin, em nível de mestrado e de doutorado, envolvem desde análises do modo na língua portuguesa a investigações comparativas sobre o português oral brasileiro e o europeu, passando pela variação e manutenção de usos linguísticos do interior de Minas Gerais, por exemplo. São trabalhos que colocam em relevo a diversidade do fazer linguageiro, as maneiras variadas de uso do português, seja na variedade brasileira ou europeia, em regiões menos e mais urbanizadas ou no interior de estados e províncias, com um olhar mais voltado para a variação, especialmente a regional, ou para a mudança em um mesmo espaço geográfico.

Neste texto, apresentamos e discutimos brevemente os fenômenos de variação e de mudança linguística investigados por Ana Clara Teixeira Ferreira, Ana Paula Rabelo de Freitas e Jeander Cristian da Silva, cujos trabalhos completos foram submetidos a este e-book para publicação. São textos que refletem o andamento das investigações desses pós-graduandos

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). alcioneport@gmail.com.

² Doutoranda em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada. Bolsista CAPES. Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz. E-mails para contato: elisamattos@ufmg.br e mattos.elisa@gmail.com

no PosLin, indicando a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas adotadas nesta linha de pesquisa do Programa. Esperamos que, assim como no XII SETED, as análises de variação e de mudança linguísticas continuem suscitando o interesse de pesquisadores dentro e fora do PosLin.

Nos estudos da variação e mudança linguística, uma categoria bastante investigada no português brasileiro (PB) é o Modo, que, em linhas gerais, expressa distinções morfossintáticas, associadas aos paradigmas verbais. O Modo é, portanto, uma categoria gramatical que expressa o grau ou o tipo de realidade que se atribui a um enunciado (PALMER, 1986), ou seja, é a avaliação, formulada pelo falante, sobre o *dictum*, podendo ser verdadeiro (modo epistêmico asseverativo), duvidoso (modo epistêmico quase asseverativo), ou obrigatório (modo deôntico), apresentando-se, gramaticalmente, pela entonação, pelo modo verbal (indicativo, subjuntivo e imperativo), por advérbios modalizadores (*provavelmente, realmente, obrigatoriamente* etc.) e por adjetivos modalizadores (*provável, verdadeiro* etc.).

O Modo pode ser definido como uma categoria da modalidade, isto é, como um sistema gramatical. Já a modalidade é o termo semântico e se refere a atitudes internas do falante face a um evento (PALMER, 1986). No PB, no que diz respeito à morfologia do verbo, encontramos três modos: o indicativo, que expressa um estado de coisas real; o subjuntivo, que indica um estado de coisas duvidoso; e o imperativo, que expressa uma ordem ou pedido e é dirigido ao interlocutor.

Na pesquisa *Uma análise Tempo-Modal e de tipos verbais nas construções aspectuais* [$V1_{ANDAR} + V2_{GERÚNDIO}$] e [$V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$], Ana Clara Teixeira Ferreira investiga os contextos temporais e modais dos verbos auxiliares *andar* e *viver* de acordo com as categorias de Vendler (1967), em que esse autor elege quatro classes de verbos: os estados, as atividades, os *accomplishments* e os *achievements*, além de esclarecer quais os tipos de verbos ocorrem na forma $V2_{GERÚNDIO}$. Segundo Ferreira, essas construções aspectuais passaram por um processo de mudança linguística em que os verbos *andar* e *viver* deixam de figurar em sua forma plena, passando a ter características essencialmente gramaticais ao integrarem as perífrases na forma de auxiliares. Esses auxiliares, ao se incorporarem às construções com gerúndio, passam por uma abstração prévia, perdendo conteúdo nocional e passando a apresentar conteúdo gramatical relacionado à noção aspectual que evocam.

Dessa forma, na análise de Ferreira, é possível observar que as categorias vendlerianas não são estanques, podendo ser vistas como relativamente fluidas, no sentido de que um verbo não é exclusivamente alocado em uma única categoria e, assim, pode pertencer a outra classe, dependendo, obviamente, do contexto em que está inserido. Esse é um caso abordado pela autora em sua pesquisa, isto é, de verbos não prototípicos que dependem do contexto

para sua classificação, havendo, portanto, intercessão de características com outras classes, em que um verbo transita em mais de uma categoria.

Sobre os resultados preliminares da pesquisa, Ferreira mostra que essas construções são produtivas no PB e que, seguindo a classificação de Vendler (1967), as classes que mais se combinam com as construções apresentadas nos dados na pesquisa são as atividades e os *accomplishments*, relacionando-se ao caráter durativo dessas construções. Ao apresentar a análise parcial dos dados, a autora mostra que as classes de Vendler (1967) não são estanques e o contexto em que o verbo está inserido é primordial em sua classificação. Por fim, sobre a classificação de V2_{GERÚNDIO}, Ferreira indica que, quando o verbo se integra à perífrase, nesse formato, ele assume uma roupagem de atividade pela essência durativa que as construções carregam.

No texto *Gramaticalização da construção [dormir + participio] para marcar noção aspectual no Português Brasileiro*, Ana Paula Rabelo de Freitas apresenta uma pesquisa inédita acerca de duas temáticas de suma importância para os estudos linguísticos e que ainda merecem amplos debates e pesquisas: tempo e aspecto. Associando essas duas temáticas de grande relevância, a pesquisadora estuda o fenômeno de Gramaticalização do verbo auxiliar “dormir”, associado ao participio de um verbo principal. Para a autora, o verbo se apresenta com um item funcional (verbo de ligação) para marcar *aspecto*, deixando de ser, portanto, um item lexical.

Componentes universais das línguas, as categorias de Tempo e Aspecto interagem entre si, formando um domínio funcional complexo. Essa complexidade decorre do fato de que as fronteiras dessas categorias nem sempre são claras e precisas, impossibilitando, muitas vezes, determinar os limites entre elas. Vale destacar que Aspecto é a categoria linguística que informa se o falante toma em consideração ou não a constituição interna dos fatos enunciados. Essa referência independe do ponto-dêitico da enunciação, visto que centra o tempo no fato – e não o fato no tempo.

Ao abordar a gramaticalização, Freitas destaca a importância desse fenômeno para a renovação das línguas. A gramaticalização, aqui definida como a atribuição progressiva de caráter gramatical a uma palavra previamente autônoma (HEINE; CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991), é um processo de mudança linguística, diacrônico e gradual, em que palavras plenas são pressionadas, em determinados momentos, a funcionar em algum sentido gramatical. Trata-se, portanto, de uma pesquisa inédita, que apresenta uma ampla e sólida discussão sobre o comportamento dos verbos auxiliares no processo de gramaticalização de perífrases verbais.

Outra manifestação da tendência analítica do PB contemporâneo é o uso cada vez mais recorrente de construções que envolvem gerúndio. Em meados do século XVIII e no

início do século XIX, dentre as duas variações da função gerundiva na língua portuguesa, foi a forma *estar + -ndo*, mais conservadora, que se cristalizou no Brasil Colônia (CASTILHO, 1968). Os usos do infinitivo gerundivo, (*a + infinitivo*), no entanto, passaram a ser usados somente pelos portugueses. Pesquisas mostram que essas construções sempre foram produtivas na língua portuguesa e que é no português de Portugal que houve mudança para a forma *a + infinitivo* (CASTILHO, 1968; COSTA 1997). Assim, o PB teria conservado a construção tradicional da língua portuguesa. Já no PB hodierno, há várias possibilidades de uso para o gerúndio: o circunstancial, o adjetivo, o coordenado, o narrativo, o exclamativo, o interrogativo e, o que nos interessa mais particularmente, nas perífrases verbais. Em todos esses usos, a forma nominal gerundiva, associada a um verbo auxiliar marca diferentes aspectos da execução verbal.

No Brasil, em muitos logradouros públicos, os axiotopônimos, isto é, identificados por nomes de pessoas, e precedidos por títulos e dignidades, são marcados pela palavra *Doutor* que, originada do Latim, designa “aquele que ensina”, ou mesmo refere-se ao verbo “ensinar” (*docere*), em uma simples busca nos dicionários. Em seu emprego mais antigo, na Bíblia, por exemplo, *Doutor* refere-se à designação daqueles que ensinavam a Lei Hebraica, daí a denominação “Doutores da Lei”. Já em Lucas 1,46, os pais do Menino Jesus procuravam-no e o “acharam no templo, assentado no meio dos *doutores*, ouvindo-os e interrogando-os”.

O uso acadêmico do título *Doutor* começou nas universidades medievais para designar os que tinham conquistado a autorização para lecionar. No século XII, o título de doutor foi outorgado aos filósofos – *DOCTORES SAPIENTIAE* –, título esse concedido a Santo Tomás de Aquino e aos que promoviam conferências públicas, bem como a advogados e juristas, estes como *JUS RESPONDENDI*. Na Itália, os advogados receberam o título *DOCTOR LEGUM*, *DOCTORES ÉS LOIX*. Na França, foram primeiro chamados de *DOCTORES CANONUM ET DECRETALIUM* e, mais tarde, de *DOCTORES UTRUISQUE JURIS*.

A Lei do Império, de 11 de agosto de 1827³: “cria dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais; introduz regulamento, estatuto para o curso jurídico; dispõe sobre o título (grau) de doutor para o advogado”. A referida Lei possui origem legislativa no Alvará Régio, editado por D. Maria I, a Pia, de Portugal, que *outorgou o tratamento de doutor aos bacharéis em direito e exercício regular da profissão*. Também se baseia no Decreto Imperial (DIM), de 1º de agosto de 1825, emitido pelo Chefe de Governo Dom Pedro I.

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm.

Atualmente, a palavra *doutor* refere-se a bacharéis de diferentes áreas do conhecimento, em particular a médicos e advogados, usada para se prestar homenagens a pessoas consideradas influentes, ilustres e/ou dignas de tal nomeação. Em *Os usos do título Doutor e sua presença nas denominações de logradouros públicos da cidade de Betim (MG)*, Jeander Cristian da Silva discorre acerca da polissemia de *doutor*, discutindo a denominação dos espaços públicos e as relações de poder, analisando a presença dessa forma de tratamento na axiotoponímia betinense. Nessa pesquisa, Silva aborda um ponto fulcral da denominação dos espaços públicos e das relações de poder, e indica que os estudos toponímicos vêm se destacando pela prática de catalogação e pelo resgate da origem e da motivação dos nomes próprios de lugares, dando notoriedade a estudos que reconhecem os condicionantes políticos e/ou econômicos da própria prática de nomeação.

Valendo-se dos dados apresentados pelo pesquisador e da investigação detalhada feita sobre as biografias, considerando as que ainda serão analisadas, faz-se necessário destacar a importância da pesquisa de Silva ao trazer à tona discussões ideológicas sobre a denominação dos espaços urbanos, sobre como se dão esses “acordos” referentes às escolhas políticas das personalidades e como elas contam, por meio de suas biografias, a história e a construção dos espaços públicos da cidade de Betim, em Minas Gerais. Assim, segundo o autor, “a nomeação de lugares é vista como uma prática política, que propõe o estudo das disputas e relações de poder que os nomes de lugares encerram.” (SILVA, 2022, neste volume). Daí a importância de preservar esses nomes, vislumbrando a preservação da memória de uma cidade ou região.

Referências

CASTILHO, A. T. de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na Língua Portuguesa**. Marília (SP): Coleção de Teses, n. 6, 1968.

COSTA, S. B. B. **O aspecto em português**. São Paulo: Contexto, 1997.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago: University Chicago Press, 1991.

PALMER, F. R. **Mood and Modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SILVA, J. C. Os usos do título Doutor e sua presença nas denominações de logradouros públicos da cidade de Betim (MG). In: MATTOS, E. et al. (Org.) **Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais: Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG**. Vol 2. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022.

VENDLER, Z. Causal relations. **The Journal of Philosophy**, v. 64, n. 21, p. 704-713, 1967.

UMA ANÁLISE TEMPO-MODAL E DE TIPOS VERBAIS NAS CONSTRUÇÕES ASPECTUAIS [V1_{ANDAR} + V2_{GERÚNDIO}] E [V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}]

Ana Clara Teixeira Ferreira¹

Resumo

O objetivo desta pesquisa é investigar os contextos temporais e modais dos verbos auxiliares das construções aspectuais [V1_{ANDAR/VIVER} + V2_{GERÚNDIO}] e classificar os verbos que ocorrem na posição de V2_{GERÚNDIO} de acordo com as categorias de Vendler (1967). Esta pesquisa se justifica em virtude da falta de estudos que contemplem as duas construções aqui abarcadas em trabalhos recentes. Para a realização desta pesquisa, estabelecemos, de acordo com Castilho (1968), Travaglia (1981) e Barroso (1994), que as construções em voga expressam as noções de iteratividade de hábito. Observamos que as construções passaram por um processo gramaticalização, em que os verbos auxiliares apresentam o *status* de verbos relacionais ao integrarem às construções e não mais são considerados verbos nocionais plenos. As duas perífrases são definidas como construções nos termos de Goldberg (1995; 2006), já que o significado aspectual evocado por elas não advém da soma composicional de suas partes, mas sim do todo composto pelos verbos auxiliares justapostos com a forma nominal de gerúndio. Foram coletadas todas as ocorrências encontradas das duas construções no *Corpus* do Português, no *Corpus* Brasileiro e no C-oral Brasil. Os dados coletados se restringem ao português brasileiro contemporâneo tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Como principais resultados obtidos, temos: os tempos mais frequentes do auxiliar ANDAR são: ele anda, ele andou e eles andam. Já as formas mais frequentes do auxiliar VIVER são: ele vive, eles vivem e ele vivia. As classes que mais se integram às construções são as atividades e os *accomplishments*.

Palavras-chave: Aspecto verbal. Perífrases verbais. Construção aspectual. Classes de Vendler.

Abstract

This research aims to investigate the temporal and modal contexts of auxiliary verbs in aspectual constructions of the [V1_{ANDAR/VIVER} + V2_{GERÚNDIO}] type, and to classify the V2_{GERÚNDIO} position verbs using the classes proposed by Vendler (1967). There have been few studies that have looked into these two constructions in recent literature. To achieve our goals, we follow Castilho (1968), Travaglia (1981) and Barroso (1994) in saying that these constructions express notions of iterative habits. We will show that these constructions have undergone a process of grammaticalization, in which the auxiliary verbs no longer have the status of relational verbs and are no longer considered to be full notional verbs. Both periphrases are characterized as constructions, as defined by Goldberg (1995; 2006), since their aspectual meaning doesn't spring from the compositional sum of their parts, but rather from compounded whole comprised by the juxtaposed auxiliary verbs in their nominal gerund form. We collected our data on these constructions from the *Corpus* do Português, from the *Corpus* Brasileiro, and from C-oral Brasil. The collected data is restricted to contemporary Brazilian Portuguese, but it includes

¹ Mestranda em Linguística Teórica e Descritiva pelo PosLin da UFMG (CAPES). Orientadora: Professora Doutora Adriana Tenuta. E-mail da autora: anaclara.teixeira@gmail.com.

both oral and written modalities. The results of our research suggest that: (i) the verb ANDAR (“to walk”) is most frequently used in the “ele anda” (3sg. Present), “ele andou” (3sg. Simple Past) and “eles andam” (3pl. Present) forms; (ii) the verb VIVER (“to live”) is most frequently used in the “ele vive” (3sg. Present), “eles vivem” (3pl. Present) and “ele vivia” (3sg. Imperfect) forms; (iii) the classes that most frequently take part in these constructions are the ones relating to activities and accomplishments.

Keywords: Verbal aspects. Verbal periphrasis. Aspectual constructions. Vendler classes.

1. Introdução

Este trabalho de mestrado tem como temática central a análise dos contextos temporais e de modo que estão sob a forma de $V1_{ANDAR/VIVER}$ das construções aspectuais [$V1_{ANDAR} + V2_{GERÚNDIO}$] e [$V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$], além de entender quais os tipos de verbos que ocorrem na forma de $V2_{GERÚNDIO}$. Para isso, foi necessário descrever o comportamento aspectual que essas perífrases exprimem, segundo Castilho (1968), Travaglia (1981) e Barroso (1994). Os autores determinam que as construções expressam valores de iteração e hábito, revelando seu caráter durativo. A seguir, um exemplo das construções tratadas nesta pesquisa:

1. “A Marvel está preparando um filme baseado no super-herói, mas, ao que parece, a Marvel não está levando muito a sério a idéia (sic), o que **anda gerando** muitas reclamações dos fãs.” (*Corpus Brasileiro Andar Escrito*);
2. “Aos 14 anos disparei a escrever contos com pretensão literária e **vivia perseguindo** um outro professor de português, enchendo sua pasta e sua paciência com contos.” (*Corpus Brasileiro Viver Escrito*).

As construções aspectuais abordadas aqui são consideradas perífrases verbais, já que são locuções formadas por duas formas verbais justapostas, em que temos o verbo auxiliar que cumula “(...) as funções gramaticais de tempo, modo, voz, pessoa e número” (BARROSO, 1994, p. 55) junto a uma forma nominal do verbo, podendo ser o gerúndio, o particípio ou o infinitivo. Barroso (1994) defende que é, por meio da realização perifrástica, no português, que o aspecto encontra a sua forma mais funcional, rentável e sistemática. Isso se deve ao fato de as perífrases exprimirem essencialmente a noção aspectual em detrimento das formas verbais simples que têm seu cerne na expressão temporal.

As construções aspectuais [$V1_{ANDAR} + V2_{GERÚNDIO}$] e [$V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$] passaram por um processo de mudança linguística, denominado gramaticalização, em que os verbos ANDAR e VIVER deixam de figurar em sua forma plena, passando a ter características essencialmente gramaticais ao integrarem as perífrases na forma de auxiliares. Partimos do pressuposto por Tenuta e Coelho (2018) e Coelho e Tenuta (2020) sobre o processo de

gramaticalização específico pelo qual essas construções são submetidas, em que os verbos auxiliares ANDAR e VIVER já haviam passado por uma abstração e eles se juntam à forma nominal de gerúndio, para compor a perífrase, em seu formato relacional e não mais pleno.

Consideramos as perífrases $V1_{ANDAR} + V2_{GERÚNDIO}$ e $V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$ como construções nos termos de Goldberg (1995), já que o significado aspectual evocado por elas não advém da soma composicional de suas partes. Ele resulta do todo estrutural, composto, globalmente, pelos auxiliares ANDAR e VIVER, em todas as suas manifestações possíveis de tempo e modo, juntamente com a forma nominal de gerúndio.

Para a realização desta pesquisa, fizemos um levantamento das formas modo-temporais de $V1_{ANDAR/VIVER}$ e dos verbos ocupantes de $V2_{GERÚNDIO}$ em três *corpora*: *Corpus do Português*, *Corpus Brasileiro* e *C-oral Brasil*. As ocorrências coletadas são do português contemporâneo, século XX, tanto da modalidade oral, quanto escrita.

2. Fundamentação teórica

2.1 Aspecto verbal

O aspecto verbal é caracterizado por focalizar o interior do fato verbal. Através de sua expressão, entendemos as diferentes maneiras de se perceber a constituição temporal interna de uma situação verbal (TENUTA, 1992). No exemplo a seguir, podemos vislumbrar como a constituição temporal interna de um fato verbal pode ser expressa:

3. Maria **guardava** o carro na garagem quando sua mãe a **gritou**².

O primeiro verbo, “guardava”, é percebido como incompleto, já que fica evidente que não temos a visão da ação em sua completude, pois o que está sendo mostrado é uma de suas fases de desenvolvimento. Já o segundo verbo, “gritou”, é apresentado em sua totalidade, pois não está sendo evidenciado o evento em suas fases de desenvolvimento (TRAVAGLIA, 2014). Além de o aspecto verbal ser marcado nos verbos, ele pode também ocorrer nos substantivos, adjetivos, advérbios e em algumas conjunções.

2.2 Valores aspectuais das construções [$V1_{ANDAR/VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$]: a visão de Castilho (1968), Travaglia (1981) e Barroso (1994)

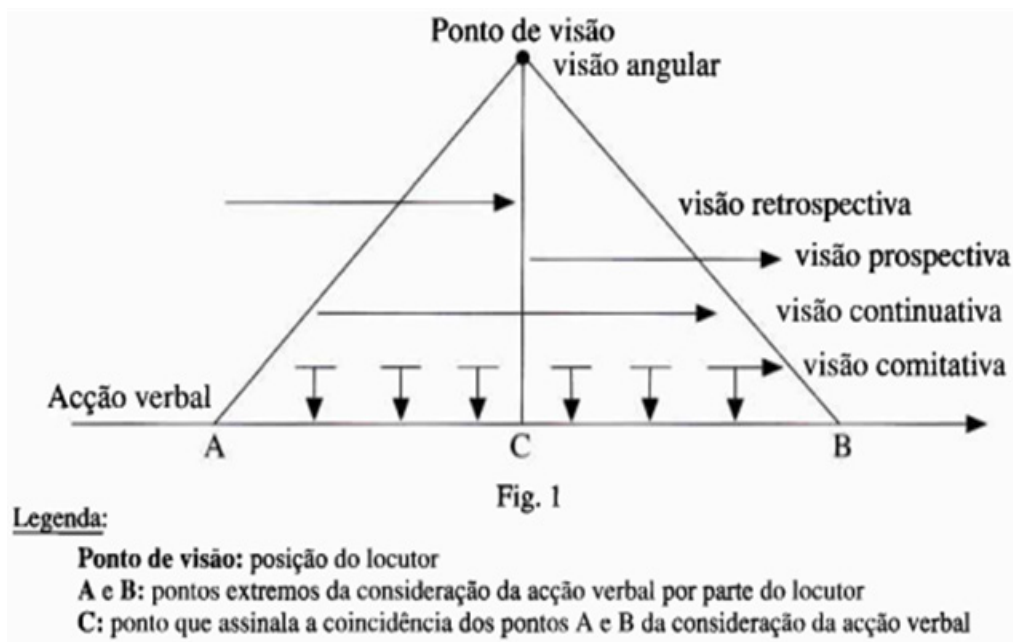
Segundo Castilho (1968), as construções abordadas nesta pesquisa marcam a noção aspectual de iterativo perfectivo e imperfectivo. Para o autor, o iterativo perfectivo exprime

² Exemplo de minha autoria.

ações que acontecem repetidamente de forma pontual e o iterativo imperfectivo expressa ações que acontecem repetidamente de forma durativa (CASTILHO, 1968). Travaglia (1981) defende que a construção $[V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}]$ manifesta a noção de iteratividade, em conformidade com Castilho (1968), mas diz que a perífrase $[V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}]$ expressa a noção de hábito, que é quando uma ação se repete a tal ponto que se torna específica e particular. É o que afirma o autor em: “A iteração tanto da situação pontual quanto da durativa cria uma série que pode ser representada como uma situação única” (TRAVAGLIA, 2014, p. 48).

Por fim, Barroso (1994), diferentemente dos dois autores supracitados, elege um quadro aspectual das perífrases que ocorrem na língua portuguesa e não cita os tempos simples. Para o autor, as perífrases verbais ANDAR + Verbo no gerúndio e VIVER + Verbo no gerúndio exprimem a noção relacionada à visão comitativa, que diz respeito à iteração, e é definida “por considerar dinamicamente a acção (*sic*) verbal entre dois pontos (...), mas acompanhando-a em diferentes momentos do seu desenvolvimento. Por isso, neste caso, os dois pontos nunca podem coincidir” (BARROSO, 1994, p. 93). A Figura 1, a seguir, ilustra como o autor entende que a repetição se desenrola, sinalizando que, entre os pontos A e B, pode ocorrer uma sucessão de acontecimentos verbais que não coincidem:

Figura 1: Ponto de vista de Barroso (1994).



Fonte: Barroso (1994, p. 88).

2.3 *Perífrases verbais*

As construções aspectuais [$V1_{ANDAR/VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$] são consideradas perífrases verbais, já que temos duas estruturas que compõem uma locução verbal, sendo elas: um verbo auxiliar (no caso, ANDAR e VIVER), que carrega as marcas gramaticais de tempo, modo, pessoa e número; e um verbo auxiliado, que pode vir na forma nominal de infinitivo, participípio e gerúndio (como é o caso das construções abordadas nesta pesquisa). É importante ressaltar que o verbo auxiliar perde conteúdo semântico ao integrar as construções e passa a figurar somente com conteúdo gramatical.

Barroso (1994, p. 87) defende que as perífrases verbais compõem um sistema “rentável e sistemático” para a descrição do aspecto verbal na língua portuguesa. A expressão do aspecto verbal por meio de complexos perifrásticos veio para suprir a demanda do sistema verbal de formas simples, que é deficitário, por ser centrado no tempo.

2.4 *O processo de gramaticalização das construções [$V1_{ANDAR/VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$]*

As construções estudadas nesta pesquisa passam por um processo de mudança linguística denominado gramaticalização para que possam figurar no formato determinado aqui e para que possam evocar o significado aspectual de iteração e hábito. Esse processo acontece da seguinte maneira:

o primeiro elemento (o verbo auxiliar) assume os morfemas de tempo, modo, pessoa e número, funcionando ele mesmo como um todo morfemático graças ao processo (complexo) de gramaticalização a que foi (ou é) submetido; o segundo (o verbo auxiliado), pelo contrário, nunca se flexiona e só pode aparecer numa das suas três formas nominais: infinitivo, gerúndio e participípio (BARROSO, 1994, p. 59).

Entretanto, segundo Tenuta e Coelho (2018) e Coelho e Tenuta (2020), esse processo tem uma especificação, no sentido de que os verbos auxiliares ANDAR e VIVER não integram as construções como verbos plenos, mas, sim, apresentam um *status* de verbos relacionais. É o que determinam as autoras:

Ambos os verbos, “viver” e “andar”, partilham, portanto, a fonte comum do processo de gramaticalização da construção de aspecto, a qual não reside no verbo lexical, mas no verbo relacional, que, em sua essência, carrega a função gramatical de conotar aspecto (COELHO; TENUTA, 2020, p. 311).

Ao se incorporarem às construções, esses verbos já passaram por uma abstração prévia. Eles perderam conteúdo nocional e passam a ter exclusivamente um conteúdo gramatical relacionado à noção aspectual que evocam.

2.5 Gramática de Construções

A Gramática de Construções (GC), centralizada aqui nos estudos de Goldberg (1995; 2006), faz parte do bojo teórico da Linguística Cognitiva. A premissa central da GC dispõe que todas as unidades linguísticas que constituem as línguas do mundo são construções. Desde a mais elementar, como um morfema, até as estruturas complexas, como as sentenças.

Dessa maneira, toda construção é composta pelo pareamento forma e significado e esses dois elementos são indissociáveis (GOLDBERG, 1995). No que diz respeito às construções $[V1_{\text{ANDAR/VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}]$, a sua estrutura é composta pelo verbo auxiliar justaposto com a forma nominal de gerúndio. Essa estrutura revela, no outro lado de seu par, o significado aspectual de iteração e hábito. Percebemos, portanto, que esse significado não vem da soma das partes constituintes da construção, mas, sim, da sua inteireza.

2.6 As Classes de Vendler (1967)

Para classificar os verbos ocupantes de $V2_{\text{GERÚNDIO}}$, usamos a categorização proposta pelo filósofo da linguagem, Zeno Vendler, em seu trabalho intitulado *Linguistics in Philosophy*, de 1967, em que o autor elege quatro classes de verbos, quais sejam: os estados, as atividades, os *accomplishments* e os *achievements*. Vários autores se apropriam das características elencadas por Vendler na descrição das classes, como: Rothstein (2004), Evans e Green (2006), Bertucci, Lunguinho e Paraguassu (2010), Bertucci (2010), dentre outros.

Após analisar os trabalhos desses autores em conformidade com Vendler (1967), chegamos à seguinte definição das quatro classes: os estados não têm estágios, são atélicos (não têm um ponto de parada natural), são estativos, não dinâmicos, durativos, homogêneos e não envolvem mudança nem um ponto final. As atividades são atélicas, têm estágios, são dinâmicas, durativas e têm fases. Elas duram certo tempo, mas não precisam de um ponto final associado. Já os *accomplishments* têm estágios, são télicos (têm um ponto de parada natural), dinâmicos e durativos. São atividades que se movem em direção a um ponto final, que é a sua culminação. Por fim, os *achievements* não têm estágios, são télicos, dinâmicos e pontuais. Eles têm um ponto final, mas não têm fases sucessivas, sendo, portanto, instantâneos.

3. Metodologia

Para o atendimento dos objetivos de investigação deste trabalho, fizemos um levantamento das formas modo-temporais de $V1_{\text{ANDAR/VIVER}}$ e dos verbos ocupantes de $V2_{\text{GERÚNDIO}}$ nos seguintes *corpora*: *Corpus* do Português de Mark Davies; *Corpus* Brasileiro

de Tony Berber Sardinha e C-oral Brasil de Tommaso Raso e Heliana Melo. As ocorrências dos três *corpora* são datadas do século XX, do português contemporâneo, tanto na modalidade escrita, quanto na oral.

As ocorrências foram tratadas e identificadas como *reanalisadas*, *não reanalisadas* e *ambíguas*, para que pudéssemos analisar somente aquelas verdadeiramente gramaticalizadas. Em seguida, listamos as formas modo-temporais, para entender quais contextos temporais favorecem a ocorrência das perífrases. Por conseguinte, catalogamos as formas ocupantes de $V2_{\text{GERÚNDIO}}$ das duas construções em listas e, então, classificamos as construções em estados, atividades, *accomplishments* e *achievements*, seguindo Vendler (1967). Por fim, normalizamos os *corpora* para que não houvesse discrepância nos resultados encontrados em relação ao tamanho de cada *corpus* pesquisado.

4. Resultados da pesquisa

Sobre os resultados preliminares desta pesquisa, começaremos com a produtividade das construções $[V1_{\text{ANDAR/VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}]$ nos três *corpora* utilizados:

Quadro 1: Produtividade da construção $[V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}]$.

	Escrito (número bruto)	Escrito (número normalizado)	Oral (número bruto)	Oral (número normalizado)
C-oral Brasil	–	–	8	1,838091693 204115
Corpus do Português	217	2,360636505 927265	22	2,039707543 023922
Corpus Brasileiro	3.057	0,206883172 191532	233	0,015768328 1389032

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2: Produtividade da construção [V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}].

	Escrito (número bruto)	Escrito (número normalizado)	Oral (número bruto)	Oral (número normalizado)
C-oral Brasil	–	–	4	0,919045846 6020577
Corpus do Português	116	1,261907072 292916	28	2,595991418 394083
Corpus Brasileiro	1.852	0,125334522 3744577	274	0,018543012 4895256

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber que entre o número bruto e o número normalizado há enorme discrepância. Isso mostra como essa construção é de fato produtiva na língua. O Quadro 3, a seguir, mostra quais os tempos e modos verbais encontramos na forma de V1_{ANDAR}:

Quadro 3: Formas modo-temporais de V1_{ANDAR}.

Indicativo					
Presente	Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito	Pretérito Mais-que-perfeito	Futuro do Presente	Futuro do Pretérito
Eu ando 115	Eu andava 31	Eu andei 186	Eu andara 5	Ele andará 5	Ele andaria 2
Tu andas 4 + 3	Tu andavas 0	Tu andaste 4	Ele andara 7	Eles andarão 1	Nós andaríamos 1
Ele anda 1246	Ele andava 222	Ele andou 626	Eles andaram 198		
Nós andamos 33	Nós andávamos 2	Nós andamos 35			
Vós andais 2	Eles andavam 43	Eles andaram 198			
Eles andam 430					
Subjuntivo			Infinitivo	Particípio	
Presente	Pretérito imperfeito	Futuro	Andar 66	Andado 4	
Eu ande 1	Eu andasse 1	Eles andarem 2			
Ele ande 10	Ele andasse 4				
Nós andemos 1	Eles andassem 4				
Eles andem 1					

Fonte: Elaborado pela autora.

Encontramos várias formas temporais dos modos indicativo e subjuntivo, além das formas nominais do infinitivo e do particípio. As formas mais recorrentes do auxiliar V1_{ANDAR}

são a terceira pessoa do singular e do plural do presente do indicativo (ele anda, eles andam) e a terceira pessoa do singular do pretérito perfeito (ele andou). As formas da segunda pessoa do singular e do plural de todos os tempos são raras, de acordo com o padrão linguístico observado no português brasileiro.

As formas no futuro do indicativo e do subjuntivo também são escassas, e isso é corroborado por Travaglia (2014, p. 208) ao afirmar que “a maioria das frases é estranha ou ruim” das perífrases com o verbo andar no futuro. A forma “andaram” ocorre tanto no pretérito perfeito, quanto no mais-que-perfeito e o contexto, muitas vezes, não permite determinar de qual tempo verbal se trata, por isso a contabilização da ocorrência desta forma é prejudicada. Por fim, foram encontradas três ocorrências em que a escolha do falante não está na norma da gramática, como está ilustrado a seguir:

4. “Quem me vinga é o Capitão Antônio Silvino. Es-tão dizendo por aí que **tu anda** dando aviso à tropa” (*Corpus* do Português escrito).

Quadro 4: Formas modo-temporais de VI_{VIVER}.

Indicativo				
Presente	Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito	Futuro do Presente	Futuro do Pretérito
Eu vivo 116	Eu vivia 46	Eu vivi 10	Ele viverá 1	Ele viveria 1
Tu vives 6	Tu vivias 1	Tu viveste 1	Nós viveremos 1	
Ele vive 943	Ele vivia 427	Ele viveu 14	Eles viverão 1	
Nós vivemos 37	Nós vivíamos 17	Eles viveram 1		
Vós viveis 1	Eles viviam 114			
Eles vivem 449				
Subjuntivo			Infinitivo	
Presente	Pretérito Imperfeito	Futuro	Viver 57	
Ele viva 3	Ele vivesse 3	Eles viverem 4	Vivermos 3	
Eles vivam 4	Eles vivessem 2			

Fonte: Elaborado pela autora.

Encontramos várias formas temporais do modo indicativo e do subjuntivo e formas nominais do infinitivo não flexionado (em sua forma singular) e do infinito flexionado (em sua forma plural). As formas mais recorrentes são a terceira pessoa do singular e do plural

do presente do indicativo (ele vive e eles vivem) e a terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo (ele vivia). Não há ocorrências do pretérito mais-que-perfeito do indicativo e as formas no futuro do indicativo e do subjuntivo também são escassas.

A escassez de formas do mais-que-perfeito se deve ao fato de a perífrase se desfazer neste tempo verbal. E por apresentar ambiguidade no tempo futuro é que devemos o fato de esse tempo verbal ser escasso (TRAVAGLIA, 1981). As formas da segunda pessoa do singular e do plural de todos os tempos são raras, como observado em todo o padrão linguístico do português brasileiro.

A ocorrência de formas homônimas em diferentes tempos verbais de VIVER, como: vivemos (segunda pessoa do plural do presente e do pretérito perfeito), viveram (terceira pessoa do plural do pretérito perfeito e mais-que-perfeito) e vivermos (infinitivo plural e segunda pessoa do futuro do subjuntivo) dificulta a contabilização das ocorrências, já que, dependendo do contexto, não é possível diferenciar o tempo e modo verbal.

Encontramos 759 verbos ocupantes de $V2_{\text{GERÚNDIO}}$ na construção com o verbo ANDAR e 562 verbos na construção com VIVER. Para realizar a classificação dos verbos em $V2_{\text{GERÚNDIO}}$, de acordo com as classes propostas por Vendler (1967), utilizamos a plataforma VerboWeb. Os verbos que estavam disponíveis na plataforma foram classificados de acordo com o que estava lá, já os outros foram classificados por nós.

Deparamo-nos com algumas dificuldades no momento da classificação. Uma delas é o fato de o contexto ser crucial para a categorização. Dependendo dos argumentos envolvidos na frase, o verbo se encaixará numa determinada categoria; se são outros argumentos os envolvidos, a classificação desse verbo mudará. Os exemplos 5 e 6 a seguir ilustram isso:

5. “O povo só **vive pescando** peixe por aí», responde José João da Silva.” (*Corpus Brasileiro Viver Escrito*);
6. “É um caipira que **andou pescando** uma dúzia de bagres no Tietê.” (*Corpus Brasileiro Andar Escrito*);

O argumento “peixe” não suscita a culminação, aparentando ser uma atividade habitual. Já o argumento “uma dúzia de bagres no Tietê” sugere uma culminação, foi uma situação de pesca que culminou na obtenção de uma dúzia de bagres, fazendo o verbo ser classificado como *accomplishment*.

As categorias vendlerianas, portanto, não são estanques, elas podem ser vistas como relativamente fluidas, no sentido de que um verbo não é exclusivamente alocado em uma categoria, ele pode pertencer a outra classe, a depender do contexto em que é usado. Temos, então, os verbos prototípicos, em que o contexto não dá margem para uma outra possível

classificação, e os não prototípicos, que são aqueles que dependem do contexto para a sua classificação, logo, eles têm intercessão de características com outras classes, transitando em mais de uma categoria. Isso pode ser visto nos exemplos subsequentes:

7. “O pessoal **anda falando** cada uma que até Deus duvida.” (*Corpus Brasileiro Andar Escrito*);
8. “Minha mãe **vive falando** que sou egoísta.” (*Corpus Brasileiro Viver Escrito*).
9. “Acho que você **anda ouvindo** demais ou não tem prestado muita atenção no que os outros ‘tão falando.” (*Corpus Brasileiro Andar Escrito*);
10. “Segundo, **anda ouvindo** bastante «América» dos Black Crowes, dois antigos do Ronnie Wood só saindo agora em CD.” (*Corpus Brasileiro Andar Escrito*).

O verbo “falar” permanece como sendo uma atividade nos exemplos 7 e 8. O argumento “«América» dos Black Crowes”, no exemplo 10 acima, sugere culminação, com a ação de ouvir culminando na audição de determinado álbum, assim fazendo o verbo ser classificado como *accomplishment*.

Pudemos perceber, ao longo da análise aqui realizada, que o fato de as construções serem essencialmente durativas, faz com que, aparentemente, o ponto culminante do verbo categorizado como *accomplishment* seja retirado, passando a se comportar como uma atividade. Essa roupagem de atividade parece se estender para todas as construções encontradas, independentemente de termos verbos em V2 classificados como estados, *accomplishments* e *achievements*.

11. “Uma coleção completa da Brasileira, com mais de 400 volumes, **anda custando** em torno de R\$ 15 mil.” (*Corpus Brasileiro Andar Escrito*);
12. “A gente **vive aprendendo** as coisas, mas acho que a cooperativa não deixou a desejar.” (*Corpus Brasileiro Viver Escrito*)

Nos exemplos 11 e 12 acima temos um verbo de estado e a um *achievement*, que, ao se incorporarem às construções, ganham a roupagem de atividades.

Sobre os verbos ocupantes de V2_{GERÚNDIO} que compõem as construções [V1_{ANDAR} + V2_{GERÚNDIO}], temos que 10,67% são de estado; 39,13% são de atividade; 31,62% são de *accomplishment*; 15,94% são de *achievement*; e 4,61% são de classificação fluida. Sobre os verbos ocupantes de V2_{GERÚNDIO} que compõem as construções [V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}], temos que 7,82% são de estado; 39,85% são de atividade; 33,98% são de *accomplishment*; 13,70% são de *achievement*; e 4,80% são de classificação fluida. As classes que mais combinam

com as perífrases aqui estudadas são as atividades e os *accomplishments*, o que pode ser explicado pelo seu caráter durativo.

5. Considerações finais

Esta pesquisa de mestrado teve como propósito investigar os tempos e modos que ocorrem nos verbos auxiliares das construções $[V1_{\text{ANDAR/VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}]$, além de entender quais os tipos de verbos que acontecem na forma do verbo auxiliado $V2_{\text{GERÚNDIO}}$. Para o alcance dos objetivos estabelecidos, foi necessário levantar todas as ocorrências dessas construções nos seguintes *corpora* de língua portuguesa, datados do século XX, variante escrita e falada: *Corpus* do Português, *Corpus* Brasileiro e C-Oral Brasil.

Estudamos as características aspectuais das duas construções nos ancorando em Castilho (1968), Travaglia (1981) e Barroso (1994). Esses autores determinam que a construção $[V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}]$ marca o aspecto iterativo e a construção $[V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}]$ marca o aspecto habitual.

Em relação aos resultados encontrados sobre os tempos e modos verbais dos auxiliares, deparamo-nos com o seguinte: as formas mais recorrentes de ANDAR são ele anda, ocorrendo 1246 vezes; ele andou, aparecendo 626 vezes; e eles andam, ocorrendo 430 vezes. Já as formas mais frequentes do VIVER são ele vive, com 943 ocorrências; eles vivem, com 449 aparições e ele vivia, com 427 ocorrências. As formas no futuro do indicativo e do subjuntivo são escassas nos dois auxiliares. As formas de segunda pessoa do singular e do plural de todos os tempos são raras, o que corrobora o padrão linguístico do português contemporâneo. Ademais, temos presenças de formas homônimas que dificultam a contabilização.

Alusivo à classificação de acordo com Vendler (1967), concluímos que as classes que mais se combinam com as construções aqui analisadas são as atividades e os *accomplishments*. Isso está relacionado ao caráter durativo das construções. Além disso, pudemos perceber que as classes de Vendler (1967) não são estanques e o contexto em que o verbo está inserido vai ser primordial na sua classificação. Por fim, sobre a classificação de $V2_{\text{GERÚNDIO}}$, entendemos que quando o verbo se integra à perífrase, neste formato, ele assume uma roupagem de atividade pela essência durativa que as construções carregam.

Acreditamos que esta pesquisa contribui para o avanço nos estudos das construções aspectuais verbais, principalmente, por eleger duas construções pouco aludidas em trabalhos recentes. Outrossim, desejamos que mais estudos sejam feitos sobre o tema, tendo sempre em mente o progresso da linguística como ciência.

Referências

- BARROSO, H. **O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo: visão funcional/sincrónica**. Porto: Porto Editora, 1994. Coleção Mundo de Saberes.
- BERBER SARDINHA, T.; MOREIRA FILHO, J. L.; ALAMBERT, E. O Corpus Brasileiro. Comunicação apresentada em **13º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa e 4º Congresso Internacional de Lusofonia**, PUCSP, São Paulo, 30 de abril de 2010.
- BERTUCCI, R.; LUNGUINHO, M. V.; PARAGUASSU, N. da R. S. Bare plurals and achievements: a case study of aspectual verbs. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 9, n. 1, p. 117-137, 2010.
- BERTUCCI, R. Aspecto terminativo: verbos auxiliares no português brasileiro. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 12, v. 1, p. 41-58, 2010.
- CASTILHO, A. T. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. Marília: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1968.
- COELHO, S. M.; TENUTA, A. M. As construções [V1_{ANDAR/IR/SAIR/VIR/VIVER} + V2_{GERÚNDIO}] e a expressão do aspecto: restrições sintático-semânticas e motivações cognitivas do seu processo de gramaticalização. **SCRIPTA**, v. 24, n. 51, p. 293-327, 2020.
- CORPUS DO PORTUGUÊS*. 45 million words, 1300s-1900s. Desenvolvido por Mark Davies e Michael Ferreira. Apresenta Corpus da Língua Portuguesa, com 45 milhões de palavras, quase 57.000 textos em português do século XIII ao século XX. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 4 dez. 2020.
- EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive Linguistics: An Introduction**. Edimburgo: Edinburgh University Press Ltd, 2006.
- GOLDBERG, A. E. **Constructions at work: the nature of generalizations in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GOLDBERG, A. E. **Constructions: a construction's grammar approach to argument structure**. Chicago: Chicago University Press, 1995.
- RASO, T.; MELLO, H. (Eds.). **C-oral-Brasil I: corpus de referência do português brasileiro falado informal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- ROTHSTEIN, S. D. **Structuring events: a study in the semantics of lexical aspect**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.
- TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. A gramaticalização da construção V1_{VERBO DE MOVIMENTO} + V2_{GERÚNDIO} e a expressão do aspecto iterativo no Português. In: TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. **Uma Abordagem Cognitiva da Linguagem: perspectivas teóricas e descritivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018.

TENUTA, A. M. **Tempo, modo e aspecto verbal na estruturação do discurso narrativo**. 1992. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. 5. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. Uberlândia: EDUFU, 1981.

VENDLER, Z. **Linguistics in Philosophy**. Ithaca: Cornell, 1967.

GRAMATICALIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO [DORMIR + PARTICÍPIO] PARA MARCAR NOÇÃO ASPECTUAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Ana Paula Rabelo de Freitas¹

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo pancrônico do processo de gramaticalização da construção [dormir + particípio] para marcar noção aspectual no português brasileiro. A hipótese, cuja (in)adequação será testada contra os dados empíricos, é a de que em construções como *A porta dormiu aberta* o verbo se apresenta com um item funcional (verbo de ligação) para marcar *aspecto*, deixando de ser, portanto, um item lexical. Consideramos o fenômeno da gramaticalização sob a ótica que integra a teoria funcionalista à cognitivista, através da abordagem da *gramática de construções*. Consideramos que fatores cognitivos, sintáticos e semânticos estejam envolvidos no processo de reanálise do verbo, que perde sua propriedade predicadora, a qual se desloca para o termo à direita do verbo, conforme proposto por Castilho (2020). O *Corpus* do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006) foi eleito para compor a amostragem linguística, além da rede social *Twitter*, por sua característica de informalidade dos textos, por reportar narrativas de fatos cotidianos e por refletir a língua em uso da forma mais atual e informal possível. Os dados serão analisados qualitativamente à luz dos princípios propostos por Hopper (1991) e quantitativamente considerando os dados extraídos do *Corpus* do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006). As reflexões empreendidas até o presente momento parecem sinalizar que se trata de uma construção gramaticalizada bastante produtiva na língua e multifuncional, na qual quem predica é o termo predicativo e não o verbo, fato que corrobora a hipótese da gramaticalização.

Palavras-chave: Gramaticalização. Aspecto. Verbos de ligação.

Abstract

This research presents a panchronic study of the grammaticalization process of the construction [to sleep + participle] to mark aspectual notions in Brazilian Portuguese. The hypothesis, of which the (in)suitability will be tested against the empiric data, is that, in constructions like *The door has slept opened*, the verb presents itself as a functional item (linking verb) to mark the aspect, ceasing being, therefore, a lexical item. We consider the phenomenon of the grammaticalization under the optic that integrates the functionalist theory to the cognitivist one, through the approach of the *construction grammar*. We consider that the cognitive, syntactic and semantic factors are involved in the process of reanalysis of the verb, which loses its predicative feature, which displaces itself to the term on the right of the verb, according to Castilho (2020). The *Corpus do Português* (DAVIES; FERREIRA, 2006) has been elected to compound the linguistic sampling, besides the social network *Twitter*, by the informal characteristic of its texts, by reporting narratives of daily facts and by reflecting the language in use in its most current and informal form as possible. The data will be analyzed in its qualitative feature,

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG) em linguística teórica e descritiva. Área de pesquisa: estudo da variação e mudança linguística. anapaularabelo04@gmail.com. Agência de Fomento: CAPES. Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sueli Maria Coelho.

under the light of the principles proposed by Hopper (1991), and in its quantitative feature, considering the data extracted from the *Corpus do Português* (DAVIES; FERREIRA, 2006). The reflections undertaken to the present time seem to signal that it is a very productive grammaticalized construction in Portuguese language and multifunctional as well, in which who predicates is the predicative term and not the verb, a fact that corroborates the hypothesis of grammaticalization.

Keywords: Grammaticalization. Aspect. Linking verbs.

1. Introdução

Ao longo da trajetória dos estudos da linguagem, embora haja divergências basilares entre as diferentes correntes teóricas, um ponto se mostra como passivo na discussão: o caráter dinâmico das línguas, que acarreta um constante processo de variação e mudança. Labov (2006) define que a língua é um sistema heterogêneo do qual a variação é parte inerente. E, nesse contexto, o fenômeno da gramaticalização se apresenta como um tema importante, já que se coloca como uma fonte pródiga nos processos de mudança linguística.²

Outro ponto importante a se considerar no que toca a nosso objeto de estudo é a classe dos verbos de ligação. Castilho (2020), ao tratar do sintagma verbal, aborda a gramaticalização e a define como a migração do verbo pleno para funcional e deste para auxiliar. Inúmeros trabalhos tratam da gramaticalização de verbos. Entretanto, muito pouco se tem dito tanto sobre a marcação de aspecto por verbos auxiliares como sobre a gramaticalização de verbos plenos em verbos relacionais. Nesse sentido, é imprescindível verificar o que há estabelecido sobre a questão de os verbos de ligação marcarem *aspecto*.

Lima (1960), ao conceituar predicado nominal, o exemplifica da seguinte forma: *Pedro é/está/anda/permanece/continua/ficou/parece doente*, estabelecendo que, nos predicados nominais, o verbo serve apenas para relacionar o predicado com o sujeito, exprimindo os vários *aspectos* sob os quais se considera essa relação. O autor denomina esses verbos como *verbos de ligação*, e observa que *é* expressa um *aspecto* permanente, enquanto *está* apresenta a noção de um *aspecto* transitório. (LIMA, 1960, grifo nosso). Para além dessa referência feita por Lima (1960), as gramáticas, em geral, se restringem a conceber os verbos de ligação como um “elo entre o sujeito e o predicativo.” (CEGALLA, 1985, p. 277), o que atesta sua natureza gramatical, mas não a relaciona à marcação/expressão do *aspecto*.

² Cumpre ressaltar que o processo de gramaticalização é um processo de mudança não precedido pela variação, uma vez que não envolve concorrência entre as formas lexical e gramatical. Na verdade, a gramaticalização até contraria a perspectiva de que toda mudança pressupõe variação, uma vez que não há a observância do estágio em que “velhas e novas formas variantes rivalizam num mesmo momento de tempo e essa alternância pode representar uma transição para um outro estado de língua”. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006. p. 139) Nesse sentido, este trabalho trata de um processo de mudança linguística, uma vez que o fenômeno estudado envolve a reanálise de uma forma lexical em forma gramatical.

Da mesma forma, Chaves de Melo (1968) aborda os verbos de ligação como um “liame verbal”, expressão que melhor aponta o valor conectivo desses “esquisitos verbos”. Entretanto, o autor acrescenta o caráter *sui generis* dessa categoria uma vez que, além de ligarem o sujeito ao seu predicado, têm dois acidentes, duas variantes, duas categorias que são próprias dos verbos: pessoa e tempo. Relativamente ao *aspecto* veiculado por eles, o autor explica que os verbos de ligação *estar*, *parecer*, *ficar*, *permanecer*, *tornar-se*, *continuar*, etc, são variantes do verbo *ser* e que veiculam *aspectos* diversos. *Estar*, por exemplo, é “ser por algum tempo” (e.g., *O menino **está** doente* em comparação a *O menino é doente*).

Assim, também os verbos *ficar* e *tornar-se* conotam a ideia de “passar a ser”, ou seja, de mudança de estado, como em *João ficou/tornou-se sério* (CHAVES DE MELO, 1968). Essa propriedade gramatical de marcar *aspecto* rende aos verbos de ligação o atributo de liame ao qual o autor se refere. Assim também com os verbos significativos que, quando se gramaticalizam, perdem suas propriedades lexicais e assumem a propriedade de marcar *aspecto*, funcionando como verbos de ligação. Seguindo essa linha de raciocínio, parte-se da hipótese de que o objeto de estudo, qual seja, construção [dormir + particípio], em sentenças como *A porta dormiu aberta*, o verbo funciona como verbo de ligação de um predicado nominal e, como tal, é um marcador gramatical de *aspecto*, conotando a ideia de *ser por um tempo determinado (durante a noite)*.

Em Neves (2018), os verbos de ligação aparecem na descrição dos predicados não-verbais, ou seja, que não possuem um verbo como núcleo, mas um elemento de outra categoria (substantivo, adjetivo ou pronome). Como nos compêndios em geral, esses verbos são tratados como uma ligação (cópula) entre o sujeito e o núcleo nominal (predicativo do sujeito) e o predicado é definido como nominal.

Castilho (2020) descreve a gramaticalização dos verbos *ser* e *estar* e de *ter* e *haver* a partir de *continuum* verbo pleno > verbo funcional > verbo auxiliar. O autor não trata especificamente dos verbos de ligação, mas esclarece que *ser* e *estar*, como verbos funcionais, “foram reanalisados deixando de operar como núcleo do predicado, função que se deslocou para o termo adjacente à sua direta.” (CASTILHO, 2020, p. 399). Essa perda da propriedade predicadora do verbo descrita por Castilho (2020) pode ser verificada na construção que investigamos em que, quem predica é o termo predicativo e não o verbo. Como verbo pleno, *dormir* exige um sujeito com traço [+animado] enquanto que, como verbo funcional na construção [*dormir aberta*] e suas variações, o sujeito é [-animado] e exigido pelo termo predicativo.

1. *A criança dormiu a noite toda.* → Sujeito [+animado] e verbo significativo.
2. **A gaveta dormiu a noite toda.* → Sujeito [-animado] e verbo significativo.
3. *A porta dormiu aberta.* → Sujeito [-animado] e verbo de ligação.

Relativamente ao *aspecto*, o autor o conceitua como “uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado de coisas aí codificado, ou seja, as fases que ele pode compreender.” (CASTILHO, 2020, p. 417). Mas não há referências às características dos verbos de ligação (ou funcionais) como marcadores de *aspecto*.

Os pontos descritos acima suscitam, sem dúvida, questões acerca de mudanças percebidas na língua em uso e que carecem de investigação. Tal é o caso do verbo *dormir*, que se apresenta como verbo de ligação na construção [dormir + particípio], quando utilizado em construções como:

4. *O computador dormiu ligado.*

Estima-se que expressões como essa (e suas variações) sejam recorrentes no português brasileiro e, no entanto, sem merecidas reflexões a respeito, embora todos os trabalhos citados contribuam para demonstrar o quão profícuo é o estudo da gramaticalização e da análise sobre os verbos de ligação como marcadores de *aspecto*.

2. Objetivos

O objetivo geral da presente pesquisa é estudar um fenômeno de gramaticalização associado à característica dos verbos de ligação como marcadores de *aspecto*, a fim de verificar se a construção [dormir + particípio] pode ser considerada um marcador aspectual na língua portuguesa. A partir desse objetivo central, outros mais específicos se apresentam:

- pesquisar em *corpora* a construção objeto do estudo para verificar sua produtividade;
- construir um *corpus* específico de dados da construção de que se ocupa a partir de postagens na rede social *Twitter* para obter um conjunto mais robusto de dados e, a partir deles, extrair implicações analíticas acerca do fenômeno;
- identificar, diacronicamente, as ocorrências do verbo *dormir* em construções [dormir + particípio], para tentar apontar o contexto de reanálise de verbo significativo > verbo relacional;
- comparar as ocorrências da construção [dormir + particípio] relativamente aos tipos de predicados e ao período em que forem atestadas (dos séculos XVIII ao XXI);
- investigar que noções aspectuais são marcadas pela construção;
- compreender os fatores cognitivos, semânticos e sintáticos que contribuem para a gramaticalização da construção.

3. Fundamentação teórica

Serão apresentados nesta seção os principais conceitos que norteiam a presente pesquisa. Inicialmente, faz-se uma breve discussão a respeito da questão do *aspecto* e como essa categoria, embora bastante discutida, ainda carece de formulações que possam clarear o tema. Em seguida apresentam-se alguns pontos relevantes em relação ao fenômeno da *gramaticalização* bem como as contribuições da *gramática de construções* para o estudo desse fenômeno.

As gramáticas normativas, nos capítulos referentes à classe dos verbos, abordam a categoria de *aspecto* (quando o fazem) de forma pouco esclarecedora. Os autores são unânimes em afirmar que os verbos constituem, dentre as classes de palavras, aquelas que mais apresentam flexões (CEGALLA, 1985) ou acidentes gramaticais (LIMA, 1960) para exprimir as ideias de voz, modo, tempo, número e pessoa. A noção de *aspecto* aparece, nesses casos, associada à categoria de tempo (pretérito, presente, futuro), como perfectivo e imperfectivo.

No âmbito da linguística a categoria *aspecto* é melhor descrita do que nas gramáticas normativas. Neves (2018) aborda *aspecto* associando-o à flexão verbal modo-temporal. Afirma que o pretérito perfeito e que o mais-que-perfeito do indicativo exprimem a noção de perfectivo (acabado) e que o presente e o pretérito imperfeito do indicativo carregam a noção de imperfectivo (não completado). Dentro dessas duas categorias amplas, a autora estabelece que há noções aspectuais mais específicas, que podem ser expressas tanto pela flexão modo-temporal, como por verbos auxiliares, por sufixos e por prefixos verbais, por adjuntos adverbiais e pelo próprio arranjo textual³. Nesse contexto, a autora elenca diversas noções aspectuais, como a resultativa, a pontual e a terminativa, dentro da categoria perfectivo. E, também, as noções aspectuais inceptiva e cursiva, dentro da categoria imperfectivo.

Observa-se que os limites entre as categorias de *tempo* e de *aspecto* verbal não são muito claros, o que gera certa confusão entre elas, e que se deve ao fato de ambas as categorias estarem ligadas ao *tempo* como uma categoria geral, mais abstrata do que a que expressa a categoria verbal ou a flexão temporal. Travaglia (1985, 2014) apresenta uma distinção para a polissêmica palavra *tempo* e a apresenta em três sentidos básicos:

- 1) Tempo 1 – categoria verbal (correspondente às épocas: passado, presente, futuro). Falaremos então em **tempo**;

³ Embora a autora se refira ao “arranjo textual” como possibilidade de expressão da noção aspectual, a construção que constitui nosso objeto de estudo não está contemplada na categorização proposta por Neves (2018).

2) Tempo 2 – flexão temporal (...) flexões da conjugação verbal: pres. do ind., pret. imp. do ind., fut. do pres., fut. do subj., etc. Falaremos então em **tempos flexionais**;

3) Tempo 3 – a ideia geral e abstrata de tempo sem consideração de sua indicação pelo verbo ou qualquer outro elemento da frase. Falaremos então de TEMPO (com letras maiúsculas). (TRAVAGLIA, 1985, 2014, p. 51)

Castilho (1968), em seu trabalho seminal sobre *aspecto*, diz que *aspecto* é a visão espacial do processo; é a visão objetiva (em oposição ao tempo, que é dêitico e, portanto, subjetivo) da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração ou desenvolvimento. Apesar de ambas as categorias de *tempo* e de *aspecto* se referirem ao TEMPO (3ª aceção), elas não se confundem. Comrie (1976) estabelece que a categoria de tempo é dêitica, uma vez que indica a situação verbal em relação ao momento da enunciação. Por sua vez, a categoria de *aspecto* não é dêitica, uma vez que se refere à situação em si; à constituição temporal interna dos fatos enunciados (COMRIE, 1976). Feita essa importante distinção, cumpre, finalmente, assumir uma definição de *aspecto* que abarque a complexidade que o tema propõe. De forma sintética, Travaglia (1985, 2014) assim o define:

Aspecto é uma categoria verbal de TEMPO, não dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação. (TRAVAGLIA, 1985, 2014 p. 53)

Considerando a opção pelo conceito acima reproduzido, utilizamos também o quadro aspectual apresentado pelo mesmo autor, segundo o qual há, dentre outros, o aspecto durativo, que encerra a noção de uma duração contínua em um tempo limitado, ideia que melhor descreve a visão espacial da construção estudada.

Finalmente, faz-se necessário considerar o fenômeno da gramaticalização sob a ótica que integra a teoria funcionalista à cognitivista, pela *gramática de construções*. A *construção* consiste em uma unidade simbólica de pareamento de forma e de significado (CROFT, 2007). Assim, o processo de gramaticalização envolve tanto o processo metafórico, ligado à abstração da forma, quanto o metonímico, numa relação sintagmática, que diz respeito ao contexto de reanálise da construção.

Além disso, Traugott e Dasher (2004) defendem a importância da metonimização na gramaticalização. Tal perspectiva confere um olhar bastante específico aos contextos de gramaticalização e a concebe como um processo que envolve a construção e não apenas o item. Isso se aplica ao presente estudo, que elegeu como tema a gramaticalização da construção [dormir + participípio]. Nesse sentido, diversos autores, dentre eles Coelho (2006), consideram a gramaticalização como um processo sujeito a fases ou etapas. “Ao se

gramaticalizar, uma forma linguística sofre algumas modificações, que passam a constituir evidências empíricas de um processo de gramaticalização.” (COELHO, 2006, p. 38). A autora descreve as evidências empíricas da gramaticalização apontando a alteração semântica como a primeira delas, tal como parece estar ocorrendo com a construção de que nos ocupamos.

4. Metodologia

4.1 Eleição dos corpora

Pela natureza do fenômeno estudado (gramaticalização) fez-se necessária uma pesquisa sob a perspectiva pancrônica. Para tanto, elegeu-se o *Corpus* do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006) a fim de extrair dados para compor a amostragem linguística. Foram utilizados os *corpora* “Gênero/Histórico”, Séculos XVIII a XX e “NOW”, edição de 2018. A hipótese de que se trata de um fenômeno recente na língua, endossada por uma pesquisa piloto realizada na plataforma selecionada para composição de nossa amostragem linguística, fez com que fosse necessário incluir na pesquisa textos extremamente recentes, de comunicação rápida e que apresentassem características de informalidade prototípicas de textos orais. Nesse sentido, a outra fonte de dados foi a rede social *Twitter*, selecionada pela característica de informalidade dos textos, por reportar narrativas de fatos cotidianos e por refletir a língua em uso da forma mais atual e informal possível.

4.2 Coleta de dados

A busca no *Corpus* do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006) foi indexada pelo lema [*dormir*] de forma a obter todas as ocorrências de flexões do verbo. Obtivemos, portanto, ocorrências de verbo *dormir* em diversos contextos de predicado, fato que será levado em consideração para cômputo e análise das ocorrências relativamente ao período em que ocorreram, uma vez que aventamos a hipótese de tramitação do verbo de um contexto [+concreto] e, portanto, lexical, para um contexto [+abstrato], ou seja, gramatical.

Para a constituição do *corpus* de estudo, faz-se necessário observar uma série de parâmetros e critérios sem os quais a confiabilidade dos resultados poderia ser questionada. Dentre eles encontram-se a autenticidade, o tamanho, a amostra, o balanceamento e a representatividade. Assim, o *Twitter*, embora seja uma fonte rica de dados, não se enquadra precisamente nos critérios que definem um *corpus*.

Sinclair (2004), ao definir o que não é um *corpus*, cita a *World Wide Web* (WWW) e justifica sua colocação, principalmente, porque a WWW apresenta um tamanho desconhecido, por mudar constantemente e por não ter sido projetada a partir de uma perspectiva linguística;

alega, ainda, que os diversos mecanismos de busca operam por programas de recuperação diferentes e que não se pode precisar a população amostrada. Entretanto, afirma que “a WWW é um novo recurso notável para qualquer trabalhador em linguagem e que compreenderemos como fazer o melhor uso dela.”⁴ (SINCLAIR, 2004, p. 22, tradução nossa). O autor se refere especificamente à WWW, tanto relativamente às restrições quanto às possibilidades, mas entendemos que as redes sociais disponíveis em aplicativos (como o *Twitter*) se assemelham às características da *web*.

Zappavigna (2012) apresenta um extenso trabalho sobre o uso de redes sociais (mais especificamente o *Twitter*) como *corpus* e esclarece que é uma solução em que pesquisadores constroem seu próprio *corpus* quando, por exemplo, o item esteja sub-representado nos *corpora* disponíveis, caso do objeto de nosso estudo, conforme dados da pesquisa piloto empreendida. Além disso, Mair (2004) estabelece que o aumento tardio na frequência pode ser explicado, também, pelo viés do *corpus* (texto escrito, por exemplo). As formas inovadoras, sejam gramaticais sejam lexicais, tendem a ocorrer inicialmente na língua falada e, só depois, na língua escrita. Dessa feita, o *Twitter* foi a segunda ferramenta escolhida para coleta de dados referentes ao fenômeno pesquisado.

A pesquisa nessa base se deu por meio de expressões previamente definidas, uma vez que não é possível fazer buscas por lemas por não se tratar de um *corpus* anotado. As expressões escolhidas foram as seguintes: (i) dormiu ligado/ligada; (ii) dormiu aceso/acesa; (iii) dormiu aberto/aberta. A seleção dessas seis construções específicas se deveu ao fato de estarem mais proximamente relacionadas à construção que motivou a pesquisa. Além disso, todos os predicativos elencados podem ocorrer em contexto de sujeito [- animado], uma das restrições semânticas aventadas como hipótese. Foram utilizados *tweets* públicos, ou seja, aqueles disponíveis na rede para visualização de todos os usuários que queiram.

4.3 Tratamento dos dados

Considerando que a gramaticalização é um processo que omprime o percurso de uma forma/construção de uso/função do [+ concreto] para o [+ abstrato], tratou-se como concreto o sentido etimológico do verbo e, como abstratos, aqueles que resultam de expansão semântica ao longo do tempo, segundo Coelho (2006). Para o verbo da construção pesquisada (*dormir*), o sentido etimológico considerado é “deixar de estar acordado, descansar no sono” XIII.” (CUNHA, 1997, p. 277).

⁴ “Nevertheless, the WWW is a remarkable new resource for any worker in language, and we will come to understand how to make best use of it.” (SINCLAIR, 2004, p. 22).

As ocorrências coletadas no *Corpus* do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006) estão sendo analisadas a partir dos seguintes critérios:

I) como verbo intransitivo (acepção etimológica, portanto [+ concreta]), sem predicativo → predicado verbal;

5. Renato tomou conta da casa, e aí **dormiu** com sua mãe.

(Século XIX – Histórias da Avózinha – Autor: Alberto Figueiredo Pimentel – *Corpus* do Português. Grifo nosso)

II) como verbo intransitivo, com predicativo → predicado verbo-nominal;

6. **Dormiu insatisfeito**, com a consciência pesando, sabia que boa semente não tinha plantado.

(1993 – Inimigas Íntimas – Autor: Joyce Cavalcanti – *Corpus* do Português. Grifo nosso)

III) como verbo de ligação (forma gramatical), com predicativo → predicado nominal.

7. Jesus, a porta daqui de casa **dormiu aberta**, a tv lá na garagem e o carro e a moto na rua.

(16 de julho de 2020 – *Tweet*. Grifo nosso)

Diante da possibilidade de haver discrepância no número de ocorrências por período, optamos por balancear os dados de forma a obter valores comparáveis. Nesse sentido, selecionamos os 05 primeiros *types* dos Séculos XVIII ao XXI e os 30 primeiros *tokens* de cada *type*. Dessa forma, nosso *corpus* está constituído de 600 dados.

A preocupação com o caráter científico do trabalho faz com que alguns procedimentos metodológicos específicos fossem desenvolvidos para a utilização dos dados obtidos através da rede social. Dado o caráter efêmero das postagens (*tweets*), essas foram salvas em arquivos de imagens, a fim de atestar as ocorrências. Dessa forma, é possível consultar os dados exatamente como estavam no momento da coleta.

Criamos uma programação específica, para a pesquisa aqui apresentada, com o objetivo de extrair os dados a partir do *GetOldTweets3*⁵. Para rodar o programa, é necessário que se tenha instalado o *Python*, versão 3.7 ou maior, o *pip*, versão 20.2.2 ou maior e a biblioteca *GetOldTweets3*. Os dados extraídos foram tratados no programa *Notepad ++* e

⁵ Programa desenvolvido pelos alunos Nicolas Lopes Tostes Barbosa (3º ano/2019) e Pedro Rabelo de Freitas (2º ano/2019) do curso de Redes de Computadores do CEFET/MG.

codificados em UTF-8 para posterior análise em programas como o *Antconc*. Seguem as linhas da programação desenvolvida para a extração de dados do *Twitter*, bem como algumas instruções de uso.

Figura 1: Tela do programa de extração dos dados do *Twitter*.

```
# Requisitos necessarios para executar o programa
# >> Python versao 3.7 ou maior
# >> pip versao 20.2.2 ou maior
# >> Instalar a biblioteca GetOldTweets3 (pip install GetOldTweets3)
# Inicio programa
# Declaracao das constantes
limitador = 10000 # Limitacao de Tweets maximos
import GetOldTweets3 as got # Importacao da biblioteca GetOldTweets3
# Abertura dos arquivos de texto no modo de escrita binária (wb)
arquivo1 = open("Dormiu_Ligado.txt", "wb")
arquivo2 = open("Dormiu_Ligada.txt", "wb")
arquivo3 = open("Dormiu_Aceso.txt", "wb")
arquivo4 = open("Dormiu_Acesa.txt", "wb")
arquivo5 = open("Dormiu_Aberto.txt", "wb")
arquivo6 = open("Dormiu_Aberta.txt", "wb")

    print('Iniciando a busca pelos tweets, aguarde um momento...' + '\n') # Imprime no terminal
    que o processo esta em andamento
# Definicao do filtro dos tweets com a frase "dormiu ligado" e com o limitador
filtro_tweets = got.manager.TweetCriteria().setQuerySearch("dormiu ligado")\
    .setMaxTweets(limitador)
tweets = got.manager.TweetManager.getTweets(filtro_tweets)
for tweet in tweets:
    try:
        encoded = tweet.text.encode("utf8") # Coloca o texto obtido na codificação utf-8
        arquivo1.write(encoded)
        arquivo1.write(b'\n')
    except:
        continue
# Fechamento dos arquivos de texto
arquivo1.close()
arquivo2.close()
arquivo3.close()
arquivo4.close()
arquivo5.close()
arquivo6.close()
print('Operação finalizada.' + '\n') # Imprime no terminal que o processo terminou
```

Fonte: autores da programação conforme nota de rodapé 3.

Para realizar buscas das outras expressões, basta inseri-las na linha de definição dos filtros dos *tweets* e rodar o programa. Os dados obtidos a partir das buscas no *Twitter* serão analisados de forma a verificar os aspectos qualitativos para o estudo do processo

de gramaticalização, segundo os princípios propostos por Hopper (1991) elencados na próxima seção.

4.4 Critérios de análise dos dados

Uma das grandes dificuldades para os trabalhos que envolvem gramaticalização de formas/construções está em identificar processos que estão emergindo e/ou em seus estágios iniciais. Tal dificuldade se dá, por exemplo, quando não é possível atestar os estágios de ‘ser obrigatório’ ou ‘fixo’, propostos por Lehmann (HOPPER, 1991).

Ainda, o papel das mudanças na frequência no curso da gramaticalização apresenta interessante discussão em Mair (2004). São apresentados resultados de trabalho mostrando o aumento tardio da frequência de um item em estágio de gramaticalização avançado. São mostradas evidências de que a gramaticalização precedeu o aumento da frequência, bem como que o aumento tardio na frequência pode ser explicado pelo viés do *corpus* (texto escrito, por exemplo). O autor acrescenta, ainda, que o uso da forma/construção mais gramatical pode ter se disseminado, inicialmente, na língua falada e só depois na língua escrita. Conclui ser esperado, portanto, um atraso nessa assimilação até que a nova forma perca seu estigma de informalidade, como pode ser o caso da construção que estudamos.

Pelo exposto, optamos por analisar os dados à luz dos princípios propostos por Hopper (1991) tomando-os como parâmetro para estudar o processo de gramaticalização, quais sejam:

- estratificação;
- divergência;
- especialização;
- persistência e
- descategorização.

Tais princípios serão adotados na análise qualitativa do fenômeno, mais especificamente para análise das ocorrências da forma/construção coletadas no *Twitter*, já que não serão quantificadas para agregar àquelas extraídas do *Corpus* do Português.

5. Resultados

A pesquisa está em andamento, motivo pelo qual não dispomos de resultados finais para apresentação no presente momento. Entretanto, alguns achados, como os descritos a seguir, sugerem que a hipótese apresentada na introdução (p. 6) se mostra consistente.

Entretanto, trata-se aqui de uma expectativa que irá se concretizar ou não a depender das análises que ainda serão feitas.

O uso gramaticalizado da construção [dormir + particípio] já se encontra documentado em letra da Música Popular Brasileira, como no exemplo a seguir:

8. Quem deixou a porta
Para a rua escancarada
Foi você, fui eu
Quem que trouxe alguém
De fora para nossa casa
Foi você, fui eu

Se a janela **dormiu aberta**
Não fui eu quem esqueceu
Você não me viu chorando
Veio a chuva, nosso amor morreu

(Elza Soares e Liniker, “Foi Você, Fui Eu”, 2019. Grifo nosso)

Na rede social *Twitter* foi encontrado um *tweet* metalinguístico em que o sentido da construção é questionado, por relacioná-la ao uso lexical do verbo *dormir*, mas, em contrapartida, a autenticidade do seu uso é reconhecida, por considerar o sentido + abstrato do verbo.

9. “Engraçado o que a gente fala
‘A porta **dormiu aberta**’
Vei, porta não dorme kkkjakak
Que lombra”.
(16 de junho de 2020. *Tweet*. Grifo nosso.)

O falante parece não se dar conta da noção aspectual marcada, embora perceba o uso metafórico e abstrato do verbo *dormir*. No caso do enunciado motivador da reflexão metalinguística em (9), tem-se, na construção [dormir + particípio], o uso metafórico do verbo *dormir* com o sentido aspectual *de passar a noite* utilizado não com o sentido acional, mas de estado. Ou seja, verifica-se a abstração metafórica do item, uma das condições para sua gramaticalização.

6. Considerações finais

Por fim, e a despeito da produtividade linguística e das provocações ora descritas, não foi identificado nenhuma pesquisa que descrevesse a construção gramaticalizada [*dormir* + *particípio*] nos moldes aqui trabalhados. Trata-se, pois, de um estudo original e que vem agregar à descrição da língua.

Ademais, a discussão sobre o comportamento dos verbos de ligação como itens gramaticais se mostra fundamental e é pouco explorada na linguística. Travaglia (2004, p. 2) conclui que “vários princípios e fatores do processo de gramaticalização, quando aplicados aos verbos de ligação (*sic*) parecem sugerir que eles são verbos em processo de gramaticalização”. No mesmo trabalho, o autor apresenta os verbos de ligação encontrados em sua pesquisa, bem como as noções semânticas com que introduzem estados e características no texto. São elencados 17 verbos, dentre os quais, *acabar* (indica que o estado ou característica são um resultado de algo realizado antes) e *andar* (indica que o estado ou característica são durativos desde um certo tempo, tendo uma duração limitada).

Tanto os dois exemplos aqui evocados (a título de ilustração), bem como os outros 15 constantes no estudo referenciado não são prototipicamente verbos de ligação e, nessa lista, não aparece o verbo *dormir*, fato que corrobora a tese de tratar-se de fato, senão pouco estudado, pelo menos não documentado. Especificamente, nem as gramáticas normativas (LIMA, 1960; MELO, 1968) nem as gramáticas pedagógicas (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), nem as descritivas mais recentes (CASTILHO, 2020; BAGNO, 2012; NEVES, 2018), quando tratam dos verbos de ligação e da categoria de *aspecto*, mencionam a construção objeto da pesquisa.

Tem-se, portanto, um fenômeno provavelmente recente e ainda não documentado, o que, sem dúvida, justifica nosso investimento em descrevê-lo. Assim, elucidar questões acerca dos estágios de gramaticalização dos verbos lexicais bem como dos tipos de predicados imbricados no processo e a marcação aspectual que denotam se apresentam como pontos relevantes para a pesquisa aqui apresentada e para os estudos linguísticos em geral.

Referências

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística pela USP) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Marília, 1968.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2020.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da língua portuguesa**. 28. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática: texto, reflexão e uso**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2004.

COELHO, Sueli Maria. **Estudo diacrônico do processo de expansão gramatical e lexical dos itens ter, haver, ser, estar e ir na Língua Portuguesa**. Belo Horizonte – Faculdade de Letras da UFMG, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6PGGWS>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CROFT, William. Construction Grammar. *In*: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. (Eds.) **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford University Press, 2007.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. 2. impressão. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DAVIES, Mark; FERREIRA, Michael. **Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s**. 2006. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org/hist-gen/>.

CUNHA, Antônio Geraldo da. Dormir. *In*: **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. 8. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

HOUAISS, Antônio. Dormir. *In*: **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

HOPPER, Paul J. On some principles of grammaticization. *In*: TRAUGOTT, Elizabeth Closs; HEINE, Bernd. **Approaches to grammaticalization**. v. 1. Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1960.

MAIR, Christian. Corpus Linguistics and grammaticalisation theory: Statistics, frequencies and beyond. *In*: LINDQUIST Hans; MAIR Christian. **Corpus approaches to grammaticalization in English**. University of Freiburg, 2004.

MELO, Gladstone Chaves de. **Gramática Fundamental da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SINCLAIR, John. Corpus and Text – Basic Principles. *In*: **Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice**. Tuscan Word Centre, 2004. Disponível em: <http://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/chapter1.htm>.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; DASHER, Richard B. **Regularity in Semantic Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Centro de Ciências Humanas e Artes. Departamento de Letras, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Verbos de ligação: itens lexicais ou gramaticais? **Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. XXXIII, p. 01-06, 2004. ISSN/ISBN: 14130939.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos Empíricos para uma teoria da Mudança Linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

ZAPPAVIGNA, Michelle. **Discourse of Twitter and Social Media**. How we use language to create affiliation on the web. Inglaterra. Continuum: 2012.

OS USOS DO TÍTULO *DOUTOR* E SUA PRESENÇA NAS DENOMINAÇÕES DE LOGRADOUROS PÚBLICOS DA CIDADE DE BETIM (MG)

Jeander Cristian da Silva¹

Resumo

Este capítulo visa discutir sobre os usos do título *doutor* e analisar a sua presença na denominação dos logradouros públicos da cidade de Betim (MG). Tomamos como justificativa o fato de esse título ser o mais frequente na axiotoponímia do município, segundo Silva (2021). Para proceder a esta pesquisa, recorremos a fontes bibliográficas e documentais que versam sobre a origem e a utilização desse título, tais como Reichmann e Vasconcelos (2009), Silva (2021), além de algumas leis e resoluções federais. Em seguida, recorremos ao registro oficial dos nomes de logradouros do município. Teoricamente, baseamo-nos em Dick (1990), Dias (2012), Santos (2015), Castro (2017), Carvalhinhos e Lima Fernandes (2021) Da Silva (2021) Jayo e Lima (2021) e Mori (2007) *apud* Santos e Teixeira (2021). Do total de 3.620 topônimos, identificamos 133 axiotopônimos distintos. Destes, 25 são formados pelo título *doutor*. Analisamos 12 nomes cujas biografias foram encontradas em portais da internet. Os resultados apontam que a maioria das personalidades homenageadas são advogados, médicos e engenheiros que, de maneira geral, assumiram postos políticos ao longo da vida.

Palavras-chave: Betim. Logradouros públicos. Doutor.

Abstract

This chapter aims to discuss the uses of the title doctor and analyze its presence in the denomination of public places in the city of Betim (MG). We take as justification the fact that this title is the most frequent in the axiotoponym of the municipality, according to Silva (2021). To carry out this research, we resorted to bibliographic and documental sources that deal with the origin and use of this title, such as Reichmann and Vasconcelos (2009), Silva (2021), as well as some federal laws and resolutions. Next, we resorted to the official register of street names in the municipality. Theoretically, we drew on Dick (1990), Dias (2012), Santos (2015), Castro (2017), Carvalhinhos and Lima Fernandes (2021) Da Silva (2021) Jayo and Lima (2021) and Mori (2007) *apud* Santos and Teixeira (2021). From the total of 3,620 toponyms, we identified 133 distinct axiotoponyms. Of these, 25 are formed by the title doctor. We analyzed 12 names whose biographies were found in internet portals. The results indicate that most of the honored personalities are lawyers, doctors and engineers who, in general, have assumed political positions throughout their lives.

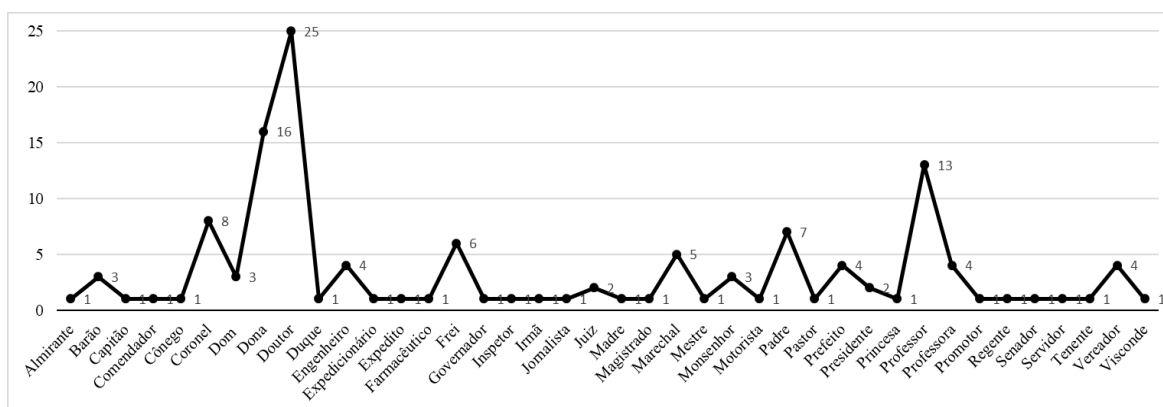
Keywords: Betim. Public places. Doctor.

¹ Doutorando em Linguística Teórica e Descritiva. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cândida Trindade Costa de Seabra. E-mail: jeandercristian@gmail.com.

1. Introdução

Este capítulo aprofunda uma análise feita por Da Silva (2021), em sua dissertação *Axiotopônimos: um estudo dos logradouros públicos da cidade de Betim (MG)*, que aponta *doutor* como o título mais frequente na axiotoponímia betinense registrada em logradouros públicos. Por axiotopônimos, entende-se aqueles topônimos que são identificados por nomes de pessoas precedidos por títulos e dignidades (FARIA, 2017). A partir de um corpus formado por 133 axiotopônimos distintos, o autor encontrou 40 títulos. Desses, 25 são ocorrências do título *doutor*, como mostra o gráfico (1), a seguir:

Gráfico 1: Frequência dos títulos registrados nas denominações dos logradouros públicos da cidade de Betim (MG).



Fonte: elaboração própria.

Este resultado justifica o propósito deste estudo, de discorrer, brevemente, sobre a polissemia do título *doutor* e analisar a sua presença na denominação dos logradouros públicos da cidade de Betim (MG). A cidade integra a Região Metropolitana de Belo Horizonte e se destaca no cenário econômico por ser a sede nacional da Fiat Automóveis. O último censo demográfico do IBGE, coletado em 2010, revela uma cidade majoritariamente urbana, formada por 378.089 habitantes, dos quais 375.331 (99%) vivem na zona urbana e apenas 2.758 (1%) vivem na zona rural. De acordo com Rugani (2001, p. 24), o crescimento populacional da cidade de Betim se deu, sobretudo, nas décadas de 1970 e 1980, em decorrência de uma intensa marcha migratória de pessoas atraídas, principalmente, pelos empreendimentos industriais da cidade.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: na seção (2), discorreremos sobre a denominação dos espaços públicos e as relações de poder; na seção (3), apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a nossa pesquisa; na seção (4), apresentamos uma discussão sobre a polissemia do título *doutor* e, na seção (5), analisamos a presença

dessa forma de tratamento na axiotoponímia betinense. Terminamos o nosso capítulo, na seção (6), com as considerações finais.

2. A denominação dos espaços públicos e as relações de poder

Conforme Dias (2012), o significado dos nomes de logradouros não são auto explicáveis aos cidadãos e transeuntes. Para a maioria destes, as placas de logradouros são apenas placas, velhas ou novas, nas ruas e nos edifícios da cidade. Dentro da perspectiva da Toponímia Urbana, Mori (2007)² *apud* Santos e Teixeira (2021) assume que o topônimo tem a função de identificar e individualizar um certo referente urbano (seja uma rua, uma avenida, uma praça etc). Dessa forma, as denominações dadas aos logradouros públicos acabam por constituir também um espaço utilizado por figuras de poder para se prestar homenagens a pessoas consideradas influentes, ilustres e/ou dignas de tal mérito.

De modo geral, a denominação dos logradouros de uma cidade costuma ser “imposta por autoridades ou eventuais detentores do poder” (DICK, 1990, p. 294) e “regida por critérios políticos” (CARVALINHOS; LIMA-FERNANDES, 2021). Conseqüentemente, a toponímia urbana se caracteriza pela alta incidência de antropo e axiotopônimos, demarcando relações de poder na comunidade referente.

Segundo Jayo e Lima (2021), embora, no Brasil, os estudos toponímicos tenham se destacado pela prática de catalogação e resgate da origem e motivação dos nomes próprios de lugares, a ascensão da Toponímia Crítica, nas primeiras décadas do século XXI, deu notoriedade aos estudos que reconheciam os condicionantes políticos e/ou econômicos da própria prática de nomeação. Nessa perspectiva, a nomeação de lugares é vista como uma prática política, que propõe o estudo das disputas e relações de poder que os nomes de lugares encerram.

Santos (2015), ao investigar a toponímia registrada nos logradouros públicos da área central de São Luís (MA), reconhece que esses nomes não são apenas um meio de referência local, eles constituem também um ato de poder instituído na forma de leis que regem a maneira como se darão as nomeações de praças, ruas, largos, becos e travessas da comunidade; muitas vezes, sem consentimento da população. Taxonomicamente, os seus resultados apontam uma alta incidência de hierotopônimos (que, como reflexo da colonização portuguesa local,

² MORI, O. Aspectos teóricos relevantes de las designaciones urbanas. In: ILIESCU, M.; SILLER-RUNGGALDIER, H.; DANLER, P. *Actes du XXV Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Innsbruck, 2007. 316p.

representam os nomes de alguns santos católicos) e de antropotopônimos (homenageando intelectuais e homens ilustres que exerceram cargos públicos administrativos locais).

Para Castro (2017), desvendar o que determina a atribuição de um nome a um determinado lugar e o que motiva as mudanças de nomes já é aprofundar-se no significado político da toponímia. Ao estudar a toponímia maranhense, a autora observa que os aspectos sociopolíticos e as estruturas de poder fazem compreender as motivações que levam a determinadas escolhas nas denominações toponímicas. A criação de novos municípios no Estado do Maranhão, entre 1994 e 1995, culminou em uma alta incidência de designações antropotoponímicas e axiotoponímicas, homenageando, sobretudo, figuras políticas como *Presidente Vargas*, *Presidente Sarney*, *Governador Edison Lobão*, *Governador Eugênio Barros*, *Governador Luiz Rocha*, *Senador Alexandre Costa*, *Senador La Rocque*. Além dos nomes de políticos, familiares desses também foram homenageados.

Numa outra perspectiva, Da Silva (2021) destaca o papel político que a Toponímia cumpre ao: “resgatar um patrimônio histórico-cultural, que, como símbolo linguístico, não é menos importante do que outros bens materiais de uma comunidade, tais como estátuas, bustos, capelas, museus, edificações antigas, entre outros” (DA SILVA, 2021, p. 107). Assim sendo, preservar esses nomes é preservar a memória da cidade. Na próxima seção, discutiremos os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa.

3. Procedimentos metodológicos

Para proceder a esta pesquisa, recorreremos a fontes bibliográficas e documentais que versam sobre a origem e a utilização do título *doutor*. Nesse sentido, pautamo-nos, sobretudo, nas definições de obras lexicográficas (HOUAISS, 2009; AULETE DIGITAL); nos textos das resoluções do Conselho Federal de Medicina (CFM) e do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e no texto da Lei Imperial, de 1827, que tratam, respectivamente, do uso desse título para se fazer referência aos profissionais da saúde e do direito. Por fim, baseamo-nos, também, em Reichmann e Vasconcelos (2009) e Silva (2021) que apresentam um estudo sobre a história do nome *doutor* e uma análise sobre os seus diferentes usos.

Para a coleta de dados, recorreremos ao Setor de Cartografia da Prefeitura Municipal que nos concedeu uma planilha com o registro das denominações de logradouros públicos da cidade de Betim (MG). Do total de 3.620 topônimos, identificamos 133 axiotopônimos distintos. Destes, 25 são formados pelo título *doutor*. Listamos essas ocorrências na tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Axiotopônimos formados pelo título *doutor*.

Nº	Axiotopônimo	Nº	Axiotopônimo
1	Doutor Antonio Gravata / Doutor Gravata	14	Doutor Leocadio
2	Doutor Armando Santos	15	Doutor Mauricio Saliba
3	Doutor Eduardo Lopes Filho	16	Doutor Romeu Lages
4	Doutor Euzebio Dias Bicalho	17	Doutor Sigefredo Marques
5	Doutor Furtado de Meneses	18	Dr. Adamastor Pereira Leite
6	Doutor Geraldino	19	Dr. Hackett
7	Doutor Helio Mourao	20	Dr. Hermano Lott Junior
8	Doutor Henrique Cabral	21	Dr. Jose Eloi da Silva
9	Doutor Joao de Melo Mattos	22	Dr. Luiz Figueiredo Cabral
10	Doutor Jose Maria Alkimin	23	Dr. Orestes Diniz
11	Doutor Jose Mariano	24	Dr. Resende Ribeiro
12	Doutor Jose Osvaldo Silva	25	Dr. Tito Fulgencio
13	Doutor Leao Antonio da Silva		

Fonte: elaboração própria.

Quando estamos lidando com dados antropo e axiotoponímicos, para que possamos proceder à investigação dos fatos (sociais, históricos, políticos e culturais) da comunidade em estudo, torna-se crucial o resgate das biografias das personalidades homenageadas.

Em nossa pesquisa, a grande maioria dos dados biográficos foram coletados em fontes oficiais da internet. Cabe destacar que esta pesquisa foi realizada em 2020, ano da pandemia da Covid-19, e que não pudemos contar com o apoio da Câmara Municipal para a coleta dessas informações. Tal órgão conseguiu localizar apenas 18 biografias (dos 133 nomes) e não obtivemos permissão para fazer uma visita presencial ao setor.

Durante a coleta, constatamos que é possível encontrar uma gama de informações a respeito de efemérides renomadas do país (tais como *Dom Pedro II*, *Presidente Getúlio Vargas* etc.) e do Estado de Minas Gerais (como *Governador Valadares*, *Professor Clóvis Salgado*). Entretanto, o mesmo não pode ser dito a respeito das figuras representativas da comunidade local, das quais, de modo geral, conseguimos obter poucas informações e, na maioria das vezes, de modo muito desfragmentado.

Assim, conseguimos coletar somente os dados biográficos correspondentes a 12 das 25 denominações formadas pelo título *doutor*. Essas informações foram encontradas nos seguintes portais: *Academia Mineira de Medicina*, *Arquivo Público Mineiro*, *Câmara da*

Prefeitura Municipal, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Correio da Manhã, Instituto da Memória e do Patrimônio Histórico e Cultural de Betim (IMPHIC), E-biografia e Senado Federal. Uma das biografias foi encontrada no Almanaque Ilustrado Afonso Pena 100 anos, de autoria de Gomes e Lisboa (2010).

Na próxima seção, apresentamos uma discussão a respeito da polissemia do título *doutor* e, na seção seguinte, uma breve análise da presença desse título na axiotoponímia betinense.

4. A polissemia do título *doutor*

Segundo Reichmann e Vasconcelos (2009), a forma *doutor* origina-se do latim, *doctor, doctoris*, significando ‘preceptor, mestre, aquele que ensina’. Em sua composição, esse vocábulo apresenta o sufixo *-or*, típico de nomes de profissão (ex: *escritor, construtor, apresentador*), e a raiz *doct-*, participio perfeito de *docere* (‘instruir, ensinar’). Dessa forma, o seu sentido primário estava relacionado com a cultura letrada e com a atividade docente e intelectual, mas houve uma especialização, fazendo referência à figura do eclesiasta que professava a doutrina cristã, sobretudo na Alta Idade Média, quando a vida intelectual se recolheu para os mosteiros. Consequentemente, os doutores da igreja passaram a ser vistos como os grandes modelos intelectuais do mundo cristão tardo-antigo e medieval. Ainda segundo as autoras:

O termo *doctor* recupera seu sentido original de docente apenas no período da baixa Idade Média (séculos XII ao XV), com o advento das universidades medievais. É nesta instituição que o título de *doctor* se estabelece como um título acadêmico e passa a designar especificamente o docente universitário (REICHMANN; VASCONCELOS, 2009, p. 150).

Ao compararmos as acepções dos dicionários Aulete Digital e Houaiss (2009), observamos que, de modo geral, esse título é utilizado como forma de tratamento respeitoso aos profissionais da medicina e do direito, ou, a uma pessoa que tenha formação em curso superior. Não obstante, há, também, um uso para se referir a uma pessoa, sem formação escolar e/ou acadêmica, mas, com determinado grau de instrução / erudição, e outro, para designar qualquer pessoa que é reconhecida como superior em uma hierarquia social.

Outro tipo de acepção encontrada nesses dicionários remete a um uso irônico ou jocoso desse título, para referir-se a uma pessoa que tenta se passar por sábia, mas que, não é vista, socialmente, dessa forma; ou, também a uma pessoa que tem o costume de praticar

certos hábitos considerados negativos, como mostra o exemplo dado pelo Aulete em “ele é *doutor* em colar na prova sem que ninguém perceba”.

Quadro 1: A definição de *doutor* em obras lexicográficas.

Aulete Digital	Houaiss (2009)
(1) Aquele que se formou em medicina; MÉDICO (2) Aquele que completou o doutorado. (3) Aquele que se formou numa universidade. (4) <i>Fig.</i> Homem muito douto, culto, erudito. (5) <i>Joc.</i> Indivíduo que tem a facilidade e o costume de praticar certos atos, ter certo procedimento (ger. negativos): Ele é doutor em colar na prova sem que ninguém perceba. (6) Título conferido a magistrado judiciário (7) <i>Pop.</i> Forma de tratamento que denota respeito a pessoa supostamente superior na hierarquia social	(1) Aquele que, numa universidade, foi promovido ao mais alto grau depois de haver defendido tese em alguma disciplina literária, artística ou científica; (2) Homem muito instruído em qualquer ramo; (3) Uso: <i>ironia.</i> Homem que alardeia sapiência ou que dita regras de pensamento a propósito de tudo; (4) Pessoa diplomada em curso superior, especificamente em medicina; (5) Qualquer médico. Ex.: <i>o doutor ficou de ver o doente em casa</i> ; (6) Forma de tratamento respeitosa, usado em reconhecimento de superioridade na hierarquia social; (9) Rubrica: <i>teatro.</i> Personagem da <i>commedia dell'arte</i> arrolado na categoria dos padrões (ger. médico ou advogado). ³

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Houaiss (2009) e no Aulete Digital.

De acordo com Silva (2021), as gramáticas tradicionais, de modo geral, definem a forma *doutor* tanto como título acadêmico (para quem concluiu o doutorado) quanto como pronome de tratamento. Já a editora UFG, da Universidade Federal de Goiás, em suas normas para revisão, classifica *doutor(a)* como uma forma respeitosa “informal”, ao determinar que: “fórmulas respeitosas informais (senhor, doutor, dona, professor) são grafadas com maiúsculas apenas nas formas abreviadas (Dr. Antonio, Sr. Hélio, Prof. Moura)” (UFG, 2017, p. 8).

Ainda segundo Silva (2021, p. 78), o Manual de Redação da Presidência da República, na seção “pronomes de tratamento”, além de não fazer menção ao uso do título *doutor* pede que ele seja evitado: “evite-se o uso de ‘doutor’ indiscriminadamente. O tratamento por meio de Senhor confere a formalidade desejada” (BRASIL, 2018, p. 27). Em uma edição anterior deste Manual (cf. BRASIL, 2002), essa informação é ainda mais elucidativa:

Acrescente-se que doutor não é forma de tratamento, e sim título acadêmico. Evite usá-lo indiscriminadamente. Como regra geral, empregue-o apenas em comunicações dirigidas a pessoas que tenham tal grau por terem concluído curso univer-

³ As acepções (8) e (9) do Houaiss (2009) não são relevantes para a nossa análise, por serem nomes de traço [-humano] fazendo referência à rubrica *ictiologia*, que designa o ramo da zoologia, que estuda os peixes.

sitário de doutorado. É costume designar por doutor os bacharéis, especialmente os bacharéis em Direito e em Medicina. Nos demais casos, o tratamento Senhor confere a desejada formalidade às comunicações.

O uso do título *doutor* relativo aos profissionais da medicina remonta à Idade Média. Segundo Reichmann e Vasconcelos (2009, p. 150-151), na época, houve, a certa altura, a necessidade de se fazer uma distinção entre o médico acadêmico, que adquiriu conhecimento a partir de uma formação universitária, e o médico prático, que exercia a medicina a partir de conhecimentos tradicionais ou puramente experimentais (como os curandeiros, parteiras, os boticários e os cirurgiões). Assim sendo, aquele poderia receber o título *Doctor* e este somente o de *Magister*.

Em contrapartida, a resolução nº 2.069/2014 do Conselho Federal de Medicina tornou facultativo o uso desse título para esses profissionais, por ser uma fixada pelo direito consuetudinário, ou seja, definida pelos costumes. (BRASIL, 2014). Cabe dizer que, bem antes, em 2001, o Conselho Federal de Enfermagem, por meio da resolução 256/2001, já autorizara aos enfermeiros o uso do título de *Doutor*, com o argumento de que:

a não utilização do título de Doutor, leva a sociedade e mais especificamente a clientela, a que se destina o atendimento da prática da enfermagem pelo profissional da área, a pressupor subalternidade, inadmissível e inconcebível, em se tratando de profissional de curso superior (BRASIL, 2001).

Apesar de não estar dicionarizado ou regulamentado por lei, a população costuma tratar os profissionais da Odontologia como doutores. Segundo uma publicação no portal do Conselho Federal de Medicina, isso parece ter como justificativa o fato de essa área ser uma antiga especialidade da Medicina (BONAMIGO, 2022). O curso de Odontologia surgiu, no Brasil, em 1840, e se desvinculou da Faculdade de Medicina em 1911.

A legitimidade do uso de *doutor* pelos profissionais da advocacia se embasa, conforme Reichmann e Vasconcelos (2009, p. 160-161), em primeiro lugar, pela tradição e, em segundo, pela Lei Imperial, assinada por Dom Pedro I, em 11 de agosto de 1827, que, nunca foi revogada, e determina que aqueles que concluíssem os cursos de Ciências Jurídicas ou Ciências Sociais, no Brasil, após cumprirem alguns requisitos, poderiam receber tal título:

Art. 9.º Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som(*sic*) os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes (BRASIL, 1827).

Dentre esses requisitos estava, segundo consta nesta mesma lei, a defesa pública de várias teses pautadas nas disciplinas aprendidas no Curso Jurídico:

1º Se algum estudante jurista quizer tomar o grão de Doutor, depois de feita a competente formatura, e tendo merecido a aprovação nemde discrepante, circunstancia esta essencial, defenderá publicamente varias theses escolhidas entre as materias, que aprendeu no Curso Juridico, as quaes serão primeiro apresentadas em Congregação; e deverão ser aprovadas por todos os Professores. O Director e os Lentes em geral assistirão a este acto, e argumentarão em qualquer das theses que escolherem. Depois disto assentando a Faculdade, pelo juizo que fizer do acto, que o estudante merece a graduação de Doutor, lhe será conferida sem mais outro exame, pelo Lente que se reputar o primeiro, lavrando-se disto o competente termo em livro separado, e se passará a respectiva carta.

Contudo, as autoras (2009, p. 161) citam um caso de um juiz que perdeu a causa em uma ação, sentenciada em 2005, exigindo que os funcionários e moradores do seu edifício, em Niterói, tratassem-no pelo título. Reproduzimos o texto da sentença a seguir:

[...] ‘Doutor’ não é forma de tratamento, e sim título acadêmico utilizado apenas quando se apresenta tese a uma banca e esta a julga merecedora de um doutoramento. Emprega-se apenas às pessoas que tenham tal grau, e mesmo assim no meio universitário. Constitui-se mera tradição referir-se a outras pessoas de ‘doutor’, sem o ser, e fora do meio acadêmico. Daí a expressão doutor honoris causa – para a honra -, que se trata de título conferido por uma universidade à guisa de homenagem a determinada pessoa, sem submetê-la a exame. [...] (NITERÓI, 2005).

As autoras confirmam que esse título também pode ser utilizado como forma de tratamento respeitoso a usuários em geral, visto que, além de designar médicos e advogados, *Doutor* “é título de prestígio, dado a qualquer um a que se queira atribuir (merecidamente ou não) autoridade” (REICHMANN; VASCONCELOS, 2009, p. 149).

Na próxima seção, apresentaremos uma breve análise da presença do título *doutor* nas denominações axiotopônicas de Betim (MG).

5. A presença do título doutor na axiotoponímia de Betim (MG)

Tendo em vista a quantidade de biografias encontradas, só foi possível a análise de 12 das 25 denominações formadas pelo título *doutor*. Observamos que seis nomes correspondem a personalidades que tiveram representatividade local – *Doutor Antônio Gravatá / Doutor Gravatá, Doutor Armando Santos, Doutor João de Melo Mattos, Doutor José Osvaldo Silva, Doutor Maurício Saliba, Dr. Orestes Diniz* – e seis nomes correspondem a personalidades que tiveram representatividade de âmbito estadual (no estado de Minas Gerais) e nacional – *Doutor Euzébio Dias Bicalho, Doutor Furtado de Meneses, Doutor José Maria Alkimin, Doutor José Mariano, Doutor Sigefredo Marques, Dr. Tito Fulgêncio*.

Os quadros, a seguir, listam as denominações formadas título *doutor* que homenageiam personalidades que tiveram algum vínculo com a cidade de Betim (quadro 2) e personalidades sem vínculo direto com a cidade, mas que constituem figuras representativas do estado de Minas Gerais e do Brasil (quadro 3):

Quadro 2: Personalidades que tiveram algum vínculo com a cidade de Betim.

Homenageado	Profissão	Contribuições históricas	Fonte
Doutor Antonio Gravata / Doutor Gravatá	Engenheiro / político	Engenheiro, responsável pela construção da primeira usina hidrelétrica na cidade, a Usina Dr. Gravatá (1914).	IMPHIC
Doutor Armando Santos	Advogado	Um dos primeiros advogados do município.	Câmara da Prefeitura Municipal
Doutor Joao de Melo Mattos	Médico	Médico betinense.	Almanaque Centenário da Escola Estadual Afonso Pena
Doutor Jose Osvaldo Silva	Engenheiro	Responsável pela construção da Vila da Sociedade de São Vicente de Paula em Betim (MG), com a intenção de amparar pessoas menos favorecidas.	Câmara da Prefeitura Municipal
Doutor Mauricio Saliba	Médico	Médico em Belo Horizonte, especializado em Pneumologia, Pediatria, Tisiologia e outras áreas. Dono de diversas propriedades e sítios em Betim.	Câmara da Prefeitura Municipal
Dr. Orestes Diniz	Médico / político	Diretor da Colônia Santa Isabel, em Betim,. Figura exponencial da ciência médica sanitária de Minas Gerais e pela luta em favor da dignidade do hanseniano. Dentre outros cargos políticos, foi diretor do Departamento Estadual de Saúde.	Academia Mineira de Medicina

Fonte: elaboração própria.

Quadro 3: Personalidades sem vínculo com a cidade de Betim.

Homenageado	Profissão	Contribuições históricas	Fonte
Doutor Euzebio Dias Bicalho	Político	Assessor da Campanha Nacional da Merenda Escolar, do Ministério da Educação e Cultura, em Minas Gerais, Goiás e Espírito Santos, por volta dos anos 1960.	Correio da Manhã
Doutor Furtado de Meneses	Engenheiro / político	Engenheiro Civil que assumiu vários cargos políticos em Minas Gerais.	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
Doutor Jose Maria Alkimin	Advogado / político	Advogado e político mineiro.	Senado Federal
Doutor Jose Mariano	Advogado / político	Bacharel em Ciências Jurídicas e sociais. Líder abolicionista. Exerceu, ao longo da vida, os cargos políticos de Deputado Federal e Provincial.	E-biografia
Doutor Sigefredo Marques	Advogado	Advogado do fórum Civil e trabalhista, formado pela Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, em 1938.	Arquivo Público Mineiro
Dr. Tito Fulgencio	Advogado / político / professor	Magistrado, político, jurista e professor, que exerceu os cargos de deputado junto à Assembleia Provincial (1886 – 1887), promotor público, juiz municipal, juiz de direito e desembargador (1910-1914).	Revista do Arquivo Público Mineiro

Fonte: elaboração própria.

Como pode ser observado, nos quadros (1) e (2), no que concerne à profissão desses homenageados, constatamos a presença de 5 advogados (*Doutor Armando Santos, Doutor José Maria Alkimin, Doutor José Mariano, Doutor Sigefredo Marques e Dr. Tito Fulgêncio*), 3 engenheiros (*Doutor Antônio Gravatá / Doutor Gravatá, Doutor Furtado de Meneses, Doutor José Osvaldo Silva*), 3 médicos (*Doutor João de Melo Mattos, Doutor Maurício Saliba e Dr. Orestes Diniz*) e 1 assessor do Ministério da Educação e da Cultura na década de 1960 (*Doutor Euzébio Dias Bicalho*). Cabe destacar que, de maneira geral, esses homenageados também assumiram cargos políticos ao longo da vida.

6. Considerações finais

Apesar de não conseguirmos fazer uma análise completa dos dados axiotoponímicos, a relevância deste estudo se encontra no fato de retomarmos a discussão acerca dos usos polissêmicos do título *doutor*, destacando a sua presença na denominação dos logradouros públicos de um município mineiro, de caráter predominantemente urbano.

Reconhecemos ser imprescindível conduzir uma pesquisa que aprofunde a investigação das biografias faltantes. Considerando que a toponímia espelha a ideologia dominante e que a denominação dos espaços urbanos é regida por critérios políticos (CARVALHINHOS; LIMA-FERNANDES, 2021), é necessário um estudo que tente responder: o que a frequência do título *doutor* revela sobre a sociedade betinense e sobre os motivos políticos para a escolha dessas personalidades homenageadas? Por que a homenagem a essas personalidades se deu com o título *doutor* e não só com o antropônimo? Quais são as profissões dos homenageados? O que a ênfase dada a figuras políticas diz a respeito das escolhas toponímicas realizadas por parte do poder público betinense? Essas são apenas algumas perguntas que um futuro trabalho poderia responder.

Referências

ACADEMIA MINEIRA DE MEDICINA. **Biografia de Orestes Diniz**. Belo Horizonte, c2017. Disponível em: <https://bit.ly/31whieP>. Acesso em: 10 out. 2020.

AULETE, F. J. C. **Dicionário online Caldas Aulete**. Desenvolvido por Lexikon Editora Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/axi%C3%B4nimo>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Inventário do fundo de Sigifredo Marques Soares**. Diretoria de Arquivos Permanentes. Belo Horizonte, MG, c2014. Disponível em: <https://bit.ly/34qpYW5>. Acesso em: 10 out. 2020.

BONAMIGO, E. L. **Quem é doutor**. In: CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 30 nov. 1999. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/artigos/quem-e-doutor/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. BRASIL: República Federativa do Brasil, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Manual de Redação da Presidência da República**. 2. ed. revista e atualizada. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Manual de Redação da Presidência da República**. 3. ed. revista, atualizada e ampliada. Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução CFM, nº. 2.069/2014**. Padroniza a identificação dos médicos (em placas, impressos, batos ou vestimentas e/ou crachás) nos estabelecimentos de assistência médica ou de hospitalização (serviços de saúde), públicos e privados, em todo o território nacional. Brasília, DF: Conselho Federal de Medicina (CFM), 2014. Disponível em: https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/resolucoes/BR/2014/2069_2014.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução COFEN, nº 256/2001**. Autoriza aos enfermeiros o uso do título de Doutor. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), 2001. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-2562001_4294.html. Acesso em: 12 jan. 2022.

CÂMARA MUNICIPAL DE BETIM. **Biografia**: Armando Santos. Betim, [1980?]. 1 f. Justificativa para denominação de logradouro.

CÂMARA MUNICIPAL DE BETIM. **Biografia**: José Osvaldo Silva. Betim, [1980?]. 1 f. Justificativa para denominação de logradouro.

CÂMARA MUNICIPAL DE BETIM. **Biografia**: Maurício Saliba. Betim, [1984?]. 1 f. Justificativa para denominação de logradouro.

CÂMARA MUNICIPAL DE BETIM. **Normas jurídicas**. 2020. Disponível em: <https://legislativo.camarabetim.mg.gov.br/NormaJuridica?returnUrl=%2F>. Acesso em: 04 jan. 2021.

CARVALHINHOS, P.; LIMA-HERNANDES, M. C. Conservare ut meminisce: os limites do politicamente correto nas ruas de São Paulo. In: BERLINCK, R. A.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (org.) **História do Português Paulista**: Estudos – 6. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 315-354.

CASTRO, M. C. D. Designação e poder na toponímia maranhense: uma reflexão a partir do papel do professor em formação. In: PORTO, I. M. R.; SÁ-SILVA, J. R. (Org.). **Gestão educacional e formação de professores**: olhares, contextos e vivências. São Luís: EDUEMA, 2017, p. 177-193.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). **Verbete biográfico**: Joaquim Furtado de Meneses. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/34i59fj>. Acesso em: 10 out. 2020.

CORREIO DA MANHÃ. **Atos religiosos**: missa de sétimo dia do Dr. Euzébio Dias Bicalho. Ed. 22674. Rio de Janeiro, c1967. Disponível em: <https://bit.ly/2IKhcJP>. Acesso em: 18 jul. 2020.

DA SILVA, J. C. **Axiotopônimos: um estudo dos logradouros públicos da cidade de Betim (MG)**. 2021. 440 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DIAS, R. B. Sentidos políticos da toponímia urbana: ruas com nomes de mortos e desaparecidos políticos da ditadura militar brasileira. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 155-181, jun. 2012. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/98>. Acesso em 12 jan. 2022.

DICK, M. V. P. A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado, 1990.

E-BIOGRAFIA. **José Mariano**. 16 mai. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/31s4F4i>. Acesso em: 05 out. 2020.

FARIA, G. C. S. **Tradição e memória: um estudo antroponímico dos nomes de logradouros da cidade de Ponte Nova – Minas Gerais**. 2017. 686 f. Tese (Doutorado, Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.PosLin.letras.ufmg.br/defesas/1479D.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

GOMES, A. C.; LISBOA, A. **Almanaque Ilustrado Afonso Pena 100 anos**. Betim: Prefeitura Municipal, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2TcSyDA>. Acesso em: 05 out. 2020.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE – **Censo demográfico**. Betim, c2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200>. Acesso em: 12 nov. 2021.

INSTITUTO DA MEMÓRIA E DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL DE BETIM (IMPHIC – Betim). **Histórico da Usina Doutor Gravata**. Desenvolvido por Charles Moraes de Lima. Disponível em: <https://bit.ly/2Tcl3Bw>. Acesso em: 30 maio 2020.

JAYO, M.; LIMA, A. T. Comodificação toponímica e a cidade neoliberal: sobre a venda de direitos de nomeação (naming rights) das estações do metrô de São Paulo. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 15, n. 2, jun. 2021, p. 347-370. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/57050/31080>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NITERÓI. Poder Judiciário do Estado do Rio de Janeiro. Comarca de Niterói. Nona Vara Cível. Processo nº 2005.002.003424-4. **Uma explicação sobre esse processo pode ser conferida em: Juiz que quer ser chamado de doutor recorre ao TJ do Rio**. In: Consultor Jurídico, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2005-ago-30/tj_rio_decide_juiz_chamado_doutor. Acesso em: 11 jan. 2021.

REICHMANN, T.; VASCONCELOS, B. A. “Seu Dotô” / *Herr Doktor*: aspectos históricos e linguísticos. **Pandaemonium germanicum**, [S. l.], n. 13, p. 146-170, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/74843>. Acesso em: 30 dez. 2020.

RUGANI, J. M. **Betim, no caminho que vai das Minas à industrialização: a lógica da organização do espaço dos centros industriais metropolitanos**. 2001. 186f. Dissertação

(mestrado em Arquitetura) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, L. N. O.; TEIXEIRA, M. C. R. Estudo da toponímia urbana de Ipirá-BA: breves considerações. **Revista Philologus**, vol. 27, n. 81 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, Dez. 2021.

SANTOS, L. E. N. Toponímia, poder e identidade: uma abordagem acerca dos logradouros centrais em São Luís, Maranhão. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 171-195, 2016, p. 171-195.

SEABRA, M. C. T. Referência e Onomástica. *In*: MAGALHÃES, J. S. de; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística: Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)**. Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1953-1960.

SENADO FEDERAL. **Grandes Momentos do Parlamento Brasileiro: José Maria Alkimin**, c2020. Disponível em: <https://bit.ly/2TbG3s2>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SILVA, M. R. O artífice da memória. **Revista do Arquivo Público Mineiro**. Belo Horizonte, 2007,. p. 90. Disponível em: <https://bit.ly/2TkgBke>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SILVA, J. M. Doutor(a) ou não doutor(a): *Ecce quaestio*. **Revista Eletrônica do ISAT**, vol. 15, n. 1, dez. 2021. Disponível em: https://www.revistadoisat.com.br/numero15/04%20JMS_Doutor.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

UFG. **Normas para revisão**. 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/normas_gerais_ate_julho17.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

Bloco 2

Análise do Discurso

Argumentação e Discurso

Argumentação, Texto e Enunciação

Interação e Discurso

Apresentação da Área de Semiótica Discursiva I

Semiótica Discursiva II

ANÁLISE DO DISCURSO

Fábio Ávila Arcanjo¹

A especificidade do campo da análise do discurso e a concepção de sujeito

Em seu clássico ensaio intitulado *Uma teoria dos sujeitos da linguagem*, publicado junto ao Núcleo de Análise do Discurso (NAD-UFMG), Patrick Charaudeau, que, vale enfatizar, foi um dos fundadores do mencionado núcleo, levanta uma questão premente relacionada a uma eventual especificidade da linguística perspectivada com a antropologia, com a sociologia e com a psicologia social. É importante destacar, portanto, que a questão não é uma discussão a respeito do campo próprio da linguística, haja vista ela ter tido o seu reconhecimento, como domínio de saber acadêmico, a partir do século XIX, com a visada histórico-comparativa adotada por nome como Franz Bopp, Jacob Grimm e August Schleicher. O que Charaudeau parece querer discutir, para pensar em um domínio específico dos estudos da linguagem, é a dimensão psicossocial que perfaz os sujeitos em determinados atos de linguagem, bem como as condições de produção para a mobilização dos discursos.

Entender aquilo que, a nosso ver, inquieta o linguista francês passa, necessariamente, pelo entendimento do conceito de *discurso* e, claro, das condições de emergência desse termo em meio aos estudos linguísticos. Não temos, aqui, um espaço muito amplo para o completo desenvolvimento dessas ideias, mas é possível traçar um gesto de leitura que busque, de forma dirimida, apresentar o campo. Para tanto, não apenas precisamos ensaiar um movimento de definição da noção de *discurso*, como também é inescapável lidar com aquilo que, a partir do lugar de fala da análise do discurso, seria definido como *sujeito*.

¹ Doutor em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisador em nível de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e ao Departamento de Teoria Literária da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: fabioarcanjo1981@hotmail.com.

Antes, façamos, porém, uma breve digressão, pois ela nos permitirá concatenar os relevantes pontos a serem considerados nessa breve apresentação.

Correndo o risco de sermos redutores, podemos fazer uma divisão dos estudos da linguagem a partir de duas chaves, de certa forma, antagônicas. Falamos do formalismo e do funcionalismo. Não iremos nos ater às especificidades existentes dentro de cada um desses polos, até mesmo porque isso iria desvirtuar o foco central de nosso texto. O que almejamos destacar são as diferenças mais marcantes existentes entre eles. No entendimento de Victória Wilson, o polo formalista “dá ênfase à forma linguística, isto é, à ideia de língua como sistema e estrutura. A língua é entendida como um objeto autônomo, independente das intenções de uso e da situação comunicativa” (WILSON, 2008, p. 87).

Sobre o polo funcionalista, a autora aponta o direcionamento da língua para uma “perspectiva sociointeracionista e funcional [que] busca observar as condições de uso da língua em situações reais de comunicação, ou seja, o momento em que se põe em evidência a chamada competência comunicativa ou pragmática” (WILSON, 2008, p. 88). Segundo a autora, esse segundo eixo contempla as escolas linguísticas da sociolinguística, sociolinguística interacional, funcionalismo, pragmática, linguística sociocognitiva e análise do discurso. E nesta última que, particularmente, o nosso olhar estará voltado.

Para tanto, é preciso salientar que, se considerarmos duas linhas teóricas formalistas clássicas dos estudos linguísticos – o estruturalismo saussuriano e o gerativismo –, iremos notar a ausência de espaço para as noções de *discurso* e *sujeito*. Isso porque, ambas se interessam, respectivamente, pela língua em detrimento da fala e pela competência em detrimento do desempenho. Isso, de alguma forma, implica desconsiderar o sujeito no ato de linguagem e a cena concreta de interação entre os interactantes. Esse panorama teve primazia do início do século XX até meados dos anos de 1960, quando conhecemos o movimento intitulado *reviravolta linguístico-pragmática*. Para Motta (2013), a virada pragmática configura-se no ponto em que a filosofia passa a olhar para a linguagem em busca de significado. Manfredo Araújo de Oliveira chama a atenção para o status de centralidade adquirido pela comunicação. Para o autor,

A problemática da comunicação emergiu como importante para o pensamento filosófico quando assumiu a consideração não só da dimensão sintática e da dimensão semântica da linguagem, mas também sua dimensão pragmática, o que significa dizer assumir como objeto de consideração a comunidade intersubjetiva de comunicação. É a partir daqui que vai retornar à filosofia o tema do “sujeito”, só que agora não se trata nem do *hypokeimenon* dos gregos, nem do *Ego cogito* dos modernos, mas do “nós” (OLIVEIRA, 2006, p. 408).

Todo o caminho traçado até o momento nos leva em direção ao chamado campo da análise do discurso, nascido em meio à efervescência política e cultural dos anos de

1960, na Europa. Isso ocorre, destarte, a partir de uma mudança na concepção de linguagem marcada pelo componente interacional, isto é, um modo de pensar e estudar a linguagem em um pressuposto dialógico, no qual “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como *atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*” (ELIAS; KOCH, 2010, p. 34. Destaques das autoras). Evocando o pesquisador Robert de Beaugrande, as autoras ainda complementam que o texto, nesse modo de pensar, é “um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacional” (ibidem).

Façamos um salto para lidar, de fato, com o campo da análise do discurso. Em primeiro lugar, é pertinente observar que há uma diferença notória entre a concepção de *texto* e de *discurso*. O primeiro poderia ser pensado como um local de inscrição do segundo, no sentido de que os textos reverberam imaginários, crenças e saberes circulantes. Para Brandão (2004), “o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da ‘existência material’ das ideologias” (BRANDÃO, 2004, p. 46). O sujeito, dentro dessa lógica, configura-se em uma categoria. Não há o interesse, portanto, pelo sujeito empírico, mas sim pelos papéis sociais mobilizados por determinados sujeitos, lembrando, conforme nos exorta Dominique Maingueneau (2015), o interesse da análise do discurso é nos chamados regimes instituídos em detrimento aos regimes conversacionais. Segundo Eni Orlandi,

[...] a análise do discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2015, p. 24-25).

Interessante observar a parte final do excerto antecedente, pois ela dialoga com algo que foi pontuado por Dominique Maingueneau no longínquo ano de 1987, no seu já clássico *Novas tendências em análise do discurso*. Para o autor, aquilo que pode ser entendido como escola francesa de análise do discurso é fruto de um encontro de uma conjuntura intelectual com práticas escolares, no sentido de que há na França, e de acordo com o pesquisador, em toda a Europa, uma reflexão histórica a partir de textos. Lembremo-nos de que a emergência do campo se dá nos anos de 1960, quando o interesse dos estudiosos do discurso era proeminentemente os textos de cunho político. Tratava-se, portanto, de uma abordagem voltada para a construção de gestos de leitura mediante a observação de processos ideológicos.

Há, nesse estado de coisas, um entrecruzamento entre linguística, marxismo e psicanálise e o autor que melhor opera essa sistematização, sendo alçado, muitas vezes, à

condição de fundador do campo é Michel Pêcheux. O autor constrói uma teoria materialista do discurso, voltada para ir de encontro a correntes que preveem uma existência espontânea do sujeito (a concepção de sujeito psicológico, origem e marco zero de sua fala) e uma evidência de sentido (que, segundo Pêcheux, é sempre opaco). Evoquemos as palavras do filósofo francês:

Contentar-nos-emos em observar que o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia* e *inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências “subjetivas”*, devendo entender-se este último não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p. 138-139. Destaque do autor).

Conforme apontamos anteriormente, a concepção de *sujeito* é central para a análise do discurso e ela marca o direcionamento a ser adotado por determinados analistas, conferindo abordagens que podem, de alguma forma, trazer a especificidade da linguística discursiva tão almejada por Charaudeau, em artigo mencionado no início do nosso texto. Notemos que há uma concepção da linguagem² que lida com a dinâmica de troca interacional entre sujeitos, não havendo, portanto, a primazia de um modelo de comunicação que se revela ultrapassado, por não prever a atitude responsiva do interlocutor. Contudo, mesmo nesse cenário, a forma de se lidar com o sujeito, considerando uma abordagem da análise do discurso com viés diacrônico, é destoante, se analisarmos a trajetória traçada pelo autor alçado, muitas vezes, à condição de fundador da análise do discurso de linha francesa.

O postulado teórico de Michel Pêcheux é, comumente, dividido em três fases. A primeira flerta com o estruturalismo pelo mecanicismo das análises, cuja obra mais significativa é *Análise automática do discurso* (1969). A segunda fase, influenciada intensamente pelo filósofo francês Louis Althusser, traz o importante livro *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975), tradução em língua portuguesa para *Les vérités de la palice*, em que se apresentam conceitos-chave como *formação discursiva*, *formação ideológica*, *interdiscurso* e *esquecimento*. A terceira fase, mais psicanalítica e trazendo consigo uma maior abertura no processo interpelativo, é uma espécie de revisão de alguns posicionamentos, sendo mais curta em função do suicídio do filósofo francês no ano de 1983. O livro fundamental dessa última fase é *Discurso: estrutura ou acontecimento* (1983).

² Elias e Koch (2010), com base na tradição dos estudos linguísticos e lidando com as noções de texto e escrita, pontuam a existência de três concepções da linguagem. A primeira é voltada para o sujeito como fonte e origem de sua fala. A segunda se volta para a mensagem, esvaziando as instâncias actanciais e, por fim, a terceira que preconiza a existência da troca interacional e do dispositivo do dialogismo.

Vamos nos ater à segunda fase do pensamento de Pêcheux, quando a noção de sujeito se revela atrelada fortemente aos Aparelhos Ideológicos de Estado. Aqui, temos um sujeito em condição de inescapável assujeitamento, uma vez que a ideologia interpela os indivíduos em sujeito. Há, nesse sentido, “um efeito de pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito... ao mesmo tempo em que é ‘sempre-já sujeito’...” (PÊCHEUX, 2014, p. 142).

Essa concepção traz uma margem de manobra inexistente para o sujeito, uma vez que ele é forçosamente “recrutado”, recebendo como evidente aquilo que é ouvido, escutado, dito, lido ou escrito (PÊCHEUX, 2014). E é disso que advém a ideia dos dois esquecimentos pecheutianos, sendo o *esquecimento n° 1* aquele que se refere ao processo de interpelação, na qual o indivíduo é convocado a se tornar sujeito mediante determinada formação discursiva. Por seu turno, o *esquecimento n° 2* atua em uma espécie de regulação das possibilidades, no sentido de que há uma rede de significantes nos quais determinados itens lexicais são, ou não, considerados adequados, havendo, aqui, uma ilusão de seleção.

Pêcheux, alguns anos mais tarde, em seu clássico ensaio *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, revê esse primado absoluto da reprodução em detrimento da transformação, afirmando: “não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (PÊCHEUX, 2014, p. 281).

Notemos, diante do exposto, que a análise do discurso pecheutiana possui, de fato, forte implicação marxista e psicanalítica. É fundamental observar, no entanto, que os estudos discursivos não se pautam apenas por esse posicionamento. Podemos citar, por exemplo, Patrick Charaudeau, cujo trabalho de fôlego dentro do campo tem início no começo dos anos de 1980. Para o autor,

O sujeito pode ser considerado um lugar de produção da significação linguageira, para o qual esta significação retorna a fim de constituí-lo. O *sujeito* não é pois nem um indivíduo preciso, nem um ser coletivo particular: trata-se de uma abstração, sede da produção/interpretação da significação, especificada de acordo com os lugares que ele ocupa no ato linguageiro (CHARAUDEAU, 2001, p. 30).

Aparentemente, mediante a leitura do excerto anterior, não há uma diferença tão destoante em relação à forma como Pêcheux lida com a noção de sujeito, uma vez que ele também não se interessa pelo sujeito empírico, isto é, pelo indivíduo desvinculado dos papéis sociais. Todavia, é relevante perceber que o termo *ideologia* se encontra afastado do postulado teórico de Charaudeau: o autor fala em *imaginários sociodiscursivos* (CHARAUDEAU, 2013). Mas há outro ponto que chama a atenção, quando Charaudeau atrela a produção/interpretação da significação aos lugares ocupados pelo sujeito. Aqui,

podemos pensar em uma noção fulcral da teoria semiolinguística charaudeuniana, a saber, o *contrato de comunicação*. Assim, de acordo com o autor, “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 dessas práticas sociais” (CHARAUDEAU, 2012, p. 56).

É válido notar que esse *contrato de comunicação* é um dispositivo que envolve os chamados *parceiros*³ mobilizados em um ato de linguagem, que precisam lidar com um “conjunto de restrições que codificam as práticas languageiras” (CHARAUDEAU, 2012, p. 60). Contudo, e Charaudeau deixa isso muito claro em seus escritos, existe uma margem de manobra de atuação desses sujeitos, mobilizada por um conjunto de estratégias traçadas a partir de determinados projetos de fala. Notemos, portanto, um menor engessamento da noção de sujeito, muito embora existam certas restrições e fronteiras de delimitação na formulação dos enunciados.

As três tendências para a formação do analista do discurso

Compreender a especificidade do campo da análise do discurso implica observar, em primeiro lugar, seu caráter interdisciplinar, já que ela dialoga e se municia de aportes teóricos desenvolvidos em outras áreas, tais como comunicação social, filosofia, sociologia, história, psicologia, entre outras. Além disso, é preciso entender que existem diversos tipos de abordagens discursivas, que se dão a partir de distintos vieses. Em Emediato (2020), podemos encontrar um interessante ponto de partida para compreender o caráter multifacetado da análise do discurso, uma vez que o autor discorre a respeito de “três séries diferentes de pensamento sobre o discurso, que permitiriam a emergência de objetos diferentes de discurso, assim como epistemes, categorias conceituais e práticas de análises distintas” (EMEDIATO, 2020, p. 23).

A primeira das três séries é intitulada pelo pesquisador brasileiro de *primeira geração de tendência representacional*. Aqui, estamos diante da concepção de sujeito ideológico, cuja margem de manobra é dirimida, em função do aparato repressivo e ideológico de Estado.

³ Charaudeau opera uma instigante divisão na noção de sujeito. Em primeiro lugar, temos aquilo que autor nomeia de seres sociais – os *parceiros* –, que se dividem em *sujeito comunicante* e *sujeito interpretante*. São esses sujeitos que detêm a prerrogativa de mobilização da produção e da interpretação. Isso porque eles projetam os chamados seres de fala – os *protagonistas* –, divididos em *sujeito enunciatador* e *sujeito destinatário*. O linguista francês, portanto, divide a situação de comunicação em dois espaços. O dos *parceiros* seria o espaço externo, que precisa lidar diretamente com as restrições do *contrato de comunicação* e o dos *protagonistas*, por sua vez, é o espaço interno, concernente ao desenvolvimento dos dizeres.

Para o autor, tal tendência se volta no processo de correlação de “um conjunto de textos (ou de formas textuais) a sistema de valores, à ideologia, ao problema das formações discursivas e imaginárias, ao exercício do poder pelo discurso através da imposição de representações hegemônicas” (ibidem).

Encontramos, nessa seara, o trabalho fundador de Michel Pêcheux, desde a sua *análise automática do discurso*, passando pelo clássico *les vérités de la palice* e culminando em uma maior abertura para a “**heterogeneidade enunciativa** brilhantemente defendida por Authier-Revuz, que soube melhor do que Pêcheux, integrar a análise do discurso à linguística (enunciativa) e também à psicanálise” (EMEDIATO, 2020, p. 25. Destaques do autor). Além dos supracitados trabalhos, o aporte teórico pautado pela tendência representacional encontra terreno na chamada análise crítica do discurso, que traz Norman Fairclough, conforme Emediato (2020), como um dos nomes de destaque.

A próxima série, identificada como de segunda geração, recebe o nome de *tendência enunciativa e pragmática*, que, no entendimento do linguista brasileiro, traz concepções “mais integradas à linguística do que as representacionais, [sendo] mais descritivas dos fatos de linguagem, dos fenômenos enunciativos, vistos especialmente como modos de adequação aos parâmetros situacionais” (EMEDIATO, 2020, p. 27). Nessa concepção, a noção de sujeito mostra-se mais diversificada, mediante a tentativa de buscar

compreender a relação entre papéis sociais e papéis discursivos (ou comportamentos), sujeito social e sujeito do discurso, as figuras de destinatário, o papel do interpretante (Charaudeau), investe-se na disjunção locutor/enunciador (Ducrot), no papel do enunciador e do locutor na gestão dos pontos de vista (Rabatel), as formas de cortesia e de polidez (Brown & Levinson, Orecchioni, etc.), as imagens de si no discurso e a função do *ethos* (Amossy, Maingueneau), o problema das faces (Goffman), as características enunciativas, as sequências textuais (EMEDIATO, 2020, p. 28).

Esta tendência traz alguns aportes teóricos interessantes e que seguem sendo deveras pertinentes para o desenvolvimento de trabalhos em análise do discurso. Estamos falando, por exemplo, da teoria semiolinguística, de Patrick Charaudeau e muito bem trabalhada no Brasil por Ida Lucia Machado; da análise argumentativa do discurso, proposta por Ruth Amossy e que encontra grande vigor em pesquisas desenvolvidas, entre outras, por Helcira Lima; da análise do discurso de viés enunciativo, problematizada por Alain Rabatel e desenvolvida, entre outros autores, por Wander Emediato; da semântica global, de Dominique Maingueneau, que segue sendo pertinente nos trabalhos de Gláucia Lara; e da semiótica discursiva de viés greimasiano, muito desenvolvida no Brasil pelo fundamental nome de José Luiz Fiorin.

Vale destacar que o artigo que compõe a sessão temática *análise do discurso*, no presente dossiê, redigido por Rute Ferreira Fraga, está situado nessa segunda tendência, no qual a autora se municia da semântica global de Dominique Maingueneau para analisar algumas manifestações, na rede social *Twitter*, do atual presidente da República Jair Bolsonaro.

Por fim, apresentemos a terceira abordagem, intitulada *a tendência sociocognitiva* por Emediato (2020), que encontra forte terreno nos trabalhos de Marie-Anne Paveau, de Sophie Moirand e de Teun A. van Dijk. Um conceito fulcral para essa corrente é o de *cognição social* que

[...] se relaciona diretamente com os problemas da Análise do Discurso com a diferença que o foco passa do produto aos processos envolvidos na constituição do sujeito, de sua adaptação e ação nas situações que experiencia e interage, na constituição e na função da memória discursiva, entre outros aspectos (EMEDIATO, 2020, p. 32).

Em uma tentativa de sintetizar as especificidades dessa tendência, Emediato (2020) nos fala que a análise sociocognitiva do discurso se debruça sobre a relação do discurso com os problemas do sujeito (constituição e competências), da argumentação (juízos, modos de raciocínios e esquematizações), da interação social (contextos e modelos de situação) e da memória (constituição e função da memória discursiva).

Sobre o artigo *A (re) construção do ethos discursivo do presidente Jair Bolsonaro no Twitter*

O texto *A (re) construção do ethos discursivo do presidente Jair Bolsonaro no Twitter*, escrito por Rute Ferreira Fraga, está situado, conforme apontamos em linhas anteriores, na tendência *enunciativa e pragmática*, em função de trazer como principal referencial teórico o pesquisador francês Dominique Maingueneau e a sua semântica global. A autora cursa o mestrado em Linguística do Texto e do Discurso, sob a orientação da professora Gláucia Muniz Proença Lara, uma notória analista do discurso que percorre diversos aportes, com destaque para a própria semântica global e para a semiótica discursiva.

O texto em questão prima em analisar três *tweets* publicados por Jair Bolsonaro, em três momentos discursivos específicos: o primeiro, quando ele era deputado federal; o segundo, quando a figura em questão era candidato à presidência da república; e, por fim, o terceiro, quando o político consegue vencer o pleito de 2018. Os *tweets* em questão foram publicados, respectivamente, nos anos de 2017, 2018 e 2019.

O artigo funciona como um recorte da dissertação que vem sendo produzida por Rute Ferreira Fraga e aqui, em função do espaço mais dirimido de um artigo acadêmico, deparamo-nos com uma análise sendo centrada em três *tweets*, cada um deles encerrado nos momentos discursivos destacados. A autora se municia de categorias concernentes à semântica global de Maingueneau. No entendimento de Lara (2020), as hipóteses concernentes ao clássico livro *Gênese dos discursos*, de Maingueneau, “implicam considerar o discurso, ao mesmo tempo, como um objeto integralmente linguístico e integralmente histórico e ultrapassar a discussão gênese/interdiscursividade, apreendendo ‘de uma vez do discurso através do interdiscurso’” (LARA, 2020, p. 82).

Diante disso, as categorias mobilizadas pela semântica global são: a *intertextualidade*, o *vocabulário*, os *temas*, o *estatuto do enunciador e do enunciatário*, a *dêixis enunciativa*, o *modo de enunciação* e o *modo de coesão*. Para a escrita desse artigo, a mestrande levou em consideração cinco das categorias do mencionado aporte teórico, deixando de lado o *estatuto do enunciador e do enunciatário* e o *modo de coesão*. A autora buscou, ainda, encontrar um fio condutor para os *tweets* analisados, que pode funcionar como o tema mobilizado nesses textos e a escolha metodológica prima em privilegiar postagens concernentes aos valores idealizados e construídos em torno da moral e dos bons costumes. O inimigo desses valores, no entendimento de Jair Bolsonaro e daqueles que compactuam com uma visão de mundo mais conservadora e intolerante, é, como sabemos, a comunidade LGBTQIAP+.

O texto de Rute Fraga é bem escrito e a autora mobiliza os conceitos muito bem, algo que já era esperado, haja vista a supervisão da sempre competente professora Gláucia Lara, os pressupostos da semântica global. Ademais, a temática é deveras pertinente, haja vista estarmos diante de um momento de crise democrática, a partir da ascensão de nomes marcados por vieses autoritários e com dificuldades para conviver com as diferenças.

Referências

- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MACHADO, I. D; MARI, H; MELO, R. (orgs.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, 2001, p. 23-37.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Coordenação da equipe de tradução Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARAUDEAU, P. **O discurso político**. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2013.

ELIAS, V. M; KOCH, I. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

EMEDIATO, W. Problemáticas Contemporâneas nos Estudos do Discurso: Por uma Análise Integrada. In: EMEDIATO, W; MACHADO, I. L; LARA, G. M. P. (orgs). **Teorias do discurso – novas práticas e formas discursivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 19-56.

LARA, G. M. P. A Semântica Global em Análise do Discurso. In: EMEDIATO, W; MACHADO, I. L; LARA, G. M. P. (orgs). **Teorias do discurso – novas práticas e formas discursivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 79-99.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

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

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MOTTA, L.G. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 87-110.

A (RE)CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO DO PRESIDENTE JAIR BOLSONARO NO TWITTER

Rute Ferreira Fraga¹

Resumo

O discurso populista de caráter conservador parece ter ganhado cada vez mais espaço no cenário mundial, como sugere, no Brasil, a eleição à presidência de Jair Bolsonaro em 2018. Nesse contexto, o presente artigo, situado no campo da Análise do Discurso de vertente francesa, tem como objetivo principal investigar e comparar o *ethos* de Jair Bolsonaro, tal como ele se manifesta em sua conta oficial do *Twitter* em três momentos: deputado federal (2017), candidato (2018) e presidente da República (2019). Como grande parte de suas postagens diz respeito a questões identitárias, debruçamo-nos sobre aquelas que fazem referência às minorias sociais, mais especificamente à população LGBTQIAP+. Seleccionamos, assim, uma postagem para cada ano indicado, totalizando três *tweets*. Como dispositivo teórico, partimos das premissas de Dominique Maingueneau, Patrick Charaudeau e Ruth Amossy acerca do conceito retórico de *ethos*. Em seguida, mobilizamos, como dispositivo de análise, alguns planos da *Semântica Global* de Maingueneau. O resultado apresentado trata-se de um esboço de uma pesquisa de dissertação. Observamos que houve uma tentativa por parte do enunciador de desconstruir seu *ethos* prévio – atrelado, via de regra, a atitudes e falas preconceituosas – para construir um novo *ethos*, sendo a ambiguidade uma das principais estratégias linguístico-discursivas utilizadas. Observamos ainda que há uma mudança no “tom”, que se torna mais comedido. Desse modo, apesar da tentativa empreendida por Bolsonaro de (re)construir sua imagem (seu *ethos*), os *tweets* analisados apontam, em síntese, para a manutenção de seu *ethos* prévio preconceituoso, mesmo diante da assunção de um “tom” mais moderado em alguns momentos.

Palavras-chave: Análise do discurso; *ethos*; Jair Bolsonaro.

Abstract

The conservative populist discourse appeared to have gained ever more ground in the present global context, as it is shown, in Brazil, by the election of Jair Bolsonaro in 2018. Taking this into account, the present thesis, based upon the French Discourse Analysis School, has as its main goal to investigate Jair Bolsonaro's *ethos* as it has been manifested through his official *Twitter* account in three specific moments of his life in politics: as a Congressman (2017), as a Nominee (2018), and as president (2019). Since a good part of his posts is related to identity issues, we have focused over those which mention social minorities, more specifically the LGBTQIAP+ Community. That being the case, we have selected one post related to each of the aforementioned years, totaling three years. Regarding the theoretical foundation connected with the rhetoric of *ethos*, we have taken as a point of departure the premises of Dominique Maingueneau, Patrick Charadeau and Ruth Amossy. Subsequently, we have sought to mobilize some aspects of the Global Semantics Theory proposed by Maingueneau as an analytic device. The result is a shortened version of a research to be published as a dissertation thesis. We have found that an attempt has being made by the enunciator of deconstructing his previous *ethos* – which have been connected, as a rule, to bigoted attitudes and affirmations – so as to construct

¹ Mestranda (CAPES). E-mail: rutefrag@hotmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Gláucia Muniz Proença Lara.

a new ethos, ambiguity being one of the main linguistic-discursive strategies utilized by him. We also have found that, already by the time of his presidential campaign (2018), there is a change of “tone”, which becomes more restrained in regard to discourses regarding native communities, Black population, migrants/refugees and women. Despite that, concerning his remarks towards the LGBTQIAP+ community, the enunciator keeps his aggressive “tone” through all of the stages analyzed. In conclusion, despite the attempt apprehended by Bolsonaro to (re)construct his portrait (ethos), the *tweets* analyzed pointed to the prevalence of his previous ethos in regard to social minorities, even if it has assumed a more restrained “tone” one time or another.

Keywords: Discourse Analysis; *ethos*; Jair Bolsonaro.

1. Introdução

Recentemente, o cenário internacional tem sido atravessado por um elevado nível de turbulência. As crises econômicas iniciadas na primeira década do século XXI, acompanhadas do crescimento das desigualdades de renda e riqueza atuais são comparáveis aos da “Era da Catástrofe”, situada na primeira metade do século XX e descrita por Hobsbawm (2011). O aumento da insatisfação social e da desconfiança em relação à estrutura política vigente são outro ponto de semelhança entre os dois períodos e se expressa, por exemplo, no crescimento da expressividade do conservadorismo político. Há, contudo, diferenças importantes entre os dois contextos. No plano discursivo, por exemplo, é possível citar o surgimento de meios de comunicação distintos, como é o caso da Internet e, particularmente, das redes sociais. Também estão sendo (re)formuladas estratégias de comunicação diferentes, como é o caso daquelas às quais estão associados os conceitos de *fake news*² e de pós-verdade³.

Seguindo o contexto internacional, a conjuntura brasileira também tem experimentado grande instabilidade, amargando uma série de crises econômicas e políticas⁴, acontecimentos que parecem estar associados a transformações importantes na cultura política e no ideário social do país, com o fortalecimento do discurso de combate à corrupção, do antipetismo e o revivescimento da histeria anticomunista, como pontuam Ortellado *et al.* (2017). Nesse cenário, o discurso político populista de caráter conservador parece ganhar cada vez mais

² De acordo com Santaella (2018, p. 19), “notícias falsas [*fake news*] costumam ser definidas como notícias, histórias, boatos, fofocas ou rumores que são deliberadamente criados para ludibriar ou fornecer informações enganadoras. Elas visam influenciar as crenças das pessoas, manipulá-las politicamente ou causar confusões em prol de interesses escusos.” Acrescentamos que o termo ficou mundialmente conhecido a partir da eleição presidencial de 2016, nos EUA, na qual Donald Trump foi acusado de disseminar *fake news* para influenciar o eleitorado. Retomaremos esta questão no capítulo 1.

³ “Circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal.” (SANTAELLA, 2018, p. 48).

⁴ Nesse sentido, é possível citar episódios como as Jornadas de Junho de 2013; os protestos anticorrupção e antigoverno do PT, principalmente a partir de 2015; o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016; a prisão do ex-presidente Lula, em 2018, como resultado da Operação Lava-Jato; e, finalmente, a eleição recente de Jair Bolsonaro para a Presidência da República.

espaço. A eleição à presidência, em 2018, de Jair Bolsonaro, conhecido por suas declarações e atitudes agressivas e polêmicas, aparece como expoente deste contexto.

Apesar de voltar-se contra a velha política e apresentar-se como forasteiro ou *outsider* do sistema político, Jair Bolsonaro começou sua carreira na política brasileira há quase três décadas. No entanto, o que nos chama mais a atenção – e que ensejou esta proposta de trabalho – é o fato de ele utilizar-se das redes sociais como um de seus principais meios de comunicação, em especial, o *Twitter*⁵.

Em diversas ocasiões, o político tem sido creditado como autor de declarações de cunho agressivo e preconceituoso associadas a discursos de ódio. Do ponto de vista do espectro ideológico, as afirmações de Bolsonaro são normalmente enquadradas como parte do ideário conservador de linhagem autoritária, assumindo uma expressão cada vez maior no cenário político internacional, particularmente a partir da série de crises econômicas e políticas iniciadas na primeira década do século XXI, conforme dissemos anteriormente.

Dada a importância de Bolsonaro como porta-voz e representante político no Congresso Nacional, visamos analisar e compreender seus discursos e ideias, de maneira aprofundada, de modo a evitar os problemas associados às interpretações baseadas exclusivamente no senso comum. Não por acaso, uma vez que seu percurso se constituiu de quase três décadas de experiência em cargos políticos, bem como sua ascensão à presidência da República e o seu histórico de declarações radicais e polêmicas, o que o torna justamente uma figura extremamente relevante a se apresentar.

Ao longo de sua carreira, Bolsonaro recorreu a diversas formas de comunicação para veicular e debater suas ideias, como jornais televisivos, impressos e online. Como bem pontuado por Emediato (2015, p. 122), as redes sociais passaram a fazer parte das práticas sociais de diversos cidadãos, desde os mais comuns até os com maior notoriedade social. Mais recentemente, devido ao crescimento da importância das redes sociais, Bolsonaro tem feito uma utilização cada vez mais intensa de ferramentas como o *Facebook*, o *Whatsapp* e o *Twitter* para comunicar-se com eleitores, simpatizantes e adversários. Ele chegou, inclusive, a ser acusado de beneficiar-se da contratação ilegal de empresas com o objetivo de aumentar sua visibilidade e popularidade por meio da publicação coordenada de mensagens através de perfis falsos de usuários, bem como de difamar seus opositores através de notícias falsas ou *fake news*.

⁵ Para Santaella e Lemos (2010), “é uma mídia social que possibilita o entrelaçamento de fluxos informacionais e o design colaborativo de ideias em tempo real, modificando e acelerando os processos globais da mente coletiva. O que é o *Twitter*? Uma verdadeira ágora digital global: universidade, clube de entretenimento, “termômetro” social e político, instrumento de resistência civil, palco cultural, arena de conversações contínuas”. (*ibid.* p. 66)

Dentre as diversas redes sociais da internet, contudo, a que vem assumindo a maior importância enquanto fonte de comunicação de Bolsonaro desde sua eleição para presidente é o *Twitter*. Isso parece ser resultado não apenas da mudança em curso das formas de comunicação tradicionais ao redor de todo o mundo, a partir da disseminação do acesso à internet, mas também da relação de animosidade e desconfiança mútuas estabelecidas entre Bolsonaro e parte da chamada grande mídia⁶, em especial o grupo controlado pela família Marinho⁷ e jornais impressos, como a *Folha de S. Paulo*. Além disso, a importância conferida por Bolsonaro a essa mídia social específica parece espelhar a atitude de pelo menos uma outra figura política no cenário internacional: o ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump.

Sendo assim, dada a influência das ideias de Bolsonaro, enquanto representante do país, e do *Twitter* enquanto instrumento de comunicação praticamente oficial do governo, uma das formas privilegiadas de buscar compreender as ideias do Presidente e sua importância para a sociedade brasileira parece ser a análise de publicações feitas na referida plataforma. E como grande parte de suas postagens diz respeito a questões identitárias, cabe dedicar atenção especial aos discursos no *Twitter* que se referem às minorias sociais.

A posição de Bolsonaro como presidente da República, suas declarações polêmicas e sua forma particular de utilização das redes sociais evocam a necessidade de compreender suas estratégias discursivas, em especial, como é (re)construído, o *ethos* que emerge de suas falas em três momentos específicos de sua carreira política: enquanto deputado federal (2017), enquanto candidato à presidência (2018) e em seu primeiro ano como presidente da República. Nesse contexto, nossa pesquisa se insere no quadro teórico da Análise do Discurso de vertente francesa, a partir de perspectivas teóricas que têm suas próprias especificidades, como a semiolinguística de Charaudeau, e as “tendências francesas” de Maingueneau, mas que se debruçam todas sobre um objeto comum: o discurso e sua manifestação no/pelo texto.

Compreendendo as limitações impostas pelo gênero textual artigo, ressaltamos, todavia, que nos limitaremos a três (de um total de 15) *tweets* publicados pelo enunciador em sua conta oficial do *Twitter*. Lembramos, ainda, que o objeto de interesse da ADF não é o

⁶ Segundo o jornal *Deutsche Welle*, o número de ataques à liberdade de imprensa em 2020 foi o maior desde que a Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) começou a fazer esse levantamento, há mais de 20 anos, e tem o presidente Jair Bolsonaro como principal ator desses ataques. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-teve-recorde-de-ataques-%C3%A0-imprensa-em-2020-diz-relat%C3%B3rio/a-56354093>. Acesso em: 29 jan. 2021.

⁷ Cabe lembrar que o distanciamento em relação ao grupo da família Marinho é paralelo à aproximação em relação ao grupo da família Macedo.

indivíduo de “carne e osso”, mas, antes, aquele que se projeta no discurso, ou seja, o locutor ou enunciador⁸.

2. Fundamentação teórica

Segundo Amossy (2018, p. 9), “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Nessa perspectiva, é sempre importante contextualizar, ao analisar o discurso em sua trajetória histórica, a noção de *ethos*. Necessário retornar à retórica antiga, mais especificamente à Retórica de Aristóteles, visto que os primeiros registros de uma elaboração conceitual de *ethos* são encontrados nesse autor. Em Retórica, Aristóteles apresenta a trilogia de provas de persuasão fornecidas pelo discurso: aquelas que residem no caráter moral do orador (*ethos*); outras que dependem do modo como se dispõe o ouvinte (*pathos*); e as que se situam no próprio discurso (*logos*). Segundo Aristóteles, o caráter é o meio mais importante de persuasão.

Retomando Aristóteles, Maingueneau (2008a, p. 53-54) propõe que o *ethos* consiste em causar uma boa impressão pela forma como se constrói o discurso, para que seja capaz de convencer o auditório. Para inspirar confiança, é necessário apresentar três tipos de qualidades: a *phronesis*, ou prudência, a *aretê*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência.

Na concepção aristotélica, a construção do *ethos* se dá no e pelo discurso, nada tendo a ver com uma “imagem prévia” do orador. Se Maingueneau segue essa premissa em seus primeiros trabalhos, mais recentemente, no entanto, ele amplia o alcance do conceito de *ethos*, partindo do princípio de que, para a construção da imagem de si, deve ser levado em consideração o contexto sócio-histórico, ou seja, “o público constrói também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale” (MAINGUENEAU, 2019, p. 15). Essa imagem prévia se dá quando o enunciador é conhecido, como é o caso dos políticos, o que torna essa perspectiva do autor importante para a análise dos discursos de Jair Bolsonaro. Maingueneau ressalta, ademais, a importância de se trabalhar não somente com a oralidade, mas também com o texto escrito na apreensão do *ethos*. Reafirmamos, assim, a importância dessa abordagem para a análise proposta neste trabalho.

Sobre a questão do texto escrito, Maingueneau (2019) defende que o escrito também apresenta uma “vocalidade” específica, manifestada pelo “tom” do discurso, associado a um caráter (traços psicológicos) e a uma corporalidade (compleição física) do enunciador. O autor ressalta que não se trata do sujeito “de carne e osso” e, sim, de um “fiador”, (re)construído

⁸ Neste trabalho, a exemplo de Maingueneau, tomamos os termos *enunciador* e *locutor* como equivalentes para remeter àquele que toma a palavra, àquele que é responsável pelo dizer. Sinalizaremos, porém, quando esses termos forem tomados em sentido diferente, como é o caso da proposta de Ducrot (1987).

pelo destinatário. O autor afirma, ainda, que a apreensão do *ethos efetivo* é resultado da interação do *ethos pré-discursivo* e do *ethos discursivo*, sendo o último subdividido em *dito* (em que o enunciador constrói, no nível do enunciado, a imagem que pretende fabricar de si) e *mostrado* (construído pelas pistas que o enunciador oferece no momento do discurso).

Quanto à cena de enunciação que amparou os estudos acerca do *ethos*, Maingueneau (2008a, p. 67) a divide em três, sendo elas: a) a *cena englobante* (o tipo do discurso – político, por exemplo); b) a *cena genérica* (que corresponde aos vários gêneros da cena englobante – como, por exemplo, no âmbito do discurso midiático, a notícia, a reportagem, o editorial, o debate etc.); c) a *cenografia* (que não é imposta pelo gênero, mas construída no próprio texto: é o caso de um sermão enunciado por meio de uma cenografia professoral). Nesse sentido, delimitar a cena englobante contribui para saber como interpretar um discurso, o que ressalta a importância das teorias de Charaudeau (2018) acerca do discurso político – cena englobante escolhida para a análise em questão.

Charaudeau revisita igualmente a noção aristotélica de *ethos*, afirmando que para conquistar um auditório, o político deve promover seu discurso a partir da trilogia das provas de persuasão propostas pelo filósofo grego. Em consonância com o *ethos efetivo* proposto por Maingueneau (2019), diz que “para construir a imagem do sujeito que fala, o interlocutor se apoia ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso – o que ele sabe a priori do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2018, p. 115). Para o semiolinguista, portanto, o *pré-discursivo* também integra a noção de *ethos*.

O autor destaca, além disso, dois tipos de *ethe* como mais importantes no domínio político, sendo eles o *ethos* de credibilidade e o *ethos* de identificação. O primeiro “repousa sobre um poder fazer, e mostrar-se crível é mostrar ou apresentar a prova de que se tem esse poder” (CHARAUDEAU, 2018, p. 119). Esse tipo de *ethos* é de fundamental importância, tendo em vista o objetivo de persuadir o público. Já o segundo, refere-se às imagens “extraídas do afeto social: o cidadão, mediante um processo de identificação irracional, funda sua identidade na do político” (*ibid.*, p. 137). Por sua vez, os dois *ethe* mencionados compreendem outros *ethe* (mais específicos). O *ethos de credibilidade* abarca o *ethos* de sério, o *ethos* de virtude e o *ethos* de competência, enquanto o *ethos de identificação* inclui o *ethos* de potência, o *ethos* de caráter, o *ethos* de inteligência, o *ethos* de humanidade, o *ethos* de chefe e o *ethos* de solidariedade (CHARAUDEAU, 2018, p. 119-184).

3. Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativa, uma vez que nosso objetivo é apreender e analisar/interpretar as estratégias linguístico-discursivas que colaboram para a

construção do *ethos* do Bolsonaro. Como as redes sociais têm tido grande adesão de políticos do mundo inteiro, optamos por utilizá-las como principal campo de investigação. Dentre as mídias sociais, o *Twitter*, por seu caráter informacional e por manter uma discussão de ideias em tempo real, tem sido a rede mais utilizada por figuras políticas para comunicar-se com seus eleitores, simpatizantes e adversários, o que nos levou a trabalhar com as postagens de Jair Bolsonaro em sua conta oficial do *Twitter*.

Visto que Bolsonaro tem sua conta ativa desde 2010, o que reúne uma quantidade significativa de *tweets*, optamos por dividir a coleta de dados por períodos. Inicialmente, nossa proposta era trabalhar com dois momentos específicos da sua carreira política: antes de ocupar o cargo de presidente da República e enquanto presidente. Entretanto, visto que Bolsonaro iniciou sua campanha para presidente de maneira não oficial já em 2017, optamos por trabalhar também com os *tweets* deste ano. Assim, o *corpus* da pesquisa é constituído por postagens de Bolsonaro, em sua conta oficial do *Twitter*, em três momentos específicos de sua vida política: enquanto deputado Federal (2017), como candidato à presidência (2018) e em seu primeiro ano como presidente da República (2019).

Além de um recorte temporal, achamos pertinente fazer um recorte temático para restringir a coleta dos dados, a fim de tornar a pesquisa factível. Por sabermos que grande parte das polêmicas que envolvem o atual presidente estão relacionadas a questões identitárias, procuramos aqueles *tweets* que faziam alguma referência às minorias sociais, particularmente, à comunidade LGBTQIAP+, às mulheres e aos imigrantes (sobretudo os venezuelanos). Para a coleta, utilizamos a ferramenta de buscas, disponibilizada no próprio *Twitter* em “busca avançada”, que permite acessar os *tweets* publicados desde a criação de uma conta ativa, podendo ser feita por período e por palavras-chave, por exemplo. Outro meio de buscar esses *tweets* foi através do jornal eletrônico *Aos Fatos* que, em parceria com o *International Center for Journalists*, disponibilizou um banco de dados com todos os *tweets* publicados por Jair Bolsonaro.

A dissertação na qual o presente artigo se baseia, lança mão de 15 *tweets* relacionados às minorias sociais, sendo 5 de 2017, 5 de 2018 e 5 de 2019. Todavia, devido às limitações impostas pelo gênero textual artigo, optamos por trabalhar com apenas um *tweet* de cada momento da vida política do enunciador. Ainda, achamos pertinente selecionar as postagens que faziam referência à população LGBTQIAP+, haja vista que as questões identitárias são as mais recorrentes nos discursos de Bolsonaro.

No que se refere à análise propriamente dita, a Análise do Discurso não possui uma metodologia pronta. Como nos ensina Orlandi (2020, p. 25), cabe a cada analista construir seu dispositivo de análise, “optando pela mobilização desses ou aqueles conceitos com

os quais ele se compromete na resolução de sua questão”, o que constitui um dispositivo analítico individualizado, com distintos recortes de um mesmo *corpus*. Nessa perspectiva, para a análise dos *tweets* coletados, utilizamos o conceito de *ethos*, explanado na seção anterior, evocando outras áreas do conhecimento que dialogam, em certa medida, com a nossa base teórica (ADF) e contribuem para a compreensão do contexto maior no qual o *corpus* da pesquisa está inserido.

Para responder ao questionamento levantado aqui, se Jair Bolsonaro tentou (re) construir seu *ethos* – e mesmo desconstruir um *ethos* prévio – em suas “falas” do *Twitter*; se nelas é possível notar uma mudança de tom, recorreremos à *Semântica Global*, proposta por Maingueneau. Considerando que o discurso não pode ser apreendido “privilegiando esse ou aquele dentre seus planos, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na ordem da enunciação”, Maingueneau (2008b, p. 75) propõe sete planos que são: a *intertextualidade*, o *vocabulário*, a *dêixis enunciativa*, o *modo de enunciação*, o *estatuto do enunciador e do destinatário* e o *modo de coesão*.

Destacamos que, a partir de um primeiro olhar sobre os textos do *corpus*, optamos por trabalhar apenas com os planos que nos pareceram mais produtivos para a apreensão do *ethos* de Bolsonaro: a *intertextualidade* (conjunto de relações que um texto/discurso mantém com outros), o *vocabulário* (palavras-chave, índices de avaliação, nominalizações), os *temas* (impostos ou específicos), a *dêixis enunciativa* (categorias de pessoa, tempo e espaço) e o *modo de enunciação* (o “tom” do discurso, que remete à construção do *ethos*), totalizando, assim, cinco dos sete planos propostos pelo autor. Ressaltamos, ainda, que o emprego das categorias selecionadas é condicionado ao teor de cada *tweet* analisado e nem todos mobilizarão os cinco planos com os quais optamos por trabalhar, a exemplo da *dêixis enunciativa* que não será aplicada no *tweet* 2 (2018) e no *tweet* 3 (2019).

4. Análise dos *tweets* de Jair Bolsonaro

4.1 Os ethe do deputado federal (2017)

O *tweet* de 2017 (T1) extraído da conta oficial do *Twitter* de Jair Bolsonaro, está inserido em um contexto contraditório acerca da população LGBTQIAP+. Trata-se de um *retweet* de uma conta do *Twitter*, @faxinanopoder_, cujo conteúdo é constituído por uma crítica a um vídeo de uma festa de aniversário de uma criança.

Figura 1: Tweet de 2017.



Fonte: Twitter.⁹

Apenas a título de contextualização, faremos uma rápida narrativa da filmagem da qual T1 trata. O vídeo¹⁰ tem como cenário a festa de aniversário de uma criança, com o tema da cantora brasileira e drag queen Pabllo Vittar. É possível ver algumas fotos da cantora na parede de fundo que compõe a decoração e também no bolo de aniversário. Além disso, o vídeo mostra o aniversariante e, ao que tudo indica, o seu namorado se beijando, ou seja, retrata um “casal” homoafetivo. Em resumo, trata-se de uma filmagem de uma festa de aniversário infantil feita em um ambiente doméstico.

Nesse contexto, T1 nos oferece “pistas” para a apreensão do *ethos* que emerge das falas do enunciador. Para tanto, recorreremos, primeiramente, aos *temas* enquanto uma das categorias propostas pela *Semântica Global* de Maingueneau (2008b), que, conforme vimos, pode ser entendido “como aquilo de que um discurso trata”. O tema maior (imposto, de certa forma, pela postagem anterior) pode ser visto como “estímulos a comportamentos homossexuais”. Outros temas (mais específicos) como “educação”, “educação infantil”, “preservação da família e da inocência das crianças” também são mobilizados no discurso. As escolhas lexicais contribuem para o direcionamento dos temas ao universo escolar. A expressão “tipo de comportamento” para se referir à temática e aos acontecimentos do aniversário é usada de modo negativo.

Ademais, busca-se atrelar a população LGBTQIAP+ à educação infantil, de modo a criar um cenário educacional condizente com notícias falsas que circulam na internet

⁹ Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/933417959485329408>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

¹⁰ Disponível em: <<https://twitter.com/EmersonGuaita/status/933393560170352649>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

de que há uma espécie de doutrinação LGBT por parte dos professores, respaldada pelos governos apontados como de esquerda. Isso fica mais evidente no uso dos termos “filhos”; “estimulados”; “desenvolver” e “escola”. A partir dos termos selecionados, de maneira consciente ou não, T1 busca distorcer o acontecimento do vídeo, passando de uma festa feita em um ambiente doméstico para o ambiente escolar, de modo a desqualificar a educação brasileira e causar pânico na sociedade.

A *intertextualidade* também participa no processo de construção de uma realidade paralela e nos ajuda a apreender o *ethos* do enunciador. É possível perceber que o enunciador busca retomar a memória discursiva da “ideologia de gênero”¹¹ e da existência de um “kit gay”¹² no ambiente escolar. Isso pode ser visto como uma estratégia para intensificar os receios da população que, amparada pelo discurso judaico-cristão, acredita que há uma conspiração da esquerda, juntamente com movimentos LGBTQIAP+, de sexualizar o público infantil e estabelecer a homoafetividade como regra.

Há, portanto, a presença de discursos de vertentes mais conservadoras, seja no domínio religioso (Cristianismo), como a Igreja Católica e as Igrejas evangélicas neopentecostais, seja no domínio político, pelo viés da extrema direita. Isso nos leva a visualizar um *ethos* fundamentalista de base cristã.

A *dêixis enunciativa* espacio-temporal-pessoal também contribui para a análise de T1. O emprego de “você” busca estabelecer uma interlocução com a população. Na verdade, há uma interlocução mais íntima, como se o alerta fosse direcionado ao sujeito individual, ao pai ou à mãe cujos filhos frequentam o ambiente escolar. Desse modo, há um apelo para as emoções de quem lê o *tweet*, ativando, assim, o *pathos* do enunciatário. Outra questão importante é o “lá” em que o acontecimento se dá, “na escola”, como frisa T1. Constrói-se, assim, o ambiente escolar como aquele cujo objetivo primordial não é o ensino, mas a tentativa de “transformar” as crianças em gays, lésbicas, transexuais, travestis etc.

¹¹ Acerca disso, Junqueira (2018) nos esclarece que se trata de um *slogan* comumente mobilizado por grupos conservadores tanto no âmbito religioso quanto no âmbito político, para construir uma falsa ideia de que grupos tidos como feministas “radicais”, de esquerda e a população LGBTQIAP+ buscam impor, principalmente por meio da educação, uma cultura homoafetiva, de modo a causar pânico no meio social. Ademais, achamos pertinente ressaltar que o termo “ideologia de gênero” não é reconhecido como uma moldura teórica no meio acadêmico. Como bem assinala Prado (2018, p. 448), “é vital evidenciar que ‘ideologia de gênero’ não é nem teoria nem descrição de um fenômeno, mas sim um tropo, um campo de disputa política, uma categoria acusatória”. Nessa linha de pensamento, acrescentamos que o termo “ideologia de gênero” será sempre marcado por aspas.

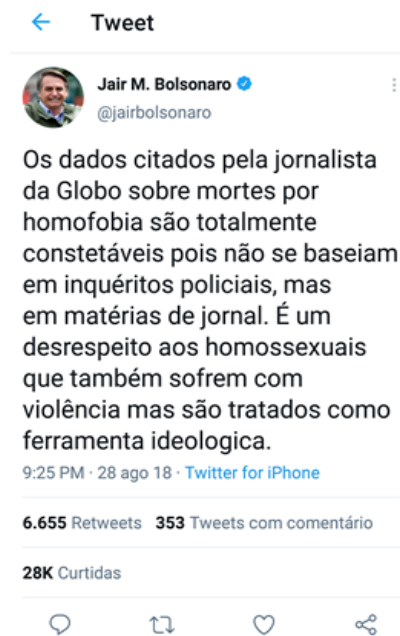
¹² Nunca é demais lembrar que o chamado “kit gay” foi objeto de um pronunciamento do então deputado federal Jair Bolsonaro na Câmara dos Deputados (sessão ordinária, pequeno expediente, em 30/11/2010). O vídeo pode ser acessado em: <<http://www.youtube.com/watch?v=gNJKJLCPrT4>>. Nele, Bolsonaro caracterizou o referido kit como um estímulo ao “homossexualismo” e um incentivo à promiscuidade.

Por último, o *modo de enunciação* nos revela um discurso mais apelativo e alarmista em relação a uma possível “doutrinação LGBT” (para ativar a memória discursiva). Em síntese, percebemos que o discurso acaba por revelar alguns *ethe*, como o *ethos* de indignação com a atual educação brasileira, um *ethos* de preocupação com o ensino e preservação da inocência das crianças e um *ethos* fundamentalista cristão, como apontamos na intertextualidade. Por outro lado, T1 também (re)produz, por tabela, um *ethos* homofóbico, que resulta de uma leitura distorcida do evento em questão.

4.2 Os *ethe* do candidato à presidência (2018)

O *tweet* que compõe nossa seleção do ano de 2018 (T2) tem como contexto maior uma fala da apresentadora do *Jornal Nacional* da TV Globo, Renata Vasconcellos. No dia 28 de agosto de 2018, o telejornal, no quadro destinado à entrevista dos presidentiáveis, contou com a participação do à época candidato pelo PSL. Ao questionar o candidato acerca do tema homofobia, a apresentadora trouxe os seguintes dados acerca das mortes de pessoas LGBTQIAP+: “A cada 19 horas, um gay, lésbica ou trans é assassinado ou se suicida por causa de homofobia no Brasil¹³.”

Figura 2: *Tweet* de 2018



Fonte: Twitter.¹⁴

¹³ A fala supracitada e a entrevista completa estão disponíveis em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/08/28/jair-bolsonaro-psl-e-entrevistado-no-jornal-nacional.ghtml>>. Acesso: 17 out. 2021.

¹⁴ Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1034597860799602688>>. Acesso: 20 mar. 2021.

A publicação feita em T2 busca questionar os dados apresentados pela jornalista a fim de resguardar a imagem do enunciador. Assim, temas como “falta de credibilidade dos meios de comunicação”, “violência contra a população de modo geral”, “manipulação da comunidade LGBTQIAP+ por parte da imprensa e da esquerda” etc. vêm à tona.

As escolhas lexicais servem para amparar o argumento do enunciador que busca refutar a fala da apresentadora. Vemos que, já no início do enunciado, há marcas explícitas dessa refutação: “são totalmente contestáveis”, seguido de uma justificativa que se apoia no argumento jurídico “não se baseiam em inquéritos policiais”. Mesmo que a expressão “inquéritos policiais” não seja desenvolvida, já que não há nenhum exemplo, ou dado específico que conteste a fala da jornalista, o simples fato de serem citadas palavras que remetem ao discurso forense tende a dar credibilidade à fala do enunciador. Em seguida, vê-se uma tentativa de desqualificar não só o argumento, mas o discurso jornalístico como um todo (“em matérias de jornal”), apresentado com um valor negativo de descrédito, de um discurso que não se embasa em números confiáveis (que, na ótica do enunciador, seriam “inquéritos policiais”).

Cabe ressaltar, mesmo que não faça parte do nosso objeto específico de investigação, que o ataque ao jornalismo, principalmente àqueles que abarcam os grupos em que há uma animosidade mútua, a exemplo da *TV Globo*, são recorrentes nas falas de Jair Bolsonaro. Entretanto, no que diz respeito às mortes por homofobia, dados de inquéritos não retratam a realidade, já que a homofobia foi tipificada como crime apenas em 2019. Ora, como colocar em um inquérito policial que o homicídio se deu por um crime que não consta nas leis? Desse modo, os dados acerca de assassinatos cuja motivação está no preconceito contra a população LGBTQIAP+ dificilmente estarão de acordo com a realidade. Sabemos, contudo, que o Brasil é um dos países em que mais se matam gays, lésbicas, travestis e transexuais em todo mundo. A tentativa de diminuir a gravidade da homofobia no Brasil acaba por denunciar um *ethos* que não só revela preconceito, mas, principalmente, desumanidade da parte do enunciador.

No período seguinte, Bolsonaro constrói o argumento de que a fala de Vasconcellos tem por objetivo o uso de grupos LGBTQIAP+ como “massa de manobra”. Isso fica mais evidente nas colocações “desrespeito aos homossexuais” e “são tratados como ferramenta ideológica”. A última expressão “ferramenta ideológica” é mobilizada de modo a ativar a memória discursiva do universo de esquerda, visto que não só nesta, mas em diversas outras falas do enunciador, o termo “ideologia” é empregado em sentido negativo e atrelado à ala mais progressista da política, ao comunismo etc., dando outro significado à palavra. Ao mesmo tempo, percebemos, aqui, uma tentativa de (re)construir um *ethos* solidário à

população LGBTQIAP+, colocando-os como vítimas não da homofobia, mas do jornalismo da *TV Globo*.

Segundo Charaudeau (2018, p. 148), “o *ethos* de ‘humanidade’ constitui igualmente um imaginário importante para a imagem do político. O ser humano é mensurado pela capacidade de demonstrar sentimentos para com aqueles que sofrem”. Percebe-se que o enunciador Jair Bolsonaro tenta justificar sua não concordância com os dados apresentados pela jornalista a partir de uma “preocupação” com essa parcela da população, o que pode ser apreendido como um *ethos* de humanidade.

Por último, *o modo de enunciação* é o que mais nos chama a atenção. Diferentemente de outros discursos que vimos, tanto no *Twitter* quanto no meio jornalístico (que compõem o *ethos prévio* de Bolsonaro), há uma mudança de “tom”: o enunciador parece querer construir um *ethos* mais equilibrado, ao atenuar seu modo de referir-se aos homossexuais, ou seja, buscando, como já foi dito, projetar um *ethos* de humanidade para com essa parcela da população. Entretanto, mesmo que haja uma tentativa de (re)construir um *ethos* mais tolerante às diversidades sexuais e de gênero – quando, por exemplo, o enunciador diz que a população LGBTQIAP+ é acometida pela violência presente no país – ao colocá-la na condição de “ferramenta ideológica”, ele acaba por denunciar seu *ethos* preconceituoso em relação a esses grupos. Desse modo, concordamos com Maingueneau (2019) quando afirma que o *ethos* visado não é, necessariamente, o *ethos* produzido¹⁵. Em síntese, mesmo que o *ethos* homofóbico (ainda) esteja presente no discurso de Bolsonaro, é possível notar uma mudança no “tom”, já que, em T2, ele se mostra mais comedido em relação ao que sabemos de seu *ethos prévio*.

4.3 Os *ethes* do presidente da República (2019)

Em 1º de janeiro de 2019, Jair Bolsonaro tomou posse como o 38º presidente do Brasil. O *tweet* que integra o *corpus* diz respeito ao primeiro ano de mandato de Bolsonaro como presidente. Nesse contexto, o *tweet* selecionado (T3) refere-se à abordagem que será feita no documento de candidatura à reeleição do Brasil no Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Objetivando um maior entendimento da postagem, faremos uma breve contextualização do assunto.

¹⁵ “Além disso, a noção de *ethos* remete a coisas muito diferentes, segundo seja considerada do ponto de vista do locutor ou do destinatário: o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido. O professor que quer dar uma imagem de sério pode ser percebido como monótono, e aquele que quer dar a imagem de indivíduo aberto e simpático pode ser percebido como doutrinador ou “demagogo”. Em matéria de *ethos* os fracassos são moeda corrente”. (MAINGUENEAU, 2012, p. 61).

Figura 3: *Tweet* 2019.



Fonte: Twitter.¹⁶

A promoção dos direitos humanos configura-se como um pilar em qualquer sociedade cujo objetivo seja garantir a dignidade das pessoas. Desse modo, a luta, ainda em curso, pela garantia dos direitos intrínsecos ao ser humano tem como marco a instituição da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto pós Segunda Guerra Mundial, em 1945. A partir disso, o empenho internacional é baseado na cooperação entre diversos países para resolver problemas mundiais de caráter social, econômico, cultural e humanitário a fim de assegurar o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais¹⁷.

Nesse contexto, para intensificar o processo de garantia de direitos fundamentais, em 2006, foi criado o Conselho de Direitos Humanos da ONU, do qual o Brasil é membro desde a criação do órgão. Com isso, as posições adotadas pelo Brasil construíram uma imagem positiva no cenário internacional, principalmente quanto aos direitos dos grupos LGBTQIAP+ e de mulheres, com a proposição e o apoio a resoluções da ONU que condenam discriminações e violências motivadas por questões de gênero. Em julho de 2019, no entanto, o Itamaraty, na apresentação formal da candidatura ao Conselho de Direitos Humanos, enviou um documento que, diferentemente dos anos anteriores, excluiu pautas progressistas, como menção às questões de gênero, à tortura e à desigualdade, dando maior enfoque “à promoção da família”.

¹⁶ Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1149280327665422337>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/ONU-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas/o-que-e-a-onu.html>>. Acesso em: 20 out. 2021.

Feita a breve exposição do contexto maior do qual T3 faz parte, passaremos para investigação dos *ethe* que emergem do discurso. Como se vê, o *tema* maior, imposto pelo referido contexto, consiste na candidatura do Brasil à reeleição no Conselho de Direitos Humanos da ONU (trazendo parte do conteúdo do documento enviado à ONU). T3, portanto, dialoga com o referido documento (*intertextualidade*). Outros temas mais específicos se relacionam ao assunto maior, como “questão de gênero” e “fortalecimento da família”.

Para falar das medidas adotadas para a candidatura à reeleição, o enunciador escreve na terceira pessoa – “o Governo Jair Bolsonaro”. Os efeitos argumentativos desse recurso são dúbios: há, de um lado, um efeito de distanciamento, relacionado à construção de certa impessoalidade no discurso: o dito não é apresentado como responsabilidade de um “eu” que se assume plenamente no discurso. Por outro lado, as escolhas lexicais apontam para um efeito de proximidade: por exemplo, no uso do nome do presidente “Jair Bolsonaro” em detrimento de “Governo Federal” apenas, o que acaba por atrelar a responsabilidade discursiva ao presidente.

A temática de gênero, aqui, assume um papel negativo. Isso fica mais notório em “prioridades” e “exclusão das menções de gênero”. Cabe ressaltar que a questão de gênero abarca não só a defesa dos direitos humanos em relação à população LGBTQIAP+, mas também aos das mulheres. Entretanto, assim como em outros *tweets*, o “gênero” assume outro significado nos discursos de Jair Bolsonaro, sendo direcionado, quase exclusivamente, à comunidade LGBTQIAP+. Além disso, o sentido dessa palavra tende para a construção de uma “doutrinação” em relação ao público constituído por gays, lésbicas, travestis e transgêneros na sociedade, uma vez que as pessoas que integram tais grupos, na ótica do enunciador, representam uma ameaça à preservação da família nos moldes tradicionais – cisgênero e heterossexual.

Assim, ao mencionar que “As principais pautas estão ligadas ao **fortalecimento das estruturas familiares** e à **exclusão das menções de gênero**”, o enunciador reforça a memória discursiva de “gênero” enquanto algo negativo. Chama a atenção, do ponto de vista do vocabulário, a oposição fortalecimento/exclusão de elementos tomados como positivo (família) e negativo (gênero). Mesmo que o discurso não especifique que estrutura familiar deve ser fortalecida, a exclusão de pautas ligadas à população LGBTQIAP+ acaba por sugerir que se trata de uma estrutura nos moldes do conservadorismo cristão.

O *modo de enunciação*, somado às demais categorias apresentadas, revela alguns *ethe*. Tem-se, por exemplo, um *ethos* conservador, voltado para a preservação da família (nos moldes tradicionais). Entretanto, há também um *ethos* que não condiz com as premissas dos Direitos Humanos, já que uma das propostas da ONU consiste no combate à discriminação

e à violência por motivação de gênero. T3, portanto, acaba por revelar (mais uma vez) um *ethos* lgbtfóbico, ainda que a responsabilidade de uma imagem negativa recaia sobre o governo e não propriamente sobre o enunciador, já que a escolha da expressão “Governo Jair Bolsonaro” estabelece a mencionada ambiguidade, que tem como uma de suas possíveis interpretações “o **meu** governo”. O “tom” do discurso, embora simule ser mais comedido, sugerindo um país que quer continuar colaborando com o CDH, evidencia, pela firmeza com que o enunciador fala das ditas “prioridades”, uma colaboração “às avessas”.

5. Considerações finais

Os *tweets* analisados, conforme já dissemos, constituem apenas um fragmento de uma pesquisa maior, cujo objetivo é investigar a (re)construção do *ethos* de Jair Bolsonaro. Observamos, a partir do exposto, o empenho de Bolsonaro em reverter os traços depreciativos que amparam seu *ethos pré-discursivo*. Isso aconteceu, principalmente, no momento em que ele se encontrava como candidato à presidência da República, pelo PSL, em 2018 – estratégia comumente empregada no âmbito político.

No que diz respeito ao *ethos* predominante nos *tweets* de Bolsonaro, percebemos que, apesar de ele se servir, frequentemente, de falas imprecisas e ambíguas – ou talvez por causa delas –, há a reafirmação da imagem prévia que circula no imaginário social antes mesmo de ele falar no *Twitter*: lgbtfóbico. Conforme nos propusemos a investigar, acerca do “tom” utilizado para falar da população LGBTQIAP+, quando comparamos à imagem *pré-discursiva* que se tinha do Bolsonaro, bem como a que emergiu no *tweet* de 2017, com as dos dois outros momentos de sua vida política (candidato à presidência e primeiro ano do seu governo), vemos que há uma clara tentativa de abrandamento, revelado até mesmo pela ambiguidade empregada nos discursos (e que substitui o “tom” mais agressivo observado anteriormente). Todavia, conforme dissemos em outros momentos deste artigo, o *ethos efetivo* se dá no entrelaçamento do *ethos pré-discursivo*, do *ethos dito* e do *ethos mostrado*. Desse modo, o *ethos visado* não é, necessariamente, o *ethos produzido* e (re)construído pelos destinatários, e a imagem que Jair Bolsonaro revela em seus discursos acaba sendo a de uma pessoa lgbtfóbica.

Referências

AMOSSY, R. *Ethos*. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (eds.). **Dicionário de análise do discurso**. Trad. Fabiana Komesu *et al.* São Paulo: Contexto, 2018a. p. 220-221.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Trad. Dilson Ferreira da Cruz *et al.* São Paulo: Contexto, 2018a.

EMEDIATO, W. Discurso e web: as múltiplas faces do Facebook. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 2, p. 171-192, ago. 2015. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1262>. Acesso em: 23 jul. 2019.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX:1914/1991. Trad. Marcos Santarrita. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43. p. 449-502, 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2021.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: SALGADO, L. (eds.). **Ethos discursivo**. 2ª ed. São Paulo, SP: Contexto, 2019. p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008a.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008b.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2020.

ORTELLADO, P.; GALLEGO, E. S.; MORETTO, M. Guerras culturais e populismo antipetista nas manifestações por apoio à Operação Lava Jato e contra a reforma da previdência. **Opinião Pública e Conjuntura Política**, v. 9, n. 2, p. 35-45, ago. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002854247>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PRADO, M. A. M. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Revista Psicologia Política**. v. 18, n. 43. p. 444-448, 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a03.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2021.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri-SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Comunicação).

ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO

Bruna Toso Tavares¹

É lugar-comum na Linguística dizer que a argumentatividade é constitutiva da prática discursiva, ou seja, é consensual que efeitos de sentido entre sujeitos, resultantes do uso da linguagem, influenciam os interlocutores, já que “todos os enunciados são argumentativos” em alguma medida (FIORIN, 2014, p. 1). Isso quer dizer que todo discurso tem ao menos uma dimensão argumentativa (AMOSSY, 2018), já que “sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas” (FIORIN, 2015, p. 9). Assim, a problemática da influência está relacionada ao uso da linguagem, uma vez que, intencionalmente ou não, argumentar é uma competência inerente à humanidade em função do uso da palavra ter a capacidade de provocar a convicção.

Além disso, na vida em sociedade – principalmente em sociedades democráticas –, é comum que a palavra seja usada com fins persuasivos para que decisões sobre a vida coletiva sejam tomadas, não pelo uso da força física, mas, sim, pela discussão de ideias, a partir da defesa de diferentes pontos de vista, que, analisados e debatidos, levam a soluções racionais e a resolução dos problemas. Sobre isso, Fiorin (2015, p. 11) afirma que “o aparecimento da argumentação, seu uso intensivo, sua codificação fazem parte da marcha civilizatória do ser humano, da extraordinária aventura do homem sobre a Terra. Ao abdicar do uso da força para empregar a persuasão o homem se torna efetivamente humano”. O mesmo é apontado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) ao defenderem que buscar uma solução pela palavra para os desacordos que dividem a sociedade é alternativa à violência bruta. Dessa forma, contemporaneamente, com a organização da sociedade em diferentes grupos, diante de interesses divergentes, o discurso é espaço de argumentação, de luta, de exposição e refutação de posicionamentos, de teses distintas.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de Linguística da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Passos. E-mail: bruna.tavares@uemg.br.

Tal posição, de que existem diferentes pontos de vistas – ideia central para os trabalhos que compõem essa sessão temática –, é fundamental para se pensar a argumentação na contemporaneidade e se relaciona com a noção de pluralidade de racionalidades. Esta é uma ampliação da noção de racionalidade – vista aqui como razão prática, variável, que rompe com a velha ideia de unidade e universalidade da razão como própria do homem, presente na Retórica de Aristóteles (2005) –, ampliação esta responsável pela reabilitação da retórica, na década de 1950, a partir da publicação do *Trato da Argumentação: a nova retórica*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]). Até ali, por um longo período desde a Idade Moderna, a disciplina ficou de fora da tradição filosófica e “sobrevivia apenas de forma ridícula como um ensino empoeirado, herança da educação liberal dos gregos e romanos” (ANGENOT, 2012, p. 142).

Assim, os estudos contemporâneos sobre argumentação têm como pilar a noção de razão prática, noção que se situa em uma visão filosófica pluralista de razão, que não é limitada e nem vista como verdade como na razão demonstrativa, mas que se estende a todo o campo do razoável. Sobre isso, Perelman (1970, p.185) afirma que

o fato de a conclusão decorrer das premissas, de uma forma, por assim dizer, impessoal, permite elaborar, no domínio do raciocínio teórico, uma lógica da demonstração puramente formal e utilizar mesmo, nesta matéria, máquinas de calcular. O raciocínio prático, pelo contrário, recorrendo a técnicas de argumentação (...), implica um poder de decisão (...), a liberdade daquele que julga. O seu fim é mostrar, segundo o caso, que a decisão não é arbitrária, ilegal, imoral ou inoportuna, que ela é motivada pelas razões indicadas.

Junto com essa ampliação da ideia de racionalidade veio também a necessidade de se ampliar a noção de *doxa*, fundamento de toda argumentação, por muito compreendida como “tudo que é considerado verdadeiro, ou ao menos provável, para a maioria das pessoas dotadas de razão”, afirmativa que ganhou o complemento “ou por um grupo social específico”² (AMOSSY, 2002, p.369 [tradução nossa]). Pode-se entender *doxa* ainda como “o que é óbvio, (...) o que é impessoal sem ser universal entretanto necessário para poder, em qualquer estado da sociedade, pensar o que se pensa e dizer o que se tem a dizer”³ (ANGENOT, 2014, p.94 [tradução nossa]), ou ainda, nos termos de Bourdieu, “conjunto de crenças fundamentais que nem sequer precisam se afirmar sob a forma de um dogma

² “(...) all that is considered true, or at least probable, by a majority of people endowed with reason, or by a specific social group”.

³ “La doxa c’est ce qui va de soi, (...) ce qui est impersonnel sans être universel et cependant nécessaire pour pouvoir, dans tout état de société, penser ce qu’on pense et dire ce qu’on a à dire”.

explícito e consciente de si mesmo” (BOURDIEU, 2001, p.25), sendo assim um “conjunto das opiniões assumidas sobre o modo da crença pré-reflexiva” (BOURDIEU, 2017, p.508).

Assim, considerando o pluralismo identitário da pós-modernidade, reconhecemos que são várias as *doxai* que determinam uma subjetividade, já que o sujeito contemporâneo é múltiplo e não necessariamente determinado somente por *doxai* hegemônicas, mas por diversas *doxai* em relação de conflito, aliança, sobreposição etc. entre si. É sobre como *doxai* entram em conflito que tratam os trabalhos que compõem esta sessão temática.

Aqui vale um esclarecimento: nem Gabriel Fernandino nem Marcos Filipe Zandonai usam o termo *doxa* em seus trabalhos, não necessariamente por desconhecerem a noção, já que ambos os autores demonstram domínio das teorias discursivas e argumentativas que propõem lançar mão, mas porque, nos estudos da área, as terminologias são diversas, reflexos de um caráter multidimensional da teorização da argumentatividade.

Isso fica evidente nos três trabalhos que compuseram a sessão temática Argumentação e Discurso do XII SETED, dos quais dois compõem este volume. Apesar de compartilharem algumas referências e de terem problemas de pesquisa que giram em torno de posicionamentos e pontos de vista, suas bases teóricas não coincidem; Gabriel, para tratar dos posicionamentos da Igreja Católica, passeia por vários autores com viés retórico, como Charaudeau, Doury, Danblon, Lima, Maingueneau, Meyer, Plantin, entre outros, enquanto Marcos Filipe Zandonai, dedicando-se à gestão dos pontos de vista na comunicação científica no YouTube, se fundamenta prioritariamente em Rabatel. Então, ambos refletem sobre como, a partir de *doxai* conflituosas, pontos de vista – ou posicionamentos – são defendidos.

Gabriel Fernandino, em seu trabalho *A homoafetividade no discurso da Igreja Católica: um estudo a partir de textos publicados pela Santa Sé entre 1995 e 2021*, apresenta seu projeto de pesquisa doutoral no qual propõe uma análise dos posicionamentos da Igreja Católica acerca dos temas da homoafetividade e do amor ao próximo a partir de textos, autorizados ou assinados pelo papa, publicados pela Santa Sé entre 1995 e 2021, nos quais o autor percebe uma tensão, já que nestes haveria posicionamentos distintos, fundamentados em valores distintos, “ora universalmente acolhedores, com base no amor cristão, ora repelentes diante do tema da homoafetividade”. O autor percebe, já de início, que estes posicionamentos conflituosos entre si teriam a ver com a mobilização de fundamentações distintas – ou *doxai* diferentes, para usar os termos que viemos utilizando – em uma tentativa de persuasão de auditórios distintos. A temática é bastante relevante, pois se propõe a observar os posicionamentos de uma importante instituição para nossa sociedade no que toca à formação de opinião e aos posicionamentos coletivos sobre uma questão identitária igualmente.

Outra temática extremamente atual e importante é o discurso de comunicação científica no YouTube. Para além da atualidade de se pensar a divulgação científica na plataforma de *streaming* de vídeos, em *A gestão de pontos de vista na atividade argumentativa de vídeos de comunicação científica do YouTube*”, Marcos Filipe Zandonai se propõe a analisar as táticas e sentidos dos ataques à legitimidade da ciência em vídeos-resposta à polêmica pública que circulou sobre as previsões de contágio do Covid-19 serem dados científicos ou previsões alarmistas. Buscando entender de que maneira a gestão de pontos de vista constrói a posição do divulgador científico no YouTube em favor de seu projeto de influência e de uma certa imagem de ciência, o doutorando lança mão da abordagem enunciativo-interacional dos pontos de vista de Rabatel, examinando as formas de imputação e de responsabilidade enunciativa utilizadas no discurso.

Leandro Pereira Landim, que não apresenta o trabalho completo neste volume, discutiu durante o evento sua pesquisa que tem como objeto o discurso político de presidenciáveis na última eleição no programa Roda Viva da TV Cultura. O mestrando busca observar o *ethos* e os modos de organização discursiva nos posicionamentos políticos dos candidatos. Em todos os trabalhos, o que se observa são descrições – ou propostas de descrições –, com base em estudos discursivos, dos procedimentos discursivos que possibilitam aos sujeitos e instituições produzir efeitos de sentido que permitem fazer o auditório crer naquilo que foi dito, ou seja, crer na relação entre discurso e argumentação.

Referências

AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. Coor. de Tradução: Eduardo Lopes Pires e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

AMOSSY, Ruth. Introduction to the Study of Doxa. **Poetics Today**. v. 23, n. 3, 2002.

ANGENOT, Marc. Novas proposições para o estudo da argumentação na vida social. Tradução Maria Helena Cruz Pistori. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 3, p.142-155, nov. 2012.

ANGENOT, Marc. **L’Histoire des idées** – Problématiques, objets, concepts, méthodes, enjeux, débats. Liège: Presses Universitaires de Liège, 2014.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Trad.: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 324p.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad.: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2ª ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2017. 560p.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. **Bakhtiniana**, n. 9, v. 1, 2014.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad.: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PERELMAN, Chaïm. Le raisonnement pratique. In: **Le Champ de L'Argumentation**, Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1970.

RESULTADOS PRELIMINARES DE AGENDA DE PESQUISA DOUTORAL SOBRE O DISCURSO PAPAL: UM ESTUDO SOBRE A DINÂMICA DISCURSIVA DE AGREGAÇÃO E DE SEGREGAÇÃO PARTIR DE TEXTOS PUBLICADOS ENTRE 1995 E 2021 PELA SANTA SÉ

Gabriel Fernandino¹

Resumo

A partir da argumentação no discurso, propomos uma análise dos posicionamentos internos da Igreja Católica acerca dos temas da homoafetividade e do amor ao próximo a partir de textos, autorizados ou assinados pelo papa, publicados pela Santa Sé entre 1995 e 2021. Para o estudo do *corpus* definimos dois eixos temáticos, ao que denominamos eixo temático da segregação, configurado na reprovação da homoafetividade, eixo temático da agregação, fundamentado na tese do amor ao próximo. A elaboração do projeto desta investigação doutoral se deu em razão da publicação do *Responsum da Congregação para a Doutrina da Fé a um dubium sobre a bênção de uniões de pessoas do mesmo sexo* (2021) que ensejou a pergunta-problema: como a Santa Sé vem tratando o tema da homoafetividade nos seus textos oficiais? Nossa investigação está inscrita na linha de pesquisa Análise do Discurso do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Em se tratando do primeiro ano de pesquisa, trazemos resultados preliminares de uma análise descritivo-interpretativa sobre um dos seis textos que compõem o *corpus*, a Encíclica Papal *Fratelli Tutti* (2020).

Palavras-chave: Discurso. Fratelli Tutti. Homoafetividade. Papa. Santa Sé.

Abstract

From the argumentation dans le discours, we propose an analysis of the internal positions of the Catholic Church on the themes of homo-affectiveness and love from texts, authorized or signed by the Pope, and published by the Holy See between 1995 and 2021. For the study of the *corpus*, we defined two thematic axes, which we called thematic axis of segregation, configured in the disapproval of homo-affectiveness, and thematic axis of aggregation, based on the thesis of love for others. The document *Responsum of the Congregation for the Doctrine of the Faith to a dubium regarding the blessing of the unions of persons of the same sex* (2021) gave rise to the question-problem of our project, namely, how has the Holy See been dealing with the theme of homo-affectiveness in its official texts? This doctoral research project is part of the Discourse Analysis research department of the Postgraduate Program in Linguistic Studies at UFMG. Once we are in the first year of research, we present preliminary results of a descriptive-interpretative analysis based on one of the six texts that make up the corpus, the Papal Encyclical *Fratelli Tutti* (2020).

Keywords: Discourse. Fratelli Tutti. Homo-affectiveness. Pope. Holy See.

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos, linha Análise do Discurso. Orientadora: Profa. Dra. Helcira Lima. E-mail do autor: gabrielfernandino@gmail.com.

1. Introdução

Este artigo foi realizado a partir de um projeto de investigação doutoral, inscrito na linha de pesquisa *Análise do Discurso* do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, ao qual acrescentamos resultados preliminares. A partir da argumentação no discurso, propomos uma análise dos posicionamentos internos² da Igreja Católica acerca dos temas da homoafetividade e do amor ao próximo a partir de textos, autorizados ou assinados pelo papa, publicados pela Santa Sé entre 1995 e 2021. Neste artigo, em escopo mais restrito, reunindo resultados obtidos no primeiro ano de formação doutoral, apresentamos uma análise descritivo-interpretativa de um dos seis textos do corpus da pesquisa doutoral, a encíclica *Fratelli Tutti* (2020).

Como hipótese de trabalho, relativa ao nosso recorte temático, entendemos que haveria uma encenação, em termos argumentativos, de uma tensão interna entre posicionamentos da Santa Sé, sustentados sobre arranjos de valores distintos. Com base no amor cristão, a adoção deliberada de posicionamentos ora universalmente acolhedores, como no caso da *Fratelli tutti*, ora repelentes diante do tema da homoafetividade, visaria à adesão de um amplo e diversificado alocutário.

No que diz respeito ao nosso tema, o papa é um religioso católico, necessariamente homem, eleito de modo vitalício por um colégio de cardeais para desempenhar a tríplice função de bispo da Diocese de Roma, chefe do Estado da Cidade do Vaticano e, destacadamente, líder supremo da Igreja Católica. Desse modo, a jurisdição do papa se irradia desde a Diocese de Roma, o distrito eclesial em que exerce a atribuição de bispo, para toda a estrutura eclesial dessa instituição religiosa capilarizada pelo globo. Assim, além da autoridade máxima oriunda da posição de Bispo de Roma, ao papa são atribuídas prerrogativas de mandatário de Estado, afiançadas pela soberania internacionalmente reconhecida do território do Vaticano. Portanto, as funções de chefe de Estado, materialmente relacionadas ao Vaticano, e de autoridade máxima na estrutura Igreja Católica, imaterialmente relacionadas à presença católica propagada pelo mundo, coincidem na posição jurídica e simbólica do papa.

Se por um lado o *papado* diz respeito tanto ao cargo eclesial quanto à instituição ou sistema governamental do sumo pontífice, por outro, a jurisdição do papa se refere à chamada *Santa Sé Apostólica Romana*. Trata-se de uma entidade, dotada de autoridade

² Por posicionamentos internos entendemos a maneira pela qual, discursivamente, diferentes segmentações ou grupos de interesse, orientados por um conjunto específico de valores, relativamente a um dado tema, supostamente se formariam no interior do próprio ente Santa Sé. Sem tencionar proceder com a classificação de variáveis que caracterizariam inclinações localizadas na diade conservadores-liberais, interessa-nos evidenciar na tese segmentações no modo como o locutor toma partido em relação aos temas da homoafetividade e do amor ao próximo.

jurídica no âmbito do internacional, que representa o Estado do Vaticano e a Igreja Católica. A Santa Sé é administrada pela Cúria Romana, corpo de instituições que auxilia o papa no desempenho do papado, agindo em nome deste. Pormenorizando, a Cúria é um complexo de institutos e dicastérios, grosso modo, ministérios aos quais o papa delega funções. Dentre esses órgãos se destaca a Secretaria de Estado da Santa Sé, o dicastério mais antigo, ao qual são atribuídas as funções diplomática e política.

O ente Santa Sé é, com frequência, metonimicamente tratado pelo local onde está sediado o *Vaticano*, enclave independente, localizado na cidade de Roma. Dessarte, com efeito, é a Santa Sé, e não o Vaticano, a autoridade que atua em âmbito externo ao manter relações diplomáticas com Estados e com instituições internacionais. A criação do Vaticano, o menor Estado independente do mundo, remete ao passado recente, o Tratado de Latrão (1929), firmado entre a Santa Sé e a Itália. A existência da Santa Sé, ente bastante mais longo se comparado ao Vaticano, remonta ao Império Romano. Segundo a mística católica, a Santa Sé foi fundada por São Paulo e por São Pedro no começo da Era Comum como Comunidade de Roma, o primórdio do que viria a se tornar a contemporânea Diocese de Roma.

O próprio substantivo *Santa Sé* é uma derivação latina de *Cadeira Santa* que recorre ao símbolo da cadeira de Pedro, o primeiro dos papas sobre o qual se funda a cosmogonia da Santa Sé. A cadeira simboliza o centro figurativo do qual emana a fonte da legitimidade e do poder monolítico do sumo líder da Igreja. Segundo a doutrina católica, aquele que herda a cadeira de Pedro, ao se sagrar papa, recebe o carisma do primeiro dos bispos de Roma. Portanto, cada papa, exercendo o ministério de bispo, inscrever-se-ia à continuidade da conspiração divina que vocacionou Pedro a ser a pedra angular da Igreja.

Ainda no tocante à Igreja, embora sejam consideradas as distinções entre Vaticano e Santa Sé, esta se confunde tanto com sua sede física, conforme explicitamos, quanto com a própria figura do papa do ponto de vista simbólico. Ao nosso entendimento, a própria maneira como a comunicação pontifícia é realizada, seja em termos imagéticos ou verbais, nutre a interpenetração simbólica. Um exemplo elucidativo, ainda que não conclusivo, é aquele da página oficial do Vaticano. Nesta, percebemos os nomes *Vaticano*, no endereço do navegador, *Santa Sé*, no cabeçalho da página, seguido abaixo pela foto e nome do atual pontífice. Nesse sentido, as três instâncias parecem compor um todo simbólico integrado que avulta a autoridade confessional da Igreja que se vale do peso especulado de mais de um bilhão de fiéis dispersos no planeta. Parte substancial desses fiéis, religiosos e laicos alocutários desta *religião com Estado* está localizada na América Latina, específica e massivamente no Brasil.

Partindo da noção de Estado-nação, propomos pensar esse caso *sui generis* por meio do binômio *Vaticano-eclésia*. Dessa forma, articulamos no nosso conceito a dimensão da entidade moral e religiosa composta por um Estado, Vaticano, àquela da população de fiéis e de religiosos essencialmente espalhada no globo, ao que denominamos eclésia. O binômio engendrado intenciona ser mais que a soma das suas duas partes. Trata-se de um sinônimo do substantivo próprio *Santa Sé* que nos parece permitir ganho epistemológico ao explicitar a singularidade física e imaterial do ente, bem como ao evidenciar a dimensão alocutária do ponto de vista enunciativo.

Desse modo, se no Vaticano-eclésia o primado da autoridade papal é evidente, no plano da enunciação a distinção entre este locutor e a própria Santa Sé não é dada de antemão. Em diferentes textos, ou no interior do mesmo texto, as elocuições papais podem tanto se equivaler às da Santa Sé quanto se desarticular e se afastar dessas. De todo modo, seja a responsabilidade enunciativa coincidente ou divergente, a autoridade máxima do papa é dogmaticamente assegurada. A denominada *infallibilidade papal* é um dogma *ex cathedra* que atesta que, sendo herdeiro de Pedro, o papa é imune ao erro no atinente à definição de doutrina sobre a fé e os costumes.

Nesse sentido, consideramos que a infalibilidade pode atribuir força argumentativa aos discursos papais diante de segmentos do seu alocutário, a eclésia. Pressupondo a naturalidade com a qual o discurso religioso recorre aos dogmas fundacionais da sua mística, o grau de argumentatividade parece ser também ampliado sob efeito do que Maingueneau e Cossutta (1995) denominaram *discurso constituinte*. Como precisa Maingueneau (2014), esse tipo de discurso denota as falas de autoridade que dão sentido aos atos de uma coletividade, além das quais somente há o indizível. Além de legitimarem temas, discursos constituintes *constituem* a sua própria existência como se a sua legitimidade proviesse do Absoluto.

O resumido percurso de apresentação que realizamos, até então, vem fundamentar o nosso problema de pesquisa, cuja elaboração partiu da seguinte pergunta: *como a Santa Sé vem tratando o tema da homoafetividade nos seus textos oficiais?* Por um lado, nossa pergunta se justificou no entendimento de que,

a homossexualidade sempre foi um tema recorrente nos discursos religiosos, a influência e interpretação da identidade homossexual em religiões, principalmente de linhagem cristã deixam o campo das crenças e acabam penetrando espaços da vida privada, da política e sobretudo dos direitos individuais da população (TOLEDO, 2016, p. 73).

Por outra parte, à sequência de instigantes reflexões junto à orientação desta proposta de pesquisa, a definição do nosso recorte temático foi marcadamente motivada em razão do conteúdo da recente publicação *Responsum da Congregação para a Doutrina da Fé a*

um dubium sobre a bênção de uniões de pessoas do mesmo sexo (2021), um dos textos que compõem o nosso *corpus* e que parece responder à premência ocasionada por polêmica pública.

Uma vez munidos do recorte temático, realizamos uma consulta em profundidade no repositório *online* do Vaticano a partir do começo do pontificado de João Paulo II – isto é, 1978 a 2021 – de modo a garantir um marco temporal que cobrisse três pontificados e fosse amplo o suficiente para obter a robustez científica esperada em uma pesquisa doutoral. Na sequência, procedemos a uma avaliação preliminar que nos levou à hipótese da ocorrência de um movimento pendular entre a publicação de textos ora condenatórios, no tocante à homoafetividade, ora acolhedores, no que diz respeito à conclamação da concórdia universal por meio do amor cristão. Analogamente, diluindo a aparente contradição, o papa nos parece encarnar a figura do pai que admoesta, ora punindo, ora incentivando.

Assim, definimos dois eixos temáticos, ao que denominamos *eixo temático da segregação*, configurado na reprovação da homoafetividade, *eixo temático da agregação*, fundamentado na tese do amor ao próximo. Foi o recorte temático da homoafetividade no discurso da Santa Sé que nos levou a identificar tanto os posicionamentos que alocamos nos dois eixos quanto a pertinência do tema do amor.

Após definirmos esses parâmetros, chegamos a seis textos cujas amostras a serem analisadas nos permitirão executar uma análise dos posicionamentos internos da Santa Sé relacionados aos temas da homoafetividade e do amor ao próximo. Para cada um dos três pontificados compreendidos no nosso marco – João Paulo II (1978-2005), Bento XVI (2005-13) e Francisco (2013- em curso) – selecionamos um documento relativo a cada eixo temático. No eixo da segregação temos as publicações: *Considerações sobre os projectos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais* (2003); *Instrução sobre os critérios de discernimento vocacional acerca das pessoas com tendências homossexuais e da sua admissão ao Seminário e às Ordens Sacras* (2005); e o já mencionado *Responsum* de 2021. Por outra parte, no eixo da agregação, chegamos a três cartas encíclicas, são elas: as encíclicas *Ut unum Sind* (1995); *Deus Caritas est* (2005); *Fratelli Tutti* (2020). Destarte, nosso marco temporal passou a se estender de 1995 a 2021.

A escolha da encíclica – considerada, no projeto doutoral e neste artigo, com um subgênero do *discurso pontifício*, este último localizado no tipo *discurso religioso* – deveu-se aos próprios atributos deste subgênero. Trata-se de um dispositivo de comunicação da Santa Sé que funciona como carta aberta dirigida a uma audiência ampla e composta. Na hierarquia documental pontifícia, uma encíclica detém menos autoridade somente em relação a uma constituição apostólica. Isto se deve ao fato de que, diferentemente da constituição,

a carta encíclica não modifica dogmas, mas simplesmente atualiza a doutrina da Igreja e indica as prioridades no momento da publicação. Comparativamente a outros textos, nas encíclicas, o Sumo Sacerdote dá a sua assinatura e usa de modalizadores e figuras de efeito e de estilo que fazem perceber sua autoria pessoal e que parecem visar difundir uma boa imagem de si frente a eclesía. Desse modo, consubstanciado na Santa Sé, o papa convoca a responsabilidade enunciativa para si.

Preferimos adotar o termo *homoafetividade*, em detrimento de variações como *homossexualidade*. Para Toledo (2016), o significado de *homossexualidade* está em aberto. Valendo-se de autores como Fry, Macrae, e Dover, Toledo defende que, dadas as diversas opiniões e elaborações teóricas, é desafiador definir homossexualidade sem incorrer em generalização ou na exclusão de determinados comportamentos e visões de mundo. Para os autores, a homossexualidade presume inúmeras variações das relações afetivas, sexuais, eróticas e de desejo entre pessoas do mesmo gênero ou sexo. Ao adotar *homoafetividade*, portanto, aspiramos enfatizar a dimensão afetiva da entrada bem como, idealmente, evitar nomenclaturas com efeitos de sentido potencialmente pejorativos.

De maneira geral, como alternativa ao substantivo *homossexualismo* – hoje em desuso e cujo sufixo denota carga semântica patológica e desviante – termos como *homoerotismo*, *gay*, *homofilia* e mesmo *homossexualidade*, via de regra, são mais adequados do ponto de vista moral do respeito à dignidade humana. Entretanto, cada nomenclatura ressalta distintos aspectos – como a dimensão da valorização da identidade da comunidade gay na utilização do termo *gay* – bem como supõe profícuas discussões teóricas, questões identitárias relevantes e históricos de contenda social protagonizados por movimentos militantes diversificados.

2. Fundamentação teórica

Esta seção esboça um enxuto panorama teórico ao apresentar as abordagens articuladas na problemática plural que vem sendo desenvolvida por Ruth Amossy, desde o ano 2000, sob o nome *argumentação no discurso*. Essa problemática será um dos fundamentos teórico-metodológicos da nossa pesquisa doutoral, posto que nos permite articular conceitos e entendimentos caros ao estudo da argumentação no discurso religioso-pontifício, conforme esboçamos à sequência.

Retomando o entendimento da retórica como negociação da diferença, proposto por Michel Meyer (2007), Amossy busca integrar a argumentação como um elemento constitutivo do discurso. Ao propor uma retomada histórico-teórica, a autora parte da noção de que o locutor intenciona impactar o alocutário seja por uma *visada* argumentativa seja por

uma *dimensão* argumentativa. Enquanto a visada se caracteriza pela disposição do locutor de promoção da *adesão* a uma dada tese, a dimensão se volta apenas para uma *modificação da maneira de ver e de sentir* do alocutário.

Assim, conceber a visada e dimensão argumentativas é uma escolha epistemológica fundamental para o empreendimento de Amossy, voltado à ampliação da consagrada definição de argumentação – oferecida por Perelman e Olbrechts-Tyteca no *Tratado da argumentação* (1996). Segundo a *nova retórica*, codinome atribuído ao *Tratado*,

toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual. Para que haja argumentação, é mister que, num dado momento, realize-se uma comunidade efetiva dos espíritos. É mister que se esteja de acordo, antes de mais nada e em princípio, sobre a formação dessa comunidade intelectual e, depois, sobre o fato de se debater uma questão determinada. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 16).

Perelman e Tyteca pretenderam fomentar a argumentação em seus componentes sociais, e não somente lógicos, como uma alternativa ao conflito militar e às violências física e psicológica. É dessa forma que, dando continuidade à tradição perelmaniana-tytecaniana de questionamento da lógica formalista, Amossy define o seu objeto de estudo. Para ela, *argumentação* quer dizer:

[...] os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir / sobre seus alocutários, / tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema (AMOSSY, 2020, p. 47, separação nossa).

Decompondo a definição de argumentação em três partes – para além da influência da nova retórica –, percebemos os diversos entendimentos harmonizados, provenientes de teorias retóricas, pragmáticas e mesmo lógicas. Primeiramente, ao mobilizar na sua definição de argumentação *os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir*, a autora resgata e incorpora a *abordagem figural*. Assim, fica implícito que a argumentação se vale de figuras e de efeitos de estilo que implicam consequências no alocutário.

Além disso, o trecho selecionado referencia ainda uma *abordagem textual*, posto que, para Amossy, a argumentação deve ser tomada também no tocante à construção textual. Isto quer dizer que a argumentação é concebida em sua trama coerente de enunciados e em seus respectivos processos lógicos de ligação – como silogismos e analogias, inseridos no discurso em situação.

Na continuidade, no fragmento *sobre seus alocutários*, a autora recorre à *abordagem comunicacional* por supor uma instância receptora cuja ação só é compreendida na relação

de interlocução. Da mesma forma, Amossy se vale da *abordagem dialógica* segundo a qual o locutor age em um espaço saturado de discurso. Além disso, a escolha taxonômica do termo *alocutário* demarca as instâncias subjetivas adotadas na obra. Em linguística, a nomenclatura das unidades epistemológicas, ou instâncias subjetivas, é uma relevante demarcação da teoria mobilizada para se analisar um dado *corpus*. Buscando evitar a rigidez dessa demarcação, a autora afirma que empregará na obra, de maneira equivalente, os termos *auditório*, *público*, *alocutário* e *destinatário* (AMOSSY, 2020); ao longo do livro, porém, Amossy tende a preferir a díade locutor-alocutário.

A definição de argumentação proposta na *Argumentação no discurso* (2020), conforme apresentada, prossegue e se finaliza nos seguintes termos: *tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema*. Neste fechamento são retomadas as noções de visada e dimensão argumentativas que abrem o livro, ou seja, trata-se tanto da adesão a uma tese quanto de uma orientação de maneiras de ver. Neste momento da definição, a *abordagem linguageira* é abrangida. Afinal, para Amossy, a argumentação não se reduz a processos lógicos, mas também compreende os meios que a linguagem oferece tanto no nível lexical quanto naquele das modalidades de enunciação e dos encadeamentos dos enunciados.

Por fim, se o processo de visada ou de dimensão argumentativa ocorre em um tipo e gênero discursivos – nos quais há distribuição socioinstitucional de funções e papéis –, a *abordagem genérica* é também contemplada. Seja manifestando-se na materialidade de uma bula papal ou de uma bula de medicamento seja subvertendo o gênero discursivo, a argumentação se inscreve em gêneros já repertoriados ou que ainda podem ser configurados.

Retomando os princípios componentes da argumentação, conforme equacionados acima, a análise argumentativa proposta por Amossy se funda sobre as abordagens figural, textual, comunicacional, dialógica, linguageira e genérica. A expansão conceitual realizada nesta problemática apresenta a argumentação como elemento constitutivo do discurso e não da língua. A problemática da argumentação no discurso arregimenta em uma mesma episteme as várias abordagens mencionadas sem incorrer na perda de coerência. A partir do cruzamento da nova retórica com a Análise do Discurso francesa, a autora elabora, portanto, uma problemática consistente, aplicável e que goza de poder explanatório. Nesse sentido, a argumentação no discurso em nada é estranha à lógica constitucional da AD, dado que “se a análise do discurso em sua origem sobrevalorizou a teoria social e política e a dimensão ideológica sobre a expressão linguística, o interesse pelas formas de expressão nunca foi minimizado” (EMEDIATO, 2020, p. 20).

Por um lado, Amossy se afasta de uma crítica ideológica do discurso ao afirmar que a análise da argumentação não tem que tomar partido nem falar “[...] em nome de uma verdade exterior (feminista, marxista, etc.) [...]” (AMOSSY, 2020, p. 112). Por outra parte, ela defende que “[...] definir um funcionamento discursivo é também um colocar em evidência o modo pelo qual se tenta agir sobre o parceiro. Em outras palavras, a análise seria em si mesma *um instrumento crítico* [...]” (AMOSSY, 2020, p. 27, *italico nosso*). Isto é, propondo uma análise que é por excelência um instrumento crítico, a argumentação no discurso quer compreender como *elementos dóxicos compartilhados no coletivo* autorizam a persuasão – sem relacioná-los a ideologias, tampouco tomar partidos.

[...] Definir *doxa* como o saber compartilhado de uma comunidade em uma dada época é conceber os interactantes como tributários das representações coletivas e das evidências que subjazem a seus discursos, é ver sua palavra modelada pelo que se diz e se pensa em torno deles, pelo que eles absorvem, muitas vezes de modo inconsciente, pelo que consideram evidente sem darem conta disso [...] (AMOSSY, 2020, p. 112).

A recomendação de que a análise argumentativa deve apresentar a provisoriade dos elementos dóxicos sem escolher um lado, pressupõe ser possível uma análise livre de julgamentos. Entretanto, se o pesquisador ou pesquisadora são também interactantes no discurso, parece-nos inadequado endossar a possibilidade de realização de uma análise completamente livre da tomada de partido. Afinal, segundo a própria argumentação no discurso, o locutor condiciona, ao mobilizar a linguagem como ação, e é condicionado, ao ser atravessado inconscientemente pela *doxa*. Em contrapartida, acreditamos que essa inexistência epistêmica tende a ser apagada no nível metalinguístico, já que a própria obra é um empreendimento argumentativo que também intenciona mobilizar meios verbais para fazer seus alocutários – supostamente, analistas do discurso – aderirem a suas teses.

Entendemos que qualquer teoria ou problemática é uma escolha de simplificação da realidade que visa avanços científicos. Assim, certos elementos devem ser desconsiderados em prol da exequibilidade teórica. Na sua problemática, Amossy consegue conceber tanto a agentividade, no projeto de visada/dimensão argumentativa, quanto o quadro das restrições socioinstitucionais. Isto é, mantendo a parcimônia teórica, a argumentação no discurso não nega a existência das restrições sociais, genéricas e institucionais sobre o discurso. Entretanto, sob os constrangimentos da situação de comunicação, o sujeito é responsável pelas escolhas que realiza, ainda que não seja possível afirmar que o locutor teria controle total sobre seus dizeres. Nesse sentido, ao realizar uma contundente síntese de abordagens variadas, essa problemática nos parece contribuir efetivamente para a incorporação da argumentação retórica nos estudos em AD.

Ainda que inserida em uma vertente de herança pecheuxtiana, portanto, em se tratando de uma abordagem distinta daquela de Amossy, Orlandi (1987) também defende a existência de uma dinâmica dentro da qual o sujeito interfere *na* e é condicionado *pela* estrutura. Dessarte, “a AD assume a posição de que se deve pensar um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema: o discurso” (ORLANDI, 1987, p.12) de maneira que a análise deste visa mais à compreensão do processo discursivo do que à interpretação. No caso do cânone da AD francesa, Maingueneau (2006) defende que a unidade de análise pertinente não é o discurso em si, mas o sistema de referência aos outros discursos através do qual ele se constitui e se mantém, a saber, o interdiscurso.

Na mesma obra em que endossa a relação de codeterminação entre agência e estrutura, Orlandi define discurso religioso como “aquele em que fala a voz de Deus: a voz do padre – ou do pregador, ou, em geral, de qualquer representante seu – é a voz de Deus” (1987, p.242). Assim, para a autora, haveria um desnivelamento hierarquizado onde o locutor se encontra em plano espiritual, o divino, e se dirige ao alocutário assujeitado em plano temporal, o ser humano, de modo que, “na desigualdade, Deus domina os homens” (ORLANDI, 1987, p.243). Nesse sentido, se tomarmos a Santa Sé como a voz (representante) de Deus, haveria uma tendência a não-reversibilidade entre os papéis de locutor e alocutário, posta tal assimetria estrutural em relação à eclesía.

Essa representação do divino na agentividade da Santa Sé configura aquilo que Orlandi (1987) denomina *mistificação*, isto é, o apagamento da maneira pela qual o representante assume essa voz divina sem explicitar o mecanismo ou processo de apropriação/representação. Na mistificação do discurso religioso, o sujeito que representa a voz de deus não goza de autonomia perante esta. Assim, o discurso religioso tenderia à monossemia, pois a interpretação da palavra de deus é intensamente regulada. Quando certos limites de tal regulação estrita são excedidos, considera-se o ato como transgressão. Para Orlandi, o poder imbuído à palavra na religião é evidente, dado que a linguagem é vista como uma ação, por exemplo, como ocorre na fórmula performativa *eu vos declaro marido e mulher*, relacionada ao sacramento do matrimônio.

A ideia de discurso constituinte (conferir MAINGUENEAU; COSSUTTA, 1995; MAINGUENEAU, 2006, 2014), ainda que nos pareça carecer de certo grau de precisão do ponto de vista da operacionalização, provoca reflexões que julgamos pertinentes ao estudo do discurso religioso. Pelo seu status autofundado, os discursos constituintes funcionam como fiadores de outros discursos, como é o caso do filosófico, do científico e do próprio discurso religioso. Enunciações dessa natureza constituinte atribuem autoridade à instituição que o emite, visto que dão sentido aos atos de uma coletividade e são fiadoras de múltiplos

gêneros do discurso. O discurso constituinte, assim, em razão dos seus atributos enunciativos e das suas funções sociais, ocupa um lugar incomum no interdiscurso. Ao espaço paradoxal que essas enunciações detêm na sociedade dá-se o nome de paratopia, afinal discursos constituintes não estariam nem no interior tampouco no exterior da coletividade.

Como acrescenta Maingueneau (2006), a pretensa qualidade de autofundação é ostensiva no caso desses textos religiosos, os quais não teriam uma autoria no sentido usual do termo, dado que os autores humanos são entendidos como veículos movidos por inspiração divina. Discursos constituintes se distanciariam da imperfeição, esta potencialmente atribuída aos intérpretes e jamais à fonte divina de inspiração. Esses discursos paratópicos se situam no limite e lidam com o limite. São discursos concomitante e paradoxalmente *autoconstituídos*, pelo poder transcendente que atribuem a si, e *heteroconstituídos*, pela sua fonte legitimadora. Contudo, o fato de os discursos constituintes reconhecerem apenas a sua própria autoridade não implica que outras zonas de produção verbal, como a da imprensa, não exerçam ação sobre eles. Dessa forma, como podemos perceber no caso do nosso *corpus*, há interação constante entre discursos constituintes e outras formas de discurso, bem como entre dois ou mais constituintes que se atraem e se repelem – como acreditamos ocorrer na encíclica *Fratelli Tutti* em cujo conteúdo o discurso religioso parece invocar o científico para afirmá-lo e, ao cabo, superá-lo.

3. Resultados preliminares: breve análise da encíclica *Fratelli Tutti* (2020) com base na problemática da argumentação no discurso

Inicialmente, consideramos o lugar social da cena da enunciação em que a encíclica *Fratelli Tutti* se engendra. Trata-se de um texto publicado no repositório do Vaticano e reproduzido de modo não rastreável pela e na *web*. Nesse sentido, existem vetores pragmáticos e discursivos do dispositivo que implicam expectativa e maneira de consumo específicas. Isto é, presume-se que os estudiosos e os fiéis que se detêm sobre o material digital ou impresso – motivados por objetivos científicos, ontológicos ou doutrinários, por exemplo – antecipam em variadas medidas o conteúdo documental, tanto com base no que se espera de uma encíclica quanto no *ethos* prévio de quem assina a carta, o Papa Francisco.

A imagem prévia que a eclesía e demais alocutários podem fazer do atual Pontífice tende a ser instituída em oposição àquela atribuída ao seu antecessor, Bento XVI. Contrariamente ao aceno frequente de Bento às alas mais conservadoras do Vaticano-eclesía, ao Papa Francisco é frequentemente atribuído um *ethos* prévio liberal fundado na sua defesa do amor como serviço. Símbolo de renovação na Igreja, o atual Sumo Sacerdote foi eleito em Conclave de 2013 como uma alternativa à perda de fiéis e à abrupta renúncia de Bento.

Em consonância com o seu *ethos* prévio, a imagem de si efetivamente mostrada na *Fratelli Tutti* é conciliadora, holística e modernizante. Chamado por Aristóteles de a mais importante das provas, o *ethos* fundamenta o discurso, mas não é um argumento propriamente dito (PLANTIN, 2011). Ou seja, o *ethos* não é verbalmente afirmado, trata-se de uma imagem de si que o locutor mostra no discurso. Além disso, *ethos* se vincula ao exercício da palavra não do indivíduo per se, mas do papel social que o sujeito desempenha (MAINGUENEAU, 2014).

Considerando a imagem discursiva do locutor, há na *Fratelli Tutti* uma cisão enunciativa em que o papa parece se distanciar da Santa Sé e das alas mais conservadoras que compõem a Cúria. Esse distanciamento não é um efeito produzido em todo documento assinado pelo papa, posto que a correlação de responsabilidade locutária varia conforme o dispositivo e a cenografia pontifícia. Assim, Santa Sé e papa podem vir a consubstanciar sua identidade – como nas Leis Fundamentais do Vaticano, em que a figura absoluta do papa se confunde àquela da Cadeira Santa – ou se distanciar, como ocorre no mencionado *Responsum* sobre a consagração da união homoafetiva.

Se o *ethos* prévio e o *ethos* discursivo contribuem para eficácia do dizer, mas não são argumentos em si, o projeto argumentativo da promoção de uma tese deve partir de pontos comuns às partes interactantes. Isto é, a argumentação deve se basear nas crenças do receptor e em esquemas de raciocínio compartilhados. A partir desse entendimento, procuramos nos deter também na instância do alocutário da encíclica. A concepção que adotamos, que certamente não é a única possível, pressupõe um alocutário composto em duas segmentações. Na primeira, acomodamos toda a variedade possível de pesquisadores – estendendo-se, por exemplo, daqueles laicos, aos estudiosos crédulos, teólogos e exegetas. Por outra parte, estabelecemos a segmentação alocutária dos fiéis, entendida como a mais numerosa e subsegmentada entre fiéis mais liberais e mais conservadores. A segmentação alocutária dos fiéis é a que mais interessa à presente pesquisa.

No que se refere ao nome do documento, como em outros subgêneros discursivos, o título comunga da função de vetorização das expectativas do alocutário, conforme mencionamos acima. Contudo, há uma qualidade específica às cartas encíclicas no que diz respeito aos seus títulos. A Santa Sé nomeia esses documentos de modo homônimo às duas primeiras palavras do conteúdo, estas escritas geralmente em latim na versão inicial. Dessarte, podemos pressupor que a escolha da primeira passagem da *Fratelli Tutti* explicita o intuito inaugural desse projeto de argumentação pontifício.

Fratelli Tutti é uma citação proveniente das Admoestações de São Francisco, as quais gozam legitimidade frente ao alocutário fiel versado na mística, sobretudo frente àquela parcela

franciscana. A finalidade de adesão que se tenciona provocar no alocutário está sustentada sobre um argumento de autoridade que recorre, especificamente, à autoridade hagiológica. Esta, sendo divina, é dogmaticamente irrefutável. O ato de remeter *ad verecundiam* às Admoestações tem como efeito de sentido a fundamentação da dimensão argumentativa da encíclica já no seu título. Assim, qualificamos o nome desta encíclica como uma exortação referencial, já que estabelece uma relação dialógica com a palavra São Francisco ao convocar sua autoridade. Ademais, o título mobiliza e resgata a dimensão argumentativa que pode já desempenhar certo grau de adesão no alocutário *avant la lettre*. Tal exortação referencial, embora fraternal e amigável, não parece ser desprovida de finalidade persuasiva.

O título em italiano é mantido nos nove idiomas para os quais a Santa Sé ofereceu uma versão oficial. Como nos casos do padre jesuíta Thomas Reese e do *Catholic Women's Council*, houve críticas severas de que a literalidade de *Fratelli Tutti*, todos irmãos, seria misógina. Segundo a Santa Sé, em resposta apaziguadora às contestações polêmicas, a frase italiana *fratelli tutti* foi empregada com a conotação de toda a humanidade e intencionou a fidelidade ao original.

Tomando as Admoestações como um dos discursos constituintes presente na encíclica, notamos que a autoridade plasmada na exortação referencial é tributária de um discurso que ao constituir “legítima a instituição que o torna possível” (MAINGUENEAU, p. 143, 2014). Nesse sentido, ao ser uma atualização da doutrina, a *Fratelli Tutti* pretender-se-ia ser também um discurso que constitui a sua própria existência em nome do Absoluto. O subgênero encíclico, ao ser alicerçado nos planos imanente e transcendente – respectivamente, pelo infalível chefe da Cadeira Santa e pelo próprio divino –, parece favorecer a autofundação do discurso.

Segundo Maingueneau, “pode-se perguntar, por exemplo, se, em torno da ecologia e/ou das novas tecnologias digitais, não emergirão novos discursos constituintes que vão combinar elementos do discurso religioso e do discurso científico” (MAINGUENEAU, 2014, p. 142). Assim, enquanto uma textualidade que se manifesta sobretudo na web, há uma argumentação doutrinária que afiança e é afiançada pela mística católica. Evitando que a Igreja possa vir a ser acusada de negacionista, tal argumentação não desconsidera a ciência, mas a interpela frente à suposta depreciação de valores morais e espirituais:

não ignoramos os avanços positivos que se verificaram na ciência, na tecnologia [...] Todavia ressaltamos que, juntamente com tais progressos históricos, grandes e apreciados, se verifica uma deterioração da ética, que condiciona a atividade internacional, e um enfraquecimento dos valores espirituais e do sentido de responsabilidade (FRANCISCO, 2020, não paginado, 29).

Na sua função de apontamento das prioridades católicas no momento, é próprio da constituição do dispositivo encíclica delinear perigos à fé ou à instituição Igreja, exortando seus seguidores a cursos de ação específicos. Assim, é coerente pensar a argumentação no discurso na materialidade desse documento, já que “globalmente, pode-se dizer que há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa [...]” (AMOSSY, 2020, p. 42). Inserida em um continuum de argumentatividade, esta percepção da realidade se configura em uma cena de posições antagônicas que buscam prevalecer e que são abertamente formuladas ou veladas.

Já na seção de introdução, percebemos a construção aberta da relação de opostos e da ideia do enfraquecimento dos valores:

irrompeu de forma inesperada a pandemia do Covid-19 que deixou a descoberto as nossas falsas seguranças [...] ficou evidente a incapacidade de agir em conjunto. [...] verificou-se uma fragmentação que tornou mais difícil resolver os problemas que nos afetam a todos. Se alguém pensa [...] que a única lição a tirar é que devemos melhorar os sistemas e regras já existentes, está a negar a realidade (FRANCISCO, 2020, não paginado, 7.)

O locutor se opõe aos que negam a suposta fragmentação ao somente proporem uma melhora no sistema de regras. Nota-se neste entimema a conclusão não ostensiva de que, portanto, deve-se mudar o sistema de regras. A tese parece tencionar a aceitação/legitimação da encíclica como um projeto de mudança plena fundado na atualização da doutrina que o documento encerra.

A finalidade argumentativa que afirma a ineficácia do sistema de regras corrente é consumada no parágrafo consecutivo de modo exortatório e deontico, “precisamos duma comunidade que nos apoie [...] Sonhemos como uma única humanidade, como caminhantes da mesma carne humana” (FRANCISCO, 2020, não paginado). O valor comunitário conclamado é de certo modo posto no plano do ideal/inatingível com sonhemos. Tal valor comunitário se inscreve tanto no *ethos* prévio do papa quanto, discursivamente, na ideia do amor católico não apenas como morada, mas também como serviço. Esse efeito de sentido vem sendo produzido a partir de materialidades anteriores à *Fratelli Tutti*, como a encíclica *Laudato si'* (2015), e parece compor aquilo que chamaremos de a tese do amor. Ao nosso ver, a mencionada tese constitui fundamentalmente a encíclica de 2020 e encerra os valores católicos defendidos pelo locutor.

Nesse sentido, retomando o atributo da autofundação da *Fratelli Tutti*, consideramos que essa autopoiese se apoiaria principalmente (i.) no discurso constituinte bíblico e aquele das Admoestações, (ii.) bem como no efeito argumentativo da carta, forjado na transcendência do amor “que ultrapassa as barreiras da geografia e do espaço” (FRANCISCO, 2020, não

paginado, 1.). Assim, falar em nome do amor confunde e dilui a materialidade da encíclica no próprio divino que endossa o seu discurso – “Deus é amor” (FRANCISCO, 2020, não paginado, 4.).

Na passagem “Este Santo (Francisco de Assis) do amor fraterno, da simplicidade e da alegria, que me inspirou a escrever a encíclica *Laudato si'*, volta a inspirar-me para dedicar esta nova encíclica à fraternidade e à amizade social” (FRANCISCO, 2020, não paginado, 2.), encadeando a Fratelli Tutti como uma continuidade dialógica da *Laudato si'*, percebemos a mobilização de valores a priori inquestionáveis para captar a benevolência do alocutário fiel. Caso não se considere o relativismo da maneira como cada alocutário decodifica amizade social e amor, é possível tomá-los como valores universalmente aceitos.

Desse modo, raciocinando com o auxílio de argumentos sobre os quais não há muita disputa, há na cenografia uma relação de causalidade entre amor e felicidade: “nele (no convite ao amor) declara feliz quem ama o outro” (FRANCISCO, 2020, não paginado, 1.). As estruturas lógicas empregadas buscam realizar a moção do alocutário, no sentido da adesão à tese, recorrendo a valores que instigam emoções. Nesse sentido, percebemos a inseparabilidade entre razão e emoção na encíclica, garantida pelos *ethes* prévio e discursivo.

No tocante ao tema da racionalidade, destacamos o excerto: “Frequentemente as vozes que se levantam em defesa do ambiente são silenciadas ou ridicularizadas, disfarçando de racionalidade o que não passa de interesses particulares” (FRANCISCO, 2020, não paginado, 17.). O entendimento construído parece ser afim àquilo defendido por Angenot (2015) na sua avaliação dos tipos ideológicos que a racionalidade tece. Segundo o autor, “irracional é, no fundo, um termo de condenação das lógicas diferentes da minha, termo cujo conteúdo varia segundo o posicionamento do enunciador” (ANGENOT, 2015, p. 130). Isto é, a racionalidade, ou no caso a irracionalidade, é entendida com uma atribuição parcial realizada pelo locutor sobre o alocutário.

Embora não haja nesta encíclica (acima) argumentos construídos sobre a ideia de irracionalidade, a antípoda racionalidade pode ser encontrada com diversas intenções e usos. Por exemplo, no seguinte trecho o locutor mobiliza a entrada racional com a mesma finalidade aparente de sentido do parágrafo 17: “Perante esta realidade, hoje é muito difícil sustentar os critérios racionais amadurecidos noutros séculos para falar duma possível «guerra justa». Nunca mais a guerra!” (FRANCISCO, 2020, não paginado, 242.). Com efeito, a mesma denúncia ao relativismo, parcialidade e efemeridade do racional é sustentado, dessa vez, colocando em xeque a pretensa e falaciosa racionalidade na declaração e na execução da guerra. O argumento que apela à desaprovação do bélico é coerente ao *ethos* moderno da Santa Sé marcado pela condenação incondicional à guerra.

Contudo, na mesma encíclica, o Sumo Pontífice volta a utilizar o termo, desta vez não como denúncia de parcialidade ou incorreção, mas como estrutura de sustentação de um argumento de racionalidade:

o diálogo é o caminho mais adequado para se chegar a reconhecer aquilo que sempre deve ser afirmado e respeitado e que ultrapassa o consenso ocasional. Falamos de um diálogo que precisa de ser enriquecido e iluminado por razões, por argumentos racionais, por uma variedade de perspectivas, por contribuições de diversos conhecimentos e pontos de vista, e que não exclui a convicção de que é possível chegar a algumas verdades fundamentais que devem e deverão ser sempre defendidas (FRANCISCO, 2020, não paginado, 211.)

A utilização da mesma entrada no parágrafo – como algo que enriqueceria e iluminaria o diálogo – pode ser interpretada como um deslize discursivo, posto que o próprio documento reitera a incorreta parcialidade subjacente à adjetivação do (i)rracional. Do mesmo modo, ao tratar de verdades fundamentais, o locutor se afasta da tese da mudança dos critérios racionais amadurecidos noutros séculos (FRANCISCO, 2020, não paginado, 242.). Nesse sentido, o uso do racional seria potencialmente deletério tão somente quando não dissesse respeito à conveniência da construção da finalidade argumentativa da encíclica.

Retornando à inseparabilidade da razão e da emoção na tese do amor, invocamos brevemente as abordagens linguageira e textual. A dedução que implica determinada tese seria validada perante o alocutário desde que haja uma lei de passagem (L) aceitável. É desse modo que o argumento “nele declara feliz quem ama o outro” (FRANCISCO, 2020, não paginado, 1.) intenciona uma adesão do alocutário fiel à conclusão “quero destacar o convite a um amor que ultrapassa as barreiras da geografia e do espaço” (FRANCISCO, 2020, não paginado, 1.). Isto é, em termos argumentativos, aceitar o convite a esse amor é aderir à legitimidade da tese da encíclica.

Enquanto valor amplamente desejado, a felicidade pode ser interpretada como a L que estabiliza a validade da conclusão que o discurso intenciona provocar. A L é estável, ou seja, é necessária e não é facilmente refutável, já que se trata de uma inferência lógica que a princípio independe do contexto e do dispositivo. Caso seja tomada como um argumento vazio em si, no entendimento aristotélico, trata-se de um lugar-comum ou *topos*, cuja aceitabilidade pública é praticamente consensual. Afinal, à sua maneira, todo ser parece almejar a felicidade.

A força argumentativa da passagem parece ser aumentada com a estratégia de começar a Encíclica com um vocativo ou, como denominamos, exortação referencial: “FRATELLI TUTTI: escrevia São Francisco de Assis, dirigindo-se a seus irmãos e irmãs para lhes propor uma forma de vida com sabor a Evangelho” (FRANCISCO, 2020, não paginado,

1.). Notamos aqui, inclusive, a modalização no feminino, irmãs, que parece tencionar diluir a polêmica sobre o teor misógino do título. Vemos ainda que a conclusão intencionada pelo discurso tem dimensão argumentativa ao vir na forma de convite. Trata-se de uma invitation a um valor fundacional no discurso do Papa Francisco, isto é, um convite ao servir no amor ao próximo. Em última instância, tenciona-se uma exortação ao amor a/de Deus que afiança a fé dos crentes.

Em “(São Francisco) Não fazia guerra dialética impondo doutrinas, mas comunicava o amor de Deus; compreendera que “Deus é amor, e quem permanece no amor, permanece em Deus» (1 Jo 4, 16)” (FRANCISCO, 2020, não paginado, 4.), vemos o reforço do apelo ao amor, dessa vez, figurado na própria hierofania de Deus. O valor retórico desses enunciados a respeito dos quais se busca a adesão não deve ser desconsiderado, mesmo que se trate de um valor já legitimado; afinal, uma crença estabilizada pode e, por vezes, deve ser intensificada. Essa nos parece a vocação de uma encíclica. Assegurada na autoridade de discursos constituintes – no caso do último fragmento selecionado, além das Admoestações, o Evangelho segundo João – a platitude de um enunciado a princípio vazio é preenchida por uma dimensão argumentativa.

Se o locutor argumenta sobre aquilo que já é aceito pelo alocutário e este pode rejeitar ou acolher a tese (AMOSSY, 2012, 2020; PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996), a argumentatividade da encíclica parece estar acomodada sob o mesmo hiperônimo do amor. Inscrita na lógica singular do Vaticano-eclésia, a produção discursiva da Fratelli Tutti visa a adesão à tese (da promoção da doutrina católica) do amor.

5. Considerações finais

Conforme realizada neste artigo, a análise da cena da enunciação do Vaticano-eclésia em fragmentos da encíclica Fratelli Tutti é apenas uma possibilidade de investigação. Nossas reflexões constituem-se como resultados de uma escolha teórica específica que entende a argumentação como elemento constitutivo do discurso. Assim, não se trata de uma avaliação exaustiva, mas de interpretações iniciais no âmbito de uma agenda de pesquisa doutoral.

Os conceitos que esboçamos de Vaticano-eclésia e de exortação referencial, ainda que devam ser aprofundados, parecem ocasionar ganho epistemológico para investigações afins ao tema. Do mesmo modo, as reflexões sobre a associação teórica entre infalibilidade papal e discurso constituinte aparentam ser um oportuno nicho de pesquisa. Acreditamos que isso se aplica à reflexão que oferecemos sobre as segmentações do alocutário eclésia. Ainda devem ser definidos os critérios para elaboração de um espectro que classifique os interlocutores mais voltados à ala liberal ou à ala conservadora da Igreja Católica.

Localizando sua problemática na AD, Amossy não nega a existência das restrições sociais, genéricas e institucionais sobre o discurso. Entretanto, sob os constrangimentos da situação de comunicação, a autora indica que o sujeito é responsável pelas escolhas que realiza. Em outros termos, a argumentação no discurso atribui um grau de agentividade ao locutor na definição do seu projeto de visada/dimensão argumentativa, ressaltando que não é possível afirmar que o locutor teria controle total sobre seus dizeres. Assim, a problemática de Amossy parece ser adequada para investigações que se debrucem sobre o estudo da responsabilidade enunciativa pontifícia.

Na variedade das elocuições pontifícias, a responsabilidade enunciativa ora parece ser atribuída ao papa, ora distanciada deste em prol da Santa Sé. No subgênero encíclica, o Sumo Sacerdote dá sua assinatura e usa de modalizadores e figuras de efeito e de estilo que fazem perceber sua autoria pessoal. Desse modo, consubstanciado na Santa Sé, o papa convoca a responsabilidade enunciativa para si. Em outros subgêneros, esses efeitos de sentido podem não ocorrer do mesmo modo.

Nesta análise, realizada especificamente sobre um dos textos do *corpus* da nossa pesquisa, concluímos que o projeto persuasivo da *Fratelli tutti* seria aquele da intensificação de crenças doutrinárias já estabilizadas, promovendo a adesão ao que chamamos de a tese do amor. A maneira como as construções racionais são elaboradas – arraigadas a valores que apelam aos sentimentos – não parece minar o logos, mas enfatizar a inseparabilidade entre esta prova, a imagem papal no discurso e o *pathos*.

Neste artigo adotamos um posicionamento descritivo-interpretativo, isto é, partindo de categorias específicas, inicialmente, procedemos à exposição do *corpus* de maneira não-normativa/não-militante – descrição – para, na sequência, lançar conclusões à luz da descrição engendrada – interpretação –. Dessarte, embora partamos de hipóteses de pesquisa, não antecipamos conclusões. Da mesma forma, entendemos ainda que o nosso artigo está inserido em uma situação argumentativa específica, a argumentação acadêmica, cujos componentes principais são estado da arte, método/metodologia e argumentação/análise.

Referências

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da equipe de tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. 1ª ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Editora Contexto, 2020.

ANGENOT, Marc. **O discurso social e as retóricas da incompreensão**: consensos e conflitos na arte de (não) persuadir. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

EMEDIATO, Wander. Problemáticas contemporâneas dos estudos do discurso: por uma análise integrada *In*: EMEDIATO, Wander et al. (org.). **Teorias do discurso: novas práticas e formas discursivas**. Campinas: Pontes, 2020. p. 19-56.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-E-Silva. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique; COSSUTTA, Frédéric. L'analyse des discours constituants. **Langages**. 29^e année, n°117, p. 112-125. 1995. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1709. Acesso em: 12 out. 2021.

MEYER, Michel. **A Retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

ORLANDI, Eni. **A Linguagem e seu Funcionamento as formas do discurso: as formas do discurso**. 2^a ed. São Paulo: Pontes, 1987.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLANTIN, Christian. **Les bonnes raisons des émotions: principes et méthode pour l'étude du discours émotionné**. Berne: Peter Lang, 2011.

TOLEDO, Fagner. O que é homossexualidade?. *In*: RAMOS, Marcelo; NICOLI, Pedro; BRENER, Paula (orgs.). **Gênero, sexualidade e direito: uma introdução**. Belo Horizonte: Initia Via, 2016. p. 68-78.

A GESTÃO DE PONTOS DE VISTA NA ATIVIDADE ARGUMENTATIVA DE VÍDEOS DE COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA DO YOUTUBE

Marcos Filipe Zandonai¹

Resumo

O tema deste estudo é a argumentação de *youtubers* que, em seus vídeos, defendem a ciência em uma situação de dissenso. Objetivo entender de que maneira a gestão de pontos de vista constrói a posição do divulgador científico no YouTube em favor de seu projeto de influência e de uma certa imagem de ciência. Para tanto, no presente artigo, analiso trechos de um vídeo que equaciona dois pontos de vista antiorientados: *as previsões dos cientistas sobre o contágio por coronavírus são alarmistas versus as previsões são apenas dados científicos*. Apresento as etapas exploratória e explicativa da análise qualitativa, que levam em consideração o Modo de Organização Argumentativo (CHARAUDEAU, 2009) e uma abordagem indutiva para categorizar os dados linguageiros e depois analisá-los em maior profundidade. O referencial teórico envolve a abordagem enunciativo-interacional dos pontos de vista (PDV) (RABATEL, 2016a), pois examino as formas de imputação e de responsabilidade enunciativa utilizadas no discurso, tributárias de um jogo radicalmente dialógico, relacional, entre as opiniões imputadas e as assumidas, e sobre as quais a modalização produz efeitos de verdade e dissimetrias entre elas. Os resultados apontam para os “pactos” do locutor principal para com o PDV adversário, e para outros modos enunciativos e pragmáticos de modular e representar a verdade de um e de outro PDV.

Palavras-chave: Divulgação Científica. Enunciação. Dialogismo. Ponto de vista. YouTube.

Abstract

The subject of this study is the argumentation of *youtubers* who, in their videos, defend science in a situation of dissensus. The objective is to understand how the management of points of view builds the position of the science communicator on YouTube in favor of his project of influence and a certain image of science. To this end, in this article, I analyze excerpts from a video that equates two anti-oriented points of view: *scientists’ predictions about coronavirus contagion are alarmist versus these predictions are just scientific data*. I present the exploratory and explanatory stages of qualitative analysis, which take into account the mode of argumentative organization of discourse (CHARAUDEAU, 2009) and an inductive approach to categorize linguistic data and then analyze them meticulously. The theoretical framework involves the enunciative-interactional approach of points of view (POV) (RABATEL, 2016a), as I examine the forms of imputation and commitment used in the discourse, tributary to a radically dialogic, relational game between imputed and assumed opinions, and on which modalization produces effects of truth and as between them. The results point out to the main speaker’s covenants with the opposing POV, and to other enunciative and pragmatic ways of modulating and representing the truth of one and another POV.

Keywords: Scientific publicizing. Enunciation. Dialogism. Point of view. YouTube.

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientador: Prof. Dr. Wander Emediato de Souza. E-mail do autor: marcosfzan@gmail.com.

1. Introdução

Este estudo apresenta resultados preliminares a respeito de uma pesquisa de doutorado que trata da gestão de pontos de vista realizada por *youtubers* de ciência para eles reorientarem conteúdos já em polêmica pública, cingindo-os com a perspectiva da ciência. Olhar para esse heterodialogismo, quando em jogo de forças, advém da preocupação em fazer frente às *fake news* e às distorções sobre noções científicas que têm se espalhado em diversos ambientes sociais. Convergente a tal preocupação, esta pesquisa pode contribuir para entendermos melhor as táticas e sentidos dos ataques à legitimidade da ciência e também as potencialidades de reversão pela via da divulgação científica (DC). Levar-nos-ia a outros planos de ação na manutenção dos benefícios da ciência e da DC, como a melhoria do cuidado à saúde.

O objetivo geral da pesquisa aqui relatada é observar como as posições do *youtuber* divulgador enquanto resposta ou réplica, pelo dialogismo interno, propiciam uma experiência de cultura científica. Mas, neste artigo, exponho principalmente apontamentos concernentes ao objetivo específico primeiro da Tese, que é: analisar a gestão do dialogismo interno e a representação dos pontos de vista. O segundo objetivo específico da Tese é analisar a argumentatividade, com os imaginários que parecem ser incutidos pelo orador a partir do jogo de pontos de vista.

Ensaio aqui a minha tese, que é defender uma caracterização do jogo de forças estratégico, da parte dos *youtubers* em seus vídeos, como forma de capital de influência e de *ethos* consoante ao nicho polêmico-científico do YouTube. Presumimos haver nesse heterodialogismo algum jogo de forças e de barganha favorável ao projeto de influência por parte do *youtuber*.

Tendo em vista essas coordenadas, a seção 2 do artigo dedica-se à abordagem teórica enunciativa-interacional do ponto de vista (RABATEL, 2016a), que é mobilizada na análise. Em seguida, na seção 3, descrevo a metodologia, e, a partir da seção 4, analiso trechos de um discurso do Canal do Pirula que equaciona dois pontos de vista em confronto: *as previsões dos cientistas sobre o contágio por SARS-CoV-2 são alarmistas versus essas previsões são apenas dados*. Por fim, na seção 5, discuto os resultados parciais sobre como o locutor principal se determina em relação ao ponto de vista oponente.

2. Fundamentação teórica

Assumir e defender uma posição é algo que se dá na teia dialógica do discurso, porquanto é a relação entre enunciadores que engendra e marca posições (CORTEZ, 2011).

Os objetos científicos, por exemplo, tratados pelos divulgadores de ciência, podem ser realçados em sua propriedade de objetos em disputabilidade, porque alguém já disse algo sobre algum tema que é passível de ser cingido pelo ponto de vista da ciência. Além disso, o diálogo entre as posições acontece “de uma certa maneira”, entre vozes mais autorizadas e vozes que o são menos, o que, *a posteriori*, revela a argumentação indireta (RABATEL, 2018).

Os sujeitos modais (o anticiência e o favorável à ciência, para este *corpus*), convocados no dialogismo, são “porta-vozes” de seus PDV. Segundo Rabatel (2016a, p. 71), “analisar um ponto de vista é recuperar, de uma parte, os contornos de seu conteúdo proposicional e, de outro, sua fonte enunciativa, a partir do modo de atribuição dos referentes e dos agenciamentos das frases em um texto”. Se a percepção se dá na dependência de um enunciador, essa instância subjetiva é, na verdade, uma subjetividade modal, narrativizada, um sujeito que faz o saber exprimir-se de alguma maneira, em face dos PDV distribuídos por parte do locutor primário.

Segundo Rabatel (2013, p. 33), um PDV, em sua definição sintática, “é a combinação *modus ~ dictum*, e, no plano enunciativo, ele remete a um enunciador que não é locutor”. Por esse raciocínio, “o ponto de vista (PDV) não se limita à expressão de uma percepção e integra julgamentos e conhecimentos que o locutor e/ou enunciador projetam sobre o referente” (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 10). O PDV, ademais, é sempre um conteúdo, ou remetido a um enunciador segundo (e2, e3...), ou assumido por um locutor-enunciador primeiro, como veremos adiante a respeito dos dispositivos de Responsabilidade Enunciativa (RABATEL, 2016a).

Para darmos conta dos modos de saliência e de apreensão desses PDV, é imperiosa a disjunção locutor–enunciador. O locutor é “a instância de produção fônica do enunciado” (RABATEL, 2015, p. 126), enquanto o enunciador constitui “a instância da assunção da responsabilização pelos conteúdos das proposições, a fonte das atualizações dêitica e modal”, é o que está na origem do PDV. O enunciador pode – não o é necessariamente – ser “válvula” de acesso ao posicionamento dêitico, e isso na medida em que o enunciador se confirma com a posição adotada por um locutor, inclusive adotada por sua conta e risco ou em nome de terceiros (valores), ou tido como reconhecida, discursivamente, no plano dêitico.

Outro aspecto a se considerar é que esse locutor identificado em sincretismo (isto é, porta-voz do PDV do enunciador) pode estar, no fundo, aderindo à visão de outro locutor, representado por seu respectivo enunciador. Na prática, isso requer examinar as áreas de adesão, com um enunciador concordando com outros enunciadores, e buscar reconhecer se em alguma área de adesão há outros locutores-enunciadores. Por isso, “a ideia de identificar

um principal é muito útil, pois ela fornece um ponto de apoio à necessária hierarquização dos enunciadores que estão em cena” (RABATEL, 2013a, p. 42). Indica se está havendo delegação de percepções ou assunção, e indica, dentre estes, qual subjetividade é concebida como irradiadora, como fonte, como em proeminência – aos quais outros podem se conectar – e quais são conjuminados a estes primeiros.

Vejamos melhor as formas como os enunciadores “assumem” o PDV. Em função da distribuição das instâncias enunciativas no discurso e do poder de focalização por parte delas, existem, segundo Rabatel (2009), ao menos duas possibilidades basilares de *prise en charge* (PEC): a responsabilidade enunciativa (RE), propriamente dita, e a imputação. A RE acontece quando o locutor primeiro, L1, assume conteúdos, porque crê na veracidade deles (RABATEL, 2009). Já a imputação, conforme Rabatel (2009), trata de atribuir conteúdos a outro enunciador (e2, e3...), o que significa o enunciador (um locutor-enunciador ou enunciador segundo) ser convocado a indiretamente assumir uma relação predicativa. A *prise en charge énonciative* (RE) não exige marcas específicas, mas a *non prise en charge*, sim, como o condicional e o discurso relatado (RABATEL, 2015).

Mesmo que a imputação seja uma RE limitada, é produtivo trabalhar com essa noção, imputação como uma quase-RE, porque ela permite verificar os estágios do acordo, do desacordo e da neutralidade do principal para com o PDV imputado (RABATEL, 2016a). Isto é, se L1/E1 está de acordo com e2 pode ser porque uma quase-RE evoluiu. “É esta quase-RE, imputada a e2, que permite em seguida que L1/E1 se posicione em relação à posição enunciativa de e2 [“deixando-a lá” ou aderindo a ela]” (RABATEL, 2009, p. 73, acréscimo meu). Se o locutor só a “deixa lá” – como formulei acima, para didatizar –, então se diz que o dispositivo enunciativo é *levar em conta*, que corresponde ao PDV dos outros que “L1/E1 integra em seu dizer sem se pronunciar sobre a veracidade deles” (RABATEL, 2016a, p. 93). A modalização é importante para verificarmos os engajamentos posteriores frente à imputação. (RABATEL, 2016a).

O oposto de assumir é o imputar (e não a *non prise en charge*), justamente por causa do dispositivo levar em conta e dos investimentos pragmáticos e modais que viabilizam a marcação de distância do descrédito (RABATEL, 2016a). Dessa maneira, assumir é contrário de marcar “distância”; afinal, toda fala é naturalmente remetida a uma instância enunciativa.

Com isso, no estrato pragmático da imputação (com modalização e estesia), L1/E1, aí sim, pode encenar sua desvinculação ao imputado; pode apresentar concordância, discordância ou neutralidade (não tomar partido explicitamente, congruente ao levar em conta) quanto ao PDV imputado (RABATEL, 2016a). Mas ao fazer RE (assunção), o sujeito também poderia modular a certeza, o que novamente realça a dimensão pragmática na RE,

dimensão composta por força ilocucionária, matizes de engajamento etc., assim como os valores pragmáticos do acordo, do desacordo e do neutro, que participam da experiência da imputação.

Por isso é que analisamos o dispositivo básico de RE (imputação ou RE), mas depois avançamos para as coordenadas co(n)textuais da responsabilização, para os efeitos de sentido subsumidos à referida exploração pragmática. Ora, em consonância com Cortez (2011):

A dimensão dialógica do ponto de vista faz com que o locutor/enunciador primeiro (L1/E1) ponha em cena diferentes pontos de vista (pdvs), o que é feito por maneiras diferenciadas. Essa variação é determinada não só pela interpretação de L1/E1 em relação à posição dos demais enunciadores (concordância, discordância e efeito de neutralidade), mas também pelas diferentes maneiras de assumir para si um conteúdo ou de imputá-lo aos demais enunciadores (CORTEZ, 2011, p. 87-88).

Isso significa que, sob as maneiras de assumir e de imputar, devemos explorar outros mecanismos de *prise en charge*, que atuam conjuntamente à *PEC básica* (imputar e assumir), criando as atitudes de reação e de reflexividade² do locutor principal. Neste caso, são cabíveis as operações enunciativas, de Alrahabi e Desclés (2009), e as posturas enunciativas de Rabatel (2016b).

Quando tratamos da relação entre L1/E1 e outros enunciadores intratextuais que ele invoca, então estamos em um plano enunciativo *mais* interno, aquele entre locutor e colocutor (l2/e2) (ALRAHABI; DESCLÉS, 2009). Já o comportamento enunciativo de L1/E1 de mostrar-se para o auditório, associando-se a um quadro veridictório, é um comportamento do segundo nível da enunciação – dentro dessa divisão elaborada por Alrahabi e Desclés (2009) –, a saber: o plano dialógico principal entre enunciador e coenunciador – L1/E1. Esse segundo plano recobre a exibição, por L1/E1, de um valor de verdade quanto à simples *prise en charge* do conteúdo predicativo (imputação ou RE), ou, se não uma exibição, recobre as modalidades que abordam o conteúdo predicativo em valores como o do possível, do necessário, da apreciação etc. Essas operações do valor de verdade (ALRAHABI; DESCLÉS, 2009) compõem uma secundária camada de *prise en charge*, por assim dizer: as diferentes forças de engajamento.

No âmbito da gradação das forças de engajamento pelas operações enunciativas (ALRAHABI; DESCLÉS, 2009), na *prise en charge* da plausibilidade, por exemplo, o enunciador demarca a plausibilidade de uma proposição, sobretudo imputada³, o que é

² O valor ilocucionário e os efeitos interpretantes das formas de PEC encaminham um modo de enxergar o mundo, para uma Proposta de mundo. Elas têm Orientação Argumentativa, com o enunciativo, portanto, impactando o argumentativo.

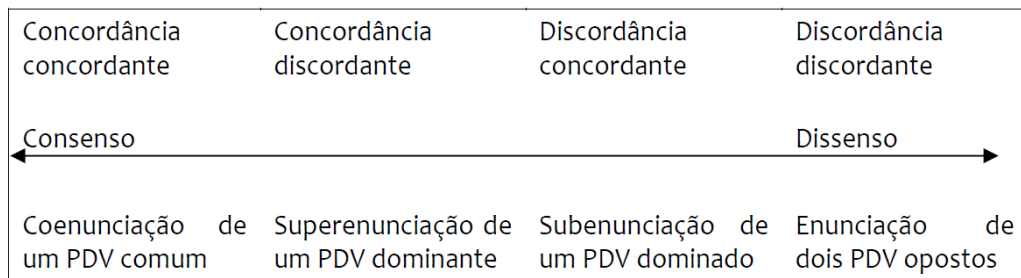
³ Os autores (2009), na verdade, falam em enunciação relatada, não em imputação, propriamente.

uma maneira de L1/E1 evitar engajamento (ALRAHABI; DESCLÉS, 2009). Em suma, as tomadas de posição de L1/E1 em relação ao conteúdo do Outro podem ser examinadas no plano dialógico principal e também no polo dialógico dos relatos ou representações do discurso alheio. Com base nesses parâmetros, a análise do dialogismo interno alcança a visão da hierarquização dos PDV, as posturas enunciativas.

As formas prototípicas de dissenso e consenso, em um binarismo totalizante, não são a realidade de todas as interações, mesmo das discordantes, considerando a processualidade e a instabilidade desses posicionamentos frente aos objetos do mundo (RABATEL, 2016b). Na esteira de Rabatel (2016b, p. 202), “certamente, existem interações francamente consensuais ou dissensuais, mas na maioria dos casos, reina uma grande labilidade interacional em que consenso e dissenso tomam formas pouco animadoras [...]”. Essa labilidade pode ser entendida por nós como uma adaptabilidade oportunista ao oponente, para L1/E1 tirar disso vantagens argumentativas em um discurso polêmico.

As posturas enunciativas são, então, formuladas por Rabatel (2016b), para responder ao problema de como um enunciador se investe dentro de uma colaboratividade (ou construção interacional) dos PDV, e para verificar a apreensão enunciativa. Esses dois fatores são, em síntese, a trama do sujeito heterogêneo, do sujeito nas relações com outrem, relações que “decorrem mais de *continua*, gradientes, indo do dissenso para o consenso, distanciando-se do dissenso para se aproximar do consenso” (RABATEL, 2016b, p. 202, grifo do autor) e passando por etapas intermediárias de concordância e discordância, como mostra a Figura 1.

Figura 1: Hierarquização das posturas enunciativas.



Fonte: Rabatel (2016b, p. 203).

Como discute Emediato (2018), essas posturas permitem-nos enxergar como L1/E1 organiza os pontos de vista de outros e as atitudes de si próprio segundo relações coorientadas (consensuais) ou relações antiorientadas (polêmicas), o que permite ao locutor primeiro argumentar e firmar uma imagem de si. Porquanto, na hierarquização, deu vazão à avaliação dos PDV. Destarte, para além do dissenso e do consenso, temos a coenunciação, que é “a coprodução de um PDV comum e compartilhado por dois locutores/enunciadores”,

embora a interação, *a posteriori*, transforme isso em desigualdade entre esses enunciadores em cooperação (RABATEL, 2013b, p. 174). Sublinhando as dissimetrias, a subenunciação é a coprodução desigual de um PDV dominado, com o subenunciador tomando com distância o PDV vindo de outrem (RABATEL, 2013b). Na sobre-enunciação, o locutor enunciador aparece dizendo o mesmo que outro enunciador, mas modificando esse conteúdo a seu favor, a seu quadro de pertinência (RABATEL, 2013b). Passemos, agora, para os esclarecimentos sobre a metodologia do estudo.

3. Metodologia

A escolha por vídeos apenas com o selo de qualidade Science Vlogs Brasil⁴, neste estudo de doutorado, visa delimitar os objetos analisados em discursos com rigor informacional. O vídeo analisado neste artigo foi transcrito conforme as convenções de Jefferson (1984). Trata-se do episódio intitulado “É puro alarmismo?”, do canal do Pirula, e que foi postado na no dia 23 de abril de 2020. O fim discursivo do vídeo é demonstrar e fazer crer que as previsões científicas sobre o contágio do novo coronavírus descoberto (SARS-Cov-2) não são alarmistas, mas, sim, fatos científicos (PIRULA, 2020). Dessa maneira, o discurso procura desconstruir a posição de negação que havia em relação às projeções, as quais foram, sobretudo, apresentadas pelo biólogo Atila Iamarino na mídia à época⁵. (PIRULA, 2020).

A análise qualitativa inicia-se com a caracterização da lógica argumentativa – para eu depreender a orientação global da fala de Pirula no vídeo –, componente do Modo de Organização Argumentativo (CHARAUDEAU, 2009). Essa lógica argumentativa de Pirula (2020) é traduzida assim:

Asserção de partida (A1): o cálculo de progressão exponencial (em gráfico que permite verificar o crescimento do contágio) e outros conceitos científicos (como ponto de inflexão).

Asserção de passagem (A3): i) a subida, na curva de crescimento exponencial, implica gravidade; ii) a credibilidade da Matemática e iii) a ideia de que é melhor intervir para defender a vida, protegendo as pessoas da explosão de casos de Covid-19 antes do platô, por exemplo.

⁴ É um selo de qualidade utilizado na plataforma YouTube, funcionando como um agregador de conteúdos científicos confiáveis, como um movimento de divulgadores para combater os sistemas de desinformação na *web*.

⁵ Atila Iamarino, em março de 2020, reportou, nas redes sociais, estudo que apontava risco de o Brasil assistir a um milhão de mortos pela Covid-19 até agosto de 2020, caso medidas sanitárias e de contenção não fossem implementadas. (JORNALISMO TV CULTURA, 2020; PIRULA, 2020).

Asserção de chegada (A2): As previsões de subida no número de mortos são apenas fatos, apenas dados. A ciência é de confiança. As previsões não são alarmismo.

Essa relação argumentativa supõe sua contra-argumentação, prefigurada no vídeo, que é: os números de casos e mortes registrados estão superestimados (A1'), por exemplo⁶, o que implica que o *establishment* está exagerando, que as projeções são alarmismo, “frescura” (A2').

Após a análise panorâmica da fala de Pirula (2020), localizei três grandes tendências de relacionamento entre os PDV, que são:

- a) *Eixo temático 1*, Enunciação do afastamento e do descrédito (*Afast.*): não é examinada neste artigo;
- b) *Eixo temático 2*, Enunciação da aproximação e da empatia (*Empat.*⁷): L1/E1⁸ realiza operações de aproximação com o PDV antiorientado, normalmente por meio da postura enunciativa de subenunciação. É como se L1/E1 dissesse: “você (adversário) disse X; eu posso te entender”;
- c) *Eixo temático 3*, Ápice do dissenso (*Dis.*): casos em que há explicitação clara de dois PDV opostos e uma relação de superioridade de L1/E1 em relação a l2/e2.

Essa organização dos dados segue o procedimento metodológico indutivo de analogia-homologia (CHARAUDEAU, 2009). Após transcrição e leitura, agrupei as ocorrências linguageiras do vídeo em unidades abrangentes, devido à similaridade pragmático-discursivo daquelas. Por isso, a partir de uma primeira lida com os conjuntos linguageiros particulares, eles foram submetidos a essas três categorias lógico-conceituais, permitindo a escolha, para a tese, de trechos mais significativos dos três para se investir no relato narrativo de análise.

Na seção 4, a seguir, apresento apontamentos analíticos sobre os eixos 2 e 3. O eixo 2 tem como objeto um segmento discursivo que denominei Ocorrência 1, enquanto o eixo 2 conta com a Ocorrência 2 (abreviada em #2 para facilitar na análise), conforme sequência numeral.

⁶ Este, é claro, é apenas um dos argumentos mobilizados no âmbito do ponto de vista negacionista.

⁷ As siglas são utilizadas para facilitar a referência desses dados ao longo do relato analítico.

⁸ Na análise, o código L1/E1 corresponde ao sincretismo entre o locutor Pirula e o ponto de vista que ele assume verdadeiramente no vídeo enquanto enunciador comprometido com a ciência (E1), quando defende o PDV1 (assim resumido para fins de facilitação na análise). Enquanto isso, l2/e2 (com seu PDV2) é a posição antiorientada.

4. Análise dos dados

Eixo 2: Enunciação da aproximação, do crédito e da empatia (Empat.)

O trecho (Ocorrência 1, #1) selecionado para ilustrar este eixo de análise é:

06:53

1 “Mas só pra vocês terem uma noção. Se em 2019 inteiro, a gripe, do ponto de
2 vista confirmado, matou mil e duzentas pessoas, mil cento e noventa pessoas,
3 o coronavírus tá aí já com mais que o dobro em menos ((sorrindo)) de três
4 meses”.

07:06

5 “Lembrando que tudo isso daqui tá subestimado. Então, vamos considerar que
6 desses cinco mil casos aí, quatro mil tenham sido por/por agá um êne um,
7 ou mais até tenha sido, que ↑cem por cento – - que a gente sabe que não é,
8 mas á que tá tudo subestimado – -, vamo dizer que cinco mil pessoas morreram
9 no ano passado por causa de gripe, coronavírus vai atingir aí os ((sorrindo))
10 cinco mil em pouquíssimo tempo, com toda a certeza até o fim do ano,
11 não vão ser só cinco mil que vão morrer”. (PIRULA, 2020).

O enunciado faz parte de uma unidade discursiva maior na qual, essencialmente, Pirula visa a discutir a aproximação que o público em geral faz entre Covid-19 e gripe/H1N1, situando as duas doenças como tendo a mesma força em causar mortes. O objetivo de Pirula é mostrar que elas não são equiparáveis, o que significa ir na contramão também da consequência que esse argumento (a equivalência) produz, sendo ela: o coronavírus não é tão preocupante.

É nessa unidade discursiva, e com o auxílio dos números apresentados na tela⁹, durante a fala (Figura 2), que Pirula afirma que a equiparação é errada, porque, na verdade, somente 1.190 pessoas morreram por Influenza (um vírus) no ano de 2019 inteiro, contra 2.906 de Covid-19 em apenas dois meses (fevereiro a abril de 2020).

⁹ Os números apresentados na tela, enquanto Pirula (2020) fala, são baseados nos registros de número de mortes divulgados pelo boletim epidemiológico do Ministério da Saúde em 2019, permitindo a comparação com a Covid-19, que é a única *nova*, de 2020.

Figura 2: Comparação entre Covid-19 e outras doenças quanto ao número de mortes registradas (2019-2020).



Fonte: Pirula (2020).

Há, de fato, um excedente de 4.939 mortos por acometimento de SARS (Síndromes Respiratórias Agudas Graves), mas esses 4.939, segundo Pirula (2020), não podem ser somados com os anteriores 1.190 (Influenza) para totalizar uma quantidade que supera a Covid-19 (argumento que seria favorável a I2/e2), porque os 4.939 reúnem muitos tipos diferentes de problemas respiratórios letais que não envolvem vírus. A mensagem que fica é que a Covid-19 matará mais gente do que as outras doenças similares e em menor tempo do que elas.

Feita a contextualização, temos um primeiro segmento informacional, 06:53 (6 m 53 s) que basicamente enuncia que o coronavírus é que vence nessa “batalha” com H1N1 ou, mais abrangentemente, com SARS. Entretanto, o aspecto interessante, a constituir o eixo “Empat.” é o que acontece em 07:06, quando Pirula lembra que os números de mortes por todas as doenças comparáveis são subestimados, premissa esta que favorece A1’ e A2’; quer dizer, os números de SARS – aqueles que são alvo de supervalorização e “torcida” pelos negacionistas, no caso da “guerra” entre SARS e Covid-19 – estão subestimados.

Ora, se Pirula defende que a quantidade de casos e mortes por coronavírus é subestimada (porque a visão que as pessoas têm sobre a contaminação de coronavírus é generosa), Pirula, aqui, mantém a coerência, e se vê, então, obrigado a dar razão ao oponente, discutindo que o número de mortos por SARS *também* pode estar generoso demais, devido a problemas tecnológicos e de subnotificação no Brasil. Neste sentido, aquele número de 4.939 (Figura 2), que é um amálgama de vários problemas respiratórios letais e notificações mal feitas a respeito dos óbitos, poderia, sim, ser provocado pelo vírus Influenza (vírus geral) ou por seu específico, do H1N1 (conforme Figura 2), também virótico. Nessa situação, L1/E1 concede a I2/e2, por meio de dedução por cálculo, o que, em um raciocínio de consequência

implicativa, seria: se há subnotificação, então *as doenças podem estar equiparadas*, então o *coronavírus não é alarmante*.

L1 não faz imputação para depois concordar e assumir o PDV (posicionar-se sobre e2) ou discordar, mas enuncia como se estivesse *no* continente de l2/e2, na origem do PDV2, de Probabilidade. Isso porque Pirula antecipa-se aos pensamentos de l2/e2. Efetivamente, trata-se de levar em conta, dispositivo enunciativo que pressupõe a imputação (outrora já feita) e promove a expectativa de um posicionamento por parte de Pirula (acordo, desacordo, neutralidade). Esse levar em conta também é um posicionamento empático com o PDV antiorientado, porque L1/E1 se configura como subenunciador, transformando-se em L1/E2.

Mas L1/E2 aceita o desajuste com esse “incômodo” antifidador para tirar proveito argumentativo disso, para captar o oponente. L1/E2 incide sobre o conteúdo proposicional um julgamento epistêmico, que é a *prise en charge* da plausibilidade. Com isso, a enunciação em jogo propagandeia que há racionalidade na perspectiva que é de l2/e2 e de L1/E2.

Por um lado, ao estender o conteúdo proposicional do PDV2 em seu vídeo, L1/E2 consegue melhor mostrar como é fraco tal PDV, já que ele está posicionado em um simples “poderia ser”, diferente do *status* epistêmico do PDV1¹⁰, posto em perspectiva a partir da linha 9 (da transcrição). Consequentemente, com a subenunciação, cingida pela plausibilidade, Pirula (L1) constrói um *ethos* de intelectualmente honesto e técnico. Em segundo lugar, a baixa fiabilidade e credibilidade ao PDV2 decorre da agentividade desse PDV2, representada como sendo de um “nós coletivo” (linhas 5 a 8), um “nós” que se refere a qualquer pessoa de “sã consciência” que enxergaria as subnotificações. A obviedade atenua o atrativo do PDV2.

Argumentativamente, A RE compartilhada (por L1/E2), configurada como um levar em conta o PDV já outrora imputado, permite a Pirula projetar um *ethos* de respeitoso, de um lado, mas também de técnico e intelectualmente honesto, de outro. O primeiro combina-se com o funcionamento midiático do YouTube: aumentar a dialogicidade com o oponente para mantê-lo implicado, atento, como sujeito empírico, o que gera impacto e audiência. Quanto à segunda faceta de *ethos*, esta aproxima-se mais do *logos*. A concessão provém da necessidade de L1/E2 manter a já referida coerência com seu próprio discurso, deixando clara a realidade das subnotificações no Brasil, argumento importante para enunciar a real gravidade do coronavírus, como subestimado. Consequentemente, o papel mediador e didático de Pirula vai ao encontro do ato de fazer-compreender a lógica científica, no caso, o funcionamento do coronavírus.

¹⁰ É por isso que o PDV1 é logo em seguida (linha 9) é recuperado: o que prevalece é o contraponto a l2/e2.

Eixo 3: Discordância: ápice do dissenso (Dis.)

Esse eixo de análise reúne os procedimentos em que L1/E1 determina-se em relação a l2/e2 por meio da superioridade. O eixo recobre situações de dissimetria nas quais L1/E1 (a ciência) tende a situar-se como fonte proeminente e superior, e como validador na hierarquia dos PDV. A dicotomização é representada como mais forte no eixo 3.

A seguir, demonstro a ocorrência 2 (também codificada como #2), que exemplifica a categoria “Dis.”. O dissenso, na verdade, fica evidenciado na unidade discursiva iniciada no tempo (29 m 52 s), conforme a transcrição (a seguir), sendo esta efetivamente a #2, pois é onde o orador enfatiza a sua posição discordante. A parte precedente é o “contexto da #2”, que, na transcrição, abrange os tempos 28:08, 28:35 e 29:02, e é o lugar em que Pirula expõe os argumentos (problematização e provas) que sustentam a #2 (posicionar-se), iniciada em 29:52.

Contexto #2:

28:08:00

1 “E aí você tem essa discussão agora nas redes sociais sobre se tá
2 subestimado, tá superestimado. Eu já vi gente falando que tá superestimado
3 porque o pessoal tá falando que qualquer morte ((imitando registro de
4 certidão ou atestado de óbito)) que não tem causa conhecida vai ser por
5 covi:::d. ↑Eu não consigo pen↓sar, me corrijam se eu tiver enganado aqui,
6 se tem algum tipo de probabilidade que não passou na minha cabeça,
7 mas eu <↑não consigo pen↓sar> <no que (.) qualquer político ganharia
8 em inflar dados> de coronavírus. Eu não consigo imaginar por quê”.
[...]¹¹

#2:

29:52:00

1 “Eu acho que todo mundo tem motivo é pra ah/ ↑abaixar ((movimento com
2 braços e mãos)) os números artificialmente do coronavírus. É pra pegar
3 as mortes por coronavírus que não tenham sido diagnosticadas ah/é
4 efetivamente e cortar da lista. Eu não consigo ver nenhum motivo
5 razoável pras pessoas, hã-m nos/nos diversos hã::: escalas de governo, de
6 umentar ((olhos arregalados)) artificialmente os números do corona

¹¹ Foi suprimido o segmento de discurso que é iniciado no tempo 29 m 02 s, porque ele é longo. Nele, Pirula apresenta os argumentos que impediriam o presidente do Brasil e os governadores de exagerarem as quantidades de mortos por Covid-19 nos registros oficiais. E em 29:52 (29 m 52 s) inicia-se a fala que é o principal objeto de análise nesta seção, na qual Pirula toma a posição de que os dados estão subestimados, e não superestimados (por causa dos argumentos apresentados).

7 ((olhos arregalados)), não consigo ver nada, nada, ne-nenhum motivo
8 pra isso acontecer. Então eu acho muito, mas MUITO, {rindo {mas
9 ((olhando para cima, mãos na testa)) assim incrivelmente pouco} provável
10 de que a gente teja lidando com algo com números menores. Na verdade,
11 esses números podem ser até sei lá mais de cinco vezes maiores porque
12 a gente tem muita gente morrendo por causas indetermina:::das,
13 tem um monte de teste parado, que não tem ninguém faze:::ndo, tem gente
14 fazendo cagada nos testes [...]”. (PIRULA, 2020).

Contextualizando esta fala, a ideia, nesse trecho, é confrontar um pensamento imputado a l2/e2 que ajuda a edificar o seu A2': o de que os governadores estão maquiando o número de mortos, exagerando esse número, para justificarem uma imposição de *lockdown* à população. Podemos resumir a #2 no antagonismo *subestimados* vs. *superestimados*.

É verdade que, na primeira parte (28:08), o contexto, L1/E1 imputa claramente o PDV *superestimados* a l2/e2, desresponsabilizando-se por esse conteúdo, inclusive com um discurso relatado que prepara o enunciário para a acentuação do dissenso, apenas por vir. Após esse comentário sobre o PDV2, Pirula faz simulação de pensamentos dos governantes, como argumentos que lhes levam a decidir pelo PDV2, na *mise en scène*, mas isto na parte suprimida, que começa em 28:35 (no tempo 28 m 35 s do vídeo). Depois disso, Pirula elabora um espaço de locução com maior relação de força, iniciada no tempo 29:52 (29 m 52 s). É sobre esse trecho que nos debruçamos.

Quanto à responsabilização enunciativa, o discurso evolui da imputação para a RE de L1/E1, Pirula assumindo um ponto de vista já na linha 1 de 29:52. Isso se dá através de um trabalho de desasserção, requisito para L1/E1, na RE, desenvolver um PDV assertado. Há desasserção no processo porque L1/E1 diz que os dados oficiais mais provavelmente foram abaixados, que eles estão *subestimados* (a quantidade de mortos excede aquilo que os registros noticiam) apenas em paralelo ao que foi dito por l2/e2. É como se Pirula procedesse assim: *após alguém ter afirmado X, retomo a mim mesmo e digo Y*. E há um engajamento forte em favor do PDV de L1/E1, o que a dimensão pragmática, modal e estética da RE nos deixará ver, porque Pirula “dá as caras” ao explicitar sua tese, o pensamento que não pode ser posto em causa.

L1/E1 faz *prise en charge* da verdade, como as modalidades epistêmicas denunciam. Segundo Alrahabi e Desclés (2009), a PEC da verdade é quando o locutor enunciativo assume completamente a responsabilidade pelo conteúdo da predicação, tratando-a como certeza, saber ou resultado de uma prova. Mas percebemos que, na #2, a construção do PDV

de Pirula implica operar com os valores e sentidos do PDV2, como sendo *ingrediente* da produção da verdade.

Temos em uma modulação ou gradiente na *prise en charge* da verdade (ALRAHABI; DESCLÉS, 2009) assumida – por sua conta e risco, já mais desprendido dos números ou da Matemática – por L1/E1. A relação de L1/E1 com a verdade dos números e com o seu PDV1 realiza-se na categoria modal Possibilidade, da modalidade elocutiva (CHARAUDEAU, 2009), nos seguintes enunciados: (i) “*Eu acho* que todo mundo tem motivo é pra ah/↑abaixar os números artificialmente do coronavírus artificialmente do coronavírus”; (ii) “Então *eu acho* muito, mas MUITO, mas incrivelmente pouco provável que a gente teja lidando com números menores” (PIRULA, 2020, grifos meus). Mas também acontece por meio da categoria Opinião, exprimindo Convicção (+ verdade): “*Na verdade*, esses números podem ser até sei lá mais de cinco vezes maiores porque tem muita gente morrendo por causas indeterminadas, tem um monte de teste parado, que não tem ninguém fazendo” (PIRULA, 2020, grifo meu).

Essa modulação da verdade desvela um sujeito divulgador da ciência que situa a sua verdade como interligada a pensamentos de um sujeito – coerentemente com a dedução condicional. É a intenção de Pirula de não apenas mostrar a ciência como impessoal (*os dados estão subestimados*), mas como verdade *pessoal*, como coisa do *eu*. Destarte, Pirula projeta-se como não autoritário em suas opiniões.

As atitudes paraverbais e corporais de Pirula na #2 contribuem para dar ênfase ao PDV da ciência e enfraquecer o PDV do oponente. No que tange ao aspecto paraverbal, as linhas 1, 4 e 12 da #2 (em 29:52) são muito importantes porque a ênfase pela entonação confere maior assertividade ao PDV1, exprimindo, ao mesmo tempo, a emoção da perplexidade do orador diante da obviedade que deveria ser para todos de que o mais razoável é o *subestimados*.

Contribuindo para a *prise en charge* da verdade, que intersubjetivamente engaja L1/E1, temos, é claro, a modalização propriamente linguística em favor do PDV de Pirula. É o que acontece no investimento incisivo em construções adverbiais modalizadoras nas linhas 8, 9 e 10 (apenas o último, o “na verdade”, refere-se diretamente ao PDV1) na #2. Essas marcas linguísticas ajudam a exibir a RE (assunção) com valor ilocucionário conclusivo, em diálogo com o contexto da #2, sobre a polêmica *subestimados vs. superestimados*. Ao fim e ao cabo, elas manifestam a modalidade quase-asseverativa, aquela que indica que o falante concebe o conteúdo de sua predicação como quase verdadeiro (CASTILHO; CASTILHO, 1993). Isso porque o “na verdade” sofre a relativização da forma verbal “podem” – “podem ser até sei lá mais de cinco vezes maiores” (linhas 10 e 11). De todo modo, a verdade de que os dados estão *subestimados* é alta, nessa configuração, mas não absolutamente inquestionável.

Uma relação conflitiva com o PDV2, na estesia do PDV assertado, também se constitui na #2 graças à reformulação dos termos que são vistos como sustentados por l2/e2. Assim, se l2/e2 fala que os governantes “inflam” os dados (em 29:02), ou os “aumentam” (linha 6 de #2), L1/E1 reformula o objeto de discurso para “abaixar” e “cortar” (linhas 1 e 4).

Em síntese, vemos que a postura enunciativa de discordância discordante se manifesta na #2 após a imputação e os comentários sobre esta. É a *prise en charge* da verdade sustenta o dissenso, o dialogismo tenso, de L1/E1 para com l2/e2. A modalização (exploração pragmática) e a operação enunciativa de engajamento (ALRAHABI; DESCLÉS, 2009) demonstram que L1/E1 não está apenas justapondo ou sobrepondo o PDV1, mas encena a potência e a atratividade do PDV2, do adversário, além da emoção do desconcerto em relação a este.

5. Considerações finais

Os dados demonstram que a busca de afirmação do PDV científico perpassa diferentes modos de o locutor principal (Pirula) relacionar-se com o PDV oponente no dialogismo interno. Resta, é claro, verificar se há outros tipos de nuances, dimensionando o instrumental teórico-metodológico no exame de outros canais. Os dois grandes dispositivos de responsabilidade enunciativa – assunção e imputação – não se comportam cada um sempre da mesma maneira.

A ocorrência que analisamos do eixo 2 (“Empat.”) indica o caráter enganador e ritual da empatização. O eixo recobre as ocorrências de atos de linguagem em que L1 atenua seu próprio poder veridictório e o ser certo do PDV1. Essa categoria, além disso, associa-se à figura discursiva do mediador na divulgação científica, na perspectiva de Moirand (2000, p. 14), Pirula situando-se como em uma “entrevista”, pois submete a ciência às questões do público, como se Pirula dissesse sub-repticiamente: “*olhe como eu faço bem meu trabalho de mediador, em face dos cientistas, porque eu coloco para eles as questões que vocês (ouvintes, leitores) gostariam de colocar*” – simulação que Moirand (2000, p. 14) faz da possível voz do divulgador.

No que concerne ao eixo 3 (“Dis.”), verifiquei, após a descrição e análise dos dispositivos enunciativos básicos – imputação, seguida de comentário com dedução condicional; desasserção e PDV assertado/assunção –, que há um investimento modal e estésico principalmente na assunção, o que alimenta o dissenso. Os passos anteriores à assunção decorrem da empatia, enquanto que, ao fim e ao cabo, o PDV assertado (PDV bem delimitado e contraditório a l2/e2) congrega diferentes modos de engajamento, sendo a *prise en charge* da verdade, nesse PDV mais específico (*subestimados*), não totalmente estável.

Considerando que esses matizes da verdade estariam ligados ao *ethos* cauteloso do divulgador científico, podemos inferir que o modo pelo qual Pirula constrói tal assunção conectase a uma cultura científica do pensar “em processo”, e não da verdade pronta, o que parece ser sobredeterminado pelos valores do nicho *Science Vlogs Brasil*. A A2 secundária, de que os dados estão subestimados, é “subjetivada”, propagandeando que a razão, o *logos*, é questão também de envolvimento da subjetividade, da dúvida, o que singulariza um perfil de divulgador científico. Outrossim, a ocorrência 2 exemplifica o trabalho de reformulação, que ocorre também em outras partes do *corpus*, um signo emblemático da discordância discordante, como nos pares contraditórios *Atila pessimista x Atila otimista, superestimados x subestimados, alarmismo x ciência/dados*¹², todos metadiscursivos em Pirula (2020). Os subjetivemas denotam um dissenso *na luta inglória*, isto é, um dissenso carregado de emoções, como o desconcerto defronte o Outro, e L1/E1 “em solavancos” defendendo o seu ponto de vista, na *mise en scène*.

Espero, ainda, afinar os conceitos sobre responsabilização enunciativa na análise. Mas este artigo já expõe, em algum nível, como a afirmação do PDV científico promove uma experiência do contato com outros PDV, o que integra a organização enunciativa à argumentação deste nicho da vlogosfera. Outras interrogações estarão ainda em aberto: as concessões são um esforço do orador em repactuar com o auditório um compromisso com a ciência por causa de uma provável propaganda traumática anticiência já vivenciada em exterioridade?

Referências

- ALRAHABI, M.; DESCLÉS, J.-P. Opérations de prise en charge énonciative: assertion, médiatif et modalités dans le discours rapporté direct, en arabe et en français. *In*: BOGACKI, K.; CHOLEWA, J.; ROZUMKO, A. **Methods of lexical analysis, theoretical assumptions and practical applications**. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, 2009.
- JORNALISMO TV CULTURA. **Atila Iamarino fala sobre a previsão de 1 milhão de mortes por Covid-19**. São Paulo, 13 maio 2020. 1 vídeo (1 m 10 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rLmQcIRfePM>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. *In*: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992, p. 213-261.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CORTEZ, S. L.; KOCH, I. G. V. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. *In*: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 9-29.

¹² Nestes exemplos enumerados, o PDV científico, que é o PDV orientado, está no segundo elemento do par.

- CORTEZ, S. L. Ponto de vista em representação: a construção dos objetos de discurso em reportagens de revista feminina. **Investigações**, Recife, v. 24, n. 2, p. 81-101, 2011.
- EMEDIATO, W. Face, imagens de si e posturas enunciativas. *In*: CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. O. (Org.). **Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos estudos da linguagem**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018, p. 71-92.
- JEFFERSON, G. Transcription notation. *In*: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (orgs.) **Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis**. New York: Cambridge University Press, 1984. p. 9-16.
- MOIRAND, S. Formas discursivas da difusão de saberes na mídia. **RUA**, Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade (NUDECRI) da UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 1, p. 9-24, mar. 2000.
- PIRULA. É puro alarmismo? (**#Pirula 328.5**). [S. I.], 23 abr. 2020. 1 vídeo (42 min 21 s). Publicado pelo Canal do Pirula. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6v13msovcM>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- RABATEL, A. Pour une reconception de l'argumentation à la lumière de la dimension argumentative des discours. **Argumentation et Analyse du Discours** (online), v. 20, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aad/2493>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- RABATEL, A. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Contexto, 2016a.
- RABATEL, A. Os desafios das posturas enunciativas e de sua utilização em didática. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação (EID&A)**, Ilhéus, v. 12, n. 1, 191-233, 2016b.
- RABATEL, A. Posturas enunciativas, variável genérica e estratégias de posicionamento. *In*: ANGERMULLER, J.; PHILIPPE, G. (org.). **Análise do discurso e dispositivos de enunciação**: em torno da obra de Dominique Maingueneau. Tradução de Euclides Moreira Neto. Limoges: Lambert-Lucas, 2015.
- RABATEL, A. Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 159-183, 2013a.
- RABATEL, A. O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. *In*: WANDER, E. (org.). **A construção da opinião na mídia**. Tradução de Wander Emediato. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2013b, 19-66.
- RABATEL, A. Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... **Langue Française** – La notion de prise en charge en linguistique, [S. I.], v. 2, n. 162, p. 23-27, junho 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2009-2-page-71.htm>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ARGUMENTAÇÃO, TEXTO E ENUNCIÇÃO

Claudiene Diniz da Silva¹

Segundo Flores et al (2009), no Dicionário de Linguística da Enunciação, as teorias da enunciação são diversas e diferentes umas das outras e, por isso, há muitas formas de agrupá-las, como também há muitos representantes. Considerando diversos critérios², podem ser considerados teóricos da enunciação Michel Bréal, Émile Benveniste, Charles Bally, Roman Jakobson, François Récanati, François Flahault, Claude Hagège, Algirdas Julien Greimas, Patrick Charaudeau, Mikhail Bakhtin; Oswald Ducrot, Jaqueline Authier-Revuz, Antoine Culioli, Catherine Fuchs e Catherine Kerbrat-Orecchioni. A figura a seguir ilustra essa diversidade.

Figura SEQ Figura * ARABIC 1: Representares das teorias enunciativas.



Fonte: Cremonense (2007, p. 135).

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professora Adjunta do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail para contato: claudiennediniz@gmail.com

² Os teóricos da Enunciação listados são frutos dos agrupamentos propostos por Flores et al. (2009, p. 114-115), no Dicionário de Linguística da Enunciação, seguindo critérios variados.

Por ser um campo muito vasto, os estudos sob a perspectiva enunciativa podem abordar diversos fenômenos e analisar diversos objetos. Logo, a sessão temática destinada aos estudos enunciativos do XII SETED: Seminário de Teses e Dissertações do PosLin, da UFMG, é composta por trabalhos que refletem essa diversidade. Compõem essa sessão duas pesquisas sobre verbo, adotando os pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação, e uma sobre mescla as abordagens teóricas relacionadas a argumentação e enunciação e tipologia textual.

Enquanto doutoranda Thalita Nogueira Dias, desenvolve o trabalho intitulado *Verbos e Predicação Autônômica: uma abordagem enunciativa*, Cláudia Ribeiro Rodrigues apresenta sobre *Ensino da Temporalidade Verbal na Perspectiva da Semântica da Enunciação*, uma pesquisa de doutorado. Já a mestranda Bruna Amarante de Mendonça Cohen elabora a pesquisa *A construção da argumentação em uma redação nota 1000 do Enem*. Sobre esse trabalho teceremos algumas considerações no presente texto.

A pesquisa de Cohen (2021) apresenta contribuições para os estudos linguísticos. Primeiro pelo seu objeto de análise, que é uma redação nota máxima do Enem, exame de grande relevância nacional com abrangência internacional. É sabido que atingir a nota máxima da redação do Enem é algo singular, ou seja, poucos participantes conseguem esse feito. Logo, analisar uma redação assim, pode responder a questionamentos do tipo: Por que poucos alunos conseguem obter a nota 1000? Como construir um texto argumentativo que mereça a pontuação máxima? Que estratégias argumentativas foram utilizadas para garantir tal nota?

Ademais, Cohen (2021) propõe uma intersecção entre diferentes abordagens teóricas para desenvolver sua pesquisa. Além dos pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Anscombre e Ducrot (1994 [1983]), a pesquisadora também usa os procedimentos metodológicos da Linguística Textual desenvolvida por Michel Adam (2019 [1992]), como também a noção de tipologia sequencial do texto. Dito isso, faz necessário algumas colocações sobre os estudos da argumentação e da enunciação, basilares para uma seção temática que agrupa enunciativos e é composta pelos trabalhos supracitados.

Ao pensarmos em estudos enunciativos, devemos ter em mente que tais abordagens tratam da relação entre a linguagem em uso e o sujeito. Todavia, a definição de enunciação varia de autor para autor. Se começarmos por Émile Benveniste, o pai da enunciação, teremos o seguinte conceito: “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, PGL II, 2006, p. 82). Para o, autor, a enunciação está relacionada ao uso que os sujeitos fazem da língua.

É importante ressaltar, como declaram Flores e Teixeira (2005, p. 11), que as teorias da enunciação estudam as marcas do sujeito no enunciado e não o próprio sujeito. Parafraseando

Benveniste, os autores explicam que “a teoria da enunciação supõe um sujeito, mas não faz teoria sobre ele, pois seu interesse é propriamente sentido” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 11).

No Brasil, a teoria Semântica da Enunciação, desenvolvida por Eduardo Guimarães, adota definição semelhante em relação a enunciação e a sujeito, ainda que a terminologia por ele usada seja falante. Assim, para Guimarães (2018, p. 23), a enunciação “é o acontecimento do funcionamento da língua no espaço de enunciação”. O autor segue:

Os falantes não são indivíduos, as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam. Neste sentido, falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológica, ou psíquica, de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo espaço de enunciação. (GUIMARÃES, 2002, p. 18)

Apresentadas as noções de enunciação e sujeito de Benveniste (pai da enunciação) e de Eduardo Guimarães (teórico que baseia os dos primeiros trabalhos que compõem a sessão de estudos enunciativos do XII SETED), trataremos a seguir das proposições de Oswald Ducrot (adotado como referencial no terceiro trabalho da sessão).

Oswald Ducrot é um linguista francês que possui pesquisas nas áreas da significação e da argumentação. A produção teórica desse autor é marcada por diversas fases e parcerias (com Jean-Claude Anscombe e Marion Carel, principalmente), e Flores e Teixeira (2008) propõem uma divisão cronológica das fases de Ducrot:

- a) A teoria clássica da argumentação cuja interlocução é com as teorias lógico-referencialistas: são representativos dessa fase os trabalhos relativos à pressuposição e aos atos de linguagem.
- b) A teoria da argumentação na língua, aí compreendidos os trabalhos sobre as palavras que organizam o enunciado e a teoria polifônica.
- c) A teoria dos *topoi* argumentativos, na qual se mantém a tese da argumentação na língua, mas a partir da introdução da noção de *topos* (princípio comum argumentativo).
- d) A nova versão da teoria da argumentação na língua na qual se incluem as concepções de *modificadores realizantes/desrealizantes* e a *teoria dos blocos semânticos*. (FLORES; TEIXEIRA, 2008, p. 64)

O trabalho da Cohen (2021) adota os pressupostos teóricos da fase b supracitada, intitulada Teoria da Argumentação na Língua (TAL), feita em conjunto com o teórico Jean-Claude Anscombe. Barbisan e Silva (2009, p. 249) elucidam que

A Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida por Ducrot e colaboradores, é uma teoria argumentativa e enunciativa porque em todas as versões está em jogo a conversão da língua em discurso pelo locutor que faz escolhas para indicar a sua posição argumentativa no discurso e para constituir seu alocutário nesse discurso, convocando-o a se enunciar.

Já Ducrot (1987) conceitua a enunciação como o acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado. Para ele, tal acontecimento caracteriza-se como histórico, pois o aparecimento de um enunciado ocorre em determinado momento do tempo e do espaço.

O que designarei por esse termo é o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado. A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois. É esta aparição momentânea que chamo de — enunciação. (DUCROT, 1987, p. 168)

Uma vez que as definições propostas por Ducrot dependem da fase em que a pesquisa foi desenvolvida, declaramos que o teórico propõe duas definições para argumentação, mas também acrescenta os conceitos de argumentação interna e argumentação externa. Deixaremos a definição de argumentação a cargo de Cohen (2021), que compõe a sessão de estudos enunciativos desse livro.

Referências

- BARBISAN, L. B.; SILVA, C. L. C. Oswald Ducrot. In: FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B., FINATTO, M. J. B; TEIXEIRA, M. (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006, [1974].
- CREMONESE, L. E. *Bases epistemológicas para a elaboração de um dicionário de Linguística da Enunciação*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2007.
- DUCROT, O. Enunciação. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: *O Dizer e o Dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. 1 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2005.
- FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B., FINATTO, M. J. B; TEIXEIRA, M. (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- GUIMARÃES, E. *Semântica: enunciação e sentido*/ Eduardo Guimarães – Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM UMA REDAÇÃO NOTA 1000 DO ENEM

Bruna Amarante de Mendonça Cohen¹

Resumo

O presente artigo trata de um recorte de nossa pesquisa de mestrado. Nele, analisamos a construção da argumentação de uma redação avaliada com nota 1000 — ou seja, nota máxima — da edição 2019 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A importância deste trabalho se dá pela escolha do objeto de estudo, que é relevante tanto para o país de modo geral quanto para o ensino de Argumentação. A investigação tem por base o quadro teórico da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Anscombre e Ducrot (1994 [1983]), também tratada por Cabral (2010) e Koch (2011 [1984]); e a tipologia sequencial de Adam (2019 [1992]), utilizada como metodologia de análise. Com a escolha de uma redação avaliada com nota 1000 e com base no quadro teórico-metodológico, temos o objetivo de analisar como é feita a textualização da argumentação em uma redação considerada ideal pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia promotora do exame. Chegamos ao seguinte resultado: a argumentação na redação é realizada e composta não apenas por sequências argumentativas, mas também por sequências explicativas e descritivas que contribuem para a textualização argumentativa.

Palavras-chave: Argumentação. Textualização. Tipologia sequencial. Teoria da Argumentação na Língua. Redação do Enem.

Abstract

This paper is part of our master's research. We analyze the construction of the argumentation in one of 2019 Enem edition essays, evaluated with maximum grade (1000). The research is important since the choice of this object is relevant both for the country and the teaching of Argumentation. The investigation takes the Theory of Argumentation in Language, by Anscombre and Ducrot (1994 [1983]), also discussed by Cabral (2010) and Koch (2011 [1984]), as a theoretical background. The sequential typology of Adam (2019 [1992]), is also used as analysis methodology. Having one essay evaluated with maximum grade as our *corpus* and based on the mentioned theoretical-methodological framework, we analyzed how the textualization of the arguments is made in this essay which has been considered ideal by Inep, the authority of the exam. We reached the conclusion that the argumentation in the essay is composed not only by argumentative sequences, but also by explanatory and descriptive sequences that contribute to the argumentative textualization.

Keywords: Argumentation. Textualization. Sequential typology. Theory of Argumentation in Language. Enem essay.

¹ Mestre em Estudos Linguísticos – Estudos do Texto e da Textualização (CAPES). Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola. E-mail da autora: amarantecohen@gmail.com.

1. Introdução

O presente trabalho trata da investigação sobre a textualização argumentativa em uma redação avaliada com nota máxima no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2019 — sendo, assim, considerada ideal pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia promotora do exame. Desta forma, a investigação tem sua importância na escolha de um objeto de análise, ou seja, a argumentação em uma redação do Enem, de extrema relevância para o país e para o ensino.

O Enem é um exame que tem como função, dentre outras, o ingresso em Instituições de Ensino Superior no Brasil e em diversos países². O exame é composto por quatro provas de múltipla escolha, cada uma avaliada em 1000 pontos e com um total de 45 questões: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias. Além disso, há a prova de redação, também avaliada em 1000 pontos. Esta última constitui, nesse sentido, um exame técnico que avalia se o participante tem condições de escrita suficientes para ingressar no Ensino Superior. Ela requer que o participante redija um texto dissertativo-argumentativo em prosa sobre um tema da atualidade. É uma prova cujo objetivo único é fazer uma avaliação controlada do participante a respeito de sua capacidade de escrita argumentativa — sendo aquela feita por analistas críticos e técnicos do texto a partir de cinco diferentes competências com peso igual entre si (Quadro 1).

Em relação aos avaliadores da prova de redação, estes são indivíduos graduados nas áreas de Língua Portuguesa ou Linguística que passam por uma capacitação em regime online e presencial para a correção das redações, capacitação esta promovida pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) na edição de 2019. Em relação à argumentação, por serem analistas críticos e técnicos do texto, os avaliadores não devem ser genuinamente persuadidos pelas redações que corrigem, mas, sim, avaliar a construção da argumentação nelas presente. É importante ressaltar que uma redação do Enem até pode ser persuasiva, mas a questão da persuasão não está em pauta no ato do exame: ela vem como consequência da argumentação tecnicamente adequada. A seguir, no Quadro 1, há a Matriz de Referência para a avaliação da redação do Enem:

² Além de ser voltado ao ingresso em Instituições de Ensino Superior, que é o que nos interessa no presente recorte, o Enem possui outras funções. São elas: ser uma forma de autoavaliação do participante em relação a seus conhecimentos; permitir uma referência nacional para o aperfeiçoamento do Ensino Médio; permitir o acesso do participante a programas governamentais de financiamento estudantil; permitir a seleção do participante em diferentes setores do mercado de trabalho; e possibilitar estudos sobre a educação brasileira.

Quadro 1: Matriz de referência para a avaliação da redação do Enem.

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2019a, p. 6)

Cada uma das competências para a redação do Enem é avaliada em um total de 200 pontos, totalizando 1000 pontos. Aquela que nos interessa no presente recorte é a competência III, que avalia a capacidade do participante de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista — em outras palavras, é a competência que avalia a argumentação. No Quadro 2, adiante, figuram os níveis de desempenho do participante na competência em questão. Ressaltamos que, em nossa pesquisa, levamos em conta o nível 5, no qual o participante, na redação, apresenta uma argumentação considerada proficiente.

Quadro 2: Níveis de desempenho para avaliação da competência III.

Nível 0	0 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.
Nível 1	40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
Nível 2	80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
Nível 3	120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
Nível 4	160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
Nível 5	200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Fonte: Brasil (2019a, p. 20)³.

³ Este quadro teve o acréscimo da primeira coluna, relativa aos níveis referentes a cada nota, para fins de mais clareza.

É a partir da competência III que é feita a avaliação da construção argumentativa na redação, que analisaremos sob o ponto de vista linguístico da argumentação (ANSCOMBRE; DUCROT, 1994 [1983]; CABRAL, 2010; KOCH, 2011 [1984]) e segundo a metodologia da tipologia sequencial de Adam (2019 [1992]), apresentados na próxima seção.

2. Quadro teórico-metodológico

2.1 A noção linguística de argumentação

Para esta análise, adotamos uma noção linguística de argumentação: a argumentação na língua, de Anscombre e Ducrot (1994), tratada também por Cabral (2010) e Koch (2011). Essa noção considera a argumentatividade como uma característica inerente à língua, ou seja, de que a argumentação é o meio pelo qual se dá a interação na língua, já que sempre existirá intenção por parte do falante. Assim, esta noção de argumentação fala sobre a questão da força ilocucionária, de que todo texto, mesmo que não seja prototipicamente argumentativo, terá força ilocucionária, ou seja, terá um objetivo argumentativo em algum nível, manifestado na escolha linguística. Deste modo, tem-se a ideia também de que o texto é formado por partes que, mesmo que sejam de outras naturezas que não a argumentativa, contribuirão para essa construção do objetivo argumentativo.

Além disso, a argumentação na língua é uma noção que trata a argumentação não como persuasão, mas como uma orientação daquilo que se fala a uma determinada conclusão — em outras palavras, a argumentação na língua trabalha com a ideia de orientação argumentativa. De acordo com as escolhas linguísticas, um encadeamento de enunciados pode levar a esta ou àquela conclusão: “um locutor argumenta quando apresenta um enunciado E1 (ou conjunto de enunciados) como destinado a admitir outro (ou conjunto de outros) E2.” (AMOSSY, 2018 [2016], p. 35). Portanto, na noção de argumentação que adotamos, importa a forma com que a argumentação é textualizada em prol de uma conclusão, o que se mostra adequado a nossa análise, uma vez que a redação do Enem é uma prova técnica em que será avaliada a proficiência argumentativa do participante, isto é, a pertinência da orientação argumentativa na escrita de sua redação.

Em relação à persuasão, certamente existe a possibilidade de uma redação do Enem ser persuasiva, mesmo que isso não seja avaliado no ato do exame, tendo em vista que a persuasão faz parte do ato argumentativo. Entretanto, em uma perspectiva alinhada à nossa, Cabral (2010, p. 10-11) coloca que “A argumentação linguística (...), embora sirva de instrumento para a argumentação retórica, tem um sentido (...) de que os encadeamentos argumentativos possíveis estão ligados à estrutura linguística dos enunciados.”

Com base nesta discussão, temos condições de melhor interpretar o Quadro 2. No Nível 5 de avaliação da competência III, o participante deve apresentar uma argumentação “consistente e organizada”: de acordo com o Inep, a argumentação consistente apresenta “projeto de texto estratégico, além de apresentar informações, fatos e opiniões desenvolvidos em todo o texto” (BRASIL, 2019b, p. 32). A partir da perspectiva de argumentação adotada em nossa análise, entretanto, foi possível clarear o que seria uma argumentação consistente: uma argumentação com a orientação em direção a determinada conclusão em detrimento de outras e com força argumentativa suficiente, que seja ao mesmo tempo coerente e bem fundamentada, além de desenvolvida em todo o texto.

2.2 A tipologia sequencial de Adam

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Anscombe e Ducrot (1994) muito se relaciona com a Linguística Textual, embora seus objetos de análise sejam diferentes: enquanto a primeira se ocupa das frases e enunciados, ou seja, unidades menores, a segunda leva em conta o texto, isto é, uma unidade mais global. Seu diálogo se dá na medida em que, para a TAL, nenhuma escolha linguística é aleatória, e isso é importante principalmente para a composição do texto, unidade maior que é composta por um encadeamento de enunciados não aleatórios que devem fazer sentido entre si e orientar para uma determinada conclusão. É a partir de uma frase e seu encadeamento com outras que compreendemos o texto, e é o texto que dá sentido à frase. Isto ocorre porque, a partir da primeira frase, procuraremos a segunda, e assim sucessivamente, até encontrar a conclusão buscada pelo locutor, de forma a chegar à unidade maior que é o texto.

A fim de sistematizar o estudo do texto, Adam (2019) propõe a tipologia sequencial de análise textual, que consiste em uma metodologia de análise em que se segmenta o texto em sequências textuais de base. Tais sequências contemplam textos de tipo descritivo, narrativo, argumentativo, explicativo e dialogal, que por sua vez compreendem uma infinidade de gêneros textuais e, desta forma, textos reais.

Segundo Adam (2019, p. 22, grifos do autor),

A sequência é uma estrutura relacional pré-formatada que se sobrepõe às unidades sintáticas estritas (frases) e às amplas (períodos), é um “esquema de texto” situado entre a estruturação frástica e periódica microtextual das proposições e a macrotextual, dos planos de texto. As sequências são estruturas pré-formatadas de reagrupamentos tipificados e ordenados em blocos de proposições.

Assim, compreendemos que a sequência é uma unidade intermediária, chamada mesotextual, que compõe o texto. A partir da sequência, é possível fazer a análise de textos

que, embora classificados como um ou outro tipo textual, possuam características de mais de um tipo — o que corresponde a grande parte dos textos reais existentes (ADAM, 2019, p. 15), e é o caso da redação que analisamos.

É comum, pois, que textos sejam compostos por uma heterogeneidade de sequências, combinadas das mais diversas formas. No caso de nosso *corpus*, foram levadas em conta as sequências prototípicas argumentativa, explicativa e descritiva.

Alinhado à concepção da TAL de que a argumentatividade é inerente à língua, Adam (2011 [2008], p. 207) fala sobre o objetivo ilocucionário de quaisquer asserções, não necessariamente argumentativas, que têm como finalidade induzir certo comportamento. Desta forma, o texto, em sua função argumentativa, pode ser composto por diferentes sequências, inclusive de diferentes naturezas, organizadas em prol da argumentação (CABRAL, 2017, p. 245).

Considerando as estruturas elementares de narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo, que, por sua vez, dão origem aos gêneros propriamente ditos, Adam (2019) elabora (protó)tipos de sequências, formadas por macroproposições articuladas por conectores, que são como esquemas prototípicos que guiam o processo interpretativo de quaisquer textos que produtores e leitores tenham em mente.

A seguir, apresentamos a Figura 1, que consiste em uma esquematização do macronível N5 de análise textual (cf. ADAM, 2019, p. 35), que é aquele que comporta a estrutura sequencial. A esquematização retratada nesta figura é importante para a análise em questão por orientar a análise ao esclarecer os possíveis arranjos sequenciais, suas possíveis combinações e suas possíveis formas de dominância.

Figura 1: Síntese da organização composicional de um texto.

Macronível N5 da organização composicional
<p>A. PLANOS DE TEXTO (segmentados em parágrafos e partes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planos pré-formatados por um gênero • Planos não pré-formatados, exclusivos de um único texto <p>B. ESTRUTURAÇÃO SEQUENCIAL</p> <p>B 1: Tipos de sequências na base dos arranjos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arranjo unissequencial (a mais simples e a mais rara) • Arranjo plurissequencial <ul style="list-style-type: none"> - Homogênea (um único tipo de sequências combinadas, caso raro) - Heterogênea (mistura de diferentes sequências, caso mais frequente) <p>B 2: Arranjos de sequências de base (combinações)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sequências coordenadas (sucessão) • Sequências alternadas (montagem em paralelo) • Sequências inseridas (encaixamento) <p>B 3: Dominância (efeito de tipificação global)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pela sequência encaixante (que abre e fecha o texto) • Na sequência resumidora (que permite resumir o texto)

Fonte: Adam (2019, p. 59).

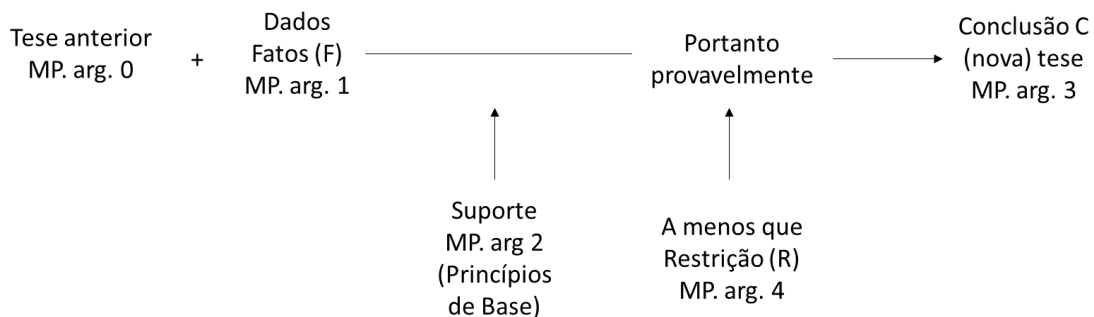
De acordo com o esquema acima, esse macronível contempla planos de texto (A) e de estruturação sequencial (B), sendo que os planos de texto são estruturas mais globais que as sequências, assim definidas como “a estrutura global do texto, a forma como os parágrafos se organizam, a ordem que as palavras se apresentam no texto” (CABRAL, 2013a, p. 244 *apud* CABRAL, 2017, p. 244). Em relação às sequências, que são a metodologia de análise do presente artigo, o esquema de Adam deixa claro quais são seus tipos (B1), combinações (B2) e dominância (B3).

As sequências argumentativa, explicativa e descritiva, encontradas em nosso *corpus*, serão pormenorizadas adiante. Vale deixar claro que, embora seja comumente associado a textos como a redação escolhida para nossa análise, o tipo textual chamado “expositivo” não está entre as sequências prototípicas de Adam (2019) por ser “um gênero do discurso enciclopédico fundado em encadeamentos sequenciais do tipo descritivo, ou claramente explicativo” (ADAM, 2019, p. 178). Assim, a chamada “exposição” será considerada de tipo explicativo ou descritivo a depender de sua natureza: se aproxima-se mais da explicação ou da descrição prototípicas.

Em relação à sequência argumentativa prototípica, ela tem por base o encadeamento [*Dado* > *Conclusão*] — que muito se aproxima da indução, do silogismo e do entimema —, podendo a conclusão ser a premissa para novos encadeamentos e novas conclusões. A partir desse modelo de encadeamento básico, Adam (2019) elabora um esquema da sequência argumentativa prototípica, esquema este baseado no modelo de Toulmin [1958] (ANEXO A), que sintetiza uma situação de argumentação.

O modelo de Toulmin foi revisitado por alguns autores, como Grize e Plantin, até chegar a Adam. Este autor aproveitou tal modelo em seus pontos essenciais, que seriam o núcleo da argumentação (dados > garantia > conclusão) e, juntamente a seus desdobramentos feitos pelos sucessores de Toulmin, criou a noção de “sequência argumentativa”. A sequência argumentativa prototípica de Adam é retratada na Figura 2, a seguir:

Figura 2: A sequência argumentativa de Adam.



Fonte: Adam (2019, p. 164).

Cada um dos componentes do esquema da sequência é chamado de macroproposição argumentativa, e essas macroproposições argumentativas vão de 0 a 4 (MP.arg.0, MP.arg.1, MP.arg.2, MP.arg.3 e MP.arg.4). Como esse é o esquema da sequência argumentativa *prototípica*, é possível que as sequências argumentativas se realizem sem que haja absolutamente todos os elementos acima retratados, ou então em uma ordem textual diferente da esquematizada, desde que mantido o núcleo dados > garantia > conclusão.

Vale ressaltar que, em um texto real, a sequência argumentativa é frequentemente marcada por conectores, que marcam as relações argumentativas e permitem identificar tanto a própria sequência argumentativa entre sequências de outros tipos, quanto as macroproposições dentro da sequência argumentativa.

Já a sequência explicativa prototípica possui marcas específicas que indicam razão (o conector “porque” ou os termos relacionados “causa”, “explicar”, “razão”), além do reconhecimento da legitimidade do que é explicado e do reconhecimento da neutralidade, objetividade e autoridade do locutor que faz a explicação. Assim, de acordo com Grize (1981b, p. 9-10 *apud* ADAM, 2019, p. 181), essa sequência traz uma explicação, de caráter lacunar, de algo tomado por verdadeiro — de forma que, apesar de não ser a argumentação propriamente dita, pode ser usada para argumentar, como um componente da argumentação, já que o locutor se distancia dos fatos explicados, o que pode ser uma estratégia argumentativa (ADAM, 2019).

A relação de causalidade é aquela que determina a explicação, por isso, os conectores que dão essa ideia são aqueles que identificam e determinam as sequências explicativas. Essas sequências têm como base os encadeamentos [*p* porque *q*] ou seu inverso [é porque *q* que *p*], que são os encadeamentos que originam a sequência explicativa de Grize (ANEXO B), em que se baseia Adam. A sequência de Grize sequência possui uma esquematização inicial, problematizada (“por que”) de modo a estabelecer uma esquematização problematizadora, por sua vez explicada (“porque”) a fim de chegar a uma esquematização explicativa.

Adam (2019) se baseia na sequência de Grize e a aprimora, de modo a estabelecer sua própria, que é retratada a seguir, na Figura 3:

Figura 3: Sequência explicativa de Adam.

Sequência explicativa prototípica		
0.	Macroproposição explicativa 0	Esquematização inicial
1. Por que X? (ou Como?)	Macroproposição explicativa 1	Problema (pergunta)
2. Porque	Macroproposição explicativa 2	Explicação (resposta)
3.	Macroproposição explicativa 3	Ratificação-avaliação

Fonte: Adam (2019, p. 193).

Adam (2019) define quatro momentos para o movimento explicativo de sua sequência, em componentes chamados macroproposições que vão de 0 a 3 (MP.expl.0, MP.expl.1, MP.expl.2 e MP.expl.3). Sua sequência se assemelha àquela de Grize por apresentar uma esquematização inicial (MP.expl.0), um problema (MP.expl.1), equivalente à esquematização problematizadora, e uma explicação (MP.expl.2), equivalente à esquematização explicativa — mas adiciona mais um componente à direita, ausente na sequência de Grize, que é a ratificação-avaliação (MP.expl.3).

Adam (2019) deixa claro que, na realização do texto, algumas macroproposições podem estar elípticas: é o caso da esquematização inicial (MP.expl.0) e da ratificação-avaliação (MP.expl.3). No caso da esquematização inicial, sua elipse pode trazer também a elipse do operador que opera o questionamento (“por que”) — aliás, comum em textos reais, segundo Adam (2019) —, mas é importante ressaltar que este questionamento é o que motiva o movimento explicativo: se a situação inicial é algo que tomamos por certo, é apenas a partir de seu questionamento que se justifica a explicação.

Sobre a sequência descritiva, não aprofundaremos essa questão, pois ela figura apenas superficialmente na presente análise. Porém, é válido salientar o papel da descrição como determinante de uma orientação argumentativa do texto. Ela se baseia na enumeração de aspectos, a partir de marcadores como organizadores enumerativos ou marcadores temporais e espaciais que estabelecem uma progressão, o que por sua vez faz o leitor construir um todo coerente (ADAM, 2019, p. 79), capaz de orientar o texto argumentativamente para além da escolha de adjetivos, uma vez que a sequência descritiva, a partir de seus conectores, é capaz de, por exemplo, articular “duas partes de um retrato em paralelo, não de dois objetos diferentes, mas de dois pontos de vista sobre o ‘mesmo’ objeto.” (ADAM, 2019, p. 100).

3. Análise

A partir do quadro teórico-metodológico definido, partiremos para a análise da redação selecionada⁴. Esta redação faz parte da amostra de redações do Enem 2019 avaliadas com nota 1000, divulgada na Cartilha do Participante do Enem 2020 (BRASIL, 2020). A redação, produzida no ato do exame, é sobre o tema “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” e tem por base uma coletânea de textos motivadores (ANEXO C), que orienta a escrita. Ela foi transcrita na íntegra tal como foi originalmente escrita e disponibilizada, com as devidas segmentações para análise:

⁴ Esta redação foi retirada do *corpus* analisado em nossa dissertação de mestrado (Redação 3).

Quadro 3: Transcrição da redação nota 1000 analisada.

[1] Na obra “A Invenção de Hugo Cabret”, é narrada a relação entre um dos pais do cinema, Georges Méliès, e um menino órfão, Hugo Cabret. A ficção, inspirada na realidade do começo do século XX, tem como um de seus pontos centrais o lazer proporcionado pelo cinema, que encanta o garoto. [2] No contexto brasileiro atual, o acesso a essa forma de arte não é democratizado, o que prejudica a disponibilidade de formas de lazer à população. [3] Esse problema advém da centralização das salas exibidoras em zonas metropolitanas e do alto custo das sessões para as classes de menor renda.

[4] Primeiramente, o direito ao lazer está assegurado na Constituição de 1988, mas o cinema, como meio de garantir isso, não tem penetração em todo território brasileiro. O crescimento urbano no século XX atraiu as salas de cinema para as grandes cidades, centralizando progressivamente a exibição de filmes. Como indicativo desse processo, há menos salas hoje do que em 1975, de acordo com a Agência Nacional de Cinema (Ancine). Tal fato se deve à falta de incentivo governamental – seja no âmbito fiscal ou de investimento – à disseminação do cinema, o que ocasionou a redução do parque exibidor interiorano. Sendo assim, a democratização do acesso ao cinema é prejudicada em zonas periféricas ou rurais.

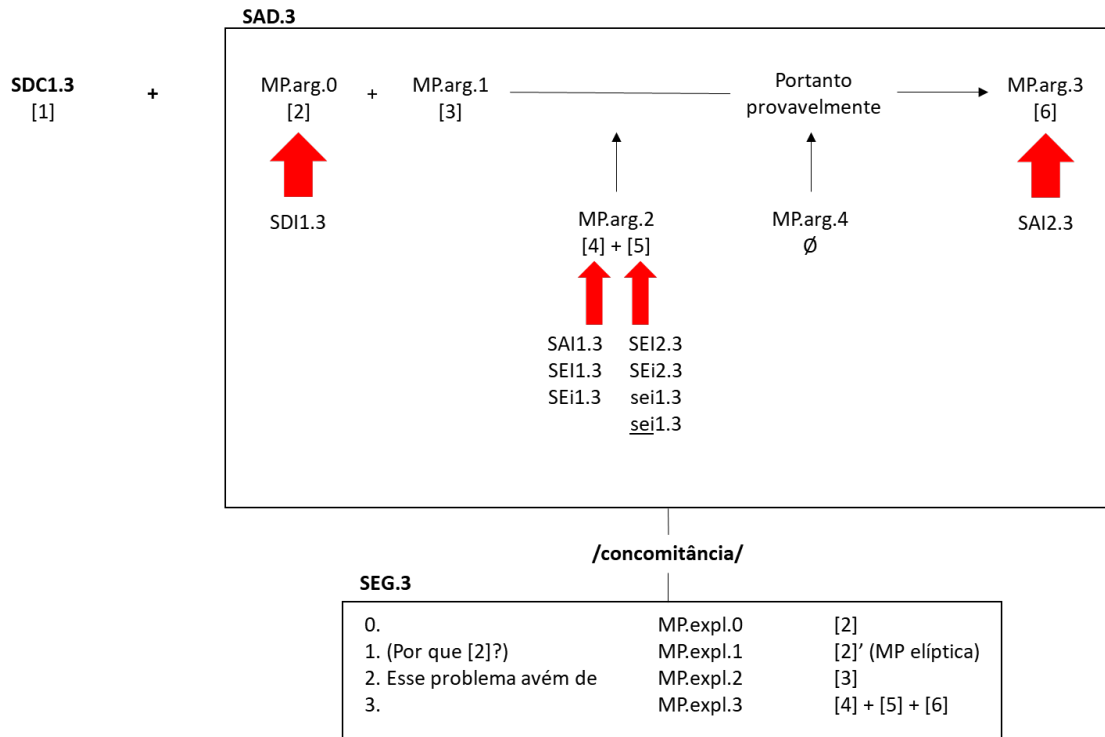
[5] Ademais, o problema existe também em locais onde há salas de cinema, uma vez que o custo das sessões é inacessível às classes de renda baixa. Isso se deve ao fato de o mercado ser dominado por poucas empresas exibidoras. Conforme teorizou inicialmente o pensador inglês Adam Smith, o preço decorre da concorrência: a competitividade força a redução dos preços, enquanto os oligopólios favorecem seu aumento. Nesse sentido, a baixa concorrência dificulta o amplo acesso ao cinema no Brasil.

[6] Portanto, a democratização do cinema depende da disseminação e do jogo de mercado. A fim de levar os filmes a zonas periféricas, as prefeituras dessas regiões devem promover a interiorização dos cinemas, por meio de investimentos no lazer e incentivos fiscais. Além disso, visando reduzir o custo das sessões, cabe ao Ministério da Fazenda ampliar a concorrência entre as empresas exibidoras, o que pode ser feito pela regulamentação e fiscalização das relações entre elas, atraindo novas empresas para o Brasil. Isso impediria a formação de oligopólios, conseqüentemente aumentando a concorrência. Com essas medidas, o cinema será democratizado, possibilitando a toda a população brasileira o mesmo encanto que tinha Hugo Cabret com os filmes.

Fonte: Brasil (2020, p. 39).

A estrutura sequencial da Redação é representada conforme a Figura 4, a seguir.

Figura 4: Estrutura geral da redação analisada.



Fonte: elaboração própria com base em Adam (2019, p. 164; 193).

A seguir, no Quadro 4, está a identificação das siglas das seqüências da análise em questão para mais clareza.

Quadro 4: Identificação das seqüências na redação analisada.

Nível	Sigla	Nome por extenso
Nível da seqüência dominante	SAD.3	Seqüência argumentativa dominante da Redação 3
	SEG.3	Seqüência explicativa geral da Redação 3
	SDC1.3	Seqüência descritiva coordenada 1 da Redação 3
1º nível	SDI1.3	Seqüência descritiva 1 inserida em 1º nível da Redação 3
	SAI1.3	Seqüência argumentativa 1 inserida em 1º nível da Redação 3
	SEI1.3	Seqüência explicativa 1 inserida em 1º nível da Redação 3
	SEI2.3	Seqüência explicativa 2 inserida em 1º nível da Redação 3
	SAI2.3	Seqüência argumentativa 2 inserida em 1º nível da Redação 3
2º nível	SEi1.3	Seqüência explicativa 1 inserida em 2º nível da Redação 3
	SEi2.3	Seqüência explicativa 2 inserida em 2º nível da Redação 3
3º nível	sei1.3	Seqüência explicativa 1 inserida em 3º nível da Redação 3
4º nível	sei1.3	Seqüência explicativa 1 inserida em 4º nível da Redação 3

Fonte: elaboração própria.

O segmento [1] da redação é composto por uma contextualização do assunto “cinema”, em que é feita a apresentação e descrição de determinados aspectos da obra “A invenção de Hugo Cabret”, em uma chamada sequência descritiva coordenada (SDC1.3). É a partir de [2], entretanto, que se inicia a argumentação propriamente dita da redação: é uma sequência argumentativa global, chamada sequência argumentativa dominante (SAD.3). É importante ressaltar que esta sequência é dominante por ela ser a que rege o texto: é ela que irá descrever de forma clara a questão da argumentação em defesa de um ponto de vista, essencial à redação.

No segmento [2] é apresentada a tese inicial (MP.arg.0) de que não há democratização do acesso ao cinema, e, no segmento [3] há o dado (MP.arg.1), de que o problema advém da centralização das salas exibidoras e do alto custo dos ingressos, que se apoiam na tese. Para escorar esse conjunto de tese inicial e dados a fim de se chegar à conclusão pretendida, ocorre o suporte (MP.arg.2) nos segmentos [4] e [5]. Nesse suporte, são desenvolvidos os dois dados, um em cada parágrafo, respectivamente, a partir de raciocínios e argumentos que os legitimam.

É, no entanto, possível perceber que esse suporte, assim como ocorre em outros momentos da redação, é formado por sequências inseridas, marcadas pelas setas vermelhas na Figura 4, no caso descritiva (SDI1.3), argumentativas (SAI1.3, SAI2.3) ou explicativas (SEI1.3, SEI1.3, SEI2.3, SEI2.3, sei1.3, sei1.3)⁵. Existe, por exemplo, um movimento argumentativo inserido em [4], em que se pode perceber uma tese inicial da falta de penetração do cinema em todo o território brasileiro, o dado da centralização da exibição de filmes, o suporte a partir dos dados da Ancine e a conclusão de que falta democratização em áreas periféricas. Da mesma forma, existe, em [5], um complexo movimento explicativo em quatro diferentes níveis, que poderia ser retextualizado da seguinte maneira: “o problema existe também em locais onde há salas de cinema. Por quê? Uma vez que o custo das sessões é inacessível. Por quê? Isso se deve ao fato de o mercado ser dominado por poucas empresas.” E assim por diante.

Finalmente, em [6], há a conclusão do movimento argumentativo dominante: chega-se à conclusão de que medidas devem ser tomadas em relação aos problemas discutidos, e uma proposta de intervenção, que é exigida pelo Enem na competência V da Matriz de Referência para a avaliação da redação do Enem (cf. QUADRO 1), é elaborada. Ao final da proposta, fica clara a conclusão do movimento argumentativo, de que, tomadas as medidas propostas, o acesso ao cinema será democratizado.

⁵ A análise detalhada das sequências inseridas é feita em nossa dissertação de mestrado.

A restrição (MP.arg.4), prevista na sequência argumentativa prototípica de Adam (cf. FIGURA 2), como se pode perceber, não se faz presente na sequência argumentativa dominante em questão (SAD.3) — o que é plenamente possível, tendo em vista que a sequência argumentativa de Adam (2019) é prototípica, e pode, portanto, se diferir de uma sequência argumentativa em um texto real.

Paralelamente a esta sequência argumentativa dominante há a presença de uma outra sequência global a partir do segmento [2]: a chamada sequência explicativa geral (SEG.3). Tal sequência não é dominante, mas ela é muito importante para balizar o movimento argumentativo a partir de uma relação de causalidade. Assim, esta sequência explicativa geral constrói a relação de causalidade existente entre os a esquematização inicial no segmento [2] (questionada em [2]') e a explicação no segmento [3], em que: o acesso ao cinema não é democratizado (MP.expl.0). Por que [2] (MP.expl.1)? Esse problema advém da centralização das salas exibidoras em zonas metropolitanas e do alto custo das sessões para as classes de menor renda (MP.expl.2). Em tal sequência geral, os segmentos [4], [5] e [6] estão juntos em uma longa macroproposição que constitui a ratificação (MP.expl.3) do movimento explicativo entre [2] e [3].

Como é possível observar a partir do Quadro 3, depois do nível das sequências globais, onde se situam a sequência descritiva coordenada, a argumentativa dominante e a explicativa geral, há a inserção de sequências até o quarto nível. Isso mostra que a redação em questão, apesar de aparentar simplicidade pela fluidez de leitura, é na realidade bastante complexa em termos textuais, dadas as diversas inserções.

4. Resultados

Podemos destacar na redação analisada a presença de sequências globais argumentativa e explicativa, além de sequências inseridas ou coordenadas sempre argumentativas, explicativas ou descritivas. Isso mostra que a redação do Enem realmente se classifica como um texto do tipo dissertativo-argumentativo de acordo com o respaldo teórico, já que se vê que ela é formada por sequências tipologicamente dissertativas — no caso das sequências explicativa e descritiva — e argumentativas — no caso das sequências argumentativas. Além disso, é importante destacar que, apesar de ser predominantemente argumentativa, ou seja, ser elaborada em prol de uma conclusão, ela é realmente construída a partir de sequências não necessariamente argumentativas.

Essa questão é importante do ponto de vista da interface entre a TAL e a Linguística Textual, porque demonstra como, na prática, não são somente os elementos propriamente

argumentativos que contribuem para a textualização da argumentação. Da mesma maneira que há força ilocucionária em textos e partes de textos de outras naturezas, conforme nos afirma a TAL e seus desdobramentos, sequências não argumentativas (no presente caso, explicativas e descritivas) poderão ter uma força ilocucionária que as configura como componentes da argumentação. No caso da redação analisada, as sequências inseridas literalmente compõem a sequência argumentativa dominante, enquanto a sequência coordenada apoia a argumentação, contextualizando-a, e a sequência geral a baliza, tornando-a mais forte e organizada.

É importante ressaltar que o presente artigo é fruto de um recorte de nossa pesquisa de mestrado, em que fazemos uma análise detalhada de um *corpus* mais extenso, composto por esta e outras redações avaliadas com nota 1000 no Enem 2019. Nossa análise dá-se de acordo com o pano de fundo da TAL e segundo a tipologia sequencial de Adam (2019), além de levarmos em conta outros aspectos da textualização da argumentação não observados neste trabalho.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães de Cavalcante *et al.* São Paulo: Editora Contexto, 2019 [1992].
- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* São Paulo: Cortez Editora, 2011 [2008].
- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2018 [2016].
- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Tradução de Julia Sevilla e Marta Tordesillas [1983]. Madrid: Editorial Gredos, 1994 [1983].
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019: cartilha do participante**. Brasília, 2019a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6736715. Acesso em 29 out. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem Redações 2019: material de leitura, módulo 05, competência III**. Fundação Getúlio Vargas, 2019b. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>. Acesso em 28 maio 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio: prova de Linguagens e suas Tecnologias e Redação; prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Caderno 1 – prova azul. 2019c.

Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regular.pdf. Acesso em 16 jun. 2021.

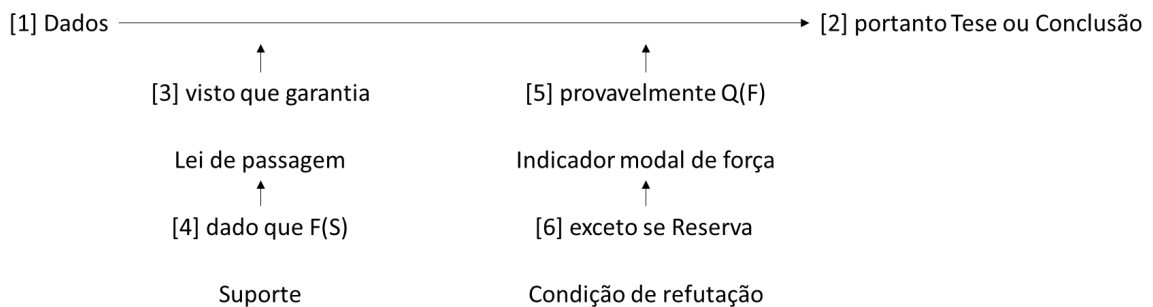
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020: cartilha do participante**. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em 31 maio 2021.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010. *E-book*.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Linguística Textual e Teoria da Argumentação na Língua: texto e língua em diálogo. In: JÚNIOR, Rivaldo Capistrano; LINS, Maria da penha; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística textual: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Editora Labrador, 2017, p. 239-262.

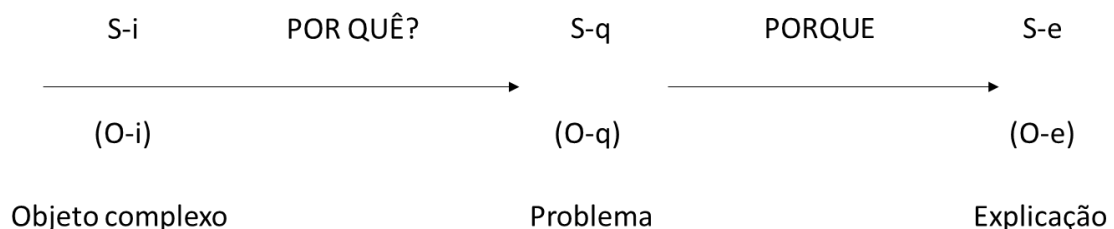
KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1984].

Anexo A — O modelo de Toulmin



Fonte: Adam (2019, p. 153).

Anexo B — A sequência explicativa de Grize



Fonte: Adam (2019, p. 192).

Anexo C — Textos motivadores e proposta de redação do Enem 2019



enem2019

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o "Cinématographo" não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar estórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. O que é Cinema. In BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. **O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. **E-Compós**, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.meioemensagem.com.
Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

TEXTO IV

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.ancine.gov.br>.
Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Democratização do acesso ao cinema no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 20

Fonte: Brasil (2019c, p. 20).

INTERAÇÃO E DISCURSO

Elisabeth Gonçalves de Souza¹

Por ser eminentemente social, toda enunciação é singular. Ela nasce num determinado espaço e tempo sociais com objetivos direcionados para aquele contexto. Todo locutor enuncia em função de alguém, com um determinado objetivo e de quem se tem uma imagem e para quem constrói uma imagem. Nesse jogo de interação, há a necessidade de se usar bem todas as nuances da língua para se fazer legível e assim construir a imagem de si em função da imagem do outro que foi construída. Instituir um jogo e uma gestão de faces é uma problemática central. Há sempre a necessidade de impressão de marcas próprias que se organizam conforme a situação de produção do texto, considerando seus canais e o contexto sócio-histórico imediato.

Ainda que uma enunciação seja construída em função de um determinado objetivo, e que o locutor que “diz” o faça a partir da imagem do alocutário, esta interação será sempre marcada por uma multiplicidade de vozes que constituem todos os discursos. Para Bakhtin, as palavras são sempre inevitavelmente as palavras do outro.

Somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele o próprio produtor de um discurso isento do já dito na fala do outro. Nenhuma palavra é neutra, mas habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada. (BAKHTIN, 1975, p. 100)

A polifonia, a partir da concepção bakhtiniana, aponta que um discurso é formado por inúmeras vozes. O discurso não se constrói sobre o mesmo, mas se elabora em vista do outro. Um outro que perpassa, atravessa e condiciona o discurso do eu. Assim, ao enunciarmos, o fazemos em função de alguém, em uma determinada situação com base no já dito, o qual estruturamos e reestruturamos tendo em vista a imagem que se tem do interlocutor.

¹ Doutora em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente no Centro Federal de Educação Tecnológica. elisabethsouza.cefetrij@gmail.com.

Diversas teorias desenvolvidas pela Análise do Discurso nos dão suporte para estudar como os discursos se organizam. Dentre elas, destacamos o Modelo de Análise Modular (MAM) por ser um referencial que considera a busca de interpretações que estejam além da descrição do discurso, mas que antes procurem refletir e descrever interpretações possíveis desse determinado fenômeno.

Em Genebra, um grupo de pesquisadores orientados pelo professor Eddy Roulet propôs um quadro de análise do discurso. O Modelo de Análise Modular (MAM) nasceu da interseção de diversas pesquisas e trabalhos com o objetivo de conciliar as três dimensões do discurso (linguística, textual e situacional) em uma perspectiva sócio-cognitivo-interacionista. Em síntese, o pesquisador concebe que o discurso pode ser analisado por módulos, uma vez que ele pode ser decomposto em sistemas de informações para que posteriormente sejam descritos independentemente. Para a pesquisadora Janice Helena Chaves Marinho (2004), as orientações teórico-metodológicas do MAM configuram um interessante instrumento de análise, pois permitem a compreensão da complexidade e da heterogeneidade das atividades discursivas.

Sob a perspectiva do MAM, são propostas duas etapas. A primeira diz respeito à decomposição, que consiste na descrição das dimensões do discurso que intervêm no fenômeno analisado, a partir de sistemas de informações simples reunidos em torno dos componentes linguístico, textual e situacional. A segunda etapa abordada pelo MAM é a composição, que consiste no exame da forma na qual os sistemas de informação combinam-se discursivamente.

O Modelo de Análise Modular é constituído por cinco módulos distribuídos nas três dimensões: sintático e lexical, dimensão linguística; hierárquico, dimensão textual; referencial e interacional, dimensão situacional oferecendo informações simples que serão combinadas com as extraídas das sete formas de organização elementares: fono-prosódica ou gráfica, semântica, relacional, informacional, enunciativa, sequencial e operacional e também das cinco formas de organização complexas: periódica, tópica, polifônica, composicional, estratégica. Sob essa perspectiva, o MAM mostra-se um referencial teórico-metodológico eficaz, que serve para a análise da complexidade e do caráter interacional enunciativo e linguístico dos discursos.

Diante disso, os trabalhos *A sinalização do acordo e desacordo: o uso do comentário metadiscursivo no jogo de faces em um debate eleitoral poligonal*, de Paloma Bernardino Braga e *O estabelecimento da relação interativa de preparação como manobra de gestão de faces e territórios em uma entrevista escrita*, de Daniel Martins de Brito, se apresentam relevantes e atuais e contribuem para evidenciar como o Modelo de Análise Modular pode contribuir para desvelar a complexidade de discursos.

Em sua pesquisa, Braga investiga como a relação de discurso comentário metadiscursivo (CM) pode atuar na relação entre a negociação de faces em um debate eleitoral polilógico e a sinalização do acordo e do desacordo entre os interactantes. Para tanto, a autora utiliza o Debate Eleitoral como *corpus*, um gênero inscrito no artigo de opinião. O debate é o espaço de argumentação, ou seja, de tentativa de convencer o outro a partir de estratégias desenhadas a respeito da imagem que se tem do outro, buscando reforçar os pontos positivos do locutor e desconstruir a face do oponente. É um movimento de construir uma face com base na imagem da face alheia.

Num debate eleitoral polilógico, com a presença de vários candidatos, a argumentação acontece com maior formalidade e, para além da tentativa de convencer, há uma movimentação no sentido de construir, desconstruir, reconstruir faces a partir de acordos e desacordos, tendo em vista a conclusão do objetivo discursivo que se elegeu. Esse movimento é ressaltado no texto de Braga quando a autora aponta que “a interação entre os debatedores é marcada por diversas manobras discursivas como, por exemplo, a sinalização do acordo ou desacordo entre os candidatos. Essas manobras discursivas evidenciam as expectativas compartilhadas pelos interactantes a respeito da prática social na qual se encontram.

Ao se basear no Modelo de Análise Modular a autora desvela a complexidade discursiva do jogo de faces. Ao focar no comentário metadiscursivo, Paloma refina sua análise enfatizando que os discursos podem emanar de diferentes instâncias enunciativas e, neste sentido, ressaltar a importância de análises como a realizada no trabalho em questão para os estudos relativos às interações discursivas e à negociação de faces nestas interações.

O trabalho proposto por Braga busca “investigar em que medida o estabelecimento da relação de preparação, auxiliando o locutor a alcançar a completude monológica em seu texto (intervenção)” funciona em uma entrevista escrita como manobra discursiva dos interactantes para negociar faces e territórios. Para tanto, a autora usa como corpus uma entrevista publicada pela Folha de São Paulo e focaliza o módulo hierárquico do MAM. Esse módulo permite engendrar estruturas hierárquicas de todos os textos possíveis, de maneira análoga ao módulo sintático para clauses possíveis, por meio de uma metodologia descendente, ou seja, das unidades discursivas para as unidades linguísticas (TOMAZZI, 2012). O autor, a partir do módulo hierárquico, demonstra com clareza como se dá a negociação de faces em territórios na entrevista analisada.

Os trabalhos apresentados e que compõem o capítulo seguinte deste ebook, notadamente as pesquisas de Paloma Bernardino Braga e de Daniel Martins de Brito, evidenciam como os discursos se organizam e como, nas interações, os sujeitos envolvidos manobram no sentido de negociar suas faces e territórios. Os autores vão além, ao elucidar

de forma objetiva em seus trabalhos a questão de como construir estratégias discursivas com base em acordos e desacordos no intuito de atingir os objetivos propostos na interação.

Referências

BAKHTIN, M. (1975). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARINHO, J. H. C. Uma Abordagem Modular e Interacionista da Organização do Discurso. **Revista da Anpoll 16**. São Paulo. jan/jun., 2004. p. 75-100.

TOMAZZI, M. M. Análise do Discurso: O Modelo de Análise Modular. **Revista (CON) TEXTOS Linguísticos**. Vitória – v. 6, n. 7, p. 242 – 256, 2012.

O ESTABELECIMENTO DA RELAÇÃO INTERATIVA DE PREPARAÇÃO COMO MANOBRA DE GESTÃO DE FACES E TERRITÓRIOS EM UMA ENTREVISTA ESCRITA

Daniel Martins de Brito¹

Resumo

Subjaz a este trabalho a hipótese de que o estabelecimento das relações de discurso interativas corresponde a uma manobra linguageira de primeira importância para a dimensão ritual ou dramática do discurso – dimensão que diz respeito à construção conjunta de faces e territórios pelos interlocutores. A partir dessa hipótese, o objetivo do estudo é investigar o papel que uma relação de discurso específica, a relação de preparação, desempenha em contexto de entrevista escrita. Para alcançar tal objetivo, analisamos o funcionamento dessa relação de discurso em dois excertos de uma entrevista escrita publicada pela Folha de S. Paulo em fevereiro de 2021, entrevista essa que é protagonizada pela presidenta do grupo Magalu, Luiza Helena Trajano, e pela jornalista Bruna Narciso, repórter da Folha de S. Paulo. Para realizar a análise desses excertos, lançamos mão de contribuições teóricas da Escola de Genebra (ou modelo genebrino de análise do discurso) (ROULET et al. 1985; ROULET, 1986, 1987, 1988, 1992, 1999, 2003, 2006; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001) e da abordagem interacionista para o estudo do papel ritual das relações de discurso, que, fundamentada em postulados do modelo genebrino, é proposta por Cunha (2015, 2017, 2019, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, no prelo). A realização deste estudo se deve i) à inexistência de pesquisas que, no âmbito da Escola de Genebra, tomem a entrevista escrita como objeto de análise e ii) ao fato de ainda não haver trabalhos que investiguem, a partir da abordagem interacionista para o estudo do funcionamento ritual das relações de discurso que é proposta por Cunha, o papel da relação de preparação na dimensão dramática do discurso.

Palavras-chave: Relações de discurso. Preparação. Interação. Modelo genebrino de análise do discurso.

Abstract

This work is based on the hypothesis that the establishment of interactive discourse relations corresponds to a language maneuver of great importance for the ritual or dramaturgical dimension of discourse – a dimension that concerns the joint construction of faces and territories by the interlocutors. Based on this hypothesis, the aim of this study is to investigate the role that a specific discourse relationship, the preliminary relation, plays in the context of a written interview. To achieve this objective, we analyzed the functioning of this discourse relation in two excerpts from a written interview published by Folha de S. Paulo in February 2021, an interview that is carried out by the president of the Magalu group, Luiza Helena Trajano, and by the journalist Bruna Narciso, reporter for Folha de S. Paulo. To analyze these excerpts, we used the theoretical contributions from Geneva School (also known as Geneva Approach to Discourse Analysis) (ROULET et al. 1985; ROULET, 1986, 1987, 1988, 1992, 1999, 2003, 2006; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001) and the interactionist approach; the former to study of the ritual role of discourse relations, which, based on postulates of the Geneva

¹ Mestrando em Linguística do Texto e do Discurso (FAPEMIG). Orientador: Prof. Dr. Gustavo Ximenes Cunha. E-mail: danielmrtinsb@gmail.com.

Approach, is proposed by Cunha (2015, 2017, 2019, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, in the press). This study is justified by i) the inexistence of researches that, within the scope of the Geneva approach, take the written interview as the object of analysis; and ii) the fact that there are still no studies that investigate, from the interactionist approach to the study from the ritual functioning of discourse relations proposed by Cunha, the role of the preliminary relation in the dramaturgical dimension of discourse.

Keywords: Discourse relations. Preliminary. Interaction. Geneva approach to discourse analysis.

1. Introdução

Em geral, a literatura sobre relações de discurso (ou, a depender da perspectiva teórica, relações textuais, relações retóricas, relações semânticas etc.) tem como objetivo central estudar aspectos sobretudo informacionais e/ou estruturais dessas relações e de seus marcadores, como bem pontua Cunha (2015, 2020a, 2020b). Assim, os estudos que constituem essa literatura tendem a abordar, por exemplo, os nexos semânticos que são estabelecidos entre as partes de um texto, o funcionamento das relações de discurso na construção de uma unidade textual coesa e coerente ou suficientemente completa e informativa, as propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas de conectores etc. Porém, escapa aos interesses de tais estudos investigar o papel dessas mesmas relações na dimensão dramática ou ritual do discurso, ou seja, no processo de gestão conjunta de faces e territórios² (CUNHA, 2015, 2020a, 2020b).

Diante disso, a partir de contribuições teórico-metodológicas do modelo genebrino de análise do discurso³ para o estudo das relações de discurso interativas⁴, Cunha (2015, 2017, 2019, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, no prelo) apresenta uma abordagem que busca investigar o papel que essas relações desempenham na gestão de faces e territórios. Nessa abordagem, tais relações são vistas como recursos linguageiros indissociados da dimensão dramática ou ritual do discurso, exercendo, por essa razão mesmo, uma função fundamentalmente ligada à construção conjunta de faces e territórios. Essa abordagem, que nasce da lacuna que caracteriza a literatura sobre relações de discurso, guia-se pela hipótese geral segundo a qual

² A noção de face diz respeito “[a]o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” (GOFFMAN, 2011, p. 13-14), ao passo que a noção de território, segundo Goffman (1973), corresponde a uma espécie de reserva individual – física ou simbólica – que cada indivíduo possui e tenta preservar do outro.

³ O modelo genebrino de análise do discurso é uma abordagem cognitivo-interacionista da Análise do Discurso que surge em 1979 em torno de Eddy Roulet. Esse modelo teórico, em função do fato de ter sido desenvolvido no âmbito da Universidade de Genebra, também é chamado “Escola de Genebra”.

⁴ No quadro teórico do modelo genebrino, são propostas oito categorias genéricas de relações interativas, a saber: argumento, preparação, contra-argumento, reformulação, comentário, topicalização, sucessão (ou tempo) (CUNHA, 2012, 2013) e clarificação (ROULET, 1999, 2003, 2006; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

as relações de discurso que o locutor estabelece entre as informações que expressa permitem a ele antecipar-se a possíveis objeções do outro (interlocutor ou terceiro) quanto à natureza ofensiva de sua intervenção, na busca por fazer com que o outro não avalie essa intervenção como um ataque à sua face ou uma invasão de seu território (CUNHA, 2020a, p. 110).

Alinhando-se a essa abordagem para o estudo das relações de discurso, este trabalho investiga o funcionamento de uma relação de discurso específica, a preparação, na gestão de imagens identitárias em contexto de entrevista escrita. Busca-se, assim, investigar em que medida a relação de preparação, ao bloquear de eventuais objeções do outro (interlocutor ou terceiros), constitui uma manobra linguageira que entrevistador e entrevistado realizam para gerir eventuais invasões dos territórios e ataques às faces em jogo na interação.

A justificativa para o estudo específico do funcionamento da relação de preparação em entrevista escrita, bem como o objetivo deste trabalho serão explicitados no próximo item. Em seguida, apresentaremos as bases teóricas do modelo genebrino que subsidiam a abordagem para o estudo do papel ritual das relações de discurso que é proposta por Cunha. Depois, explicaremos as principais etapas metodológicas deste estudo e a análise de dois excertos de uma entrevista escrita publicada pela Folha de S. Paulo. Por fim, teceremos algumas considerações finais a respeito da análise desenvolvida.

2. Objetivo da pesquisa e justificativa

Partindo da hipótese que apresentamos na Introdução, o objetivo deste estudo é investigar em que medida o estabelecimento da relação de preparação, auxiliando o locutor a alcançar a completude monológica em seu texto (intervenção), funciona em uma entrevista escrita como manobra discursiva que os interactantes realizam para negociar faces e territórios.

A escolha pela entrevista escrita se deve ao fato de inexistirem, no quadro teórico-metodológico do modelo genebrino de análise do discurso, trabalhos que tomem a entrevista escrita como objeto de análise. Já a decisão de estudar apenas a relação de preparação e não outra se justifica pelo fato de que ainda não há, na abordagem proposta por Cunha, trabalhos que investiguem exclusivamente o papel dessa relação interativa na dimensão dramática do discurso, ainda que haja, no âmbito do modelo genebrino, algumas indicações a respeito do funcionamento essencialmente ritual dessa relação (cf. ROULET *et al.*, 1985; ROULET, 1986, 1987).

3. Fundamentação teórica

Neste item, apresentamos as bases teóricas do trabalho. Inicialmente, explicamos algumas noções propostas pela Escola de Genebra para o estudo das relações de discurso, como *processo de negociação*, *estrutura hierárquica* e *completude*. Depois, apresentamos a abordagem interacionista para o estudo do plano da articulação discursiva que é proposta por Cunha. Especificando o tratamento dado pelo modelo genebrino às relações interativas, essa abordagem interacionista busca explicitar o funcionamento de tais relações na dimensão dramática do discurso.

3.1 O estudo das relações de discurso no quadro teórico do modelo genebrino de análise do discurso

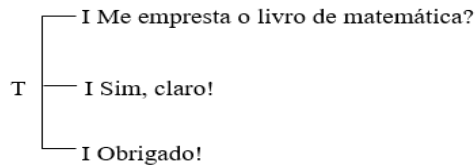
Conforme mencionamos, a abordagem teórica em que este trabalho se ancora parte de contribuições da Escola de Genebra para o estudo das relações de discurso e de seus marcadores (ROULET *et al.* 1985; ROULET, 1986, 1987, 1988, 1992, 1999, 2003, 2006; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). No modelo genebrino, toda forma de discurso (oral, escrita, monológico, dialógico, polilógico) é compreendida como interação verbal situada à qual subjaz um processo de negociação, que normalmente se constitui de três fases (proposição, reação e ratificação).

Assim, a uma interação constituída por uma pergunta (Me empresta o livro de matemática?), uma resposta (Sim, claro!) e um agradecimento (Obrigado!) subjaz um processo de negociação formado por uma proposição (pergunta) elaborada pelo locutor, a qual desencadeia uma reação positiva (resposta) por parte do interlocutor, que, por sua vez, suscita a produção de uma ratificação (agradecimento) pelo locutor (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

De acordo com Roulet, Filliettaz e Grobet (2001, p. 57), “o desenvolvimento e a conclusão desse processo de negociação são ligados a duas restrições de completude, chamadas monológica e dialógica”. A restrição de completude dialógica diz respeito à gestão global da interação pelos interlocutores, ou seja, aos procedimentos que eles efetuam para iniciá-la, desenvolvê-la e encerrá-la. Conforme essa restrição, a interação se conclui apenas no momento em que os interlocutores alcançam um acordo. Assim, quando o interlocutor reage de maneira positiva à proposição do locutor, como mostrado no processo de negociação que acabamos de exemplificar, este pode ratificar a reação daquele e, dessa forma, encerrar a interação. Nesse caso, todo o processo de negociação é representado, no nível textual,

por uma estrutura de troca formada por três intervenções, sendo que cada intervenção corresponde a uma fase da negociação, tal como mostra a estrutura hierárquica⁵ a seguir:

Figura 1: Estrutura hierárquica 1.



Fonte: Elaboração do autor

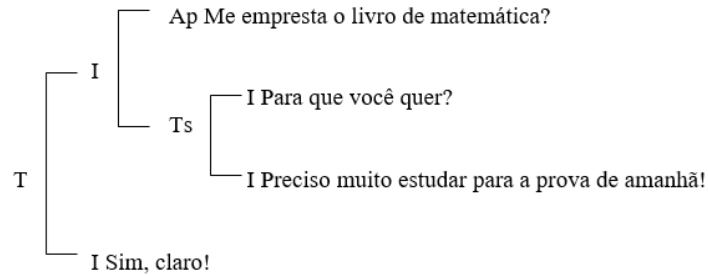
Porém, quando o interlocutor reage negativamente à proposição do locutor (se recusando a fornecer informações, por exemplo), este pode ser motivado a refazer sua proposição, isto é, produzir uma contraproposição (por exemplo – A: Me empresta o livro de matemática? B: Não posso, vou precisar dele! A: Por favor! Eu juro que vou te devolver rápido!). Dessa forma, o processo de negociação pode se expandir por meio de sucessivas reações negativas e contraproposições até que os interlocutores alcancem a completude dialógica, ou seja, firmem um acordo mútuo ou compreendam que esse acordo é impossível.

Por sua vez, a restrição de completude monológica corresponde à necessidade de o locutor elaborar cada fase do processo de negociação (proposição, reação e ratificação) de maneira que o interlocutor possa considerá-la suficientemente adequada a duas exigências: uma comunicativa, relacionada a aspectos informacionais/linguísticos, e outra ritual, ligada às faces e aos territórios dos interlocutores. Do ponto de vista comunicativo, a intervenção deve ser suficientemente completa e informativa, ao passo que, do ponto de vista ritual, ela deve ser pouco ameaçadora para as faces e os territórios em cena (ROULET *et al.*, 1985, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Essa restrição, como bem explica Roulet (2003), faz com que, de modo geral, as intervenções sejam estruturalmente complexas. Isso ocorre porque o locutor, na tentativa de alcançar a completude monológica, buscando atender às exigências mencionadas, pode efetuar diferentes operações para articular os constituintes textuais de sua intervenção (ROULET, 2003).

⁵ No quadro metodológico proposto pela Escola de Genebra, a estrutura hierárquica é um instrumento utilizado para representar a materialidade textual do processo de negociação. Numa estrutura hierárquica, toda a negociação “se realiza sob a forma de uma unidade textual chamada troca (T), e cada fase da negociação se realiza sob a forma de uma unidade chamada intervenção (I)” (ROULET, 1999a, p. 40). Além dessas duas unidades textuais, a troca e a intervenção, o modelo genebrino lança mão de uma unidade mínima de análise textual: o ato, cuja delimitação se dá “de uma parte a outra por uma passagem pela memória discursiva” (ROULET, 1999, p. 145), sendo a memória discursiva um “conjunto de saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores” (BERRENDONER, 1983, p. 230).

Quando o interlocutor julga que a intervenção do locutor não alcança a completude monológica, ele pode fazer um pedido de clarificação. Para isso, o interlocutor tem de suspender o processo de negociação principal e “abrir uma negociação secundária para clarificar a intervenção do outro” (ROULET, FILLIETTAZ, GROBET, 2001, p. 57), como bem mostra a seguinte estrutura:

Figura 2: Estrutura hierárquica 2.



Fonte: Elaboração do autor.

Essa estrutura nos permite observar que o interlocutor, para reagir positiva ou negativamente ao pedido do locutor, pede esclarecimentos a este a respeito da finalidade do objeto solicitado (o livro de matemática), sinalizando, dessa forma, que o pedido do locutor estava incompleto. Para realizar o pedido de esclarecimento, o interlocutor inicia uma negociação secundária, que se materializa em uma troca subordinada à intervenção de pedido do locutor.

Cabe ressaltar que a responsabilidade de avaliar a completude monológica da intervenção do locutor recai exclusivamente sobre o interlocutor. Portanto, ainda que aquele se esforce para elaborar uma intervenção que, sob seu ponto de vista, é suficientemente completa, informativa, clara e pouco ameaçadora às faces e aos territórios em jogo, essa intervenção permanece sujeita a eventuais pedidos de clarificação do interlocutor, pois só ele pode avaliar, em última instância, a completude monológica da intervenção do locutor (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

O alcance de cada um dos dois tipos de completude é atrelado a dois tipos de relações de discurso: as ilocucionárias, que se ligam à completude dialógica, e as interativas, que se ligam à completude monológica. Tal como indicam Roulet, Filliettaz e Grobet (2001), as relações ilocucionárias são distinguidas entre iniciativas (pergunta, pedido, asserção) e reativas (resposta, ratificação), ao passo que as relações interativas se distinguem em oito categorias: preparação, argumento, contra-argumento, reformulação, topicalização, comentário, sucessão e clarificação. Essas relações podem ou não ser marcadas por

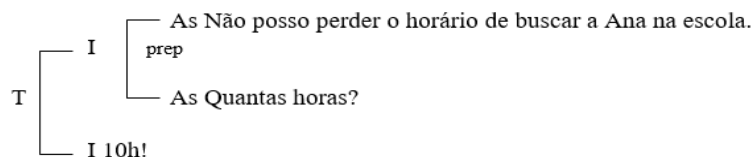
conectores (como “porque” e “mas”, que sinalizam, respectivamente, as relações interativas de argumento e contra-argumento), estruturas sintáticas (como o deslocamento à esquerda, que sinaliza a relação interativa de topicalização, e a construção interrogativa, que sinaliza a relação ilocucionária de pergunta) ou verbos performativos (como “prometer”, que marca a relação ilocucionária de asserção).

No que diz respeito à relação de preparação, que é nosso objeto de estudo, ela é definida como uma relação de discurso interativa que não possui marca específica. Na verdade, essa relação se define com base em informações hierárquicas do texto. Assim, estabelece-se a relação de preparação quando um constituinte (ato, intervenção ou troca) subordinado⁶ antecede um constituinte principal (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; ROULET, 2003). Na troca abaixo, essa relação de discurso ocorre na intervenção de A:

1. A: Não posso perder o horário de buscar a Ana na escola. Quantas horas?
B: 10h!

Na intervenção de A, o constituinte “Não posso perder o horário de buscar a Ana na escola” prepara o constituinte principal “Quantas horas?”, auxiliando o locutor a elaborar uma intervenção de pergunta que possa ser vista por B como suficientemente informativa, clara, completa e justificada:

Figura 3: Estrutura hierárquica 3.



Fonte: Elaboração do autor.

Com base nessa breve apresentação das noções de processo de negociação, completude e relações de discurso, não se pode negar que a Escola de Genebra apresenta um quadro teórico bastante pertinente para o estudo da dimensão interacional das relações de discurso. Isso porque a vertente genebrina explicita a importância do interlocutor e o

⁶ A subordinação, no modelo genebrino, está associada à relação de dependência entre os constituintes do texto, sendo, portanto, um fenômeno textual-discursivo. Nesse sentido, o constituinte dependente caracteriza-se como subordinado em relação ao outro, podendo ser suprimido sem impactar a estrutura e a compressão do texto. Por sua vez, o outro constituinte se caracteriza como principal, já que expressa uma informação essencial para a estrutura e a compreensão global do texto, não podendo, dessa forma, ser suprimido. (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

impacto que ele exerce no modo como o locutor constrói suas intervenções por meio de mecanismos de articulação textual, chamando a atenção para a dimensão interacional da construção do discurso. Afinal, não é ao próprio locutor que recai a responsabilidade de avaliar a completude de sua intervenção, mas ao interlocutor, conforme as regras contextuais o autorizam.

Apesar disso, como bem pontua Cunha (2021b), os estudos sobre relações de discurso que foram desenvolvidos no âmbito do modelo genebrino priorizam, de modo geral, aspectos sobretudo informacionais dessas relações, evidenciando em que medida o locutor, ao estabelecer uma relação interativa, busca produzir uma intervenção suficientemente completa do ponto de vista apenas da restrição comunicativa. Assim, não explicitam em que medida o estabelecimento dessa mesma relação o auxilia a produzir uma intervenção que atenda também a restrição ritual de completude monológica, ou seja, uma intervenção que não coloque em risco as faces e os territórios em jogo na interação. Por isso, consideramos necessária uma proposta teórica que, como a de Cunha (2015, 2017, 2019, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, no prelo) – a qual será explicada no próximo subitem –, busca evidenciar o peso da exigência ritual sobre o estabelecimento das relações de discurso interativas pelos interlocutores durante uma troca.

3.2 Uma proposta para o estudo do papel ritual das relações de discurso

Na abordagem para o estudo das relações interativas proposta por Cunha, as relações interativas são vistas como recursos languageiros que auxiliam o locutor a cumprir também – e sobretudo – a restrição ritual de completude monológica. Assim, essa abordagem busca explicitar que o estabelecimento de tais relações, ao longo do processo de negociação, constitui uma manobra essencialmente associada à gestão que os interlocutores fazem das faces e dos territórios em jogo na interação.

Sob essa ótica, Cunha (2020b, no prelo) propõe que os participantes de um encontro possuem uma competência interacional que os permite saber que, durante o processo de negociação, elaborar uma intervenção que não atende às restrições comunicativa e ritual de completude monológica significa adotar um comportamento não previsto para o encontro de que participam. Para o autor, o locutor compreende que adotar um comportamento imprevisto corresponde, sob o ponto de vista do interlocutor, a contrariar regras comunicativas e rituais que, até o momento em que esse comportamento ocorre, eles acreditavam compartilhar. Além disso, o locutor sabe que o comportamento inesperado, justamente por contrariar as regras comunicativas e rituais subjacentes ao encontro, pode ser percebido pelo interlocutor como uma conduta inapropriada, portanto, ofensiva (CUNHA, 2020a, 2020b).

Quando o interlocutor, durante o processo de negociação, avalia que a intervenção do locutor, do ponto de vista comunicativo, não é suficientemente completa ou, do ponto de vista ritual, coloca em risco as faces e os territórios em jogo, configurando-se, portanto, como uma intervenção ofensiva, ele pode tentar reparar a ofensa que sofreu por meio de uma objeção (CUNHA, 2020b). Com a objeção, o interlocutor torna o locutor-ofensor consciente da ofensa que cometeu, ao mesmo tempo em que coloca sua face e seu território sob ameaça. Em outros termos, ao fazer uma objeção, o interlocutor ataca a face do ofensor, atribuindo-lhe valores como inabilidade ou incapacidade de adequar a sua linha de conduta ao encontro, e invade o seu território, restringindo sua liberdade de agir, na medida em que o obriga a fazer uma retratação ou uma adequação de seu comportamento inesperado (CUNHA, 2020b).

De acordo com Cunha (2019, 2021b), as objeções à completude monológica da intervenção do locutor-ofensor podem ser sinalizadas por meio da abertura de um processo de negociação secundário para pedir esclarecimentos. Como será mostrado a seguir, esse procedimento, em maior ou menor grau de intensidade, é prejudicial às faces e aos territórios em jogo na interação:

2. A: Quantas horas?

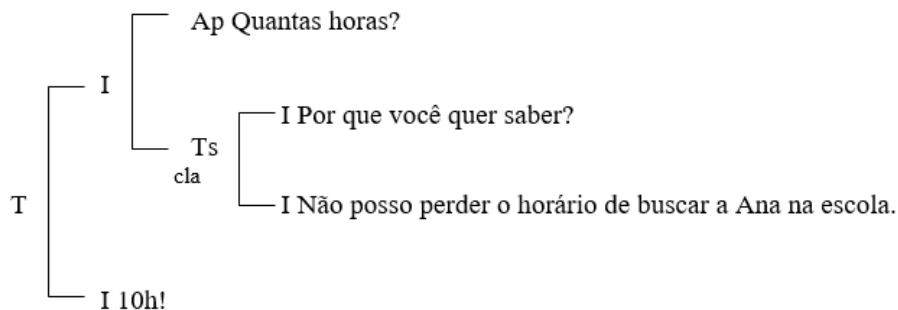
B: Por que você quer saber?

A: Não posso perder o horário de buscar a Ana na escola.

B: 10h!

Para reagir positivamente à pergunta de A (Quantas horas?), fornecendo-lhe a informação solicitada (São 4 da tarde!), B precisou pedir esclarecimentos a seu interlocutor. Por isso, iniciou um processo de negociação secundário cuja proposição é “Por que você quer saber?”. Esse novo processo de negociação se materializa em uma troca subordinada à pergunta inicial de A:

Figura 4: Estrutura hierárquica 4.



Fonte: Elaboração do autor.

Ao realizar esse procedimento, B expressou que a demanda de informação produzida por A não foi suficientemente completa, o que o impediu de reagir a ela. Só depois de A informar o motivo de sua pergunta (Não posso perder o horário de buscar a Ana na escola.) é que B lhe fornece a informação solicitada. Nesse exemplo, é pertinente observar que, embora a objeção de B tenha sido direcionada a um aspecto puramente comunicativo da intervenção de A, essa objeção impactou diretamente as faces e os territórios em cena. Afinal, com ela, B não apenas invadiu o território de A, restringindo as suas possibilidades de ação, isto é, obrigando-o a responder à sua pergunta (BROWN; LEVINSON, 1987), mas também pôs em risco a sua face, colocando em dúvida a sua habilidade de produzir demandas de informação suficientemente completas (CUNHA, 2019, 2020a, 2021b).

Conforme a hipótese geral apresentada na Introdução, o estabelecimento de relações de discurso permite que o locutor se antecipe a eventuais objeções do interlocutor quanto ao grau de ofensa que a sua intervenção pode expressar. O movimento permite evitar que esse interlocutor avalie tal intervenção como um ataque à sua face e/ou uma invasão de seu território (CUNHA, 2020a, 2020b, 2021b). Afinal de contas,

toda objeção feita por um dos interactantes ao comportamento do outro, mesmo a que recai sobre aspectos estritamente comunicativos, constitui uma ofensa para o alvo da objeção, porque (em grau maior ou menor, dependendo do contexto em que estão inseridos) põe em questão seu saber, suas qualidades de orador ou escritor habilidoso, sua legitimidade para dizer o que diz, seu poder presumido, as qualidades de seu caráter e de sua personalidade etc. (CUNHA, 2020a, p. 119)

Nessa perspectiva, retomando o primeiro exemplo mostrado acima, se o locutor A estabelecesse uma relação de discurso, como a preparação, a objeção do interlocutor B teria sido bloqueada:

3. A: Não posso perder o horário de buscar a Ana na escola. Quantas horas?
B: *Por que você quer saber?

Com a relação de preparação na primeira intervenção, A apresenta uma justificativa para a demanda de informação que faz para B, amenizando o grau de imposição que essa demanda pode representar ao território deste. Assim, por meio da preparação, A evita uma ofensa a B e, conseqüentemente, o impede de fazer uma objeção sobre as razões de sua demanda de informação. Com efeito, como bem mostra a troca exemplificada em (4), seria pouco aceitável se B pedisse a A esclarecimentos sobre os motivos de sua pergunta, o que é sinalizado pelo asterisco.

Porém, se, de um lado, uma relação de discurso evita uma objeção, de outro, não impede que outras objeções não previstas pelo locutor sejam elaboradas pelo interlocutor (CUNHA, 2021b). Como já mencionamos, mesmo que o locutor, estabelecendo relações de discurso, elabore uma intervenção que, de seu ponto de vista, não coloca em risco as faces e os territórios em jogo, somente o interlocutor é que pode avaliar em última instância a completude monológica dessa intervenção. É nesse sentido que compreendemos as relações de discurso como recursos inevitavelmente interacionais, uma vez que o seu estabelecimento pelo locutor corresponde a uma manobra discursiva moldada pelo interlocutor. É nesse sentido também que entendemos que os interlocutores, por meio de relações de discurso, fazem a gestão dos ataques às faces e das invasões dos territórios em jogo na interação.

4. Metodologia

Para estudar o papel desempenhado pela relação de preparação na gestão de faces e territórios em entrevista escrita, elegemos como *corpus* deste estudo uma entrevista escrita publicada pela Folha de S. Paulo em fevereiro de 2021. Essa entrevista, que é protagonizada pela presidenta do grupo Magalu, Luiza Helena Trajano, e pela jornalista Bruna Narciso, repórter da Folha de S. Paulo, também faz parte do *corpus* definitivo de nossa pesquisa de mestrado, que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Nela, é bastante evidente o papel que a relação de preparação exerce na gestão das faces e dos territórios de entrevistada, entrevistadora e terceiros, sendo por isso mesmo que a selecionamos como objeto de análise. Após a escolha da entrevista, seguimos um percurso de análise que pode ser sintetizado em três etapas.

Na primeira etapa, segmentamos a entrevista em atos⁷, que, conforme mencionado em nota, constituem a menor unidade textual de análise para a Escola de Genebra. Na segunda etapa, identificamos todas as ocorrências da relação de preparação no exemplar de entrevista escrita que constitui o nosso *corpus*. Logo em seguida, nessa mesma etapa,

⁷ É importante frisar que a noção de ato textual proposta pela Escola de Genebra não se confunde com a noção de ato de fala, que é proposta na Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1965). O ato textual, diferentemente do ato de fala, nem sempre se caracteriza por um valor ou uma força ilocucionária. Com base em Marinho (2007), Rossari (1996) e Roulet, Fillietaz e Grobet (2001), consideramos que a delimitação entre um ato e outro pode ser guiada por alguns critérios linguísticos. Assim, constituem marcas da fronteira entre um ato e outro os sinais de pontuação (ponto final, ponto e vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação e dois pontos) e os conectores (porque, mas, enfim etc.). Constituem, por si só, atos textuais as orações justapostas e coordenadas, as orações adverbiais e adjetivas explicativas, os sintagmas ou adjuntos adverbiais deslocados à esquerda, os adjuntos adverbiais intercalados, os apostos, os vocativos e as orações adverbiais.

selecionamos uma ocorrência da relação de preparação em uma intervenção de pergunta elaborada pela entrevistadora e outra ocorrência em uma intervenção de resposta elaborada pela entrevistada. Na terceira etapa, analisamos em que medida as duas ocorrências de preparação atuam na negociação das faces e dos territórios em jogo na interação.

5. Resultados parciais da pesquisa

Neste item, desenvolvemos uma análise do papel que a relação interativa de preparação desempenha na dimensão dramática da entrevista escrita. Com base nas contribuições da Escola de Genebra, que já foram expostas, analisaremos o funcionamento ritual dessa relação de discurso em uma pergunta produzida pela entrevistadora e em uma resposta formulada pela entrevistada.

5.1 Análise do papel ritual da relação de preparação em entrevista escrita

Como mencionamos, para realizar a análise da relação interativa de preparação na entrevista protagonizada por Bruna Narcizo (BN) e Luiza Helena Trajano (LHT), selecionamos duas ocorrências dessa relação de discurso na interação. A primeira ocorrência se faz presente no excerto a seguir, mais especificamente na pergunta elaborada pela entrevistadora:

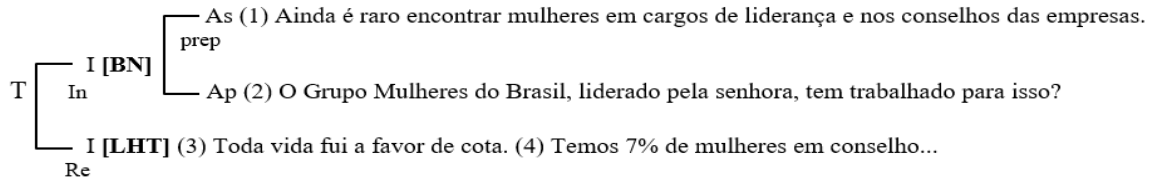
BN: (1) Ainda é raro encontrar mulheres em cargos de liderança e nos conselhos das empresas. (2) O Grupo Mulheres do Brasil, liderado pela senhora, tem trabalhado para isso?

LHT: (3) Toda vida fui a favor de cota. (4) Temos 7% de mulheres em conselho de empresa. (5) Se tiver herdeira ou dona, como eu, cai para 4%. (6) Falo para os meus amigos que se não houver mudanças, (7) nem a bisneta deles vai estar no conselho se não for dona ou herdeira. (8) Então vamos lutar.

Do ponto de vista textual, esse excerto pode ser representado pela seguinte estrutura hierárquica⁸:

⁸ Ap: ato principal; As: ato subordinado; prep: preparação; In: relação ilocucionária iniciativa; Re: relação ilocucionária reativa.

Figura 5: Estrutura hierárquica do primeiro excerto em análise.



Fonte: Elaboração do autor

Nessa estrutura, todo o excerto se textualiza em uma troca que comporta duas intervenções, sendo que a primeira materializa a pergunta da entrevistadora e a segunda materializa a resposta da entrevistada. Nesse excerto, a relação de preparação se dá entre os atos (1) e (2) da intervenção de pergunta elaborada pela entrevistadora.

Com base em Brown e Levinson (1987), podemos considerar a realização de uma pergunta como uma ação por meio da qual o locutor coloca em ameaça o território (ou, nos termos dos autores, a “face negativa”) do interlocutor de maneira explícita. Isso porque, ao fazer uma pergunta, o locutor restringe a liberdade de ação do interlocutor, impondo a este o dever de respondê-lo. Nessa perspectiva, a ação de perguntar é sempre invasiva ao território do outro.

Ao estabelecer a relação de preparação em sua pergunta, a entrevistadora a justifica, explicitando o motivo de sua formulação. Ou seja, ela tenta mitigar o grau de imposição que sua pergunta inevitavelmente exerce sobre a entrevistada. Assim, a relação de preparação pode ser vista como um recurso que auxilia a entrevistadora a elaborar uma pergunta menos impositiva ou pouco ameaçadora ao território da entrevistada. Afinal, se a entrevistadora não estabelecesse essa relação interativa, não justificando a pergunta que elabora, sua intervenção, em função do simples fato de ser uma pergunta, representaria uma invasão ostensiva ao território da entrevistada.

Além disso, a relação de preparação no excerto em análise funciona como um mecanismo linguageiro bastante profícuo para a gestão das faces em jogo na entrevista. Com efeito, ao preparar a sua pergunta – dizendo “Ainda é raro encontrar mulheres em cargos de liderança e nos conselhos das empresas” –, a entrevistadora, na tentativa de fazer com que sua intervenção seja avaliada como obediente às restrições de completude monológica, evita que a entrevistada elabore objeções do tipo “por que você está fazendo essa pergunta?” ou “por que o Mulheres do Brasil teria de trabalhar para inserir mais mulheres em cargos de liderança?”. Objeções como essas colocariam em risco a face da entrevistadora, na medida em que evidenciariam a incapacidade desta de produzir perguntas adequadas para uma

entrevista. Por fim, ao estabelecer a relação interativa de preparação, a entrevistadora constrói para si a imagem de uma jornalista eloquente, capaz de elaborar perguntas suficientemente adequadas, informativas e claras. Nesse sentido, o uso dessa relação de discurso também funciona como um mecanismo de valorização da própria face da entrevistadora.

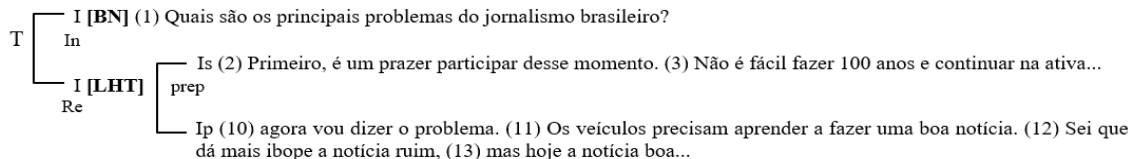
Procederemos agora à análise da segunda ocorrência da relação de preparação na entrevista, ocorrência essa se faz presente na intervenção de resposta da entrevistada:

BN: (1) Quais são os principais problemas do jornalismo brasileiro?

LHT: (2) Primeiro, é um prazer participar desse momento. (3) Não é fácil fazer 100 anos e continuar na ativa como a Folha. (4) Eu vou falar primeiro do que é positivo. (5) Sou muito agradecida ao jornalismo brasileiro. (6) São guerreiros que trazem a informação e estão sabendo, depois de um momento difícil, trabalhar com o digital. (7) Porque não é fácil você mudar toda a sua forma. (8) Tanto a Folha quanto os outros órgãos estão se reinventando e conseguindo se reinventar. (9) Comecei falando das coisas boas, (10) agora vou dizer o problema. (11) Os veículos precisam aprender a fazer uma boa notícia. (12) Sei que dá mais ibope a notícia ruim, (13) mas hoje a notícia boa também está dando ibope. (14) A primeira vacina, que era uma notícia positiva, deu muito ibope. (15) Tem muita coisa boa que a gente não vê nos noticiários. (16) Essas coisas boas do Brasil a gente não vê no jornalismo

Do ponto de vista textual, esse excerto pode ser representado pela seguinte estrutura hierárquica⁹:

Figura 6: Estrutura hierárquica do segundo excerto em análise.



Fonte: Elaboração do autor

Nessa estrutura, a relação de preparação se dá entre a Is (2-9) e a Ip (10-16), que fazem parte de toda a intervenção de resposta da entrevistada. Em outros termos, a intervenção subordinada “(2) Primeiro, é um prazer participar desse momento. (3) Não é fácil fazer 100 anos e continuar na ativa como a Folha. (4) Eu vou falar primeiro do que é positivo. (5) Sou muito agradecida ao jornalismo brasileiro. (6) São guerreiros que trazem a informação e estão sabendo, depois de um momento difícil, trabalhar com o digital. (7)

⁹ Ip: intervenção principal; Is: intervenção subordinada.

Porque não é fácil você mudar toda a sua forma. (8) Tanto a Folha quanto os outros órgãos estão se reinventando e conseguindo se reinventar. (9) Comecei falando das coisas boas” prepara a intervenção principal (10-16), na qual é expressa a resposta à pergunta feita pela entrevistadora, ou seja, os problemas do jornalismo brasileiro. Estabelecendo essa relação de preparação, Luiza Trajano busca fazer com que toda a sua intervenção de resposta alcance a completude monológica e, assim, possa ser avaliada pela entrevistadora e/ou pelo público de leitores da Folha como suficientemente completa e justificada.

Embora Bruna Narcizo, por meio de sua pergunta, tenha solicitado que Luiza Trajano comentasse em sua resposta apenas sobre os problemas do jornalismo brasileiro, se a entrevistada não estabelecesse a relação interativa de preparação – por meio da qual agradece a participação na entrevista e elogia a Folha de S. Paulo e o jornalismo brasileiro –, sua fala poderia ser vista como mordaz ou demasiadamente crítica. Caso isso ocorresse, a intervenção produzida por Helena Trajano certamente ofenderia a entrevistadora, que, para reparar a ofensa sofrida, poderia fazer uma objeção como “mas o jornalismo brasileiro também tem pontos positivos”, objeção essa que corresponderia a um ataque direto à face da entrevistada, sinalizando que ela é uma pessoa desagradável ou pessimista, que apenas critica o trabalho dos jornalistas brasileiros.

Nesse sentido, a relação de preparação no excerto desempenha um papel ritual de primeira importância. Afinal de contas, ao auxiliar Trajano a construir uma resposta que possa ser avaliada pelo outro (a entrevistadora ou o público de leitores) como uma intervenção obediente às restrições comunicativa e ao ritual de completude monológica, a relação de preparação evita que esse outro sinta-se ofendido e encontre na objeção uma forma de reparar a ofensa sofrida. Tal objeção certamente prejudicaria a face da entrevistada, já que evidenciaria que ela não sabe fazer críticas ponderadas, e o seu território, porque a obrigaria a se retratar.

Outro papel ritual desempenhado pela relação de preparação é valorizar as faces em jogo na interação. Usando a Is (2-9) para preparar a Ip (10-16), Luiza Trajano constrói uma imagem positiva – baseada em valores como resiliência, resistência e adaptabilidade – para os jornalistas brasileiros, para imprensa atuante no país e, por conseguinte, para a própria Folha de S. Paulo, já que a Folha faz parte dessa imprensa. Consequentemente, Trajano enaltece a sua própria face, uma vez que, ao construir uma imagem positiva para a Folha de S. Paulo e para a imprensa brasileira, ela se mostra uma pessoa cordial, elogiosa, grata aos jornalistas brasileiros e que sabe reconhecer os valores positivos da imprensa do país.

Com efeito, se a entrevistada não estabelecesse a relação de preparação, ou seja, se sua resposta fosse constituída apenas pela intervenção (10-16), ela não apenas não valorizaria a

face da imprensa brasileira, da Folha de S. Paulo e a sua própria face, mas também, conforme explicamos, correria o risco de ser vista pela entrevistadora e pelo público de leitores da Folha como uma pessoa demasiadamente crítica.

6. Considerações Finais

Iniciamos este trabalho apresentando a hipótese geral de que as relações de discurso que o locutor estabelece em sua intervenção permitem a ele atender às exigências comunicativa e ritual de completude monológica e, assim, antecipar-se a eventuais objeções do interlocutor, bloqueando-as, e negociar junto a esse interlocutor as faces e os territórios em cena na interação. Circunscrevendo essa hipótese, consideramos a premissa de que, em entrevistas escritas, o estabelecimento de uma relação de discurso específica, a preparação, constitui uma manobra linguageira que os interlocutores efetuam para negociar eventuais invasões dos territórios e ataques às faces em jogo na interação.

A partir dessa premissa, nosso objetivo foi investigar o papel que essa relação de discurso desempenha na dimensão ritual ou dramaturgica de uma entrevista escrita publicada pela Folha de S. Paulo e protagonizada pela empresária Luiza Trajano e pela jornalista Bruna Narciso. Por meio de uma breve análise de dois excertos dessa entrevista, pudemos averiguar que a relação de preparação de fato atua como um importante recurso linguageiro com que entrevistada e entrevistadora gerenciam as faces e os territórios em jogo na entrevista.

Como mostramos em nossa análise, uma das funções rituais da relação de preparação é, conforme a hipótese geral subjacente a este trabalho, auxiliar o locutor a antecipar-se a eventuais objeções do interlocutor quanto à natureza potencialmente ofensiva de sua intervenção. Exercendo essa função, a relação de preparação poupa tanto a face do interlocutor, que não sentirá a necessidade de fazer uma objeção à natureza ofensiva da intervenção do locutor, quanto a face do locutor, que não será visto como um sujeito incapaz de produzir intervenções suficientemente adequadas e completas. Além dessa função, a preparação também i) auxilia o locutor a amenizar o grau de ameaça que as perguntas por ele elaboradas podem exercer sobre o território do outro, na medida em que possibilita a esse locutor justificar as razões que o levaram a realizar tal pergunta e ii) ajuda o locutor a enaltecer sua própria face, bem como a face do interlocutor ou de terceiros.

Diante dessas considerações, acreditamos ter alcançado o objetivo proposto, que foi investigar o funcionamento da relação de preparação na negociação de faces e territórios em jogo na entrevista analisada. Alcançando esse objetivo, apresentamos evidências que comprovam a hipótese geral formulada por Cunha (2020a) sobre o funcionamento

essencialmente ritual das relações de discurso interativas. Assim, explicitamos que o estabelecimento da relação de preparação, mais do que uma simples manobra de articulação textual, funciona como uma ação linguageira fundamentalmente ligada à gestão conjunta de faces e territórios em jogo na interação.

Referências

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

CUNHA, G. X. Uma proposta para o tratamento das relações de discurso temporais no Modelo de Análise Modular do Discurso. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29-49, 2012.

CUNHA, G. X. **A construção da narrativa em reportagens**. 2013. 601 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CUNHA, G. X. As relações retóricas e a negociação de faces em debate eleitoral. **Confluência**, v. 1, n. 47, p. 205-238, 2015.

CUNHA, G. X. O papel dos conectores na co-construção de imagens identitárias: o uso do *mas* em debates eleitorais. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 61, n. 3, p. 599-623, 2017.

CUNHA, G. X. Estratégias de impolidez como propriedades definidoras de interações polêmicas. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 2, 2019.

CUNHA, G. X. Elementos para uma abordagem interacionista das relações de discurso. **Linguística**, Montevideu, v. 36, p. 107-129, 2020a.

CUNHA, G. X. Uma abordagem interacionista para o estudo do papel das relações de discurso na construção conjunta de imagens identitárias. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 22, p. 151- 170, 2020b.

CUNHA, G. X. Relações de discurso e completude monológica: o impacto da restrição ritual sobre o estabelecimento das relações interativas. **Forma y Función**, Bogotá, v. 34, p. 1-24, 2021a.

CUNHA, G. X. O papel das relações de discurso em uma entrevista concedida pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao jornal *Le Monde*. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 185-205, mai 2021b.

CUNHA, G. X. **Relações de discurso e interação**: o conector *porque* em debate presidencial. (No prelo)

- MARINHO, J. H. C. A determinação da unidade textual mínima. In: MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. O.; VILLELA, A. M. N. (Orgs.). **Análise do discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007. p. 39-50.
- ROSSARI, C. Identification d'unités discursives: les actes et les connecteurs. **Cahiers de Linguistique Française**, Genebra, n. 18, p. 157-177, 1996.
- ROULET, E. Stratégies d'interaction, modes d'implication et marqueurs illocutoires. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, n. 1, p. 80-103, 1980.
- ROULET, E. Completude interactive et mouvements discursifs. **Cahiers de linguistique Française**, Genebra, n. 7, p. 189-206, 1986.
- ROULET, E. Complétude interactive et connecteurs reformulatifs, **Cahiers de linguistique Française**. Genebra, n. 8, p. 111-140, 1987.
- ROULET, E. Variations sur la structure de l'échange langagier dans différentes situations d'interaction, **Cahiers de linguistique française**, Genebra, n. 9, p. 27-37, 1988.
- ROULET, E. On the structure of conversation as negociation. In: PARRET, H.; VERSCHUEREN, J. (Orgs.) **(On) Searle on conversation**. Amsterdam: John Benjamins, 1992, p. 91-99.
- ROULET, E. A modular approach to discourse structures. **Pragmatics**. v. 7, n.2, p.125-146, 1997.
- ROULET, E. **La description de l'organisation du discours**. Paris: Didier, 1999.
- ROULET, E. Une approche modulaire de la problematique des relations de discours. In: MARI, H. *et al.* **Análise do discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 149-178.
- ROULET, E. The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. In: FISCHER, K. (Ed.). **Approaches to discourse particles**. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 115-131.
- ROULET, E. *et al.* **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne: Lang, 1985.
- ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001.
- SEARLE, J. What is a speech act? In: BLACK, M. (Ed.) **Philosophy in America**. Cornell: Cornell University Press, 1965, p. 136-154.

A SINALIZAÇÃO DO ACORDO E DESACORDO: O USO DO COMENTÁRIO METADISCURSIVO NO JOGO DE FACES EM UM DEBATE ELEITORAL POLILOGLAL

Paloma Bernardino Braga¹

Resumo

Este trabalho investiga como a relação de discurso comentário metadiscursivo (CM) pode atuar na relação entre a negociação de faces em um debate eleitoral poliloglal e a sinalização do acordo e do desacordo entre os interactantes. O *corpus* selecionado foi o último debate eleitoral das eleições presidenciais de 2018, transmitido pela Rede Globo. Utilizamos o Modelo de Análise Modular do Discurso como percurso teórico-metodológico para o presente estudo. Com base em pesquisas previamente realizadas sobre o CM, verificamos que ele pode atuar, de forma típica, na sinalização do desacordo (de opiniões, crenças, valores, etc) entre os candidatos/debatedores; e, de forma atípica, na sinalização do acordo. Esta é atípica pois, segundo as características do gênero debate eleitoral, espera-se o dissenso entre os adversários. A presença do acordo, sinalizado pelo CM, é justificada pelas particularidades do debate eleitoral poliloglal.

Palavras-chave: Comentário metadiscursivo. Acordo e desacordo. Debate eleitoral. Processo de figuração.

Abstract

This paper investigates how the relation of metadiscursive commentary (MC) discourse may act on the relation between the negotiation of faces (face-work) in a presidential electoral debate and the signaling of agreement and disagreement between the candidates. The selected *corpus* was the last electoral debate of the 2018 Brazilian presidential election, broadcast by Globo. We utilized the Modular Approach to Discourse Analysis as a theoretical-methodological path for the present study. Starting from previous research about the MC, we verified that the MC may, in a typical way, signal the disagreement (of opinions, beliefs, values, and so on) between the candidates/debaters; and, atypically, sign the agreement. This is atypical because, according to the characteristics of the electoral debate genre, dissent among opponents is expected. The presence of the agreement, signaled by the CM, is justified by the particularities of the polylogal electoral debate.

Keywords: Metadiscourse commentary. Agreement and disagreement. Electoral debate. Face work.

1. Introdução

De acordo com Burger (2002), a finalidade de um debate eleitoral (DE) para os debatedores é convencer o público da boa fundamentação de suas respectivas opiniões,

¹ Mestre em Linguística do Texto e do Discurso, linha de pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa (CAPES). Orientador: Gustavo Ximenes Cunha. E-mail: palomabbraga@gmail.com.

tendo como objetivo final convencer o público (telespectador/eleitor) de que são a melhor escolha de voto. Seguindo essa perspectiva, podemos dizer que o DE é um gênero de opinião que desempenha um papel fundamental na construção das realidades e práticas sociais. Para Silva (2013), os debatedores realizam uma representação teatral para audiência — buscando ferir a imagem do oponente. Assim, os candidatos/debatedores conquistam a confiança do eleitorado através dos ataques que fazem às imagens dos oponentes. Devido a essas características, é possível afirmar que, além da forte presença do compartilhamento de opiniões entre debatedores, o DE é perpassado por diversas tentativas, por parte dos interactantes, de desestabilizarem o oponente durante a discussões de propostas e opiniões. O DE é, portanto, marcado pelo dissenso e pelo contraste entre os debatedores (SILVA, 2013).

Assim, o DE pode ser compreendido como um gênero de opinião e, por isso, a interação entre os debatedores é marcada por diversas manobras discursivas como, por exemplo, a sinalização do acordo ou desacordo entre os candidatos. Essas manobras discursivas evidenciam as expectativas compartilhadas pelos interactantes a respeito da prática social na qual se encontram — no nosso caso, o DE. A partir disso, partimos da ideia que os participantes da interação compartilham não só opiniões, mas também um conhecimento a respeito de como devem ou não agir verbal e ritualmente ao longo da interação (GOFFMAN, 2011; CUNHA; BRAGA, 2016).

Sob os estudos de Goffman (2011) acerca do processo de figuração², defendemos que, durante o DE, os candidatos/debatedores negociam suas imagens identitárias, reivindicando, assim, valores sociais positivos para si mesmos (preservação da própria face) e atribuindo valores sociais negativos ao adversário (ataque à face alheia) (CUNHA, BRAGA, 2016). Logo, a “manutenção do desacordo” é realizada através de diversos recursos linguísticos e rituais, sendo o comentário metadiscursivo um deles.

O comentário metadiscursivo (CM) pode ser definido como uma “relação de discurso por meio da qual o locutor emprega um segmento de discurso representado para comentar, avaliando, uma informação da memória discursiva (...)” (CUNHA, BRAGA, 2018, p. 186). De acordo com Cunha e Braga (2016, p. 103), “os candidatos, durante o debate, negociam suas imagens identitárias, tentando reivindicar valores sociais positivos para si (preservação da própria face)”. O CM, conforme os estudos de Cunha e Braga (2016), Cunha e Braga

² Originalmente *facework*, o processo de figuração diz respeito à negociação de faces e territórios. Goffman define a noção de face como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma” (GOFFMAN, 1967[1955], p. 5). Já a noção de território corresponde à proteção, por parte de um indivíduo, de informações sobre si mesmo (GOFFMAN, 1967[1955]).

(2018) e Cunha, Braga e de Brito (2019), é utilizado pelos candidatos, ao longo do debate, na gestão de faces (GOFFMAN, 2011).

A partir dessas considerações, com base em Braga (2021)³, buscamos demonstrar que o comentário metadiscursivo desempenha um importante papel na sinalização do acordo e do desacordo entre os candidatos durante o debate. Para isso, utilizamos o último debate eleitoral das eleições presidenciais de 2018 como nosso *corpus*⁴. Esse debate polilocal⁵ ocorreu entre os candidatos Fernando Haddad (PT), Ciro Gomes (PDT), Guilherme Boulos (PSOL), Marina Silva (Rede), Henrique Meirelles (MDB), Geraldo Alckmin (PSDB) e Álvaro Dias (Podemos). O DE foi televisionado pelo canal Rede Globo e teve como mediador o jornalista William Bonner, sendo dividido em quatro blocos. O então candidato Jair Bolsonaro não compareceu ao debate. Para desenvolver a pesquisa, utilizamos o Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM) como arcabouço teórico-metodológico.

O estudo da função da sinalização do acordo/desacordo através do comentário metadiscursivo em um debate eleitoral polilocal se justifica pela complexidade que a luta verbal entre os candidatos apresenta ao longo da interação. Sublinhamos ainda o fato de como ela pode ser agravada ou aplacada através da utilização do CM como estratégia de ataque e defesa da face (CUNHA; BRAGA; DE BRITO, 2019); especialmente no que tange o uso do CM na sinalização do acordo ou desacordo entre candidatos.

Primeiramente, faremos uma breve exposição do MAM e do caminho metodológico traçado. Depois, seguindo o percurso do MAM, apresentaremos a definição do comentário metadiscursivo, seus subtipos e suas funções; e as características gerais do gênero debate eleitoral. Por fim, faremos a análise de dois trechos do debate para ilustrar como o comentário metadiscursivo atua na sinalização do acordo e do desacordo entre interactantes, refletindo, também, sobre o seu impacto na negociação de faces.

2. O Modelo de Análise Modular do Discurso

Desenvolvido por Eddy Roulet e sua equipe de pesquisadores na Universidade de Genebra, também conhecida como Escola de Genebra, o Modelo de Análise Modular do Discurso é uma abordagem sócio-interacionista que tem como objetivo geral descrever e explicar a complexidade discursiva dentro dos estudos do discurso (CUNHA, 2014). O

³ Este trabalho apresenta conclusões parciais da pesquisa de dissertação “O papel do comentário metadiscursivo em debate eleitoral polilocal: estratégia discursiva no jogo de faces” realizada por mim e orientada pelo Prof. Dr. Gustavo Ximenes Cunha.

⁴ Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/7065786/>>. Acesso em 27 de jul. de 2020.

⁵ Um debate composto por mais de três debatedores.

MAM é uma inserção de diversos trabalhos de diversas correntes de pesquisa, como: a obra de Bakhtin, as pesquisas sociológicas — como a de Goffman sobre a interação face a face —, as reflexões filosóficas anglo-saxônicas de Austin, Searle e Grice sobre o ilocutório e o implícito, dentre outras (MARINHO, 2004).

O MAM possibilita a integração das dimensões linguísticas, textuais e situacionais⁶ do discurso, permitindo que a complexidade discursiva seja decomposta em unidades menores e mais simples, que são chamadas de módulos⁷. Os módulos podem ser classificados como: lexical, sintático, hierárquico, referencial e interacional. A inter-relação entre módulos gera as chamadas formas de organização do discurso⁸ — que podem ser elementares ou complexas (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

As formas de organização elementares são resultado da acoplagem de informações extraídas dos módulos, quais sejam: fono-prosódica, semântica, relacional, informacional, enunciativa, sequencial e operacional. Já as formas de organização complexas resultam da acoplagem de informações extraídas dos módulos e das formas de organização elementares e podem ser classificadas como: periódica, tópica, polifônica, composicional e estratégica (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

O MAM permite que o pesquisador estabeleça o percurso de sua análise de acordo com a combinação dos módulos e das formas de organização que mais sejam pertinentes para a pesquisa e para o *corpus* em análise. Desta forma, para analisarmos o papel do comentário metadiscursivo na sinalização do acordo e do desacordo no DE, nós extraímos informações dos módulos referencial, interacional e hierárquico; e das formas de organização relacional e polifônica⁹.

O módulo referencial diz respeito ao estudo das relações que o discurso mantém com o mundo em que está inserido e que representa. Através deste módulo, analisamos as propriedades do mundo em que o discurso analisado, o gênero debate eleitoral, se insere. A partir da análise referencial, estabelecemos uma relação entre as características gerais do debate eleitoral e a função dos CMs na interação (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

⁶ “A construção e a interpretação do discurso são submetidas a três tipos de restrições: restrições que podemos chamar situacionais, ligadas ao universo de referência e à situação de interação; restrições linguísticas, ligadas à sintaxe e ao léxico da (ou das) variedade(s) de língua(s) utilizada(s), e restrições textuais, ligadas à estrutura hierárquica do texto.” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 44).

⁷ Para Cunha (2014, p. 30), “um módulo é definido como um sistema de informações elementares, o qual deve fornecer a descrição de um domínio específico da organização discursiva”.

⁸ As formas de organização do discurso consistem em sistemas de informações complexas, pois derivam do estabelecimento de relações entre os sistemas de informações: os módulos e/ou as formas de organização. (MARINHO, 2004, p. 90).

⁹ Esse percurso é apresentado, em maiores detalhes, em Braga (2021).

Já o módulo interacional estuda e descreve a materialidade discursiva da interação, levando-se em consideração o canal, o modo e o tipo de vínculo presente. Através do módulo interacional, nós descrevemos a materialidade discursiva do debate eleitoral (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Os resultados dessa primeira etapa de análise estão descritos, em maiores detalhes, no item 3 deste artigo.

O módulo hierárquico, por sua vez, corresponde à definição da hierarquia que se dá entre os constituintes textuais, além de permitir ao analista gerar estruturas hierárquicas que materializam textualmente o processo de negociação. Através desse módulo, entendemos como um constituinte textual que funciona como comentário se subordina a um constituinte principal, o que é de suma importância para compreendermos a relação de comentário (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

A forma de organização relacional combina as informações hierárquicas, referenciais, lexicais e sintáticas, para identificar as relações de discurso entre os constituintes da estrutura hierárquica e as informações da memória discursiva¹⁰. Por meio dela, identificamos a relação entre um comentário e o seu alvo, em outros termos, a informação estocada na memória discursiva — que diz respeito ao conjunto de saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores. Os resultados dessa primeira etapa de análise estão descritos, em maiores detalhes, no item 4 deste artigo (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

A forma de organização polifônica é oriunda da combinação das formas de organização enunciativa¹¹ e relacional com o módulo referencial. Nessa etapa da pesquisa, identificamos os comentários metadiscursivos e analisamos em que medida eles foram utilizados, pelos debatedores, para sinalizar o acordo ou desacordo entre os adversários — e o impacto dessa sinalização no processo de figuração do DE (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Os resultados da análise serão ilustrados no item 5.

3. O debate eleitoral polilocal

O DE pode ser compreendido, conforme mencionado, como um gênero de opinião — pois, através dessa prática social, os candidatos/debatedores compartilham propostas, pontos de vista e crenças com o objetivo de convencer e conquistar o voto do eleitor/

¹⁰ De acordo com Berrendonner (1983, p. 230), a memória discursiva se refere ao “conjunto de saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores”.

¹¹ A forma de organização enunciativa, primeira etapa da forma de organização polifônica, é oriunda da combinação de informações lexicais, sintáticas, interacionais e referenciais. Por meio dela, identificamos as relações de comentário presentes no debate e distinguimos os discursos representados (autofônicos, diafônicos e polifônicos) dos discursos produzidos.

telespectador (BRAGA, 2021). O DE é veiculado por e através da mídia e, por isso, além de desempenhar um importante papel social, produz um discurso híbrido: institucional e profissional (BURGER, 2002). Por essa razão, o DE pode ser considerado um “espetáculo da democracia”, pois coloca o telespectador/eleitor como instância de maior poder (CUNHA, 2016; CUNHA, BRAGA, 2016).

A partir dessa concepção, podemos afirmar que o DE é um momento importantíssimo da campanha eleitoral — e a participação dos candidatos no debate tem como objetivo principal não o fazer-se vencer em relação aos candidatos-opponentes, mas sim ganhar eleitores (CHARAUDEAU, 2010; MARQUES, 2017). Para conquistar os eleitores, o candidato deve demonstrar ao eleitor ser o mais apto e preparado e, por consequência, provar que o candidato oponente não é a melhor opção de voto (CUNHA, 2016). Conseqüentemente, o processo de negociação de faces na interação se vê impactado, uma vez que os debatedores buscam proteger a própria face (seus valores positivos) e atacar a face do(s) adversário(s). Por isso, no DE, espera-se a “manutenção do desacordo” que

[...] leva os candidatos a assumirem uma linha de conduta confrontacional. Nos termos das teorias da polidez (BROWN; LEVINSON, 1987; KERBRAT-ORECHIONI, 1992; LEECH, 1983, 2014), uma linha de conduta confrontacional implica a realização por um candidato de atos ameaçadores tanto para a face positiva do adversário (crítica, acusação), quanto para sua face negativa (pedidos de esclarecimentos, perguntas constrangedoras). (CUNHA; BRAGA; DE BRITO, 2019, p. 172).

Contudo, no DE polilocal, não é só a manutenção do desacordo que perpassa a interação. Devido à presença de mais de três candidatos, o processo de figuração (jogo de faces) pode apresentar diversas nuances, como casos em que candidatos de mesmo alinhamento político defendem reciprocamente as suas faces — o que seria considerado atípico, uma vez que o DE é marcado pelo desacordo entre os candidatos-opponentes (CUNHA; BRAGA; DE BRITO, 2019; BRAGA, 2021). De acordo com Cunha, Braga e de Brito (2019, p. 174),

parte importante da linha de conduta seguida pelos candidatos é o uso de uma linguagem que permita a cada um manter claros os pontos que o opõem ao adversário, evidenciando, no entanto, que essa oposição se dá no âmbito de projetos, ideias e valores morais e éticos. Por isso, o desacordo que caracteriza todo debate eleitoral implica um processo de figuração tenso, cujo desenvolvimento, em função do eleitor/espectador, obriga os candidatos a estarem constantemente atentos ao modo como, por meio da linguagem, constroem conjuntamente faces e territórios. (CUNHA; BRAGA; DE BRITO, 2019, p. 174).

Sob essa perspectiva, defendemos que o comentário metadiscursivo pode atuar na sinalização do acordo e do desacordo entre os debatedores, impactando o processo

de negociação de faces no DE. No próximo item, definiremos o que é o comentário metadiscursivo.

4. O comentário metadiscursivo

Com base em outras pesquisas acerca do comentário metadiscursivo por nós realizadas (cf. CUNHA; BRAGA, 2016; CUNHA; BRAGA, 2018; CUNHA; BRAGA; DE BRITO, 2019; BRAGA, 2021), podemos afirmar que o comentário metadiscursivo é caracterizado como uma relação de discurso específica na qual um constituinte se subordina (o comentário) a um constituinte principal (o alvo do comentário, ou seja, o que ele comenta¹²). O constituinte subordinado traz um segmento de discurso representado (discurso de outra instância enunciativa) — e é por isso que o comentário é metadiscursivo. Cunha e Braga caracterizam o comentário metadiscursivo como uma

relação de discurso por meio da qual o locutor emprega um segmento de discurso representado para comentar, avaliando, uma informação da memória discursiva cuja origem é o comportamento linguageiro do próprio locutor (comentário metadiscursivo autofônico), do interlocutor (comentário metadiscursivo diafônico) ou de terceiro (comentário metadiscursivo polifônico). (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 185).

Ainda de acordo com as pesquisas supracitadas, o CM pode representar discursos de diferentes instâncias enunciativas. Se o discurso representado pertence ao próprio locutor, o CM é classificado como autofônico; se o discurso representado pertence ao interlocutor direito, o CM é diafônico; se o discurso representado pertence a um terceiro (uma outra instância), o CM é polifônico. O CM pode desempenhar diversas funções como: marcar um elogio, autoelogio ou uma crítica (CUNHA; BRAGA; DE BRITO, 2019), sinalizar o (não)alcançe da completude monológica do interlocutor ou de um terceiro (CUNHA, 2021; BRAGA, 2021) e também sinalizar o acordo ou desacordo entre interactantes — o que exemplificaremos no próximo item.

¹² Pode ser uma informação (um discurso) imediatamente anterior ao comentário ou uma informação acessada através da memória discursiva.

Para ilustrar uma ocorrência de CM, analisamos o trecho abaixo — que foi segmentado em atos¹³ e transcrito de acordo com as convenções do MAM¹⁴ em Braga (2021):

Meirelles: (1) há quase trinta anos o Brasil escolheu Fernando Collor/ (2) um presidente que se intitulava o salvador da pátria\\ (3) ele confiscou a poupança/ (4) a inflação voltou/ (5) e tudo terminou em desastre/ (6) ele sequer terminou o mandato sofrendo o impeachment\\ (7) candidato/ (8) por que que essa história de salvador da pátria sempre dá errado/ (9) e termina em desastre e sofrimento pra população//

Ciro: (1) meu caro Meirelles/ (2) essa é uma pergunta muito importante porque talvez seja a hora mais grave do brasileiro/ (3) nós todos aprendemos a importância de votar em projeto em ideia/ [...]

Os atos (1-3) da fala de Ciro Gomes formam um comentário metadiscursivo (em itálico) cujo alvo são os atos (1-9) da pergunta de Meirelles. Podemos afirmar que esse comentário é metadiscursivo justamente porque traz em si um discurso representado — a fala de Meirelles.

No DE estudado, foram identificados 89 comentários metadiscursivos — classificados como autofônicos, diafônicos e polifônicos¹⁵. O candidato que mais realizou CMs foi Henrique Meirelles, apresentando 16,85% das ocorrências (15 CMs). Marina Silva foi a candidata que menos realizou CMs. O mediador do DE, William Bonner, realizou dois CMs.

¹³ O ato é “a menor unidade delimitada de uma parte a outra por uma passagem pela memória discursiva” (ROULET, 1999, p. 145).

¹⁴ A convenção de transcrição de um texto oral para o MAM é a seguinte: / – \ contorno melódico continuativo ascendente, plano ou descendente; // – \\ contorno melódico conclusivo ascendente, plano ou descendente ; ↓↑ abaixamento ou aumento do registro; .., .. pausa mais ou menos longa; ;:: alongamento mais ou menos longo; sublinhar sobreposição; [] comentário: risada, mudança de amplitude, etc.; () palavra cuja compreensão é incerta; (x) sílaba incompreensível (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 407).

¹⁵ O CM autofônico é aquele que permite o locutor “avaliar negativa ou positivamente seu próprio comportamento linguageiro ao longo do debate ou mesmo ao longo da campanha eleitoral.” (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 182); já o CM diafônico é “o tipo de comentário com o qual o candidato avalia negativa ou positivamente o comportamento linguageiro do interlocutor (adversário ou integrante da plateia)” (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 182); por fim, por meio do CM polifônico, “o locutor avalia negativa ou positivamente o comportamento linguageiro de terceiros (correligionários, assessores, o programa político etc.)” (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 184).

Tabela 1: Total de cada tipo de comentário metadiscursivo por candidato (número e percentual).

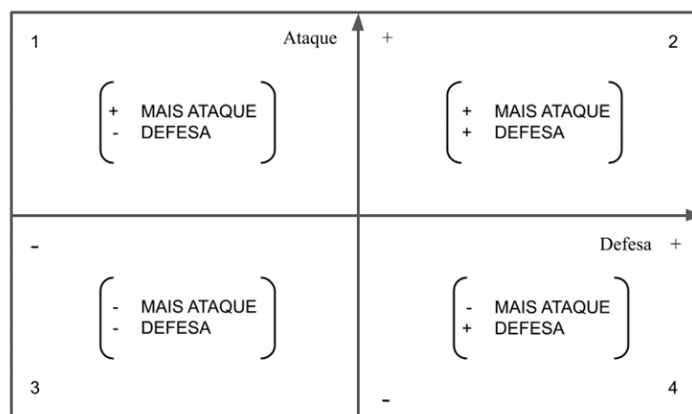
Participante	CM autofônico		CM diafônico		CM polifônico		Total (100%)
	N	%	N	%	N	%	
Henrique Meirelles	0	0	9	18,75	6	18,75	16,85
Ciro Gomes	4	44,44	3	6,25	7	21,88	15,73
Guilherme Boulos	0	0	9	18,75	5	15,63	15,73
Fernando Haddad	0	0	12	25	0	0	13,48
Geraldo Alckmin	1	11,11	4	8,33	6	18,75	12,36
Alvaro Dias	1	11,11	5	10,42	5	15,63	12,36
Marina Silva	1	11,11	6	12,50	3	9,38	11,24
William Bonner	2	11,11	0	0	0	0	2,25
Total Geral	9	10,11	48	53,93	32	35,96	89

Fonte: Braga (2021).

Cunha, Braga e de Brito (2019) analisaram quais são as funções desempenhadas pelo CM em debates eleitorais em relação ao processo de negociação de faces. Para os autores, cada CM pode apresentar traços de *ataque* e *defesa* de faces, pois são “essas as funções básicas que um recurso verbal pode exercer no processo de figuração” (CUNHA; BRAGA; de BRITO, 2019, p. 175).

Isso quer dizer que os CM possuem a propriedade de estarem presentes no discurso de forma escalar, “(...) já que dois CMs podem ser produzidos com o fim de atacar a face do adversário, mas um pode ter um grau de agressividade mais acentuado do que outro” (CUNHA; BRAGA; de BRITO, 2019, p. 175). Essa propriedade escalar do CM de apresentar um grau maior (+) ou menor (-) de ataque ou defesa da face é representada pela seguinte escala:

Figura 1: Esquema de ataque e defesa do CM.



Fonte: Cunha, Braga e de Brito (2019, p. 176).

Através do esquema (figura 1), os autores evidenciaram que o CM “pode ser utilizado para atacar e/ou defender, de forma mais ou menos intensa, as faces positivas e/ou negativas em jogo numa interação” (CUNHA; BRAGA; de BRITO, 2019, p. 184).

Com base no que foi exposto neste item, podemos concluir que o CM é uma relação de discurso específica que pode desempenhar funções importantes no jogo de faces no debate eleitoral — como, por exemplo, a sinalização do acordo e do desacordo entre os interactantes. No próximo item, analisaremos quatro exemplos de comentários metadiscursivos no DE, dois deles utilizados para a sinalização do acordo e dois para a sinalização do desacordo.

5. O uso do comentário metadiscursivo na sinalização do acordo e do desacordo

Como mencionado, para a análise, selecionamos quatro trechos do *corpus* com o objetivo de ilustrar como o CM pode ser utilizado na sinalização do acordo e do desacordo entre os candidatos/debatedores em um DE polilocal. No primeiro momento, apresentaremos os dois exemplos respectivos à sinalização do desacordo — ou seja, o que é mais esperado de acordo com as características do gênero, conforme exposto no item 3. Em seguida, apresentaremos dois exemplos respectivos à sinalização do acordo entre os adversários. Os CMs foram sinalizados em itálico e seus respectivos alvos (constituintes principais aos quais os CMs se subordinam) foram sinalizados com destaque em azul.

No primeiro exemplo, Geraldo Alckmin realiza um CM polifônico para marcar o desacordo com a pergunta feita por Guilherme Boulos. O CM foi classificado como polifônico pois Alckmin se refere a Boulos na terceira pessoa, tornando-o, por consequência, não mais o seu interlocutor direto, mas sim uma terceira instância na interação:

Boulos: (1) Alckmin/ (2) boa noite a você e a todos e todas que nos assistem\\ (3) e você junto com o Temer o Bolsonaro apoiou a reforma trabalhista que retirou direitos históricos dos trabalhadores/ (4) pra vocês pra o trabalhador ter emprego ele não pode ter direitos/ (5) pra o trabalhador ter emprego ele não pode ter carteira assinada férias/ (6) aliás o vice do Bolsonaro defendeu a mesma coisa\\ (7) quero saber/ (8) Alckmin/ (9) por que sempre vocês cortam nos direitos e nunca nos privilégios da sua turma\\

Alckmin: (...) (10) nenhum direito foi tirado/ (11) nenhum/ (12) e nem pode tirar nenhum/ (13) então é uma inverdade isso que tá colocada\\

Nesse exemplo, o desacordo é marcado pelo uso do CM (atos 10-13 da fala de Alckmin) que representa o discurso de Boulos, ou seja, o alvo do comentário (atos 3-5 da fala de Boulos). Há desacordo pois Alckmin ataca a face Boulos ao afirmar que nenhum direito do trabalhador foi retirado após a reforma trabalhista; assim, Alckmin demonstra ao eleitor que Boulos não está dizendo a verdade — e, por isso, não está de acordo com o que

foi dito. Dessa forma, podemos dizer que esse CM apresenta os traços de +ataque e –defesa, pois Alckmin ataca a face Boulos ao discordar de sua fala e afirmar que Boulos estava faltando com a verdade.

No segundo exemplo, Fernando Haddad realiza um CM diafônico para marcar o desacordo com a pergunta feita por Álvaro Dias. O CM foi classificado como diafônico pois Haddad representa o discurso de seu interlocutor direto:

Alvaro: [Alvaro segura um pedaço de papel] (1) ao final do programa eu vou (x) entregar a você a pergunta que você levará ao verdadeiro candidato do PT à presidência da república\ (2) porque o senhor aqui é apenas o representante dele\ (3) ele é o seu padrinho\ (4) em matéria de gastos públicos vocês gastaram horrorosamente\ (5) especialmente na Petrobras\ (6) gastaram não/ (7) roubaram o dinheiro público\ (8) eu gostaria de perguntar a você/ (9) o que você vai fazer com essa ação última em relação aos acionistas americanos//

Haddad: (1) em primeiro lugar eu acho que cê deveria ter mais compostura nesse debate\ (2) o senhor não respeita tempo não respeita seus adversários não respeita as regras do debate\ (...)

O desacordo é marcado pelo uso do CM (atos 1-2 da fala de Haddad) que representa o discurso de Alvaro, ou seja, o alvo do comentário (atos 1-3 da fala de Alvaro). Há desacordo pois Haddad ataca a face do adversário ao afirmar que Alvaro está apresentando uma linha de conduta inadequada às regras rituais do DE. Em outros termos, está apresentando um comportamento que não é esperado de um candidato à presidência do país. Por meio desse exemplo, é possível perceber como o CM pode marcar o desacordo não só em relação ao que foi dito, mas também em relação ao comportamento adotado pelo adversário. Dessa forma, podemos dizer que esse CM apresenta os traços de +ataque e –defesa, pois Haddad ataca a face Álvaro ao discordar de suas atitudes e de seu comportamento ao longo da interação.

Vimos, através dos exemplos supracitados, como o CM pode ser utilizado para sinalizar o desacordo entre debatedores — e como esse uso pode impactar a gestão de faces na interação. Agora, veremos como o CM pode ser utilizado para sinalizar o acordo entre candidatos.

No próximo trecho, Alvaro Dias realiza um CM diafônico para marcar o acordo com a opinião dada por Marina Silva. O CM foi classificado como diafônico pois Alvaro representa o discurso de sua interlocutora direta:

Marina: (...) (5) eu me orgulho das pessoas que estão andando comigo\ (6) como é o caso de André Lara Resende como é o caso de Eduardo Ricardo Paes de Barros como é o caso do meu vice Eduardo Jorge\ (7) e mais ter a autoridade moral coragem moral para poder combater a corrupção sem tréguas\ (8) porque é isso que está tirando dinheiro da saúde/ (9) foi um trilhão do BNDES que poderia ter sido usado para o crédito microcrédito para que os nossos jovens não estejam entregues à própria sorte\

Alvaro: (1) *Marina/* (2) *you have a reason/* (3) *it is necessary to end with this time of robbery but it does\ (...)*

O acordo entre os candidatos é marcado pelo uso do CM (atos 1-3 da fala de Alvaro) que representa o discurso de Marina Silva, ou seja, o alvo do comentário (atos 7-9 da fala de Marina). Há acordo pois Alvaro defende a face Marina Silva ao afirmar que ela tem razão quando defende que é necessário acabar com a corrupção no país. Portanto, podemos dizer que esse CM apresenta os traços de +defesa e –ataque, pois Alvaro defende a face de Marina ao concordar com a falta da candidata.

No próximo e último exemplo analisado, Henrique Meirelles realiza um CM diafônico para marcar o acordo com a fala do adversário Alckmin. O CM foi classificado como diafônico pois Meirelles representa o discurso de seu interlocutor direto:

Alckmin: (...) (18) e nós vamos manter o Bolsa Família/ (19) e vamos fazer/ (20) Meirelles/ (21) um retorno automático\ (22) hoje às vezes a pessoa não quer sair do Bolsa Família porque tem medo de amanhã perder o emprego e não conseguir voltar para o Bolsa Família\ (23) nós vamos garantir o retorno automático para a pessoa poder/ (24) tendo oportunidade/ (25) conseguir um emprego e trabalhar para o Brasil ter investimento crescer e ter emprego\

Meirelles: (1) *de fato a melhor política social que existe é o emprego* (2) *não há dúvida que alguém que não tem emprego ou que não possa ou que não tenha condições/* (3) *é muito importante/* (4) *o Bolsa Família é muito importante o programa social* (...)

O acordo entre os candidatos é marcado pelo uso do CM (atos 1-3 da fala de Meirelles) que representa o discurso de Alckmin, ou seja, o alvo do comentário (atos 22-25 da fala de Alckmin). Há acordo, pois Meirelles defende a face de Alckmin ao concordar com o oponente que o Bolsa Família é um programa social importante e que a política social do emprego é fundamental. Assim, como no exemplo anterior, podemos dizer que esse CM apresenta os traços de +defesa e –ataque, pois Meirelles defende a face de Alckmin ao concordar com a afirmação feita pelo candidato oponente.

Vimos, através dos exemplos, que o CM pode ser empregado para sinalizar o acordo ou desacordo entre os interactantes de um DE. De forma típica, é esperado, devido às características interacionais do DE, que não haja acordo entre os adversários — afinal, os debatedores não somente estão concorrendo ao cargo político mais importante do país, como também representam partidos políticos com ideologias muitas vezes diversas e até mesmo opostas. Contudo, como demonstramos através dos trechos analisados, o CM pode também ser utilizado para sinalizar o acordo entre os adversários.

6. Considerações finais

O comentário metadiscursivo é uma relação de discurso que desempenha diversas funções na negociação de faces em um debate eleitoral polilocal (BRAGA, 2021). Por isso, o CM atua tanto na sinalização do desacordo quanto do acordo entre os participantes do DE. Como mencionado, o dissenso é uma das características mais prototípicas do debate, como defendem Cunha, Braga e de Brito:

Algumas das principais características do debate eleitoral são confronto e a discussão de ideias, sendo que os debatedores não têm o objetivo de alcançar um acordo ou consenso. Desta forma, os candidatos assumem uma linha de conduta confrontacional, o que implica, por parte deles, a realização de atos ameaçadores às faces em jogo — e isso se justifica pela presença de um terceiro na interação: o eleitor/telespectador, que é a razão de ser de todo o debate eleitoral (CUNHA; BRAGA; DE BRITO, 2019).

Contudo, nossa análise demonstrou que o CM também pode ser usado para marcar o acordo entre candidatos, ou seja, marcar a defesa da face do oponente, avaliando positivamente o comportamento linguageiro do interlocutor. Sinalizar o acordo significa qualificar o oponente, apoiando suas ideias, valores e propostas.

A presença do acordo no DE analisado pode ser explicada pela natureza do debate — polilocal — e pelo seu contexto histórico. Por ser um DE que contou a presença de vários debatedores, inclusive candidatos que pertencem a partidos de mesmo espectro político, certos candidatos puderam se unir em defesa de uma única face, ou seja, a face que reivindica valores positivos comuns para tais partidos políticos; ou puderam se aliar, ainda que momentaneamente, contra um adversário em comum: a oposição. Dessa forma, a pesquisa buscou demonstrar como o CM é um recurso linguageiro versátil e de grande importância para os estudos relativos ao processo de negociação de faces em interações.

Referências

BERRENDONER, A. “Connecteurs pragmatiques” et anaphore. *Cahiers de Linguistique Française*, v. 5, p. 215-246, 1983.

BRAGA, P. B. Impacto do uso do comentário metadiscursivo no jogo de faces em um debate eleitoral: o não-alcance da completude monológica. In: MATTOS, E. et al. (org.). *Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2021. p. 214-227.

BRAGA, P. B. **O papel do comentário metadiscursivo em debate eleitoral polilocal: estratégia discursiva no jogo de faces**. Dissertação. 275 f. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

- BURGER, M. Encenações discursivas na mídia: o caso do debate-espetáculo. In: MACHADO, I. L.; MARI, H.; MELLO, R (org.). **Ensaaios em análise do discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/Faculdade de Letras da UFMG, 2002. p. 201-222.
- CHARAUDEAU, P. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. v. 3. p. 57-78.
- CUNHA, G. X. O comentário metadiscursivo em debates eleitorais. **Anais do IV Simpósio Internacional de Análise do Discurso**. 2016, p. 1-16.
- CUNHA, G. X. O processo de negociação e o alcance da completude monológica em debate eleitoral. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 60, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8656932>>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- CUNHA, G. X. **Para entender o funcionamento do discurso**: uma abordagem modular da complexidade discursiva. Curitiba: Appris, 2014.
- CUNHA, G. X.; BRAGA, P. B. Definindo o comentário metadiscursivo em uma perspectiva interacionista da Análise do Discurso. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 22, p. 171-188, 2018.
- CUNHA, G. X.; BRAGA, P. B.; de Brito, D. M. As funções figurativas do comentário metadiscursivo em debates eleitorais. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 168-187, 2019.
- CUNHA, G. X.; BRAGA, P. O comentário metadiscursivo como estratégia argumentativa em debates eleitorais. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 12, n. 1, p. 101-118, 12 mar. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/eidea-12-1173>>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARINHO, J. H. C. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. **Revista da Anpoll**, v. 16. p. 75-100, 2004.
- MARQUES, M. A. Debate eleitoral português: presidencialização e estratégias de atenuação linguística em situação de confronto político. **Linha D'Água**, v. 30, n. 1, p. 9-33, 2017.
- ROULET, E. **La description de l'organisation du discours**. Paris: Didier, 1999.
- ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001.
- SILVA, L. A. Descortesia e (des)construção da imagem pública. In: PRETI, D; LEITE, M. Q. (org.). **Comunicação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 93-120.

APRESENTAÇÃO DA ÁREA DE SEMIÓTICA DISCURSIVA I

Leticia Moraes¹

Foi com imenso prazer que recebi o convite para fazer a apresentação da sessão temática *Semiótica Discursiva I*, do XII Seminário de Teses e Dissertações (SETED), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizado nos dias 01, 02 e 03 de dezembro de 2021. O convite me fez pensar, durante um tempo considerável, sobre as contribuições que a área ainda teria a dar no século XXI: depois de mais de meio século que Greimas erigiu o projeto científico de uma ciência da significação, inaugurado com a sua *Semântica Estrutural* (1973 [1966]), o que nos sobrou? E, o mais importante, como suas ferramentas apoiam a análise de temas contemporâneos e digitais do mundo atual?

A resposta veio em forma das duas pesquisas que acompanhamos na ocasião e que apresentarei a seguir. Ambas são frutos da linha de pesquisa *Linguagem e Tecnologia*, da área de *Linguística Aplicada*, no PosLin, e são recortes de pesquisas desenvolvidas no regime de doutorado, ou seja, de teses de doutorado, que estavam sob a supervisão da professora Dr^a. Ana Cristina Fricke Matte.

A doutoranda Silvane Aparecida Gomes presenteou o público com a apresentação *A produção textual na educação básica sob a luz da semiótica discursiva* e usou as ferramentas metodológicas e analíticas da disciplina de Greimas para compreender como as crianças da educação básica estão escrevendo. A autora alinha sua preocupação com a importância do uso das ferramentas da semiótica discursiva na prática do ensino, discutindo sua eficácia na aprendizagem e no desenvolvimento do trabalho docente. Aqui, a semiótica encontrou o frutífero terreno do ensino, expandindo suas categorias para além dos muros da universidade e das pesquisas brutas, adentrando no espaço de atuação dos professores.

¹ Doutora em Semiótica e Linguística Geral (USP). Professora de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão, (UEMA). E-mail: lesemiotica@gmail.com.

Já Natália Silva Giarola de Resende surpreendeu-nos com a sua pesquisa, intitulada *Interação e intolerância nos comentários do Facebook acerca do assassinato da vereadora Marielle Franco*. Marielle foi uma socióloga e política brasileira, filiada ao *Partido Socialismo e Liberdade*, e ganhou as eleições municipais de 2016, para o cargo de vereadora da cidade de Rio de Janeiro com a quinta maior votação. Dois anos depois, com apenas um ano exercendo seu mandato, foi assassinada; as investigações do crime ainda estão em análise até os dias atuais e trabalha-se com a possibilidade de execução.

Marielle era conhecida por sua ativa participação e luta nas causas feministas e nos direitos humanos e por suas críticas relacionadas à intervenção federal realizada na cidade do Rio de Janeiro e aos abusos e crimes cometidos pela Polícia Militar contra as pessoas negras e moradoras das comunidades cariocas. Sua morte trouxe à tona diversos debates sobre a relação entre a intolerância recrudescente no Brasil e a corrupção de diversas instâncias da política e da Polícia. Ela passou a ser um assunto recorrente entre os grupos de esquerda e de direita do Brasil nas mídias tradicionais (TV, rádio e jornal) e, sobretudo, nas mídias sociais digitais.

Com o desenrolar da investigação e a mobilização dos grupos de esquerda, integrantes dos movimentos de extrema direita se organizaram para publicar nas redes sociais mensagens caluniosas sobre Marielle. Sua figura ganhou repercussão internacional e trouxe alguns incômodos para o Governo Federal, inclusive para o presidente atual do Brasil, Jair Bolsonaro, que em diversas ocasiões fez referências à vereadora em suas *lives*.

Vale lembrar que as últimas eleições foram marcadas pela presença decisiva das redes sociais e das plataformas digitais de comunicação, dentre elas, destacamos o *YouTube*, o *WhatsApp*, o *Facebook* e o *Instagram* – as três últimas pertencentes ao mesmo grupo, liderado por Mark Zuckerberg. O próprio Jair Bolsonaro fortaleceu-se como candidato à presidência em grande parte graças à sua atuação nas mídias digitais, e continuou usando-as mesmo durante seu mandato para se comunicar com os eleitores e buscar apoio para suas ideias.

A *Internet* é considerada uma das maiores revoluções da engenharia humana, com a sua existência passamos a ter acesso a muitos conteúdos, em uma quantidade jamais imaginada; mas não só experienciamos a consumir mais, tivemos a possibilidade de sermos produtores de materiais em tempo real para muitas pessoas também. E grande parte do que nós produzimos diariamente passa pelo trio de multimídias de Mark Zuckerberg e pelo *YouTube* – redes e mídias que são tidas como fundamentais para a compreensão do discurso digital político e social nos dias de hoje.

Sabendo disso, Natália Resende se propôs a mapear as interações nas postagens e nos comentários das *fanpages* do *Facebook* “Direita Vive 3.0” e “Jovens de Esquerda” referentes à morte da vereadora carioca. Como delimitação do *corpus*, ela escolheu publicações realizadas entre os dias (i) 14 a 31 de março de 2018; (ii) 14 a 31 de março de 2019; (iii) 20 de outubro a 30 de novembro de 2019. A jovem pesquisadora trouxe para discussão a questão da presença das *fakes news* no discurso digital, assunto que a semioticista brasileira Diana Luz Pessoa de Barros (2020) tem se dedicado com afinco nos últimos anos.

A apresentação de Resende gerou o artigo *Interações discursivas em comentários da fanpage Direita Vive 3.0*, que faz parte desta coletânea e pode ser apreciado pelo(a) leitor(a). Nele a autora mostra-nos como a semiótica perdura e resiste, mesmo com tantas restrições institucionais que se sobrepõem à disciplina na Europa, seu lugar de origem, e, em alguma medida, também, no Brasil, país que se destaca cada vez mais pela quantidade e qualidade de produções da área. Se institucionalmente não logramos de muito prestígio, no que tange à produção científica, pelo menos na terra *brasilis*, respiramos ares de primavera.

Depois de aproximadamente oito anos vivenciando uma tragédia no cenário da política brasileira, que teve como marco importante o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente por voto, e a vitória nas urnas de um candidato que profere discursos intolerantes, demonstrando seu total despreparo para o cargo, repensar o cenário político-social deste país a partir da semiótica e compreender quais discursos movem os grupos sociais opostos parece-me um trabalho de grande importância e urgência.

Na pesquisa, Resende discute o duplo papel que passamos a assumir nas redes sociais, o de enunciador e de enunciatário. Se a possibilidade de ter voz foi, sem dúvidas, importante para a democratização dos conteúdos ocorrida no século XXI, ela também possibilitou uma maior ascensão das *fake news*, já que todo o conteúdo é produzido e consumido de maneira instantânea, sem nenhum filtro. Soma-se, por outro lado, ao fato dessa democratização do discurso ter encontrado um terreno inóspito para o debate saudável, marcado pela polarização e intolerância política e social – o que não é, de maneira alguma, uma realidade exclusiva do Brasil.

Como semioticista, penso que todos esses dados produzidos por nós – comentaristas e debatedores – precisam ser compreendidos como um material rico e interessante para as ciências que lidam com o discurso; nessa seara, destaca-se a importância da presença ativa da semiótica discursiva, uma vez que a teoria oferece ferramentas metodológicas para análise dos diferentes tipos de textos, sejam eles visuais, verbovisuais, orais, verbais escritos, etc. Se as redes sociais, e a Internet – de maneira geral –, tornaram-se arena do embate discursivo, é o nosso papel estar permanentemente analisando e discutindo o que é produzido nesses sítios.

Felizmente, podemos observar grandes avanços dessa parceria entre a semiótica e o discurso digital no âmbito nacional. O engajamento demonstrado pelos semioticistas traz novo fôlego para a teoria e a investigação de Natália Resende se encaixa exatamente nesse grupo. A análise do duplo papel dos comentaristas, de enunciadores e enunciatários, a partir da troca de turno e do surgimento da polêmica, pelo regime do acidente (LANDOWSKI, 2014), é essencial para a compreensão da produção, da profusão e do consumo do discurso digital.

Comecei essa apresentação de área com as seguintes reflexões, que aqui transcrevo em outras palavras: “após meio século, o que sobrou da semiótica?” e “como suas ferramentas podem ser usadas no mundo atual?”. As pesquisas que compuseram a sessão temática *Semiótica Discursiva I*, no XII SETED, e o artigo, que pode ser contemplado a seguir, respondem às indagações.

Por fim, peço a devida permissão às autoras, Silvane Gomes e Natália Resende, para usar os resultados de suas investigações como respostas para as inquietações que, de vez em quando, recaem sobre mim a respeito da área científica que escolhi trilhar; as presentes discussões me lembraram de que a semiótica ainda tem muito o que fazer. Vamos juntas ao trabalho!

Referências

- BARROS, D. L. P. As *fake news* e as ‘anomalias’. *Verbum*, v. 9, n. 2, 2020, p. 26-41.
- GREIMAS, A. J. *Semântica Estrutural*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- LANDOWSKI, E. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estações das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.

INTERAÇÕES DISCURSIVAS EM COMENTÁRIOS DA FANPAGE DIREITA VIVE 3.0

Natália Silva Giarola de Resende¹

Resumo

Este artigo tem por finalidade analisar as interações discursivas nos comentários da *fanpage Direita Vive 3.0*, com o objetivo de averiguar como se constroem as estratégias de troca de papéis entre enunciador e de enunciatário. A temática escolhida para abarcar o contexto do *corpus* versa sobre o assassinato da vereadora Marielle Franco (PSOL), no Rio de Janeiro, no dia 14 de março de 2018. A escolha do objeto de estudo se deve ao fato de que os comentários se tornaram um material novo e rico em informações, nos possibilitando estudar, analisar e descrever os mecanismos de construções enunciativas e interacionais. A fim de atingir o proposto, utilizamos como referencial teórico-metodológico a Sociossemiótica, sobretudo no que tange às interações discursivas, e a Semiótica Discursiva, no que rege o conceito de debragem actorial, ou seja, de pessoa. Após as discussões teóricas e as análises, evidenciamos que existe um predomínio da transitividade discursiva, por meio de uma intencionalidade e de uma reflexividade. Além disso, o duplo papel dos comentaristas, a saber: enunciador e enunciatário, sobressaltam quando o discurso parte de um acidente, isso é, de um desvio do assunto principal, propiciando um discurso polêmico e um simulacro de diálogo.

Palavras-chave: Interação. Discurso. Enunciador. Enunciatário.

Résumé

Cet article a pour but d'analyser les interactions discursives dans les commentaires de la fanpage *Direita Vive 3.0* afin de déterminer comment se produit l'échange de rôles entre l'énonciation et l'énociation. Le thème choisi pour entrer dans le contexte du corpus concerne l'assassinat de la conseillère municipale Marielle Franco (PSOL) à Rio de Janeiro le 14 mars 2018. Le choix de l'objet de l'étude est dû au fait que les commentaires sont devenus un nouveau matériel riche en informations, nous permettant d'étudier, d'analyser et de décrire les mécanismes de construction énoncés et interactifs. Afin d'atteindre ce qui est proposé, nous utilisons comme référence théorique et méthodologique la sociosémiotique, notamment en termes d'interactions discursives, et la Sémiotique Discursive, pour ce qui touche le concept de débrayage actoriel, c'est-à-dire de personne. Après les discussions théoriques et les analyses, nous soulignons qu'il y a prédominance de la transitivité discursive par une intention et une réflexion. En outre, le double rôle des commentateurs, à savoir l'énonciation et l'énociation, sursautent lorsque le discours part d'un accident, c'est-à-dire d'une déviation du sujet principal, favorisant un discours polémique et un simulacre de dialogue.

Mots-clés: Interaction. Discours. Énoncé. Énormataire.

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Tecnologia. Orientadora: Professora Doutora Ana Cristina Fricke Matte. E-mail da autora: nati.giarola@gmail.com.

1. Considerações iniciais

O presente artigo tem como objetivo analisar as interações discursivas nos comentários da *fanpage Direita Vive 3.0*, com o objetivo de averiguar como se constroem as estratégias de troca de papéis entre enunciador e de enunciatário. Para atingir tal finalidade, tomamos como *corpus* uma publicação realizada pela *fanpage Direita Vive 3.0*, no dia 16 de março de 2018 e seus 10 primeiros comentários. A publicação tem como temática os desdobramentos do assassinato da vereadora Marielle Franco (PSOL), do Rio de Janeiro, em 14 de março de 2018.

O *Canal da Direita* possui 432.593 seguidores² e se autodeclara uma página direita, que visa “preservar as liberdades individuais e a propriedade privada em oposição a conceitos coletivistas e ao Estado paternalista”. Vale ressaltar que a seleção da *fanpage* é resultado de uma Análise de Redes Sociais (ARS), realizada na pesquisa de doutoramento da autora deste artigo. Segundo Recuero, Bastos e Zago (2020), o objetivo da ARS é analisar as estruturas da rede, sendo a rede compreendida pelas posições dos nós (atores sociais) e pelas estruturas geradas nas conexões (interações). A utilização desse método de coleta teve como finalidade evitar uma escolha aleatória e ao mesmo tempo selecionar as páginas com maior influência e interação de acordo com a delimitação proposta. Os resultados mostram que a *fanpage Direita Vive 3.0* se destacou no período do assassinato da vereadora.

Para desenvolver este estudo, foi utilizado como recurso teórico-metodológico a Sociosemiótica, sobretudo no que tange às interações discursivas. Posto isso, esta obra organiza-se em três seções. A primeira destina-se a contextualização do assassinato da vereadora Marielle Franco, a segunda apresenta o arcabouço teórico e metodológico, precedido, na terceira, pela análise e, por fim, as considerações finais.

2. O caso Marielle Franco no contexto da polarização política brasileira pós-2013

Marielle Franco era mulher negra, mãe, lésbica, feminista e “cria da favela da Maré”, além de ativista dos Direitos Humanos. Ela era formada em Ciências Sociais e mestre em Administração Pública. Em 2016, ela foi a quinta parlamentar mais votada na Câmara do Rio de Janeiro, com 46.502 votos. Além disso, Marielle era uma das relatoras de uma comissão criada em fevereiro de 2018 para monitorar a operação das Forças Armadas na segurança pública do Rio de Janeiro.

² Número referente à coleta realizada no dia 25 de junho de 2019, podendo sofrer alterações a partir de datas futuras.

Dentre outras atuações, ela também assumiu a presidência da Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher na Câmara Municipal e participou de audiências públicas e debates sobre abuso de autoridade nas favelas cariocas, como no Alemão. Enquanto vereadora, Marielle apresentou 13 de projetos de leis, segundo Magalhães (2019), foi mais de um por mês, a ponto de o PSOL cogitar inscrevê-la como vice de Freixo na chapa ao governo do estado do Rio de Janeiro nas eleições de 2018.

No entanto, em 14 de março de 2018, a vereadora do PSOL, Marielle Franco e seu motorista Anderson Gomes foram assassinados enquanto voltavam do evento “Jovens negras movendo as estruturas”, que aconteceu na Casa das Pretas, no bairro da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro. O carro foi alvejado por 13 balas de submetralhadoras calibre 9 milímetros, sendo que quatro projéteis atingiram a cabeça de Marielle e três as costas de Anderson, ambos morreram na hora. A assessora da vereadora, que estava com os dois no carro, teve apenas ferimentos leves ocasionados por estilhaços dos vidros.

Quase um ano depois do crime, no dia 12 de março de 2019, os policiais da Divisão de Homicídios da Polícia Civil e promotores do Ministério Público prenderam o policial militar reformado Ronnie Lessa acusado de disparar os tiros que mataram Marielle Franco e o seu motorista Anderson Gomes³, e o ex-policial militar Élcio Vieira de Queiroz, acusado de dirigir o carro na noite do crime. Ronnie foi preso ao sair de casa, em um condomínio na Avenida Lúcio Costa, na Barra da Tijuca, o mesmo em que o presidente Jair Bolsonaro tem residência. Já Élcio foi preso no bairro Engenho de Dentro. Além das prisões, foram apreendidos documentos, telefones celulares, notebooks, computadores, armas, acessórios, munição e outros objetos.

Segundo Carmo (2019), a operação que prendeu os dois policiais recebeu o nome de Lume, uma referência a uma praça no Centro da cidade do Rio Janeiro, conhecida como Buraco do Lume, local em que Marielle desenvolvia um projeto chamado Lume Feminista: “No local, ela também costumava se reunir com outros defensores dos direitos humanos e integrantes do PSOL. [Lume] também significa qualquer tipo de luz ou claridade, a palavra ‘lume’ compõe a expressão ‘trazer a lume’, que significa trazer ao conhecimento público, vir à luz”. (CARMO, 2019, p. 28).

Após o seu assassinato, as redes sociais foram tomadas por publicações a favor ou contra a vereadora. Segundo Baronas e Araújo (2019), hashtags como, por exemplo, #Mariellepresente #Mariellelive, #somostodosMarielleFranco tornaram-se um elemento fundamental do militantismo digital pró-Marielle. Conforme explica Oliveira (2018), a morte

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/03/12/policia-prende-suspeitos-pelos-assassinatos-da-vereadora-marielle-franco-e-anderson-gomes.ghtml>. Acesso em: 22 jul. 2020.

de Marielle ocasionou uma série de discursos intolerantes nas redes sociais, fomentando uma discussão entre direita e a esquerda. Prova disso é que assassinato ficou entre os principais assuntos debatidos web, em conformidade com pesquisa feita no Google *Trends*⁴.

3. Sites de redes sociais e interações discursivas

O crescimento do uso de sites redes sociais⁵ no Brasil, como o *Facebook*⁶, possibilitou novos espaços para os processos de comunicação e para os discursos. Essas áreas permitem que novas e antigas práticas sociais emergem e se popularizem. Dessa maneira, as redes sociais tornaram-se a grande tela de visibilidade das interações contemporâneas. O fenômeno tem como um dos principais motivos propulsores a Web 2.0. Essa segunda geração da internet tem sua base no princípio da construção coletiva, potencializando a construção social do conhecimento e a troca e circulação de informação. Assim,

[...] a Internet gerou uma mídia livre impulsionada por milhões de blogueiros e fermentada pelas redes sociais. A Internet se revelou um megaspaço público onde qualquer um tem voz e pode falar por si mesmo. Isto permitiu que os movimentos sociais falem diretamente através de seus manifestantes sem precisar que líderes e porta-vozes sequestrem seus interesses em nome de fanatismos ideológicos e voracidade econômica. (MALINI, 2013, p. 174)

Para Recuero (2009, p. 27), as redes sociais possibilitaram que as pessoas sejam percebidas por seus discursos e depois julgadas, expondo-os a determinados sistemas ideológicos. Nos comentários do Facebook, por exemplo, os sujeitos constroem suas falas, de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade. “Essas apropriações funcionam como uma presença do eu no ciberespaço, um espaço privado e, ao mesmo tempo, público” (RECUERO, 2009, p.27). Isso significa dizer, na perspectiva de Recuero, que os indivíduos passam a ser julgados pelo que dizem.

Nesse universo do ciberespaço, o que nos chama atenção são as práticas interacionais nos comentários da rede social *Facebook*. De acordo com Reagle Jr. (2016), os comentários

⁴ Segundo Farias (2018), o Google *Trends* é uma ferramenta que acompanha uma determinada palavra-chave ou tópico ao longo do tempo. Ao pesquisar por uma palavra, a ferramenta mostra um gráfico no qual o eixo horizontal representa o tempo e o vertical o volume de buscas.

⁵ De acordo com Recuero (2009), um site de rede social é aquele que permite a construção de um perfil público, exibe um perfil e permite a navegação por outros perfis.

⁶ Segundo dados do Facebook, a rede fechou 2015 com 1,59 bilhão de usuários no Brasil, dos quais cerca de 65% acessam a rede social todos os dias. Fonte: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/01/facebook-anuncia-crescimento-dos-lucros-e-do-numero-de-usuarios-20160127211006500148.html>>, acessado em junho de 2016.

são a força motriz do *Facebook*, no entanto, eles são uma parte pouco compreendida dos estudos que envolvam comunicação e discurso, sendo importantes e significativos para a compreensão da “vida digital”. Para o autor, eles produzem significados sobre temas que estão inseridos no espaço público e que, na maioria das vezes, são objetos de polêmicas e tensões.

Mediante ao exposto, nosso foco volta-se para a construção dos papéis de enunciador e de enunciatário no espaço interacional dos comentários. Isso porque, a nosso ver, os comentários se constituem como uma expressão de modos de comunicar e interagir, regidos por valores e ideologias individuais e/ou coletivos, tornando-se um material novo e rico em informações, nos possibilitando estudar, analisar e descrever os mecanismos de construções enunciativos e interacionais.

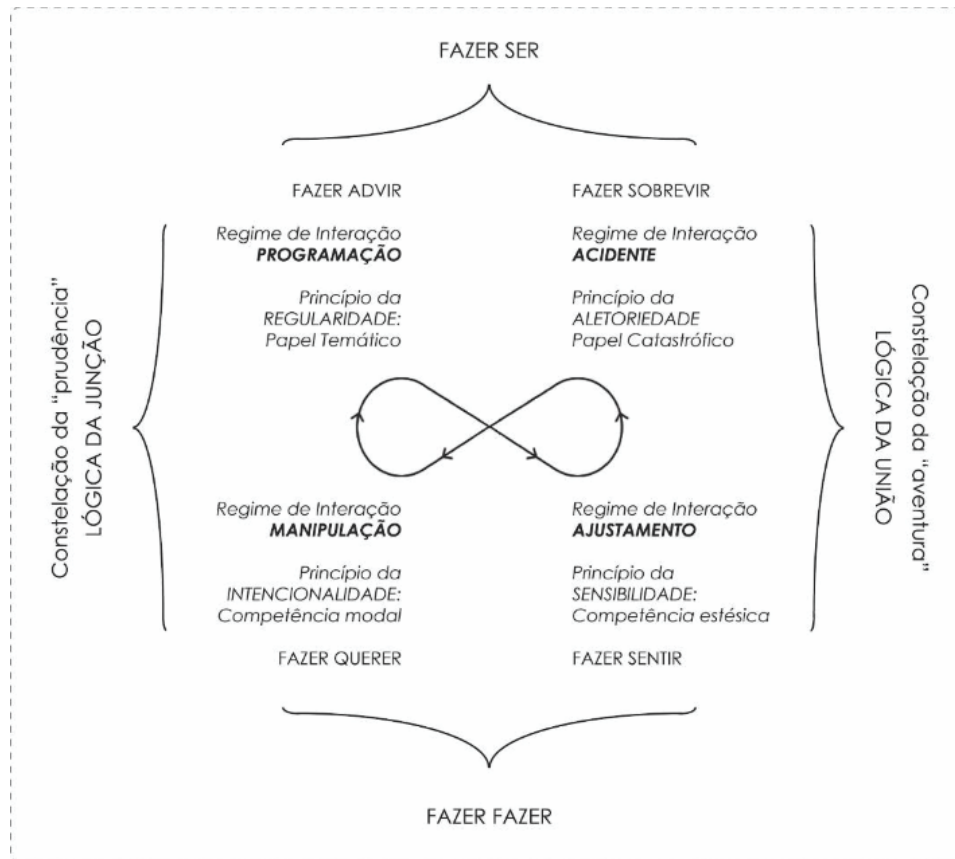
Para abordar essas questões, utilizaremos como referencial teórico e metodológico da sociosemiótica. De acordo com o percurso dessa teoria, Erick Landowski, a Sociosemiótica tem como característica principal “o fato de considerar a interação como o lugar mesmo da aparição do sentido” (LANDOWSKI, 2014a, p. 353). Logo, ela se apresenta como um prolongamento da perspectiva aberta pela semiótica discursiva desenvolvida por Greimas, se constituindo como uma teoria do sentido na interação

Para Landowski (2014), a interação se estrutura na e pela linguagem, sendo que o sentido nasce e se constrói pela interação. Para explicar essa construção de sentido, o autor desenvolve uma sintaxe geral da interação, um modelo teórico que especifica os meios de produção de sentido de todas as formas de interação, sejam eles comunicativas ou não. Vejamos na figura 01.

A sintaxe é composta pela programação, manipulação, ajustamento e acidente. Sendo as duas primeiras ligadas a junção – direcionada para a circulação de valores, por meio da conjunção ou da disjunção – e os dois últimos no conceito de união – voltada para a estesia, para o fazer-sentir. Esses regimes são responsáveis por descrever as relações do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

O regime governado pela programação visa a interação sem risco, regida pela regularidade. Já a manipulação tem por finalidade motivar e persuadir um sujeito a agir de determinada maneira. Por sua vez, o ajustamento é da ordem do imprevisível, ou seja, os parceiros participam da construção da interação adaptando-se à maneira de agir um do outro. Por fim, o acidente relaciona-se com a eventualidade, ou seja, uma interação ocorrida pelo acaso.

Figura SEQ Figura * ARABIC 1 Regimes de interação e sentido.



Fonte: Adaptado de Landowski (2014)

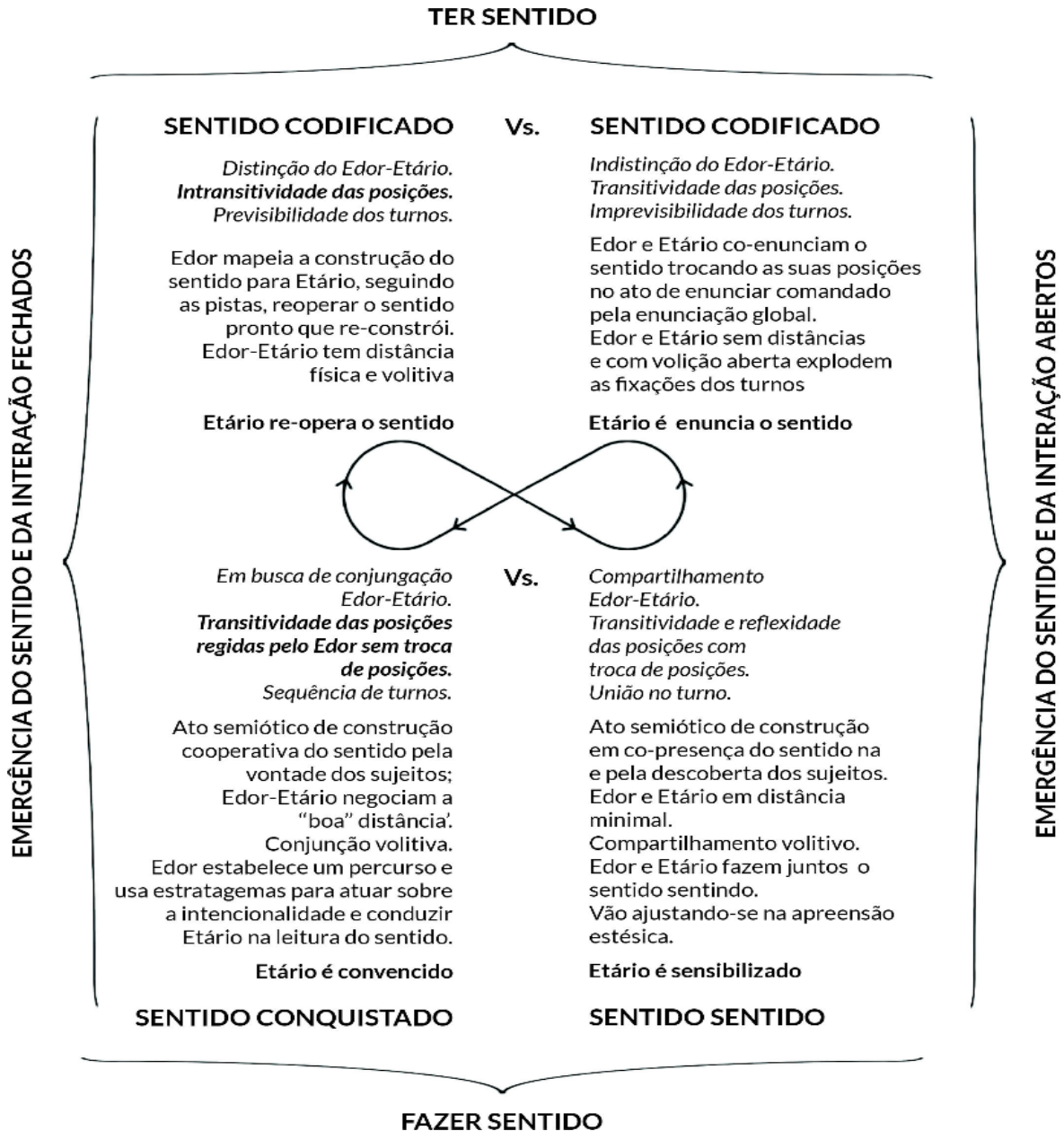
Landowski (2014) elabora, portanto, um modelo de gramática narrativa que abrange os vários tipos de interação do nível narrativo, sendo constituído pela variância entre os riscos dos sujeitos e a dinamicidade da construção do sentido em ato. No entanto, conforme aponta Ana Claudia de Oliveira (2013, p. 237), o semiótico “não vai correlacionar a narratividade aos procedimentos assumidos pelo sujeito da enunciação”. Desse modo, a autora propõe uma abordagem direcionada para as interações discursivas.

Nossa hipótese é de que são também os tipos de interação que constroem os tipos de fazer cognitivo sensível e inteligível cujo palco de encenação é o discurso. Na continuidade, nosso objetivo então é depreender a possibilidade de correspondência entre os regimes de interação narrativa de Landowski e os que denominamos de interação discursiva. Se assim for, estaremos caminhando para as correlações entre nível discursivo e nível semionarrativo, pensadas em termos de tipos de presença do enunciador e do enunciatário nos discursos e como essas fazer ser o sentido (OLIVEIRA, 2013, p. 238)

Para descrever tal proposta, Oliveira (2013) explica que enquanto texto em ato, a enunciação deve ser compreendida como um processo de interação entre enunciador (Edor) e

enunciário (Etário). Sendo que essa relação não deve ser abordada somente pelos mecanismos de construção de subjetividade, tão trabalhados e sistematizados na teoria semiótica, mas, também, por meio da relação de co-presença entre dois sujeitos, que desenvolvem suas ações em um mesmo nível de tempo e espaço. Para trabalhar essas articulações, Oliveira (2013) divide as relações do sujeito complexo em intransitiva e transitiva, como podemos notar na figura 02.

Figura SEQ Figura * ARABIC 2 Regimes de interação discursivos.



Assim, para Oliveira (2013), a interação discursiva ocorre por meio de dois sujeitos que desenvolvem suas ações no mesmo tempo e espaço, mantendo uma relação de transitividade, em que enunciador e enunciatário estão em copresença. “Um agir corpo a corpo que otimiza a tomada de posições de cada um dos sujeitos no ato de apreensão sensível que processam em termo de compartilhamento do fazer de quem enuncia junto o sentido” (OLIVERA, 2013, p. 241). Temos, portanto, uma enunciação *em ato*, por meio da qual enunciador e enunciatário assumem o enunciar.

Oliveira (2013) propõem, portanto, a incorporação de uma interação discursiva. Esta, segundo a autora, ocorre por meio da intransitividade e transitividade nas relações entre os sujeitos da enunciação, sendo ambos homologados aos regimes de interação de Landowski. Dessa maneira, a intransitividade está associada ao regime da programação, por meio de uma interação unilateral, em que há dois atores dos quais um comanda a interação e o outro é comandado. Já os regimes de manipulação, ajustamento e acidente são modos variados de transitividade, em que ocorre uma interação bilateral, na qual enunciador e enunciatário estão no mesmo nível interativo e suas posições, dentro de uma interatividade, permitem saber quem é o outro sujeito para trocar ou não de posição, permitindo uma reflexividade. Logo, é esse regime discursivo que nos ajudará a compreender as novas formas de enunciação dentro de uma nova mídia digital, como o *Facebook*.

4. Interações discursivas na *fanpage Direita Vive 3.0*

O assassinato da vereadora Marielle Franco promoveu uma grande interação nas redes sociais, principalmente em *fanpages* do *Facebook* de cunho político. Assim, para este artigo, foi selecionado um *post* e uma sequência de comentários⁷ da publicação realizada no dia 16 de março de 2018 pela página *Direita Vive 3.0*, dois dias após o assassinato da vereadora Marielle Fraco.

⁷ Como o Facebook é uma rede aberta, optamos por não apagar os nomes dos comentários.

Figura SEQ Figura * ARABIC 3 Post Direita Vive 3.0 - dia 16 de março de 2018.



Fonte: Facebook (2020).

Tomemos que a enunciação nas *fanpages* se dá por meio de sujeitos complexos (eu-tu ou ele), que se constituem em uma manifestação “em ato” (OLIVEIRA, 2013). Em outros termos, para se realizar, a enunciação em ato necessita do retorno à convocação da instância produtora. Para Oliveira (2013), uma das características desse tipo de texto é a transitividade, em que enunciador e enunciatário encontram-se em co-presença, ocupando o mesmo patamar de tempo e espaço.

A partir disso, inferimos que, no que se refere à estrutura de base da enunciação, temos no *post* a presença de um enunciador pressuposto, que delega voz ao narrador *Direita Vive 3.0*. Este, ao compartilhar a matéria da revista *Veja*, realiza uma debreagem interna de segundo grau, dando voz a revista. Evidenciamos, assim, o compartilhamento como uma estratégia de criar um efeito de discurso direto. Segundo Fiorin (2016, p. 63), o discurso direto “é um simulacro da enunciação construído por intermédio do discurso do narrador”, em que cada um dos sistemas autônomos preservam as referências dêiticas, isso é, o *eu* e o *tu*.

Excerto 1: enunciado *Direita Vive 3.0*

Bolsonaro [ELE] mais uma vez mostrando que é diferente, que [ELE] não precisa fazer da morte de uma pessoa [ELA – MARIELLE] um PALANQUE POLÍTICO.

Notamos que mesmo o enunciado da *fanpage* sendo resultado de um enunciador “eu”, que possui um ponto de vista acerca dos fatos que narra, existe, como principal procedimento no excerto 01, a produção de um discurso em terceira pessoa. Tal característica gera um efeito de objetividade e imparcialidade. Além de fabricar uma ilusão de distanciamento, possibilitando uma suposta isenção do “eu” ao realizar um discurso indireto sobre a reportagem. No entanto, é possível constatar marcas do “eu” no enunciado, por meio da utilização da expressão “palanque político” em letras maiúsculas.

Segundo Recuero (2020), a utilização de letras maiúsculas em textos no ciberespaço sinaliza uma incorporação da oralidade na escrita digital, simulando, por exemplo, uma alteração na entonação da voz. Logo, teríamos um texto redigido enquanto escrita, mas com traços da oralizada. Essa escolha é, como mostramos, uma maneira do enunciador de transparecer seu posicionamento, sua subjetividade em um texto redigido com uma função mais objetiva.

Passamos agora para a análise dos comentários. Para tanto, faz-se necessário a explicação do conceito de *debreagem* para a semiótica. De acordo com Greimas e Courtés (2016, p. 111) *debreagem* é a “operação pela qual a instância da enunciação disjunge e projeta para fora de si, no ato de linguagem e com vistas à manifestação, certos termos ligados à sua estrutura de base”. De outro modo, ela é responsável por instaurar pessoa, espaço e tempo no enunciado, podendo ser enunciativa ou enunciva. Esta projeta-se o eu-aqui-agora e aquela o ele-alhures-então.

Desde modo, a análise que segue utiliza da noção de *debreagem* actorial ou de pessoal enunciativa ou enunciva. Neste caso, a primeira sinaliza a instauração do *eu* no discurso, com marcas de subjetividade e a segunda, o *ele*, visando uma objetividade. Vejamos a tabela 01.

Tabela 1: Transcrição comentários.

Comentarista	Enunciado	Debreagem
01	“O mito tá certo (ele), morrem pessoas todos os dias do mesmo jeito dessa vereadora (ela), é mais uma como qualquer outra, morreu um pai (ele) na frente do filho no mesmo dia e ninguém comentou, a imprensa (ela) não está nem ai. Bando de hipócritas”	Debreagem enunciativa Projeção do ele, sem marcas do eu, apesar do adjetivo hipócrita sinaliza uma subjetividade do eu.
02	“Se você (tu) tem o pensamento que é só mais um como os outros, um de família que tu morreu citado ai é mais um como os outros então, pra que atenção ele merece então?”	Debreagem enunciativa Projeção de “eu” comentarista que institui um você (tu), a quem deve responder a pergunta.
03	“A atenção às mortes devem ter o mesmo peso a pessoa ser político não a torna mais importante que os outros cidadãos que morrem todos os dias no Brasil por causa da violência. Os políticos têm que colocar na cabeça que a vida de qualquer importa sim”	Debreagem enunciativa Projeção do ele, sem marcas do eu
04	“Se o mito [ele] morre? Apenas mais um. Hipócritas”.	Debreagem enunciativa Projeção do ele, sem marcas do eu. Apesar do adjetivo hipócrita sinalizar uma subjetividade do eu.
05	“W.H (tu), bom seria ele e mais 60 mil para o governo são apenas números para estatística da violência”.	Debreagem enunciativa Projeção de “eu” comentarista que institui um você (tu), marcando-o na conversa.
06	“Se ele falasse alguma coisa iam reclamar do mesmo jeito. Essa esquerda é podre adora politizar até os mortos”	Debreagem enunciativa Projeção do ele, sem marcas do eu
07	“O cara [ele] perde tempo para chamar alguém de hipócrita com algo que não aconteceu, o cara [ele] usa uma suposição como medida para falar mal de alguém. Kkkkkkkkkkkkkk [eu] passo mal”	Debreagem enunciativa Projeção de “eu” comentarista que se institui em “[eu] possa mal.
08 primeira postagem	“W.N (tu) esse palhaço tá em umas três postagens fazendo graça”	Debreagem enunciativa Projeção de “eu” comentarista que institui um você (tu), marcando-o na conversa.
08 segunda postagem	“W.H Você (tu) ganha para falar merda e fazer hate ou é tão idiota que acaba fazendo de graça”.	Debreagem enunciativa Projeção de “eu” comentarista que institui um você (tu), marcando-o na conversa.

Fonte: Elaborado pela autora

Acreditamos que os estudos da actorialização nos permitem compreender a interação discursiva nos comentários, por meio da proposta de transitividade e intransitividade de Oliveira (2013). Nesse caso analisado, inferimos que há o predomínio de interações bilaterais com tipos de transitividade, regidas ora pela intencionalidade, ora pela reflexividade e ora pela reciprocidade. As interações discursivas iniciam-se com a postagem realizada pela *Direita Vive 3.0*. Como já apontado, o intuito do *post* é levar seus seguidores a interagir, seja por meio de curtidas, compartilhamentos ou comentários. Há, por consequência, uma intencionalidade de um *fazer-participativo*.

Desse modo, o enunciador *Direita Vive 3.0* possui uma orientação fixada, projetada por uma “intencionalidade que é explicitada como a ser seguida” (OLIVEIRA, 2013). Isto é, ao compartilhar a notícia da *Veja* e se posicionar contra o enunciador deixa transparecer a imagem que faz da publicação e, ao mesmo tempo, reforça a sua imagem e suas crenças, tendo em vista que o ato compartilhar determinada matéria e não outra evidência seus pontos de vista. Toda essa encenação discursiva se dá por meio da utilização de uma actorização em terceira pessoa, que concebe suposta imparcialidade e objetividade do enunciador.

Assim, o sentido do texto é orientado para uma leitura em que o pré-candidato Bolsonaro é exaltado por não se posicionar em relação à morte de Marielle Franco, pressupondo que os demais pré-candidatos e a própria revista *Veja* seguem uma direção oposta, considerados como antissujeitos. Isso fica evidente ao utilizar expressões como “(...) Bolsonaro mais uma vez mostrando que é diferente” e “palanque político”. Dessa maneira, a *fanpage* instaura um contrato com seus usuários e espera respostas alinhadas às suas crenças, levando, desse modo, o enunciatário a agir enquanto seu par interacional em um *fazer-participativo* da interação.

O comentarista 01 assume, em um primeiro momento, o papel de enunciatário, respondendo a publicação, como evidente na expressão “(...) o mito tá certo”. Logo, temos a aceitação do contrato e o enunciatário assume o papel “projetado para ele ocupar no discurso” (OLIVEIRA, 2013, p. 245). No entanto, é interessante observar que ao mesmo tempo em que o comentarista 01 é enunciatário da postagem, ele também é instituído como um enunciador no momento em que outros usuários respondem a seu comentário.

Outro ponto importante a salientar é que os comentários dois e quatro são marcados por desvios do assunto principal, por meio de enunciados que fogem ao contrato proposto. Isso leva a uma transitividade imprevisível, em que “os papéis da relação enunciativa se encontram abertos e podem ser trocados conforme os dois processam o sentido a seu turno” (OLIVEIRA, 2013, p. 254). Ou seja, não há contratos, mas dois co-enunciadores que expõem seus pontos de vista antagônicos, regido por uma imprevisibilidade do ato de enunciar. Ao se

colocarem contra o enunciado do comentarista 01, eles subvertem o enunciado, assumindo hierarquias discursivas que possibilitam a intercambialções de posições de comando.

A retomada para o foco do comentário se dá por meio de uma reciprocidade entre enunciator e enunciatário, em um sentido que é sentido. Em outras palavras, existe uma troca de posição, simulando um diálogo que leva os parceiros a “assumir[em] na interação de maneira participativa, dialogal e compartilhamento da descoberta do fazer sentido” (OLIVEIRA, 2013, p. 245). Isto é, o comentarista 7 se posiciona contra o comentarista 4 e o comentarista 8 se completa o discurso do comentarista 7, tendo, portanto, um sentido que emerge no fazer junto. Um fato importante é que essa interação é marcada nos comentários pela projeção do eu, mediante a uma debreagem enunciativa, principalmente por meio da utilização da marcação do enunciatário pelo enunciator, instituindo um tu, no comentário 8.

5. Considerações finais

Neste trabalho, analisamos os regimes interacionais discursivos nos comentários da *fanpage Direita Vive 3.0*, a fim de averiguar como se dá a interação discursiva nos papéis de enunciator e de enunciatário. Para tanto, o contexto temático escolhido para a análise versa sobre o assassinato da vereadora Marielle Franco (PSOL), no Rio de Janeiro, em 14 de março de 2018. Sendo que a página escolhida para coleta dos dados intitula-se pertencente ao espectro político de direita, contrário ao da vereadora.

Com base nas análises, com referencial teórico e metodológico a Sociossemiótica, evidenciamos que as interações na publicação e nos comentários escolhidos têm em sua base a interação bilateral com tipos de transitividade (OLIVEIRA, 2013). Sendo que, quando há transitividade por meio de uma intencionalidade ou por meio da reflexividade, há um predomínio de uma debreagem enunciativa dos atores do discurso, o que nos leva a uma interação em que o foco é a ilusão de uma objetividade, de uma imparcialidade, mesmo com marcas subjetivas, como a ironia e a utilização de adjetivos.

Nota-se que os comentaristas adotam um duplo papel, são tanto enunciatários quanto enunciatários. Contudo, eles assumem o papel de enunciatários quanto enunciado é marcado pela debreagem enunciativa, com o eu e o tu explícito, caracterizando uma transitividade reflexiva. Isso demarca, ademais, uma troca de turnos e um compartilhamento de um *fazer junto*. No caso, um fazer conjunto a retomada do assunto e sentir junto, como notamos nos comentaristas dois e quatro.

Outra observação é que essa troca de turno deriva de uma polêmica, isso é, de um comentário que desvia do assunto, por meio de uma transitividade imprevisível. Logo,

podemos inferir que é a partir de um acidente, tal como prevê Landowski (2014) que emerge, nessa malha de comentários, a troca de papéis entre enunciador e enunciatário. De outra maneira, é a partir do desvio do assunto, mediante um comentário polêmico, que emerge um simulacro de diálogo, possibilitando uma mudança de posição.

Por fim, destacamos que esta é uma análise inicial e isolada, tendo em vista que é resultado de uma parte da tese de doutoramento da autora, que no momento da escrita, ainda estava em desenvolvimento. Mas, já traçar é possível algumas recorrências. A primeira delas é que os discursos no meio digital criam uma representação das conversas face a face, porém, sem a necessidade de manter uma suposta polidez, o que nos permite, por exemplo, dentro da semiótica, analisar discursos intolerantes e passionais. Outro ponto importante diz respeito ao efeito de sentido das interações bilaterais, sobretudo as de reflexividade e imprevisibilidade, uma vez que elas demarcam uma troca efetiva entre enunciador e enunciatário, possibilitando analisar estratégias enunciativas e a criação de um simulacro dialogal. Por isso, algumas perguntas são lançadas para trabalhos futuros: como essa interação afetaria os discursos intolerantes? Há uma carga passional maior na transitividade bilateral? Certamente, essas perguntas podem ser sanadas com um estudo mais aprofundado e detalhado, tal como prevê a tese.

Referências

BARONAS, Roberto Leiser; ARAUJO, Lígia Mara Boin Menossi de. #Mariellepresente: é preciso inocular a luta da memória contra o esquecimento nas mídias. **Estudos Semióticos**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 18-30, 19 ago. 2019. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160190>.

CARMO, Evan do. **Quem matou Marielle**. Brasília: Editora do Carmo, 2019. (ebook)

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo, Contexto, 2016.

FACEBOOK. **Direita Vive 3.0**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/adireitavive1.0/>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da Enunciação**. As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Contexto, 2016.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estações das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.

LANDOWSKI, Eric. **Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido**. Galáxia (São Paulo), [S.L.], v. 14, n. 27, p. 10-20, jun. 2014a.

MAGALHÃES, Mário. **Sobre lutas e lágrimas: uma biografia de 2018, o ano em que o Brasil flertou com o apocalipse.** Rio de Janeiro: Record, 2019.

MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. **@internet e #rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais.** Rio Grande do Sul: Editora Sulina, 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. As interações discursivas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (ed.) **As interações sensíveis.** Ensaios de Sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisa Sociossemióticas, 2013.

OLIVEIRA, Jorge. **Preconceito, racismo e intolerância na morte de Marielle.** Disponível em: <<http://www.omorungaba.com.br/noticia/6-opiniao/3325-preconceito-racismo-e-intolerancia-na-morte-de-marielle>>. Acesso em: 06 maio 2019.

REAGLE JR, Joseph. **Reading the Comments: Likers, Haters, and Manipulators at the Bottom of the Web.** Cambridge, MA: MIT Press, 2015, 241 pp Reviewed by Mary Grace Lao. York University: Toronto, Canada. International Journal of Communication 10(2016), Book Review 3462–3465 1932–8036/2016BKR0009. Disponível em ijoc.org/index.php/ijoc/article/download/5938/1720. Acesso: 20/03/2019.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2a edição., 2020.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, Raquel; BASTO, Marco; ZAGO, Gabriela. **Análise de redes para mídia social.** Porto Alegre: Sulina, 2018.

SEMIÓTICA DISCURSIVA II

Janaína de Assis Rufino¹
Vanessa Pastorini²

A sessão temática: Semiótica Discursiva II, realizada no XII SETED contou com a apresentação de dois trabalhos de mestrado: *Limpeza sem Neura: uma análise semiótica dos papéis de gênero nos comerciais da marca de limpadores Veja*, de autoria da aluna Milena Dias Breder, e *O gênero digital Fake News: um estudo dos mecanismos discursivos de construção e produção das notícias falsas no caso do inquérito 4781 do Supremo Tribunal Federal*, de responsabilidade do aluno Davidson Henrique da Silva Padrão.

As duas comunicações apresentaram uma discussão de temáticas atuais relacionadas a nossa vida cotidiana. De um lado, temos a presença dos estudos de gênero agora vinculados aos aparatos propostos pelos estudos semióticos e, por outro lado, a presença dos discursos de *fake news*, gênero que vem se reinventando cada vez mais no cenário mundial contemporâneo. Como interface percebemos, ademais, a dimensão discursiva de análise proposta por ambos, nos permitindo, atestar, de antemão, a relevância das pesquisas apresentadas.

A teoria semiótica admite como pressuposto, segundo Mancini (2005, p. 29), “que todos os textos, apesar das diferentes narrativas contarem histórias específicas, possuem esquemas de organização comuns, e são esses esquemas, essa lógica geral dos textos, o ponto de partida de uma análise semiótica.” A análise volta-se, sobretudo, para a problemática em torno de como o texto diz o que diz, ou seja, quais os mecanismos colocados em ação para a produção da sua significação. Peculiaridade essa que a distingue de outras teorias do texto/ do discurso, cujo enfoque no âmbito das frases dificultava a ampliação do olhar do analista.

Assume-se o texto enquanto categoria de análise detentora de sentido, cuja característica básica o permite ser tanto um objeto de significação quanto um objeto de

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Docente do Instituto Federal Sudeste – MG *campus* São João del-Rei. janaina.rufino@ifsudestemg.edu.br.

² Doutoranda em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: vanessa.pastorini@hotmail.com.

comunicação (BARROS, 2005). Ou seja, “o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido” (p. 12). A semiótica possibilita a realização de uma análise mais centrada nos mecanismos intradiscursivos de produção do sentido, sem ignorar, todavia, o seu emprego comunicacional.

Segundo a divisão de Hjelmslev (2019 [1953]), ao retomar a construção sógnica saussuriana entre significante e significado, tem-se a distinção entre o plano da expressão, responsável pela manifestação, e o plano de conteúdo, detentor do sentido. Apenas a partir da articulação entre os dois planos, responsáveis pelo estabelecimento de uma semiose, é que se obtém a sua materialização por meio de um texto.

Vemos, com certa frequência, propostas de análises focalizadas apenas no aspecto ideológico ou nas condições de produção do discurso, situados no patamar mais superficial e concreto do sentido. Pouca atenção, portanto, é destinada à materialidade do texto, ou o plano de expressão, assumido agora enquanto “à manifestação desse conteúdo em um sistema de significação verbal, não verbal ou sincrético” (PIETROFORTE, 2012, p. 11). Isso porque quando voltamos nosso olhar para o plano de conteúdo dos textos, proposto pela semiótica greimasiana, o olhar se volta para o percurso gerativo do sentido, deixando à expressão apenas o atributo de vinculação de conteúdo.

O texto é visto portanto como “um conjunto de níveis de invariância, pois concebe o processo de produção de texto como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico” (FIORIN, 1999, p. 178). Cada um dos níveis, como apontaremos logo adiante, é suscetível de uma representação metalinguística adequada. Fiorin (1999, p. 179) afirma que o percurso gerativo é “um simulacro metodológico, para explicar o processo de entendimento, em que o leitor precisa fazer abstrações, a partir do texto, para poder entendê-lo”.

São três os níveis responsáveis pelo processo de significação: o fundamental, o narrativo e o discursivo. No nível mais elementar, encontrado na base do sentido, encontramos as categorias fundamentais, reconhecidas por serem as categorias semânticas que ordenam os diferentes conteúdos do texto de maneira mais geral. Nas estruturas narrativas, vemos um simulacro do fazer do homem sobre o mundo, instaurado a partir da relação entre um sujeito e o seu objeto-valor.

Por fim, tem-se as estruturas discursivas, a serem “examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso e o texto-enunciado” (BARROS, 2005, p. 15). Nesse último estágio, as estruturas narrativas são agora assumidas pelo sujeito da enunciação, responsável

por lhes atribuir um tempo, um espaço e por actoriá-las. Em síntese, “[o] objetivo da teoria é construir um modelo capaz de prever uma gramática das relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, manifestando-se nos textos como representação das interações do homem no mundo” (TEIXEIRA, 2009, p. 43).

Tanto Teixeira (2004, 2009) quanto Pietroforte (2012) afirmam que os atributos do plano da expressão, por mais que tenham sido abafados em um primeiro momento do desenvolvimento da teoria em proveito do plano de conteúdo, possuem hoje desdobramentos que merecem uma reflexão à parte. As relações semissimbólicas, em que as categorias da expressão são relacionadas com categorias do conteúdo (PIETROFORTE, 2012), ganham destaque em estudos de objetos mais voltados para o campo das artes, como o caso de pinturas, esculturas e peças publicitárias.

Convém igualmente mencionar os trabalhos sobre os objetos sincréticos, dada a sua especificidade em que “o plano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas por uma única enunciação cuja competência de textualizar supõe o domínio de várias linguagens para a formalização de uma outra que as organize num todo de significação” (TEIXEIRA, 2004, p. 235). Anteriormente utilizado enquanto “a sobreposição de funções irradiadas a partir de um mesmo elemento” (TEIXEIRA, 2009, p. 46), o conceito de sincretismo ampliou-se, passando a designar, enquanto sincrético, “um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (Idem.). A depender do recorte feito, ou do olhar que recai sobre o objeto, diferentes balizas serão acionadas no estudo dos objetos sincréticos, proporcionando uma riqueza de análises, mesmo que todas tenham partido de um mesmo substrato semiótico.

Como exemplo de pesquisas que se desdobram sobre as relações entre o plano de expressão e o plano de conteúdo, contamos com o texto apresentado por Milena Dias Breder para esta coletânea, intitulado *Limpeza sem Neura: uma análise semiótica dos papéis de gênero nos comerciais da marca de limpadores Veja*. O trabalho tem como objetivo investigar como a publicidade televisiva de produtos de limpeza da última década constrói discursivamente os papéis de gênero no contexto doméstico, usando como recurso analítico a semiótica discursiva e a sua abordagem sobre os textos sincréticos. Diante do fenômeno da adequação do discurso publicitário a questões contemporâneas, como pautas identitárias e a luta pela igualdade de gêneros, com destaque para as mudanças no padrão de representação de homens e mulheres, sobretudo no âmbito da divisão do trabalho do lar, despontam como o interesse maior da pesquisa.

A autora toma como *corpus* anúncios da marca de limpadores Veja, líder em vendas no segmento no cenário brasileiro, e a partir do instrumental teórico-metodológico da semiótica sincrética e dos estudos de gênero, busca analisar os procedimentos de tematização e figurativização dos comerciais produzidos entre 2012 e 2020. Não se mantendo apenas no percurso gerativo de sentido, a autora busca evidenciar as possíveis relações semissimbólicas estabelecidas entre o plano do conteúdo e o plano da expressão nas peças audiovisuais trabalhadas pela pesquisa, uma vez que “o código epistêmico (visão de mundo) é traduzível em outros códigos – espacial, temporal, gestual – e inversamente esses códigos são passíveis de conversão em termos de visão de mundo” (TEIXEIRA, 2009, p. 62). São conteúdos que, ao serem interpretados à luz dos estudos de gênero e publicitários, fornecem olhares novos sobre a temática. Dito isso, o trabalho a ser apresentado na sequência desta apresentação aporta a sua contribuição nos estudos da semiótica discursiva, refletindo os desdobramentos da linguística no cenário contemporâneo.

Referências

- BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1989.
- FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística II**. Princípios de análise. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. 264 p.
- FIORIN, J. L. Sendas e veredas da Semiótica narrativa e discursiva. **DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 177-207, 1999.
- HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.
- MANCINI, R. C. Relampiano. In: LOPES, I. C.; HERNANDEZ, N. (Orgs.). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-44.
- PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2012.
- TEIXEIRA, L. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. **Gragoatá**, n. 16, 2004, p. 229-242.
- TEIXEIRA, L. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, A. C. de; TEIXEIRA, L. (Orgs.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

LIMPEZA SEM NEURA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DOS PAPÉIS DE GÊNERO NOS COMERCIAIS DA MARCA DE LIMPADORES VEJA

Milena Dias Breder¹

Resumo

O presente trabalho busca investigar como a publicidade da marca Veja tem construído discursivamente os papéis de gênero no contexto doméstico na última década. A partir da mudança de discurso da marca, anunciada em 2017 com a campanha *Veja Agora É Veja Gold!*, busca-se analisar, sob a perspectiva dos estudos de gênero e da semiótica sincrética, as dinâmicas de representação de homens e mulheres nos comerciais da marca. Entre os autores acionados na análise, estão Greimas (1981, 2008), Barros (2002, 2005) e Fiorin (2006), que contribuem para a fundamentação dos princípios da Semiótica Discursiva, bem como Teixeira (2009) que oferece o quadro metodológico utilizado para a análise de textos sincréticos. Na linha dos estudos de gênero, o percurso escolhido é o de autoras como Scott (1995), Connell (1987, 2005), Lopes (2016) e Oliveira-Cruz (2018), que compreendem o aspecto relacional do gênero, a divisão sexual do trabalho e suas representações na publicidade de produtos de limpeza.

Palavras-chave: Gênero. Publicidade. Semiótica Discursiva. Semiótica Sincrética.

Abstract

The present work seeks to investigate how the advertising of Veja has discursively constructed gender roles in the domestic context in the last decade. Based on the change in the brand's discourse, announced in 2017 with the *Veja Agora É Veja Gold!* campaign, it is our intention to analyze, under the perspective of gender studies and syncretic semiotics, the dynamics of representation of men and women on the brand's television commercials. Among the authors used in the analysis are Greimas (1981, 2008), Barros (2002, 2005) and Fiorin (2006), who contribute to the foundation of the principles of Semiotics, as well as Teixeira (2009) who offers the methodological framework used for the analysis of syncretic objects. In the line of gender studies, the path chosen is that of authors such as Scott (1995), Connell (1987, 2005), Lopes (2016) and Oliveira-Cruz (2018), who understand the relational aspect of gender, the sexual division of work and its representations in the advertising of cleaning products.

Keywords: Gender. Advertising. Semiotics. Syncretic Semiotics.

¹ Mestranda em Análise do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista CAPES. Orientadora: Profa. Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira. E-mail para contato: milenabreder@gmail.com.

1. Introdução

Em março de 2017, a marca de produtos de limpeza Veja, líder do segmento no Brasil, lançou a campanha *Veja Agora é Veja Gold!* (2017), cujos comerciais eram ambientados em uma oficina mecânica e protagonizados apenas por homens. O anúncio teve ampla repercussão ao apostar em um formato de vídeo mais próximo do cinema do que da publicidade televisiva tradicional, com referências a filmes dos anos 1980 e movimentos coreografados – uma “quebra de paradigmas”, de acordo com a própria Veja (2017). Junto ao comercial, a empresa divulgou um comunicado oficial em seu site, afirmando que a marca passaria por atualizações com o objetivo de “acompanhar as mudanças da sociedade, que traz novos arranjos familiares e maior igualdade entre os gêneros” (VEJA, 2017).

Conhecida pelos comerciais em que aparecia a Neura da Limpeza², uma versão neurótica das donas de casa que importunava as personagens femininas com sua preocupação acerca das tarefas domésticas, Veja decidiu adotar um novo discurso a partir de 2017. Desde então, as campanhas, que antes contavam apenas com participações ocasionais de homens no contexto doméstico, passaram a retratá-los com mais frequência, inclusive em novos anúncios que, tal como *Veja* (2017), destacavam a participação de homens. Tais mudanças, pouco usuais no segmento de produtos de limpeza, despertaram o nosso interesse em observar mais atentamente as (possíveis) novas representações e estratégias discursivas da marca em diálogo com as transformações da sociedade contemporânea.

2. Representações, imaginários e papéis sociais

O caráter cultural da publicidade é constituído à medida que ela se articula com o mundo social para atribuir significados aos produtos anunciados, convertendo-os em fonte de satisfação. Nesse sentido, as representações são essenciais para que se alcance o objetivo do consumo (material e simbólico), interesse maior dessa instituição que se apresenta como uma das engrenagens do capitalismo na sociedade contemporânea. Baseando-se em representações que já existem, o discurso publicitário reforça comportamentos e modos de vida em seus produtos midiáticos. Oliveira-Cruz (2018) é uma das autoras que aponta a relação entre o conteúdo das peças publicitárias e os valores hegemônicos que circulam na sociedade:

² No ar de 2007 a 2014, a campanha “Mande a Neura da limpeza pra longe de você” ganhou popularidade na televisão, difundindo alguns de seus bordões mais famosos entre o público, como “Xô, Neura!”, “Dá um tempo!”, “Some daqui”, entre outros. A Neura pode ser vista em comerciais como *Linha Veja Especialistas* (2012). Disponível em: <https://youtu.be/YKgPZruR4XI>. Acesso em: 14/01/22.

É válido perceber que, no âmbito das representações sociais presentes na publicidade, os valores e comportamentos atribuídos aos grupos são normalmente uma reafirmação do texto preexistente. Ou seja, associa-se o público e as situações representadas nos anúncios a referências já construídas de modo hegemonicamente consensual (p. 67).

Na esteira de Durkheim e Moscovici, o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (2016), expoente dos Estudos Culturais, estabelece a representação como “uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (p. 31). Hall defende a ideia de dois sistemas de representação: o primeiro está relacionado a um conjunto de correspondências entre as coisas (pessoas, objetos, acontecimentos etc.) e o que o autor chama de mapas conceituais, isto é, um sistema de conceitos.

O segundo sistema depende da construção “de um conjunto de correspondências entre esse nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, dispostos ou organizados em diversas linguagens, que indicam ou representam aqueles conceitos”, prossegue Hall (2016, p. 38). Essa relação entre objetos, conceitos e signos estaria “no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de ‘representação’” (*ibidem*).

Na perspectiva da Análise do Discurso, Patrick Charaudeau (2001) considera que “os discursos sociais (ou imaginários sociais) mostram a maneira pela qual as práticas sociais são representadas em um dado contexto sociocultural” (p. 26), pensamento que reitera a concepção de rede de representações compartilhadas na coletividade proposta por Hall (2016) e por Moscovici. Diz o autor:

O imaginário é uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual, conforme dito, constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante. Ele resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva. Assim, o imaginário possui uma dupla função de criação de valores e de justificação da ação (CHARAUDEAU, 2017, p. 578).

Ao contrário da noção de *estereótipo*, que o linguista considera ser um termo demasiadamente simplista e restrito, a natureza fluida dos *imaginários sociodiscursivos* permite que eles sejam sobrepostos, articulados e expandidos a partir do engendramento dos discursos que circulam nos grupos sociais e da criação de valores. Para Soulages (2013), que analisa o discurso publicitário na mídia televisiva, a contribuição de Charaudeau é valiosa para o reconhecimento de imaginários recorrentes nos anúncios audiovisuais, sobretudo

os que dizem respeito à representação de homens e mulheres. De acordo com Soulages, o imaginário social possui um reservatório de conteúdos semânticos que pode ser acessado pelo que ele chama de “roteiros figurativos elaborados pela atividade publicitária” (2013, p. 449). Em síntese:

No discurso publicitário, afluem, assim, algumas das figuras pregnantes dos imaginários socioculturais. [...] A publicidade age, então, incessantemente, para instaurar identidades, destacando, dos materiais semióticos, traços relevantes, diferenciando dentro do social, por meio de um processo de realização de discurso, *figuras* e espaços significantes. (SOULAGES, 1996, p. 142, grifos nossos)

Assim, é possível pensar nos imaginários sociodiscursivos na publicidade como simbolizações representacionais, ou seja, um produto das representações que articula estas duas dimensões (social e discursiva) para produzir significados. No bojo da Teoria Semiollingüística de Charaudeau, o contexto social é determinante para a análise discursiva dos objetos lingüísticos.

A importante relação entre texto e contexto também é objeto de estudo da Semiótica Discursiva, embora não falem críticas que apontem a suposta limitação da teoria greimasiana no que tange à compreensão do que está fora do texto. Como afirmam Lara e Matte (2009), “ao priorizar o estudo dos mecanismos intradiscursivos de constituição do sentido, a semiótica não ignora que o texto é também um objeto histórico determinado na sua relação com o contexto” (p. 340). A evolução da Semiótica Francesa nas últimas décadas, alavancada ademais pelos seus desenvolvimentos no Brasil, permite a instrumentalização da teoria semiótica para a análise de objetos que fogem ao seu escopo inicial, como veremos mais adiante.

Em *Semiótica e Ciências Sociais* (1981), Greimas aborda o viés dos papéis sociais³, “através dos quais os indivíduos participam da realização das tarefas coletivas” (p. 130). O autor continua dizendo que “estes papéis sociais são ‘vividos’ de uma maneira ou de outra, que estas atividades sociais são significantes para o indivíduo” (*ibidem*). Anteriormente, Greimas e Courtés (2008 [1979]) já haviam empregado o termo para “designar um modelo organizado de comportamento, ligado a uma posição determinada na sociedade, cujas manifestações são amplamente previsíveis” (p. 323).

Tais definições dialogam com os conceitos apresentados acima, ecoando a ideia de *representações sociais* que ativam valores e comportamentos já existentes e circulantes na coletividade, e que, além disso, ilustram os *papéis sociais* de determinados grupos ou

³ Vale destacar que o sentido de *papéis sociais*, como propõe Greimas (1981), não corresponde ao significado de *papel* no percurso gerativo de sentido.

categorias de indivíduos. A articulação dessas representações na forma de *imaginários sociodiscursivos* contribui para a cristalização de determinados modelos de representação, criando padrões como os que podem ser observados na publicidade brasileira de produtos de limpeza. Para adentrar o campo das representações de homens e mulheres nos comerciais televisivos da marca Veja, recorreremos ao aporte teórico dos Estudos de Gênero.

3. Gênero e divisão sexual do trabalho

Dentre as várias abordagens possíveis no campo dos Estudos de Gênero, optamos por elencar o trabalho de Joan Scott (1995) e sua concepção de gênero, da qual descendem contribuições de outras autoras e autores da área. Tal escolha é justificada pelo fato de a historiadora estadunidense sustentar uma perspectiva relacional do termo, enfatizando as diferenças entre os papéis socialmente construídos de homens e mulheres. Segundo Scott, “o uso do ‘gênero’ coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (1995, p. 76). Em decorrência disto, a autora rejeita a ideia de *papéis sexuais*, distinguindo-se de outras teorias feministas⁴ ao evidenciar o gênero como categoria de análise histórica.

O gênero está no centro das relações entre homens e mulheres, baseadas na diferença percebida entre os sexos, mas essa dinâmica não é regida ou limitada somente pelas distinções biológicas. Pelo contrário: as desigualdades estabelecem relações complexas de poder, envolvendo “representações simbólicas socialmente compartilhadas, que variam conforme contextos culturais e históricos” (LOPES, 2016, p. 25) e que “expressam imagens naturalizadas do que é ser homem ou mulher” (p. 30).

Para Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015), classificar o conceito em termos de distinções entre os sexos significa que “onde não vemos diferença, não vemos gênero” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 46). Portanto, pautar a definição na dicotomia das diferenças biológicas excluiria as diferenças entre mulheres e entre homens do conceito de gênero. As autoras sugerem uma saída para superar a imprecisão dessa abordagem, em uma proposição consoante ao pensamento de Scott (1995), afirmando que “acima de tudo, o gênero é uma questão de *relações sociais* dentro das quais indivíduos e grupos atuam (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 47, grifos nossos).

⁴ Scott (1995) discorre brevemente sobre três posicionamentos teóricos — os feminismos do patriarcado, os feminismos marxistas e a teoria psicanalítica — a fim de observar como cada uma dessas visadas analisa os aspectos sociais que constroem o gênero.

A ordem de gênero formata a conduta dos indivíduos na vida social. Atividades do cotidiano têm pesos diferentes para homens e mulheres, pois são cobradas nos termos de suas “categorias sexuais” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 156). Isso significa que o gênero interfere não só na relação entre as pessoas, mas entre os indivíduos e as diferentes esferas da sociedade (mercado de trabalho, vida familiar, relacionamentos afetivos, educação, participação política, práticas religiosas etc.). Para Connell e Pearse (2015), “a conduta produzida em relação a essa cobrança não é um produto do gênero — é o gênero em si” (p. 156).

Ainda segundo as autoras, “em uma ordem de gênero fortemente patriarcal, as mulheres podem ser impedidas de ter acesso à educação e a liberdades pessoais, enquanto os homens podem ser excluídos de estabelecer conexões emocionais com crianças” (p. 157). O contraste entre as expectativas impostas a homens e mulheres é evidenciado conforme tratamos da divisão sexual do trabalho⁵, em especial quando abordamos o trabalho doméstico não remunerado, já que ele acontece em um espaço de sobreposição de relações de afeto e poder. Espera-se que as mulheres sejam as únicas responsáveis pelo cuidado com os filhos e com a casa, enquanto os homens são destinados ao papel de provedores. Para Biroli (2016), “o trabalho que as mulheres fornecem gratuitamente, como aquele que está envolvido na criação dos filhos e no cotidiano das atividades domésticas, libera os homens para que se engajem no trabalho remunerado” (p. 726). Mesmo em casos em que a mulher exerce uma função remunerada fora de casa, esta estrutura persiste. Connell e Pearse afirmam que “toda a esfera econômica é culturalmente definida como um universo dos homens (apesar da presença das mulheres ali), enquanto a vida doméstica é definida como um universo das mulheres (apesar da presença dos homens ali)”, completando este raciocínio com a visão de que “na casa, o trabalho é feito por amor ou obrigação mútua, os produtos do trabalho são uma dádiva e a lógica da troca de dádivas prevalece” (2015, p. 165).

Historicamente, as dinâmicas do patriarcado sempre estiveram presentes no discurso da publicidade brasileira. Nos comerciais do segmento de limpeza, é recorrente o uso do imaginário da dona de casa zelosa, que cuida da família e mantém a casa limpa com a ajuda dos produtos anunciados. Mesmo nos casos em que as personagens femininas são retratadas como modernas e inseridas no mercado de trabalho formal, as tarefas domésticas continuam sob sua atribuição, caracterizando a situação de dupla jornada comum a tantas brasileiras.

⁵ Segundo Biroli (2016): “A divisão sexual do trabalho é uma base fundamental sobre a qual se assentam hierarquias de gênero nas sociedades contemporâneas, ativando restrições e desvantagens que produzem uma posição desigual para as mulheres” (p. 721).

Enquanto isso, os homens são isentos da participação nas atividades de limpeza, muitas vezes sequer aparecendo nos comerciais ambientados no contexto doméstico.

Para Connell e Pearse (2015), essas representações recorrem a padrões de gênero que formatam a conduta e as práticas de homens e mulheres. As definições normativas que regem os comportamentos masculino e feminino na ordem patriarcal de gênero foram identificadas e descritas por Connell (1987) como *masculinidade hegemônica* e *feminilidade enfatizada*, respectivamente. A autora percebe esses conceitos não como fundamentos ou aspectos essenciais do caráter de mulheres e homens, mas como “formas de viver determinados relacionamentos” (CONNELL, 1987, p. 179, tradução nossa). A masculinidade hegemônica “pode ser definida como a configuração de práticas de gênero que incorpora a resposta atualmente aceita ao problema da legitimidade do patriarcado” (CONNELL, 2005, p. 77, tradução nossa). Mesmo diante da impossibilidade de ser alcançado, o ideal hegemônico se estabelece no topo de uma hierarquia que rejeita outras expressões da masculinidade e assume um caráter normativo. Ao exigir que todos os homens se posicionem em relação a ela, essa hierarquia legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens, de acordo com Connell e Messerschmidt (2013, p. 245).

Contudo, ao contrário do que Connell (1987) entende por masculinidade, não existe uma forma de feminilidade correspondente que seja hegemônica e dominante da mesma maneira. Ainda assim, a autora caminha para uma acepção que se apresenta com mais clareza no nível das relações em massa, correspondendo a feminilidade à “subordinação global de mulheres a homens que oferece uma base essencial para a diferenciação” (p. 183, tradução nossa).

A feminilidade enfatizada é uma construção social que se apresenta publicamente, “embora seu conteúdo seja especificamente ligado ao âmbito privado do lar e do quarto” (p. 187, tradução nossa). Neste modelo, a conduta feminina é organizada e orientada para a disponibilidade sexual (em mulheres mais jovens) e a maternidade (em mulheres mais velhas). Assim, o trabalho doméstico não remunerado e o cuidado com a família também fazem parte do papel social da mulher, em conformidade com a divisão sexual do trabalho na sociedade patriarcal. Apreendidos os conceitos de gênero, masculinidade hegemônica e feminilidade enfatizada, seguiremos com a apresentação da metodologia utilizada para a análise do *corpus*.

4. Instrumental teórico-metodológico

A Semiótica Francesa, também chamada de Semiótica Discursiva ou Semiótica Greimasiana, surgiu na França na década de 1960, tendo como fundador o linguista lituano

Algirdas Julien Greimas (1917–1992). A publicação da obra *Semântica Estrutural* (1976 [1966]) é tida por muitos como o marco inaugural das atividades da Escola de Paris. O objeto de estudo da semiótica de corrente francesa é o texto, e seu objetivo maior é “descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*” (BARROS, 2005, p. 11, grifos da autora). Segundo Barros:

A semiótica, como a vê Greimas, tenta determinar as condições em que um objeto se torna objeto significante para o homem. Herdeira de Saussure e de Hjelmslev, não toma a linguagem como sistema de signos e sim como sistema de significações, ou melhor, de relações, pois a significação decorre da relação. (2002, p. 12)

Tomando como referência a separação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo proposta por Hjelmslev, a teoria greimasiana busca desvendar os sentidos contidos no texto através de uma análise interna do plano do conteúdo, que parte do nível mais simples para o mais complexo. Esse movimento, denominado *percurso gerativo de sentido*, permite a apreensão do texto em “diferentes instâncias de abstração” (BARROS, 2002, p. 14) e é dividido em três etapas: Nível Fundamental, Nível Narrativo e Nível Discursivo. Cada uma destas gramáticas semióticas é composta por uma sintaxe e uma semântica correspondente, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1. Sintaxe e Semântica da Gramática Semiótica.

Gramática Semiótica	Sintaxe	Semântica
Gramática fundamental (lógico-conceptual)	Sintaxe fundamental	Semântica fundamental
Gramática narrativa (antropomórfica)	Sintaxe narrativa	Semântica narrativa
Gramática discursiva (da enunciação)	Sintaxe discursiva	Semântica discursiva

Fonte: Barros (2002, p. 15)

Na Semiótica Discursiva, o percurso gerativo diz respeito à jornada de enriquecimento do sentido no plano do conteúdo, isto é, à passagem das estruturas mais abstratas para as mais complexas, em uma dinâmica que introduz novas articulações a cada etapa. Ele “deve ser entendido como um modelo hierárquico, em que se correlacionam níveis de abstração diferentes do sentido” (FIORIN, 2006, p. 73). À medida que estes níveis se complexificam, o sentido é construído em procedimentos de conversão, que agregam significado ao enunciado. No Nível Fundamental, há uma oposição mínima e abstrata que organiza o sentido a partir do qual o texto se articula. No Nível Narrativo, a conversão das estruturas fundamentais em estruturas narrativas se dá por meio das transformações dos estados do sujeito, com percursos

e programas que complexificam as oposições do nível anterior. Já no Nível Discursivo, as estruturas recebem revestimentos mais complexos, como explica Teixeira (2009):

No patamar discursivo, um sujeito da enunciação converte as estruturas narrativas em discurso, por meio da projeção das categorias sintáticas de pessoa, tempo e espaço e da disseminação de temas e figuras que constituem a cobertura semântica do discurso (p. 43).

Em linhas gerais, assim se apresenta o legado de Greimas, cuja obra é ainda hoje acrescida de novas contribuições e diálogos com diferentes autores, tanto na França como no Brasil. Para Teixeira (2009), a teoria greimasiana é “desafiada pela grandiosidade do próprio projeto”, o que estimula o desenvolvimento de outras formulações teórico-metodológicas, como a semiótica sincrética (p. 43). O conceito de sincretismo, presente em Hjelmslev, Floch e no trabalho do próprio Greimas, ganha novas cores na perspectiva da autora. Segundo Teixeira:

Preservando da origem na linguística e na análise das narrativas as noções de superposição e de contração, o conceito se amplia, para designar como sincrético um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação.

Os textos sincréticos são então analisados no âmbito de uma teoria discursiva geral, sendo tratados tanto na particularidade de sua materialidade própria quanto em sua qualidade geral de discursos concretizados em textos (TEIXEIRA, 2009, p. 47).

O *corpus* da dissertação da qual este trabalho se origina contempla seis comerciais televisivos: *Linha Veja Especialistas* (2012), *Veja Ação e Proteção* (2013) — ambos lançados antes do anúncio das atualizações da marca em 2017 —, *Veja Agora é Veja Gold!* (2017), *Veja Cozinha Desengordurante* (2018), *Veja Power Gel* (2020) e *Veja Power Fusion* (2021). Os anúncios foram escolhidos após um levantamento inicial que identificou mais de cinquenta comerciais de produtos da marca Veja disponíveis em plataformas de conteúdo audiovisual, como YouTube e Vimeo. Como o intuito deste artigo é observar as dinâmicas de representação de homens e mulheres na publicidade de produtos de limpeza — sobretudo após o comunicado de Veja, que apontava para “novos arranjos familiares e maior igualdade entre os gêneros” (VEJA, 2017) —, elegemos o comercial *Veja Power Fusion* (2021) como objeto de análise.

A partir da metodologia de análise de textos verbo-visuais proposta pela autora (cf. TEIXEIRA, 2009), serão observados cinco elementos do texto sincrético, a saber:

- a) figuras e temas disseminados no discurso e reconstituição da organização semio-narrativa do texto;

- b) categorias cromáticas, eidéticas e topológicas do plano da expressão plástica;
- c) mecanismos de articulação entre plano do conteúdo e plano da expressão;
- d) formas de incidência das categorias tensivas no percurso;
- e) estratégias enunciativas presentes no texto.

Dentro dessas categorias, buscaremos identificar de que maneira os imaginários sociodiscursivos representados no comercial se relacionam com os papéis sociais de gênero e com os modelos de masculinidade hegemônica e feminilidade enfatizada descritos por Connell (1987, 2005). A fim de não comprometer a fluidez da análise, os elementos citados acima serão observados simultaneamente e em ordem cronológica, isto é, à medida que surgirem no anúncio audiovisual.

5. Análise do *corpus*

Assim que o comercial se inicia, a câmera se aproxima rapidamente da mesa de jantar, onde se vê uma vasilha de macarronada derrubada sobre a superfície. O vermelho do molho à bolonhesa contrasta com o branco da mesa e com as cores discretas do ambiente. Com o mesmo movimento rápido, a câmera agora se aproxima do homem que está de pé oposto à mesa. Ele é negro, tem barba, usa calça jeans e camiseta, respira profundamente, com os braços afastados do tronco, e demonstra tensão diante da mesa suja. Enquanto isso, a trilha sonora do anúncio ajuda a posicionar a narrativa no universo de referências acionado: trata-se de um duelo de faroeste.

A música utilizada, que destaca o som do banjo e as pausas entre os acordes, lembra as canções e efeitos sonoros empregados nos filmes clássicos do gênero Western. Esse tipo de trilha ajuda a instaurar o suspense e a tensão nas cenas em que há confronto. A oposição *bem versus mal*, tematizada no cinema pela disputa entre o caubói e o bandido, recebe uma releitura no comercial: o herói é o protagonista, que enfrenta o vilão, representado pela figura da macarronada. É possível pensar também na oposição semântica ordem *versus* desordem, presente na maioria dos comerciais de produtos de limpeza.

A alternância entre as tomadas da macarronada e do homem transporta para o plano da expressão o conflito construído no plano do conteúdo, além de conduzir a crescente figurativização do comercial. O macarrão então aumenta de tamanho, ocupando um espaço maior da mesa, e o homem, antes trajado de forma casual, aparece primeiro com um chapéu de vaqueiro e depois com o traje completo de caubói. Um letreiro minúsculo com a palavra “Dramatização” surge no canto inferior esquerdo da tela. O vermelho vibrante do molho

de tomate e os pedaços de carne são derramados pela mesa e fazem grandes respingos no chão. Tal escolha cromática pode ser entendida como uma alusão ao sangue derramado nos confrontos cinematográficos.

Na categoria eidética, as linhas retas e contínuas da casa (porta, mesa, escada, móveis, etc.) se diferenciam do formato do macarrão (sem começo nem fim) e das curvas do molho. Em um plano aproximado, que enquadra apenas o olhar do homem, uma gota de suor escorre pelo seu rosto. É então que, pela primeira vez, ao invés de seguir com tomadas alternadas em que se vê apenas o alimento ou apenas o caubói, a câmera enquadra ambos, ora com um deles em primeiro plano, ora com o outro. Na trilha sonora, são introduzidos instrumentos de sopro. Novamente, o nervosismo do protagonista é evidenciado pela sua postura e expressão facial. Na altura do quadril, onde costumam ficar os coldres com as pistolas dos caubóis, vemos que o homem carrega na mão esquerda sua “arma” de escolha: uma flanela na cor azul claro, em um tom próximo ao do jogo americano que estava disposto sobre a mesa (e que agora parece ter sido “engolido” pela macarronada gigante).

O enquadramento próximo a partir de um ângulo no nível das mãos mostra, ao mesmo tempo, o movimento dos dedos (típico dos caubóis que estão prestes a atirar em um duelo), a aliança de casamento e a macarronada que tomou conta da mesa (desfocada, ao fundo e à esquerda do quadro). Uma voz masculina ausente da cena diz: “A sujeira parece difícil? Grande demais?”, frase que confirma o entendimento de que o personagem principal está diante de um enorme desafio. O cenário ao fundo do homem, que antes mostrava uma porta e uma escada, foi convertido em uma cidade do Velho Oeste Americano. Ao invés de partir para a limpeza, ele agora usa a flanela para se abanar, paralisado pelo medo de perder o duelo. É nesse momento que a música muda — a trilha totalmente instrumental agora conta também com vozes, embora nenhuma palavra seja enunciada por elas, apenas vocalizações — e aparece a solução para o problema da sujeira: a mulher.

Na plasticidade do comercial, que coloca a mesa suja e o caubói em posições diametralmente opostas, a mulher aparece entre os dois extremos, ainda que sem estar em paralelo com nenhum deles. A personagem sai da cozinha em direção à sala de jantar, passando por portas basculantes típicas dos *saloons* de faroeste. Ela é branca, magra, tem cabelos curtos, usa blusa vermelha, casaco cinza, calça jeans e um cinto de couro marrom, material abundante na indumentária do esposo caubói. Com uma pose confiante (a mão esquerda na cintura e o produto Veja Power Fusion erguido na outra mão), a mulher encara o marido de baixo para cima e esboça um sorriso discreto. Neste momento, o locutor diz: “Transforme sujeirão em sujeirinha com Veja Power Fusion. É o poder de Veja Multiuso mais limão, bicarbonato e álcool”. Um efeito visual faz com que o frasco do produto receba

um contorno animado na cor verde. Em uma tomada mais próxima da mesa, vemos a mulher puxar o gatilho e vencer o duelo, isto é, borrifar o limpador sobre a sujeira, fazendo com que ela diminua imediatamente de tamanho. Em mais uma referência ao gênero Bang Bang, ela gira o gatilho com os dedos, como é de costume dos pistoleiros experientes no cinema.

Em seguida, o ambiente doméstico é substituído pela demonstração visual da mistura de “ingredientes” citada pelo locutor e reforçada pelos elementos verbais na tela. O logotipo da marca Veja e os letreiros “+ LIMÃO”, “+ BICARBONATO” e “+ ÁLCOOL” são introduzidos sobre a imagem de um redemoinho de líquido transparente com fatias de limão. Em letras miúdas, no canto inferior esquerdo da tela, lê-se “Extrato de limão”. Imagens meramente ilustrativas.”. De volta à sala da casa, a mulher arremessa a embalagem de Veja Power Fusion para o esposo, que apanha o frasco vigorosamente. Ao som dos assobios da música (agora mais acelerada e animada) e da locução, que descreve as vantagens do uso do produto (“Máxima limpeza. Seca rápido. Restaura o Brilho”), a câmera foca, a partir de um ângulo superior, nas mãos do homem limpando a mesa suja de molho à bolonhesa. Concomitantemente, os letreiros abaixo da imagem acompanham as palavras ditas pela voz ausente da cena.

De forma semelhante, surge rapidamente em cena as mãos da mulher limpando uma bancada branca suja de maquiagem. É possível ver os produtos — batons, estojo de sombras, base líquida, pincéis, pentes e escovas de cabelo — espalhados na superfície, assim como uma boneca negra, que também está coberta de maquiagem. A câmera, que permanece no mesmo ângulo, agora enquadra um terceiro cenário: é o homem que limpa o chão, onde estão um par de chuteiras e uma bola de futebol imundas.

Por fim, quatro embalagens de limpadores Veja são mostradas sobre a mesa, agora limpa, com a câmera se aproximando rapidamente dos frascos. Um efeito visual verde neon é acompanhado por um efeito sonoro de choque e a locução “Veja Multiuso: o melhor multiuso de todos os tempos”. A frase “O melhor multiuso de todos os tempos” também aparece por escrito na imagem, assim como o logotipo da marca. Nas letras miúdas da parte de baixo, consta a declaração: “Comparação em mistura de gordura animal e vegetal”. Leia atentamente o rótulo antes de usar o produto.”.

Entre os aspectos que se destacam em *Veja Power Fusion* (2021), está o rico revestimento figurativo que relaciona a limpeza a um duelo de faroeste. Mais do que evidenciar o conflito entre o caubói e a sujeira, as figuras utilizadas criam isotopias que deslocam a atividade doméstica para o domínio da fantasia e desnaturalizam a participação do homem nas tarefas de limpeza do lar. Esta, aliás, é uma questão também presente em comerciais de Veja (2017; 2019) desde a atualização da marca. Parece haver um esforço contínuo e

consciente para evocar o máximo de elementos relativos à virilidade e à masculinidade hegemônica nos comerciais protagonizados por homens.

O personagem do comercial é retratado como um caubói diante de seu grande inimigo: a responsabilidade pelas tarefas domésticas, figurativizada pela macarronada gigante. Imóvel diante do desafio — o nervosismo do homem nos leva a crer que o envolvimento com a limpeza não faz parte de sua rotina —, o esposo só é capaz de agir quando a mulher entra em cena. Ela, que possivelmente realizava outras tarefas no ambiente da cozinha, aparece para resgatar o cônjuge e ensiná-lo a combater a sujeira com a ajuda do produto de limpeza anunciado.

Tal atitude deixa claro que, apesar do duelo não a envolver inicialmente, é a dona de casa quem tem a expertise da limpeza, visto que o contexto doméstico é o seu verdadeiro domínio na divisão sexual do trabalho. O imaginário da “rainha do lar” (OLIVEIRA-CRUZ, 2018), embora atualizado, continua a aparecer na publicidade de produtos de limpeza, assim como outros temas e figuras que reforçam os modelos de masculinidade hegemônica e feminilidade enfatizada. Um exemplo disso em Veja (2021) são as imagens das superfícies higienizadas pelo homem e pela mulher no final do vídeo. A esposa limpa uma bancada onde estão dispostos produtos de beleza e uma boneca, que remetem a dois aspectos centrais da feminilidade descrita por Connell (1987) e Oliveira-Cruz (2018), isto é, a preocupação com a aparência e a maternidade.

A imagem que surge logo em seguida é a do homem limpando o chão em que estão suas chuteiras e a bola de futebol. Como explica Connell (1987), o universo dos esportes é frequentemente associado aos ideais da masculinidade hegemônica. Assim, tem-se um texto sincrético que utiliza referências cinematográficas e aposta na tensão entre a masculinidade e as tarefas domésticas para reafirmar os papéis de gênero da ordem patriarcal, ou seja, para disseminar, por meio de isotopias e de sua estratégia enunciativa, a ideia de que as mulheres ainda são as principais responsáveis e as mais capazes para assumir o trabalho de limpeza.

6. Conclusão

A análise semiótica de Veja (2021) aqui apresentada é um esboço da proposta teórico-metodológica a ser trabalhada nos demais comerciais que compõem o corpus da dissertação. Conjugando os quadros teóricos dos Estudos de Gênero e da Semiótica Discursiva, foi possível estabelecer um modelo de trabalho que identificasse os papéis de gênero e sua representação em comerciais televisivos de produtos de limpeza, objetos que constituem textos sincréticos. A conclusão dessa primeira análise é que, ainda que a marca Veja se

posicione no mercado hoje como uma empresa que “quebra paradigmas” de representação de gêneros em seus comerciais, o que se vê é uma reprodução da ordem de gênero patriarcal.

Em outras palavras, mesmo com a inclusão de personagens masculinos, o papel da mulher como responsável pelo trabalho doméstico não remunerado é naturalizado, de acordo com as expectativas da feminilidade enfatizada (CONNELL, 1987), enquanto o envolvimento do homem com a limpeza ainda é representado como algo incomum, como é de praxe na conduta da masculinidade hegemônica (CONNELL, 2005).

A aparição dos personagens masculinos em comerciais de Veja ainda recorre a imaginários sociodiscursivos e representações cristalizadas com o objetivo de provocar humor, podendo ser caracterizada também pelo revestimento exaustivo de figuras que realçam a masculinidade, talvez como forma de compensar a participação do homem em uma atividade “feminina”. Comerciais como Veja (2021) apontam que a subordinação feminina e as relações de poder entre os gêneros ainda estão no centro da divisão das tarefas domésticas de limpeza.

Referências

BARROS, D. L. P. **Teorias do Discurso**. São Paulo: Atual, 2002.

BARROS, D. L. P. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BIROLI, F. Divisão Sexual do Trabalho e Democracia. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 3, p. 719-681, 2016.

CHARAUDEAU, P. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I.; MELLO, R. (orgs.). **Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001, p. 23-38.

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.

CONNELL, R. W. **Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics**. 1987.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. 2nd ed. Berkeley, Calif.: University of California Press, 2005.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: Versos, 2015.

FIORIN, J. L. Enunciação e Semiótica. Émile Benveniste: Interfaces Enunciação & Discursos, Santa Maria, p. 69-97, 2006.

- GREIMAS, A. J. **Semiótica e Ciências Sociais**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2018.
- HALL, S. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.
- LARA, G. M. P.; MATTE, A. C. F. Um panorama da semiótica Greimasiana. **Alfa: Revista de Linguística**. v. 53, n. 2, dez. 2009a. p. 339-350.
- LOPES, L. O que é gênero?. In: RAMOS, M. M.; BRENER, P. R. G.; NICOLI, P. A. G. (org.). **Gênero, Sexualidade e Direito: uma Introdução**. 1. ed. Belo Horizonte: Initia Via, 2016. p. 19-33.
- OLIVEIRA-CRUZ, M. F. **Publicidade e desigualdade: leituras sobre gênero, classe e trabalho feminino**. Porto Alegre: Sulina, 2018.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.
- SOULAGES, J. Discurso e mensagens publicitárias. In: CARNEIRO, A. D. (Org.). **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996. p.142-154.
- SOULAGES, J. Os avatares da imagem publicitária ou as vidas sonhadas das mulheres. In: MENDES, E.; MACHADO, I.; LIMA, H.; LYSARDO-DIAS, D. (Org.). **Imagem e discurso**. 1ed. Belo Horizonte: NETII/FALE-UFMG, 2013, v. 1, p. 445-465.
- TEIXEIRA, L. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (org.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p. 41-77
- VEJA. **Veja Ação e Proteção**. 2013. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/5L7cGxlpAPU>. Acesso em: 30/01/22.
- VEJA. **Veja agora é Veja Gold!**. 2017. YouTube. Disponível em: https://youtu.be/aBA9Vc_WOEw. Acesso em: 15/01/22.
- VEJA. **Veja Cozinha Desengordurante**. 2018. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/xNBc1Yo8iYs>. Acesso em: 06/01/22.
- VEJA. **Linha Veja Especialistas**. 2012. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/YKgPZruR4XI>. Acesso em: 06/01/22.
- VEJA. **Veja Power Fusion**. 2021. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/jeby9yVrww0>. Acesso em: 30/01/22.
- VEJA. **Veja Power Gel**. 2020. YouTube. Disponível em: https://youtu.be/Qd0JJ4Ua_So. Acesso em: 30/01/22.
- VEJA LIMPEZA. **A marca**. [2017] Disponível em: <https://www.vejalimpeza.com.br/a-marca/>. Acesso em: 31/07/20.

Bloco 3

Ensino Crítico de Língua Inglesa: Diálogos Corazonantes

Ensino e Subjetividades

**Ensino de Línguas e Tecnologias Digitais: Pesquisas em
Linguística Aplicada**

Português como Língua Adicional: Um Campo em Expansão

Ortografia e Texto: Duas Faces da Mesma Moeda?

ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA: DIÁLOGOS CORAZONANTES

Henrique Rodrigues Leroy¹

*“Essa é a língua do colonizador;
mas preciso dela para falar com você”*

(bell hooks², 1994)

Dissertar sobre os quatro trabalhos apresentados no XII SETED: Seminário de Teses e Dissertações do Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG me evoca duas Glórias: ambas estadunidenses se considerarmos os limites/fronteiras impostos pelos estados-nações moderno-coloniais; uma negra e outra indígena. Ambas feministas! Ambas lésbicas! Ambas lutadoras e sedentas por liberdade e pela visibilização de suas raças e ontoepistemologias: bell hooks e Gloria Evangelina Anzaldúa! Ambas defensoras de seus ricos e diversos repertórios linguístico-culturais; defensoras e propagadoras de suas línguas-culturas!

Dialogar as ontoepistemologias dessas duas personagens com os quatro trabalhos da sessão *Ensino Crítico de Inglês*, quais sejam, *Utilizando práticas translíngues para facilitação da aprendizagem da língua inglesa em contexto escolar bilíngue*, de Éricka Camila Rodrigues, orientada pela Prof. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos; *Parceria Universidade-Escola na Formação de Professores de Inglês: interrogando a linguagem na relação com o/no espaço (do) outro*, de Isabela de Oliveira Campos, orientada pela Prof. Dra. Valdeni da Silva Reis; *Falando com o mundo: um projeto de internacionalização de Belo*

¹ Professor de Linguística Aplicada – Língua Portuguesa Adicional e Materna – da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

² O nome “bell hooks” em letras minúsculas é, segundo a própria escritora ativista, propositalmente utilizado para que possamos focalizar mais o conteúdo de sua obra e menos na sua figura como autora. Nascida Gloria Jean Watkins, a alcunha “bell hooks” é uma homenagem à sua bisavó materna que se chamava Bell Blair Hooks.

Horizonte na confluência de saberes locais e globais, de Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira, orientada pela Prof. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos; e *A Translinguagem como brecha: práticas de letramento crítico e decolonial no ensino de inglês*³, de Phelippe Nathaniel Ribeiro Oliveira, também orientado pela Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, é exaltar e parabenizar educandos e educadores, orientandos e orientadores deste necessário e consolidado programa de pós-graduação: PosLin/UFMG!

Dialogar as cosmovivências locais negra e indígena de bell hooks e Gloria Anzaldúa com as temáticas propostas nessas pesquisas é necessário e urgente para os tempos ainda doentes e sombrios em que estamos inseridos! Dialogar esses trabalhos com as duas Glórias é pautar e incitar o debate sobre as contralínguas ou sobre as resistências linguístico-culturais contra-hegemônicas (hooks, 1994) e fronteiriças do viver, habitar e do falar em ou entre línguas (ANZALDÚA, 1987, 2009); um debate que poderá ocorrer, segundo os trabalhos apresentados, tanto em sala de aula de língua inglesa como em seu entorno.

Entendendo esse entorno como a inserção de toda a comunidade escolar e do público e das territorialidades (HAESBART, 2003) que a circundam. Territorialidades que se apresentam como algo que transborda o território físico e geográfico. Territorialidades que trazem à tona as relações humanas e desumanas que habitam um território e que nos galvanizam para as ontologias por trás das epistemologias; para os corações por trás das mentes; para as emoções e os sentimentos por trás das razões; para as pessoas por trás das teorias. Histórias que poderão ser corazonadas (GUERRERO ARIAS, 2010; LEROY, 2022), suleadas (CAMPOS, 1991; FREIRE, 2015) e sentipensadas (FALS BORDA, 2003) por meio de praxiologias e paradigmas contemporâneos que desafiam certas lógicas e ordens cartesianas e positivistas às quais nomeamos de práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013).

Tais práticas não somente guiam como também fundamentam a maioria dos trabalhos apresentados e discutidos nesta seção. Mobilizar as práticas translíngues no ensino-aprendizagem contemporâneo crítico de língua inglesa é materializar em nossas discussões o ideograma africano adinkra dos povos acã – grupo linguístico da África Ocidental – simbolizado pelo pássaro Sankofa: o pássaro que tem a cabeça voltada para trás. O pássaro que olha para a ancestralidade para ressignificar o presente e reconstruir o futuro e que também pode ser representado por um símbolo que remete a um coração e, por isso, um símbolo corazonante.

Trazer as translinguagens para o debate é visibilizar práticas linguístico-culturais que sempre existiram, mas sempre foram cerceadas por uma ideologia opressora, linguicida,

³ Alguns desses títulos são provisórios, pois os pós-graduandos ainda estão nos processos de escrita de suas pesquisas.

racional e moderno-colonial. Canagarajah (2013) nos ensina que a norma é a heterogeneidade pois o mundo é heterogêneo, sempre foi e sempre será. Assim também são as práticas linguageiras que nos habitam e que nos cercam. E é por esse motivo ancestral que terminarei estas linhas exaltando as duas Glórias ancestrais que abriram este texto: a bell hooks e a Anzaldúa!

É preciso reverenciar aquelas que já traziam as práticas heterogêneas linguageiras antes delas serem nomeadas de práticas translíngues, de translinguagens ou mesmo de transidiomas. É preciso trazer resistências, ressignificações e problematizações críticas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. É urgente mobilizar práticas e eventos locais de letramentos outros que não se enquadram nos letramentos escolares tradicionais e dominantes! Tais práticas locais ressignificarão as ditas práticas de letramentos hegemônicas e universais que, justamente, por serem universalizantes já trazem em seu cerne a homogeneização e a não consideração das diferentes diversidades.

É necessário fomentarmos os usos e as visibilizações de variedades outras da língua inglesa, sobretudo aquelas faladas em países pertencentes ao Sul Global, como Gana, Quênia, Jamaica, Guiana Inglesa, Botswana, Tanzânia, Egito, não apenas as variedades hegemônicas dessa língua, tais quais a estadunidense, a britânica, a canadense ou a australiana. Por fim e não menos importante, é mister trazermos de uma maneira não-hierarquizadora as línguas-culturas ou os repertórios linguístico-culturais outros falados por esses trans-sujeitos (LEROY, 2021a) e não visibilizados pelas narrativas moderno-coloniais como o Swahili, uma das quase setenta línguas-culturas faladas e vividas no Quênia e que também é uma das línguas oficiais da Tanzânia. O Crioulo Jamaicano ou a Língua Jeje, uma das quase oitenta línguas faladas em Gana e também nos países africanos Togo e Benim também não só poderiam como deveriam ser visibilizadas. Línguas-culturas que seriam negociadas no ambiente de sala de aula e também no entorno escolar com as línguas dos colonizadores; línguas-culturas que seriam reinventadas tais quais os escravizados faziam com os cânticos *spirituals* nas plantações de algodão estadunidenses (hooks, 1994) ou como sempre fizeram os chicanos fronteiriços entre o México e os Estados Unidos, uma região que, por muito tempo, não foi nem mexicana e nem estadunidense nos termos nacionalistas modernos, mas sim território e territorialidade do povo Nahuátl e que também falavam, viviam e performavam a Língua Nahuátl.

Nosotros los chicanos temos um pé em cada lado das fronteiras. De um lado, somos constantemente expostos ao espanhol dos mexicanos; do outro lado, escutamos a reclamação incessante dos anglos para que esqueçamos nossa língua. Entre nós, não dizemos *nosotros los americanos*, ou *nosotros los españoles*, ou *nosotros los hispánicos*. Dizemos *nosotros los mexicanos* (por *mexicanos* não queremos dizer “cidadãos do México”); não estamos falando de uma identidade nacional, mas

sim racial). Nós distinguimos entre *mexicanos del otro lado* e *mexicanos de este lado*. No fundo dos nossos corações, a gente acredita que ser mexicano não tem nada a ver com o país em que a gente vive. Ser mexicano é um estado da alma – não da mente, nem da cidadania. Nem águia nem serpente, mas as duas. E como o oceano, nenhum animal respeita fronteiras. (ANZALDÚA, 2009, p. 315)

Referências

- ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.
- ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: difusão da língua portuguesa*, n. 39, p. 297-309, 2009.
- CAMPOS, M. D. A arte de sulear-se. In: SCHNEIDER, T. (org.). *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental: manual de apoio ao curso de extensão universitária*. Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet Cultural, 1991. p. 01-03.
- CANAGARAJAH, A. S. *Translingual Practice: global English and cosmopolitan relations*. Nova York: Routledge, 2013.
- FALS BORDA, O. *Ante la crisis del país: ideacción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015
- GUERRERO ARIAS, P. *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Assunção: Fondec, 2010.
- HAESBART, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 29, n. 11-24, 2003.
- hooks, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Nova York: Routledge, 1994.
- LEROY, H. R. CORAZONAR. In: Cristiane Landulfo; Dóris Matos. (Org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 83-90.
- LEROY, H. R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional*. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021a, 392p.

RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: CONSTRUINDO UMA LINGUAGEM OUTRA

Isabela de Oliveira Campos¹

Resumo

Este é um apanhado da minha pesquisa de doutorado, na qual investigo a relação universidade-escola e suas implicações para a formação de professores de inglês. O objetivo da pesquisa é produzir e problematizar outros discursos, relações e práticas para além daqueles que têm suspenso a aproximação e o trabalho conjunto entre estes espaços educacionais e seus sujeitos. Para tanto, proponho uma investigação das produções e deslizamentos de sentido movimentados nos dizeres dos egressos de um projeto de extensão ao serem impelidos a significarem suas vivências e memórias acerca da relação/parceria universidade-escola. Apoio-me teoricamente na Análise de Discurso franco-brasileira perpassada pelos estudos psicanalíticos e em diálogo com a Semântica da Enunciação, além de acionar estudos da área da Linguística Aplicada e a interface entre Educação e Psicanálise. O estudo, de cunho qualitativo e interpretativista, se vale de dois instrumentos de geração de dados em duas fases distintas: questionários e entrevistas semiestruturadas; sendo o dispositivo de análise construído nas tessituras dos elementos intra e interdiscursivos da linguagem. Os resultados preliminares apontam para os primeiros eixos temáticos de análise dos dados, quais sejam: o espaço-tempo na relação universidade-escola e os lampejos de uma formação relacional de professores, isto é, a possibilidade de falar em nome próprio e construir, entre indivíduos da escola e da universidade, uma linguagem outra.

Palavras-chave: Relação universidade-escola. Formação de professores de inglês. Teorias discursivas.

Abstract

This is an overview of my doctoral research, in which I investigate the university-school relationship and its implications for the education of English teachers. The objective of the research is to produce and discuss other discourses, relationships and practices beyond those that have suspended the approximation and joint work between these educational spaces and their subjects. For that, I propose an investigation of the productions and slips of meaning moved in the discourses of the former participants of an extension project when they are impelled to give meaning to their experiences and memories about the university-school relationship/partnership. Theoretically, I support this study in the Franco-Brazilian Discourse Analysis permeated by psychoanalytic studies and in dialogue with the Semantics of Enunciation, in addition to the studies in the area of Applied Linguistics and the interface between Education and Psychoanalysis. The study, of a qualitative and interpretive nature, uses two data generation instruments in two distinct phases: questionnaires and semi-structured interviews; the analysis device is built on the intra and interdiscursive elements of language. The preliminary results point to the first thematic axes of data analysis, namely the space-time in the university-

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela UFMG (CAPES). Orientadora: Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis. E-mail da autora: isabelacamposufmg@gmail.com.

school relationship and the glimpses of a relational education of teachers, that is, the possibility of speaking in their own name and build, among the individuals of school and university, another language.

Keywords: University-school relationship. English teacher education. Discourse theories.

1. Introdução

A relação entre a escola e a universidade tem sido vista como uma realidade historicamente infrutífera, de acordo com estudos na área da Linguística Aplicada (REIS *et al.*, 2019; MATEUS, 2009; TELLES, 2002), onde estas instituições coexistem, porém não traçam caminhos conjuntos entre si. Inúmeras razões para esse segregacionismo podem ser elencadas e, dentre elas, citamos as dificuldades encontradas pela universidade ao se relacionar com a escola de forma ética e benéfica para ambas (TELLES, 2002). Tal questão faz com que Reis e Campos (2021) questionem onde está a universidade nesse processo de aproximação com a escola básica ao apreenderem discursos contraditórios entre a qualificação (admiração) e desqualificação (ceticismo) deste lugar, revelando uma relação complexa entre esses espaços e seus sujeitos.

Ademais, vivemos um cenário de desvalorização do papel da universidade frente à sociedade, convivendo cada dia mais com cortes orçamentários e questionamentos sobre o saber/fazer científico. Igualmente, assistimos ao contínuo abandono e silenciamento da escola regular pública na educação básica brasileira. Há também, no âmbito da formação inicial-continuada de professores de língua inglesa (LI), o desafio latente para desestabilizarmos práticas e discursos sobre o ensino/aprendizagem de LI na escola pública, visto como ineficiente, desinteressante e repetitivo, em que a representação de que não se ensina/aprende inglês nesse espaço ainda é bastante comum (REIS, 2018; LEITE, 2018).

Conforme elucidam Reis *et al.* (2019) e Campos (2019), tais concepções precisam ser transformadas, buscando iniciativas e estudos que se debrucem não só sobre a aproximação da universidade com a educação básica, mas também sobre a legitimação do ensino/aprendizagem da LI na escola pública, a partir da (re)construção de discursos, relações e práticas. Nas palavras de Foerste *et al.* (2017), a redução da distância entre a universidade e a escola seria um dos objetivos prioritários na luta pela profissionalização de educadores, uma vez que essas instituições de ensino, ao se conectarem, poderão se fortalecer em um fazer conjunto e coordenado para um maior reconhecimento social.

Outrossim, acreditamos que a formação docente universitária não pode mais se ater ao encastelamento científico que a racionalidade técnica a relegou (LOPES; BORGES, 2015). É necessário que comecemos a (re)pensar o futuro da formação docente na universidade a partir de perguntas que tangenciam o quê, como e porque fazemos o que fazemos e quais são

as urgências que o século XXI nos impõe enquanto parte de uma sociedade pós-moderna. Nóvoa (2019) defende que o maior risco da universidade para o futuro seria não arriscar, não se abrir à criação de um novo ambiente universitário e a uma nova relação com a sociedade. Nas palavras do autor, “em tempos duros, de insensatez e intolerância, de negação da ciência e do diálogo, precisamos da razão do conhecimento, precisamos de universidades fortes, presentes, capazes de se projetarem no futuro.” (NÓVOA, 2019, p. 68)

No âmbito da formação docente, isso nos traz ao conceito de parceria universidade-escola que, a nosso ver, proporciona o transitar entre essas instituições educacionais, possibilitando relações entre sujeitos em um espaço (do) outro. Esse entrecruzamento abre vias para o diálogo, a colaboração e o compartilhamento entre aqueles que trazem consigo práticas discursivas e sociais que são inerentes ao seu espaço. Nesse sentido, cresce, a cada dia, a urgência para que possamos nos unir enquanto instituições educacionais públicas e, mais do que isso, enquanto indivíduos pertencentes a estas instituições, exercitando, assim, nossa capacidade de estabelecer relações não somente institucionais, mas humanas, a partir do conhecimento e do trabalho comum (NÓVOA, 2019).

2. Objetivo do Estudo

O objetivo geral do meu estudo de doutoramento propõe que caminhemos adiante: para além dos discursos hegemônicos sobre a relação universidade-escola e dos muros físicos e socioculturais desses espaços; apreendendo rastros e fragmentos para além da dicotomia teoria vs. prática, mundo “real” vs. mundo “ideal” (CAMPOS, 2019), dentre outros discursos, relações e práticas que têm suspenso a parceria universidade-escola e a formação inicial-continuada de professores de LI neste entre-espaço.

Para tanto, proponho uma investigação dos efeitos de sentido movimentados nos dizeres dos egressos de um projeto de extensão ao serem impelidos a descreverem suas vivências e memórias acerca da parceria universidade-escola. Me ocuparei de interrogar a linguagem, isto é, as produções e deslizes de sentidos engendrados pelos sujeitos, em busca dos modos de significar sobre a relação universidade-escola.

Uma vez que esta investigação terá como contexto o projeto de extensão “UNISALE Parceria Universidade-Escola” da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), faz-se necessário uma breve contextualização sobre esta ação extensionista.

3. Projeto UNISALE: Parceria Universidade-Escola

O projeto de extensão² foi efetivamente iniciado em 2016, “investindo na ressignificação de relações, práticas e saberes (REIS, *et al.*, 2019, p. 287) entre a universidade e a escola, abrindo um espaço entre seus membros com o objetivo de avançar esta relação e, ao mesmo tempo, trabalhar o ensino e aprendizagem de LI nas escolas. Em 2021, esta ação extensionista completou cinco anos e, durante esta primeira metade de década, foram estabelecidas em média 30 parcerias com professores de LI na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG), zonas rurais, unidades socioeducativas e, mais recentemente, por meio virtual, em todas as regiões do Brasil e Angola³.

O UNISALE se assenta sob um desenho próprio e peculiar no estabelecimento da parceria universidade-escola, uma vez que a maioria dessas parcerias se constrói a partir de um parceiro da escola – professores de LI – e um parceiro da universidade – alunos graduandos em Letras/Inglês ou da pós-graduação em Estudos Linguísticos. Assim, a partir de uma memória sobre uma universidade monopolizadora de saberes e uma relação infrutífera entre esta e a instituição de ensino básico, o Projeto se empenha para que sejam estabelecidas relações e ações entre os indivíduos pertencentes às duas instituições de ensino. São empreendidos esforços para possibilitar uma formação de professores de LI orientada pela “universidade e escola como lugares dialógicos, de encontro com o outro e da criação de familiaridades” (MATEUS, 2018, p. 25).

Nesse sentido, o UNISALE se propõe a um processo de escutar a escola e não de impor verdades e conhecimentos sobre ela, construindo, assim, um espaço dialógico onde os sujeitos possam encontrar-se, escutar-se, trabalhar juntos na construção de saberes sobre o ensino/aprendizagem de LI. Ademais, propomos uma inversão de lugares, discursos e práticas, o que promove uma fratura nas certezas e verdades que estruturam o campo da formação docente. Isso pode ser alcançado a partir do momento que os membros do Projeto, oriundos da universidade, colocam-se a serviço do professor em seu espaço escolar para que, juntos, desenvolvam uma parceria a partir da demanda do docente, o que irá se desdobrar em parcerias únicas e singulares para cada sujeito (REIS; CAMPOS, 2021; CAMPOS, 2019).

² Coordenado pela Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis e parte integrante do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ Após a pandemia do COVID-19, desde março de 2020, o Projeto tem empreendido outras possibilidades de atuação no meio virtual. Em 2020, rearticulamos as parcerias com professores de Belo Horizonte e região que seriam inicialmente presenciais para o meio digital. Em 2021, desenvolvemos o subprojeto “UNISALE Vai Além” com o objetivo de estabelecer parcerias universidade-escola com professores de todas as regiões do Brasil, além de contar com duas parcerias em Angola. Nossa investigação, entretanto, irá cobrir as parcerias efetivadas entre 2016 e 2020.

Em sua metodologia de atuação, pautada inicialmente na Pesquisa-Ação Colaborativa (SAGOR, 1993), os parceiros da universidade se dirigem até às escolas e às salas de aula dos professores de LI, onde os enlaces da parceria e as ações do Projeto acontecerão⁴. Enfatizamos, assim, a importância do deslocamento da universidade para o espaço escolar para a ressignificação de relações, discursos e representações entre as instituições de ensino (REIS; CAMPOS, 2021; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020).

Já os parceiros da universidade – graduandos em Letras/Inglês e pós-graduandos em Estudos Linguísticos – exercitam uma formação docente fundada no exercício de se deslocar do espaço universitário para o escolar e estabelecer familiaridades com aquele outro espaço. Esses sujeitos também devem se haver com o direcionamento de uma demanda, porém com o conhecimento de que essa não poderá ser totalmente suprida por eles. Tal posição possibilita o aprendizado por meio de vivências inesperadas e imprevisíveis, evidenciadas como primordiais na formação de professores e um dos inúmeros ganhos da relação entre membros da universidade e da escola no espaço escolar (JONES *et al.*, 2016; CONTI; MASTRELLA- DE-ANDRADE, 2020).

Salientamos que ocupar esses lugares não se dá sem conflitos, contradições, percalços ou desconfortos, e ambos os parceiros – tanto da universidade quanto da escola – devem suportar tais posições, o que nem sempre é alcançável. Nessa perspectiva, compreendemos a formação de professores no UNISALE como um encontro com o espaço (do) outro; o que será da ordem do imprevisível, trazendo para a cena os desejos, projeções imaginárias e identificações dos sujeitos e as circunstâncias sócio-históricas que os moldam. Sendo assim, reiteramos que não há receitas ou treinamentos para o estabelecimento do trabalho no Projeto UNISALE, com o imperativo da mudança da prática docente (SÓL, 2014), pois não há a expectativa de replicar um modelo e nos pautarmos em um passo a passo linear.

⁴ Além da atuação na sala de aula de LI, há também ações do Projeto na universidade. As reuniões da equipe do Projeto acontecem semanalmente ou quinzenalmente, no espaço universitário. O objetivo desses encontros é discutir as parcerias que acontecem nas escolas e traçar possibilidades de atuação. É também um momento de formação docente, pois discussões sobre diversos temas e outras atividades são fomentadas pela coordenação do Projeto. Além disso, no contexto universitário, a equipe do UNISALE participa de eventos científicos tanto no âmbito da pesquisa quanto no da extensão. Nessas ações, quando possível, os professores das escolas-parceiras são convidados a participarem junto à equipe do Projeto. Após a pandemia do COVID-19, esses encontros têm acontecido virtualmente de forma síncrona e assíncrona.

4. Fundamentação teórica

4.1 Linguagem e sentido: articulações teóricas

Uma vez que nos ocuparemos de interrogar a linguagem e os sentidos, assumimos a Análise de Discurso (AD) franco-brasileira perpassada pela psicanálise como nosso campo teórico-metodológico para articular nossa concepção de linguagem e sentido, porém também lançamos mão da Semântica da Enunciação, a partir dos estudos de Dias (2018), a fim de desenvolver uma análise das relações e articulações linguísticas no âmbito do que a AD denomina intradiscurso, ou seja, a materialidade linguística; o discurso em enunciação.

Segundo Emediato (2020), dentre as diversas teorias do discurso que surgiram desde 1960, alguns aspectos em comum perpassam estes estudos, em especial as relações entre o funcionamento externo (social) e interno (linguístico-discursivo). Para nós, este funcionamento interno se dará pelas lentes da SE, a qual comporta um olhar na mesma direção para a produção sócio-histórica da linguagem e, por consequência, estabelece um diálogo promissor com a AD. Já o funcionamento externo contemplará as noções teóricas da AD, situando a terceira época pecheutiana e a influência dos estudos de Authier-Revuz (2004) que, por sua vez, se vale da psicanálise freudo-lacanianana, um campo teórico caro ao nosso estudo.

Situamos este enlace teórico com os rigores limítrofes de cada teoria, definindo o nosso ponto principal de encontro na concepção de linguagem, a qual pretendemos interrogar com o objetivo de apreender os sentidos engendrados pelos sujeitos sobre a parceria universidade-escola. Percebemos esta linguagem como não fechada em si mesma e em sua forma, reveladora da ação do homem na sociedade, compreendida como um objeto sócio-histórico em uma dada conjuntura ideológica.

Nessa direção, ao tomar a palavra, o sujeito se filia a esta rede de memória e de palavras carregadas de sentido e que significam em nós e para nós, entretanto é atravessado pela ilusão de ser a origem do seu dizer e de que a linguagem reflete a realidade (PÊCHEUX, 1995). Concebemos a opacidade da linguagem, as suas não-coincidências, seus deslizos e derivas de sentido, assim como a sua estrutura simbólica falha e incompleta, na impossibilidade de tudo dizer no limite do simbólico imposto pelo real (AUTHIER-REVUZ, 2004).

O sujeito enuncia em meio a um acontecimento enunciativo-discursivo, mobilizando as redes de sentidos e discursos e atualizando-as ao tomar a palavra. Todavia, ao concebermos o limite do simbólico no encontro com o real, problematizamos aquilo que o sujeito suporta simbolizar e lhe é possível nomear, o que nos permite apreender fragmentos, rastros, mas nunca uma significação completa nos enunciados. Nesse sentido, sinalizamos que trabalharemos com o que a priori denominamos *linguagem possível*, ou seja, aquilo que é

possível ser capturado no registro simbólico da produção e deslizes de sentidos no enunciado dos sujeitos.

Desse modo, ao interrogarmos a linguagem em busca da descrição e interpretação dos dizeres dos participantes da pesquisa, defendemos, mais uma vez, que os sentidos não estacionam no interior da língua e, por isso, iremos buscá-los onde eles estiverem, seja na dimensão social, histórica, filosófica, psicanalítica, dentre outras mobilizações teóricas. Isto é, reafirmamos e assumimos o caráter transdisciplinar deste estudo a fim de compreendermos os efeitos de sentido engendrados pelos sujeitos ao serem impelidos a enunciarem suas vivências e memórias em uma parceria universidade-escola e buscarem significar, via linguagem, esta relação com o/no espaço do outro e suas implicações para a formação docente de professores de LI entre-espços.

4.2 Formação de professores de inglês e a relação universidade-escola

Como explicam Lopes e Borges (2015) e Pedreira (2021), a formação de professores tem sido concebida pelo discurso pedagógico hegemônico, tecnicista e instrumental. Aquela perpassada pelo discurso universitário⁵, que por sua vez concebe o professor “ideal”, extremamente qualificado, sem falhas, faltas ou contingências. Tal concepção faz com que o professor, assujeitado ao modo capitalista e mercadológico, esteja em constante busca dessa formação, cursos e aprimoramentos que preencham sua falta e contingências, rumo ao professor “ideal” ou, como coloca Pedreira (2021), na busca incessante pela fabricação do “bom professor”.

Podemos, portanto, compreender os discursos que perpassam a aproximação universidade-escola, uma vez que a instituição universitária e seus sujeitos são concebidos como os especialistas (CAMPOS, 2019) que fornecerão essa formação “totalizante” para o sujeito professor. Esse conhecimento técnico-científico, advindo desses especialistas, seria a aposta do professor, em seu espaço escolar, para lidar com as contingências do seu fazer e com suas faltas, como se estes especialistas tivessem as respostas e soluções para todos os contextos e situações.

⁵ A partir da teoria lacaniana dos discursos (LACAN, [1970] 1992), o sujeito estabelece diferentes tipos de laços sociais com seus pares, com o seu desejo e com o saber. São elas: o discurso do mestre, do universitário, do analista e da histórica. No discurso universitário, que aqui nos interessa, o saber se encontra na posição de agente e não há lugar para o não saber, ou seja, na formação docente perpassada por esse discurso, há uma ilusão de tudo saber, sem espaço para a indagação ou produção de outros saberes, pois esta formação estaria sendo governada por uma transmissão de respostas prontas que não deixa lugar para o sujeito professor elaborar algo de singular sobre sua formação e atuação.

Em outras palavras, em uma formação docente altamente tecnicista e instrumental, governada pelo discurso universitário, o professor – ao ter a universidade em sua sala de aula – busca solucionar aquilo que lhe aflige por meio de um conhecimento prescritivo – disponibilizado pela universidade –, na ilusão de que é este, e apenas este, que lhe falta. Ademais, para Pedreira (2021), esse conhecimento prescritivo ou “treinamentos” – bastante comuns no âmbito da formação do professor de LI – silenciam e inviabilizam o que a autora descreve como o estilo do professor, experimentado na cena educativa pela transmissão com seus alunos.

Ao ir na contramão dessas concepções, a afirmação que defendemos não é a de que o saber instrumental, ou seja, a teoria que antecede a atuação do professor em sua sala de aula, é dispensável. O que acreditamos é que esse não pode ser o único saber a ser nutrido pelo professor. Se assim for, a dicotomia tão presente entre teoria vs. prática continuará a persistir, pois a teoria e seus especialistas – por mais que o discurso pedagógico hegemônico ‘venda’ essa ideia – não poderão jamais dar conta de todas as variáveis, situações e eventos que acontecem no encontro entre seres humanos. Apoiamo-nos em Voltolini (2020, p. 96) ao defender que “a teoria é por definição letra morta por oposição ao (des)encontro, que é lugar do vivo; a teoria só não é morta quando recuperada nesse vivo de modo implicado, jamais aplicado”.

É, pois, exatamente nessa implicação que encontramos um campo fértil para dizer algo sobre a formação docente e, como defendemos, sobre a relação universidade-escola. Ao se afastar do discurso pedagógico hegemônico e se aproximar daquilo que é da ordem do desejo e do inconsciente, a formação docente supõe uma implicação, ou seja, a presença do sujeito (VOLTOLINI, 2020).

Deste modo, ao trazermos os sujeitos para a cena de sua formação, e não o sujeito ‘pré-fabricado’, estes encontram possibilidades de se constituir subjetivamente e em sua singularidade a partir de experiências formativas em um encontro vivo (CIFALI, 2009), em que nenhum saber prescritivo e tecnicista será capaz de prever. Portanto, ao pensarmos o encontro da universidade com a escola, temos aqui duas opções: de um lado, continuar elaborando o discurso universitário, que se assenta sobre teorias irrefutáveis, com a ida da universidade à escola com o objetivo de continuar fabricando este professor “ideal”, reproduzindo a representação da universidade enquanto guardiã e transmissora do conhecimento (GIMENEZ; BONACELLI, 2013).

De outro, compreendemos e afirmamos que a parceria universidade-escola no espaço escolar propicia uma formação docente a partir de um saber-fazer construído pelo que Larrosa (2020) denomina saber de experiência, aquele que se dá na relação entre o conhecimento e

a vida humana, em uma união de saberes implicados que formará o professor em atuação na escola e o futuro professor que (con)vive naquele espaço escolar. A universidade já se isolou demasiadamente, é chegada a hora de uma abertura para relações humanas, para uma formação docente dentro e fora da universidade, no entre-espaço com a escola e a sociedade.

Concluimos afirmando que essa aproximação não se dá sem conflitos ou confrontos, mas até para que os conflitos e embates aconteçam é necessário que nos aproximemos por meio de relações mais implicadas, que suponham a presença dos sujeitos e que não sejam baseadas em um falso consenso ou entendimento rápido, mas que nutra a construção de um espaço-tempo onde seja possível vivenciar, experienciar e trabalhar em conjunto.

5. Metodologia

Esta pesquisa possui como viés metodológico a abordagem qualitativa, que por sua vez busca compreender melhor um assunto específico a partir de práticas interpretativistas (DENZIN; LINCOLN, 2013). Isso nos permite reconhecer a subjetividade e as vivências do pesquisador ao olhar para seu objeto de estudo; e, como sujeito afetado pela atuação no Projeto UNISALE, reafirmo a inscrição da minha subjetividade nesta pesquisa.

Vinculamos este estudo ao paradigma interpretativista ancorado às teorias discursivas e da enunciação atravessadas pelos estudos psicanalíticos, privilegiando, assim, diferentes possibilidades de interpretação sobre o *corpus*. Isso nos é possível uma vez que nas pesquisas qualitativas “o método advém diretamente do quadro teórico” (SANTAELLA, 2001, p. 157). Nesse intuito, as escolhas teórico-metodológicas lançarão luz sobre o *corpus* gerado para este estudo, direcionando nossos gestos de interpretação.

Ademais, nos estudos qualitativos, não vislumbramos informantes e sim participantes da pesquisa, pois estes (re)construirão os saberes e pontos de vista juntamente ao pesquisador. Contamos com dois grupos de participantes no presente estudo: os professores de LI que participaram do UNISALE como parceiros da escola e aqueles que participaram do UNISALE como parceiros da universidade, isto é, alunos bolsistas e voluntários. Neste último grupo, também distinguimos os parceiros da universidade licenciandos em Letras (Inglês) e os pós-graduandos ou pós-graduados em Estudos Linguísticos à época da participação no Projeto. No total, contamos com 32 possíveis participantes.

A partir das nossas escolhas metodológicas, os instrumentos de geração de dados dos fatos linguísticos consistem em um questionário⁶, enviado via *Google Forms* para todos participantes da primeira fase da pesquisa e uma entrevista semiestruturada com alguns participantes selecionados para a segunda fase. Tal seleção se justifica com base no que será exequível dentro do tempo, escopo e objetivos deste estudo e, idealmente, teremos uma média de três a cinco participantes de cada grupo.

Ao ouvirmos nossos participantes, tocamos na questão da memória, o que levanta questões teóricas importantes para este estudo, uma vez que rememorar algo vivenciado possibilita criar uma ficção que se torna realidade e verdade através da discursividade (cf. CORACINI, 2007; ECKERT-HOFF, 2008). Os dizeres tecidos pelos ex-parceiros do UNISALE se constituirão em meio à ficção e à narrativa de si, ou seja, não buscaremos ‘a verdade’ em seus dizeres, mas como seus enunciados se constroem e significam em meio aos fragmentos de seus dizeres.

6. Resultados preliminares

Os resultados preliminares deste estudo estão baseados na primeira fase de geração de dados, por meio dos questionários do *Google Forms*, em dezembro de 2021. Contamos com 20 respostas dos 32 participantes contatados, o que nos permite uma amostragem significativa dentro de um estudo qualitativo e interpretativista. Diante de apenas uma fase de geração de dados concluída e da questão limítrofe desta escrita, discorreremos brevemente sobre os resultados preliminares a partir das tentativas de estabelecimento de eixos temáticos para as análises. São eles: o espaço-tempo na relação universidade-escola e as implicações desta relação para a formação inicial-continuada do professor de LI.

Nóvoa e Amante (2015) criticam a organização da universidade e por consequência, da formação universitária docente, em torno de uma cultura que privilegia apenas o seu espaço-tempo. Ademais, como defendemos em estudo anterior (CAMPOS, 2019), este fechamento da formação docente na cultura universitária faz com que sejam tecidas representações da universidade como “único espaço do saber e da formação, e da escola como espaço do fazer” (CAMPOS, 2019, p. 23), reforçando dicotomias em torno do distanciamento dos discursos, relações, práticas e indivíduos destes lugares educacionais.

⁶ Todas as etapas da geração de dados para este estudo seguem as recomendações do CONEP sobre pesquisas em ambiente virtual (OFÍCIO CIRCULAR No 2/2021/CONEP/SECNS/MS), devido ao distanciamento social imposto pela pandemia do Covid-19.

Nesse sentido, nosso *corpus* aponta para a necessidade de repensar a metáfora do espaço e do tempo na relação universidade-escola. Ao empreenderem esforços para reorganizarem-se em seus modos de ser conduzidos pelo espaço – da universidade ou da escola – e por seu tempo – geralmente apressado, em uma lógica neoliberal – os indivíduos engendram lampejos de possibilidades de construir relações com o espaço-tempo do outro.

Ademais, a questão da duração das parcerias levantada no *corpus* – que apresentou uma média de doze meses com encontros semanais entre os parceiros – corrobora a afirmação de Reis e Campos (2021, p. 206) quando as autoras discorrem que

(...) para os membros da universidade, adentrar o espaço escolar e se integrar nesse ambiente não se dá em poucos dias, em visitas esporádicas. Ao contrário, é necessária uma ocupação demorada, que permita que a universidade se distancie da imagem de “exploradora” e se aproxime da imagem de instância colaboradora, tornando-se presença (BIESTA, 2017).

Em outras palavras, defendemos que o estabelecimento de relações que levam a um trabalho conjunto e frutífero entre a universidade e a escola não se dará sem este exercício do tempo no espaço do outro, sem nos despirmos da lógica espacial na qual somos condicionados, uma vez que o espaço é constitutivo do sujeito (REIS, 2011), e nos abirmos para aprender a ser e fazer de outro modo com o outro. O caminhar acelerado, sem saber para onde se vai não instigará nem enlances, nem envolvimento e compromisso nessa relação entre espaços físicos e institucionais, mas também espaços intersubjetivos, no entendimento, captura e identificação com o outro.

No segundo eixo de análise, nos debruçamos sobre os rastros da relação universidade-escola para a formação do professor de língua inglesa. Elencamos sua potencialidade para desestabilizar discursos e práticas sobre o ensino/aprendizagem de LI na escola pública por meio da legitimação do saber/fazer do professor (CAMPOS, 2019), o ser-com-o-outro no fazer do docente em atuação que, inúmeras vezes, enfrenta a solidão em seu espaço escolar como único professor de LI (REIS, 2011), além de lampejos de uma hipótese em construção sobre uma formação docente relacional. Isto é, o entendimento de que as relações construídas no bojo das parcerias universidade-escola não são apenas institucionais, racionalizadas e tecnicistas, sem a possibilidade de “alguém dentro”. Pelo contrário, estas relações avançam a partir do momento que é possível um enlaçamento entre indivíduos, que falam “em nome próprio” e conseguem ser presença (BIESTA, 2017) implicada, comprometida e responsável no espaço do outro.

7. Considerações finais

A partir do exposto, buscamos desenvolver um estudo que nos permita uma melhor compreensão sobre a relação universidade-escola, trazendo contribuições para o campo da Linguística Aplicada e da formação inicial-continuada de professores de LI. Seja no âmbito do ensino, da extensão universitária, dos estágios curriculares e outros projetos na/com a escola, isto é, vislumbramos uma pesquisa que possa ressoar em todo e qualquer (des) encontro da escola com a universidade.

Desse modo, nos questionamos sobre o futuro da formação universitária inicial-continuada do professor de LI e vislumbramos o desafio e responsabilidade política deste estudo ao discutir um dos assuntos mais urgentes da universidade do século XXI, qual seja, segundo Nóvoa (2019), a criação de um novo ambiente universitário e de uma nova relação com a sociedade, em mudanças empreendidas dentro e fora e em várias áreas do saber.

É urgente, a nosso ver, a união de forças da universidade com seu espaço primordial na sociedade para a formação docente, ou seja, a escola, nutrindo a capacidade de construir relações em um encontro vivo (CIFALI, 2009), de forma mais humana e cuidadosa. Em outras palavras, necessitamos da elaboração de uma linguagem outra entre indivíduos da escola e da universidade, uma linguagem “da qual a única coisa que sei é que não pode ser nem a sua nem a minha, que nunca poderá ser a própria de nenhum de nós, mas na qual, talvez, trataremos de nos falar, você e eu, *em nome próprio*.” (LARROSA, 2020, p. 69/70).

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.
- BIESTA, G. Tornar-se presença depois da morte do sujeito. In: BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 55-80.
- CAMPOS, I. O. **Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI**: (rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- CIFALI, M. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n. 1, p. 149-164, 2009.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **The landscape of qualitative research**. 4 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41.

- DIAS, L. F. **Enunciação e Relações Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2018.
- EMEDIATO, W. Problemáticas contemporâneas dos estudos do discurso: por uma análise integrada. In: EMEDIATO, W.; MACHADO, I. L.; LARA, G. M. P. **Teorias do Discurso: Novas práticas e formas discursivas**, 2020, p. 19-56.
- GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 9, n. 18, p. 1-12, 2013.
- LACAN, J. [1970] **O Seminário, livro 7: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- LEITE, P. C. **Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a Língua Inglesa é representada em textos midiáticos**. Curitiba: CRV, 2018.
- LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 45 n. 157 p. 486-507, 2015.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: Uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2020.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. CONTI, L. F. D. Escola e Universidade para a construção de saberes: Uma pesquisa-ação sobre desigualdade social em aulas de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) **(De)colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. 1. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 21-54.
- MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.
- MATEUS, E. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas. In: FREITAS, C. C.; BROSSI, G. C.; ROSA-DA-SILVA, V.; HERMES JUNIOR, A. T. (Orgs.) **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas**. Anápolis: Ed. UEG, 2018, p. 23-50.
- NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 14, n. 29, p. 54-70, 2019.
- NÓVOA, A.; AMANTE, L. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **Revista de docência universitária**, vol. 13, n. 1, p. 21-34, 2015.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1995.

PEDREIRA, M. G. G. **Para além do professor reflexivo: um professor implicado.** A *démarche* da psicanálise na formação de professores. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. São Paulo, 2021.

REIS, V. S. **O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores.** 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. **Revista Soletras**, n. 35, p. 359-378, 2018.

REIS, V. S.; CAMPOS, I. O. “Onde está a universidade?” Do discurso da (des)qualificação à presença colaboradora. **Imagens Da Educação**, vol. 11, n. 2, p. 190-211, 2021.

REIS, V. S.; SÓL, V. S. A; CARVALHO, F. P.; GONÇALVES, I. L.; FERREIRA, L. P. M. (Re)Construindo saberes, fazeres e parcerias para a sala de aula de língua estrangeira. In: FINARDI, K. et al. (Org.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação.** Campinas: Pontes, 2019. p. 283-296.

SAGOR, R. **How to Conduct Collaborative Action Research.** Alexandria: Virginia ASCD, 1993.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Língua e Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VOLTOLINI, R. A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: Sujeito e saber. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (Orgs.) **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação.** São Paulo: Editora Contracorrente, 2020, p. 81-103.

A CONFLUÊNCIA DE SABERES LOCAIS E GLOBAIS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira¹

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo contribuir com uma formação em serviço que contemple aspectos dos Letramentos Críticos sob a perspectiva do pensamento decolonial como aporte teórico para práticas pedagógicas democráticas e inclusivas, que associem o ensino de inglês à construção da cidadania e justiça social. Como parte dos objetivos específicos, nos propomos a problematizar a influência das políticas públicas e das fundações privadas na formação de professores. A relevância da pesquisa justifica-se por questionar e debater as ideologias dominantes e socialmente constituídas nos cursos de formação continuada para professores de inglês, que, em sua maioria, institucionalizados por políticas públicas, continuam a perpetuar um modelo eurocêntrico de educação. A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se em pressupostos dos Letramentos Críticos e do pensamento decolonial como alternativa para o ensino de inglês em um contexto global e local, em consonância com a definição de “glocal” proposta por Canagarajah (2005). Na contramão do pensamento eurocêntrico hegemônico autores e pensadores como Pennycook (2007), Canagarajah (1999), (2005), Mignolo (2008), e Kumaravadivelu (2012) propõem alternativas para repensar a lógica do pensamento colonial dominante no ocidente. A metodologia da presente pesquisa é de cunho qualitativo, e apresenta um estudo de caso que abrange 12 professores de inglês das nove regionais de Belo Horizonte, que já participaram em algum momento dos cursos de formação continuada do programa “Falando com o Mundo”. Para a geração de dados utilizamos instrumentos como aplicação de questionários online e narrativas em áudios. Os resultados apontam para uma prevalência de organizações internacionais em cursos de formação continuada de professores de inglês da PBH, e a consequente redução do protagonismo da universidade enquanto órgão oficial de formação de professores, também na educação continuada, o que contribui para um arrefecimento por parte do professorado que não estabelece conexões com aspectos locais e regionais de sua comunidade escolar.

Palavras-Chave: Letramentos Críticos. Educação Continuada. Pensamento Decolonial.

Abstract

The present research aims to contribute to an in-service training that contemplates aspects of Critical Literacies from the perspective of decolonial thinking as a theoretical support for democratic and inclusive pedagogical practices, which associate the teaching of English with the construction of citizenship and social justice. As part of the specific objectives, we propose to problematize the influence of public policies and private foundations on teacher education. The relevance of this research is justified by questioning and debating the dominant ideologies socially constituted in continuing education courses for English teachers, which, mostly

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pelo PosLin – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin – UFMG/CAPES), sob a orientação da Profª. Dra Andréa Machado de Almeida Mattos. Email: keketorres@gmail.com.

institutionalized by public policies, continue to perpetuate a Eurocentric model of education. The theoretical basis of this research is based on assumptions of Critical Literacy and decolonial thinking as an alternative for teaching English in a global and local context, in line with the definition of “glocal” proposed by Canagarajah (2005). In contrast to hegemonic Eurocentric thinking, authors and researches such as Pennycook (2007), Canagarajah (1999), (2005), Mignolo (2008), and Kumaravadivelu (2012) propose alternatives to rethinking the logic of colonial thinking dominant in the West. The methodology of this research is qualitative in nature, and presents a case study which focuses on 12 English teachers from the nine regional districts of Belo Horizonte, who have participated at some point in in-service development courses of the “Talking to the World” program. For data generation, we used instruments such as online questionnaires and audio narratives. Results point to a prevalence of international agencies and foundations in continuing education courses for English teachers in the City of Belo Horizonte, partially contributing to a cooling down by teachers not making connections with local and regional aspects of the school community.

Keywords: Critical Literacies. Continuing Education. Decolonial Thinking.

*No novo tempo apesar dos castigos
Estamos em cena, estamos na rua
Quebrando as algemas, pra nos socorrer...*

Ivan Lins e Vítor Martins, 1980

1. Que professora sou eu?

“No novo tempo, apesar dos castigos”. Os versos de Ivan Lins e Vítor Martins datam de 1980, mas sobrevivem ao tempo e se adequam também ao momento caótico que experimentamos com maior intensidade a partir de março de 2020, quando vivenciamos os primeiros reflexos da pandemia de COVID-19 (Corona Virus Disease 2019), que mudou o rumo de nossas histórias a partir da publicação de Decretos Municipais, Portarias, medidas restritivas, alterando a nossa rotina de forma drástica, mudando hábitos já cristalizados por décadas e até séculos, no que se refere à maneira de nos relacionarmos com o outro, de fazer compras do dia a dia, de nos exercitarmos, e, não menos importante, na forma como lidamos com o conhecimento.

Pensar e atuar na educação dos meus estudantes partindo de suas demandas locais, em consonância com os saberes globais por meio da língua inglesa revela-se ao mesmo tempo uma proposta desafiadora e instigante. Na era da pós-modernidade, compreendo a formação continuada de professores como uma demanda não apenas da escola, mas também da sociedade, já que somos confrontados diariamente pelos desafios da contemporaneidade e por constantes atualizações de recursos tecnológicos e digitais que nos impõem mudanças de comportamento e de atitudes em um mundo cada vez mais interconectado e globalizado.

Em conformidade com os pressupostos apontados por Moita Lopes (2006) sobre uma “Linguística Aplicada In(disciplinar)”, que se distancia de aspectos regulatórios e

normativos e se aproxima mais de contextos locais e plurais de aprendizagem, sob uma perspectiva mestiça, nômade e fronteiriça também para o ensino de Língua Inglesa (LI), apresento o estudo de caso em questão, que envolve cursos de formação continuada para professores de inglês da PBH numa perspectiva crítica decolonial.

Mattos (2015) define como “pensamento marginal ou fronteiriço” a expressão *border thinking* proposta por Mignolo (2000) para o engajamento social diante de questões periféricas que nos afeta de modo significativo, a partir do nosso *locus* de enunciação, ou seja, “da localização epistemológica de onde uma pessoa fala” (p. 19). A pesquisadora destaca que o pensamento marginal ou fronteiriço envolve

[...] o uso específico de um modo diferente para se engajar com as ideias, a partir da perspectiva de pessoas em posições subalternas ou periféricas, o que seria uma maneira de legitimar essa perspectiva, e sua capacidade de produção de conhecimento, frente a outras perspectivas ditas dominantes (MATTOS, 2015, p. 19).

Nesse sentido, as bases que me constituem enquanto professora de inglês dialogam com um pensamento crítico, emancipador e humanizado perante questões sociais, políticas e ideológicas, de forma que vivencio e acumulo experiências que marcaram a minha trajetória pessoal enquanto mulher, periférica, subalternizada, e que por meio da universidade pública, teve condições de acesso e de promoção social. Por conseguinte, considero tais bases como fluidas, e partilho da visão de Mattos (2018) a respeito de sua história e trajetória como professora e formadora de professores de inglês.

2. Justificativa

Ninguém é para sempre, mas todos nos tornamos a cada dia

(MATTOS, 2018, p. 28)

Como professora de inglês em exercício há 21 anos na Educação Básica e na Prefeitura de Belo Horizonte, doravante denominada PBH, há 14 anos, tenho vivenciado, ao longo da minha prática, momentos de isolamento profissional, e não foram raras as ocasiões em que minha ação foi direcionada por minha intuição, sem ter a oportunidade de refletir criticamente sobre as metodologias e por que não dizer ideologias que direcionavam meu trabalho.

A primeira oportunidade para discutir abertamente e sem receios questões relacionadas à minha prática docente ocorreu na formação oferecida pelo *British Council*,

doravante denominado BC, durante os anos de 2016 e 2017. Como a PBH até então oferecia formações apenas no contraturno de trabalho, raramente eu conseguia conciliar meus horários com os cursos do programa de formação para professores de inglês, o *Improve Your English*, que nessa época já iniciava suas parcerias com o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos, doravante denominado ICBEU, e a UFMG, por meio de um programa de Educação Continuada em Língua Estrangeira, o EDUCONLE.

O curso oferecido pelo BC² pautava-se na Abordagem Comunicativa (AC), com enfoque não apenas linguístico, mas também metodológico no que se referia à prática do ensino de LI. Entretanto, o material fornecido pelo BC para os encontros de formação eram apostilas elaboradas para contextos globais de ensino, assim como os exercícios de aperfeiçoamento linguístico disponíveis em suas plataformas digitais. A ausência de uma adaptação do material para um contexto local de ensino, aliada à realidade das escolas públicas municipais da nossa regional de atuação, que naquele contexto pertencia ao núcleo de Venda Nova, era tema recorrente na roda de conversa que abria os trabalhos do dia. Por conseguinte, o papel do professor formador também de nosso núcleo consolidou-se como decisivo para que nos sentíssemos à vontade para expressar nossos sentimentos, indagações e questionamentos, como se estivéssemos numa espécie de sessão de terapia docente em grupo.

Outras questões propostas durante o curso, principalmente relacionadas ao material didático padronizado oferecido pelo BC conflitavam com nosso contexto local, e contrastavam com as particularidades dos nossos estudantes, da nossa formação enquanto educadores. Durante o período de um ano em que participei da formação continuada do BC no nosso núcleo de Venda Nova, dúvidas e questionamentos começaram a me instigar.

Posteriormente, quando retornei à universidade nos meus estudos de doutoramento, algumas das minhas inquietações encontraram respaldo no conceito de glocal em Canagarajah (2005), na crítica à hierarquização e obediência epistemológicas apontadas por Mignolo (2008) e no questionamento da colonialidade do poder e do saber em Quijano (2005), em diálogo com uma perspectiva de pensamento (de)colonial, partindo de uma matriz de conhecimento científico representativo da América Latina e das Epistemologias do Sul, segundo apontamentos em Sousa Santos (2007).

² Os relatos da minha participação enquanto aluna da formação oferecida pela PBH em parceria com o *British Council* baseiam-se em minha observação pessoal, assim também como as percepções de meus colegas a respeito do curso e do contexto de trabalho do professor formador são fruto de conversas em encontros casuais na hora do lanche e de dúvidas que compartilhamos nos momentos dos exercícios *online*, das discussões informais. Entretanto, as minhas percepções pessoais e respeito de meus colegas partem de uma base interpretativa, e não pretendem alcançar resultados conclusivos e absolutos neste estudo de caso.

Proponho a partir dos desdobramentos desta pesquisa, uma problematização e um questionamento das ideologias dominantes nos cursos de formação continuada para professores de inglês da PBH, que, conveniados a fundações privadas internacionais como o ICBEU, o *British Council*, a Cultura Inglesa e a Embaixada Americana tendem a reproduzir um modelo euro-centrado de colonialidade não apenas do poder, mas também do ser e do saber.

3. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é propor um questionamento da atuação de fundações e agências internacionais nos programas de formação continuada para professores de LI da PBH, contribuindo para que aspectos dos Letramentos Críticos e dos Novos Letramentos sejam considerados como elementos estruturantes de práticas pedagógicas futuras, que associem o ensino de inglês à construção da cidadania e justiça social.

Como objetivos específicos, pretendo contribuir com uma reflexão crítica sobre a proposta de educação continuada para professores de LI na PBH, propondo a inserção dos Letramentos Críticos e dos Multiletramentos no currículo de LI, considerando-se a dimensão social e multimodal da língua. Também considero pertinente problematizar a influência das agências e fundações privadas na formação de professores da PBH, a partir do questionamento do pensamento colonial eurocêntrico e suas ideologias dominantes. Por fim, pretendo também contextualizar criticamente a menor atuação da universidade pública na oferta de cursos de formação continuada para professores de LI da PBH, em contraposição à inserção da iniciativa privada e a mercantilização da educação, que a meu ver deve ser prioritariamente ofertada pelo poder público.

4. Considerações Metodológicas

A pesquisa que conduzo nesta tese refere-se a um estudo de caso de cunho qualitativo, uma vez que a natureza de investigação deste trabalho, como apontam as pesquisadoras Lüdke e André (1986), aproxima-se mais de uma análise qualitativa e interpretativa do que quantitativa de seu objeto de estudo. Dessarte, esta pesquisa pretende constituir-se como um instrumento de pesquisa relevante para os estudos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), no sentido apontado por Pennycook (2006) quando ele propõe mais do que “uma nova forma de conhecimento interdisciplinar”, mas sobretudo uma proposta de investigação que se aproxima mais de uma antidisciplina ou transgressão (PENNYCOOK, 2006). Portanto, um caráter problematizador, questionador e desafiador será o fio condutor deste trabalho

de investigação, que se desobriga de apresentar resultados conclusivos e absolutos sobre os dados gerados.

Esta pesquisa também se caracteriza por uma descrição detalhada dos relatos dos professores, evidenciada principalmente pelas respostas dissertativas dos questionários aplicados aos professores participantes, das duas perguntas que eles também responderam em formato de fluxo contínuo, sem interrupções, como comumente ocorrem nas entrevistas, que deram origem às narrativas em áudio e também por meio das entrevistas dos coordenadores dos programas de formação da PBH. Os excertos incluídos na pesquisa foram determinantes e geradores de discussão e de criticidade; nesse sentido, optei por apresentá-los integralmente, não selecionando apenas trechos das falas dos participantes que dialogavam com as questões propostas.

Da mesma forma, a relevância do processo e não simplesmente com enfoque nos resultados foi também um fator predominante na análise dos dados gerados, realizada de forma intuitiva e interpretativa, em consonância com a minha própria percepção enquanto pesquisadora, que também foi participante dos cursos de formação continuada da PBH, que representam o ponto de partida neste estudo de caso. Finalmente, o significado constitui-se parte essencial desta pesquisa, direcionando as perguntas elaboradas para os questionários e as propostas de relatos em áudio feitas aos professores, a fim de identificar as perspectivas e ideologias que perpassam os cursos de Educação Continuada (EC) da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), e que repercutem nas falas e narrativas também dos participantes. A presente pesquisa foi conduzida na cidade de Belo Horizonte – MG, com 12 professores de inglês que atuam nas nove regionais do município, descritos conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Distribuição de participantes por regional de Belo Horizonte.

Regional de Belo Horizonte	Número de participantes
Barreiro	1
Centro-Sul	2
Leste	1
Nordeste	2
Noroeste	1
Norte	1
Oeste	1
Pampulha	2
Venda Nova	1

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com Zacharias (2012), o contexto em pesquisas qualitativas deve incluir dois tipos de informação, a geral e a específica, uma vez que

[...] enquanto a informação geral tende a ser parecida de um estudo qualitativo para outro a informação específica varia na maioria das vezes porque está relacionada à natureza específica de um determinado estudo³ (ZACHARIAS, 2012, p. 23).

Dessa forma, considero relevante apresentar nesta pesquisa dados que envolvam o âmbito geral como a PBH, seus órgãos associados e fundações parceiras, assim como a informação específica que abrange os professores em suas particularidades e os fatores que circunscrevem a sua formação, como o contexto em que se insere a escola em que atuam, a sala de aula e seus entornos. Foram convidados para esta pesquisa inicialmente 9 professores de inglês, um por regional da PBH, em efetivo exercício no 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental. Cada um dos professores participantes já cursou pelo menos uma formação oferecida pelo *Improve Your English*, programa de formação continuada para professores de inglês da PBH que, por meio da publicação do Decreto nº 17.264 de 24 de janeiro de 2020, passa a ser identificado como o programa “Falando com o Mundo”, ampliando também as suas ações para atender professores de outras áreas, assim como pais e alunos matriculados na modalidade regular ou na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A participação dos professores na pesquisa ocorreu mediante adesão voluntária, de acordo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴. Por se tratar de pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho foi submetido e aprovado em DATA, pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, segundo a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Os nomes reais dos participantes, ora identificados por meio de nomes fictícios escolhidos por eles, foram preservados e mantidos em sigilo durante todas as etapas deste processo, a fim de garantir maior credibilidade e confiança entre as partes, conforme identificação do Quadro 2, que descreve os nomes fictícios dos professores participantes por regional de Belo Horizonte:

³ Tradução livre de “Whereas ‘general information’ tends to be similar from one qualitative study to another specific information most often varies across studies because it is related to the nature of a given study” (ZACHARIAS, 2012, p. 23).

⁴ Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto original intitulado “*Improve Your English: Uma abordagem Crítico-Reflexiva dos programas de formação continuada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte*” foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob a responsabilidade da profª Drª Miriam Lúcia dos Santos Jorge, e foi aprovado em 24/07/2020, sob o número CAAE 28908719.2.0000.5149.

Quadro 2: Nomes fictícios dos participantes por regional de Belo Horizonte.

NOME FICTÍCIO	REGIONAL
Beatriz	Barreiro
Stella	Centro-Sul
Natália	Centro-Sul
Anne with an E	Venda Nova
Julia	Leste
Luís	Nordeste
Floyd, George	Nordeste
Sara	Noroeste
Marcos	Norte
Maria	Oeste
Letícia	Pampulha
Rafaella	Pampulha

Fonte: Dados da pesquisa

A utilização de instrumentos variados de análise nesta pesquisa possibilitou-me confrontar os dados sob pontos de vista diversos, utilizando a cristalização como construto metodológico para validação dos dados gerados. Foram utilizados os seguintes instrumentos neste estudo de caso: questionários, narrativas em áudio, entrevistas e notas de campo.

A metáfora do “cristal”, e a adoção da cristalização na validação dos dados gerados, em conformidade com a definição sugerida por Richardson (1994), remete ao fato de que, assim como cristais que “crescem, se modificam e se alteram”, os objetos de nosso estudo também não são uniformes:

Cristais são prismas que refletem externalidades e refratam dentro de si mesmos, criando cores diferentes, padrões e arranjos lançados em diferentes direções. O que nós vemos depende do nosso ângulo de repouso – não triangulação, mas sim cristalização⁵ (RICHARDSON, 1994, s.p.).

Portanto, conforme os pressupostos metodológicos que se baseiam nas multiplicidades de fatores que influenciam uma pesquisa qualitativa, os dados gerados neste estudo de caso apresentam diferentes fontes de investigação que refletem, por conseguinte, pontos de

⁵ Tradução livre de: “Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, and arrays casting off in different directions. What we see depends on our angle of repose—not triangulation but rather crystallization” (RICHARDSON, 1994, s.p.).

congruência e contraste, como ocorre quando comumente se utiliza a cristalização como validação metodológica.

Dessa forma, esta pesquisa representa também as imprevisibilidades que irrompem uma pesquisa qualitativa em educação, que não se delinea de um modo fixo e estruturado pela triangulação de duas vertentes ou variáveis, mas que se cristaliza em diferentes pontos de vista, relatos e dados externos e alheios ao curso natural.

4. Referencial teórico

4.1 O pensamento decolonial como alternativa às ideologias dominantes

As questões de dominação que “norteiam⁶” o mundo ocidental representam interesses de ideologias dominantes e constituem o *modus operandi* de um modelo de colonização não apenas territorial, mas sobretudo epistemológico que predeterminou o que devemos ou não incluir em nossos currículos, o que e qual seria a melhor maneira de ensinar, pesquisar, e até de esquecer. De acordo com Saviani (2011) *apud* Jucá (2016), a educação jesuíta, introduzida no Brasil por religiosos da Companhia de Jesus estabeleceu em nossas terras um projeto civilizatório e exploratório de educação, segundo princípios eurocêtricos determinantes de uma educação catequizante e supostamente homogeneizante, predominante no mundo ocidental, que não integra valores e aspectos de nossa cultura local, pautada na diversidade e na oralidade de nossos primeiros habitantes.

Segundo Jucá (2016)

Tendo sido colônia de Portugal por mais de 300 anos, o Brasil foi um dos protagonistas de um longo momento histórico, o período colonial, e assim como outras colônias portuguesas, inglesas, francesas ou espanholas, passou a fazer parte da história do ocidente, sendo fortemente afetado por ideias e valores europeus daquela época. No caso de Portugal, a influência exercida sobre suas colônias estava alicerçada, fundamentalmente, na forte relação entre educação e catequese (JUCÁ, 2016, p. 237).

Como alternativa ao pensamento colonial dominante, predominantemente eurocêntrico que persiste como modelo civilizatório, um grupo de pensadores latino-americanos, dentre eles Mignolo (2008), justifica a lógica do pensamento decolonial a partir da perspectiva do “giro decolonial”, que representa a tradição crítica do pensamento latino-

⁶ O termo “norteiam” aparece entre aspas por incorporar uma crítica ao poder centralizador do Norte Global, definição de Sousa Santos (2018), para caracterizar a divisão epistemológica entre o Norte e o Sul Global. Pesquisadores dos estudos coloniais têm adotado a expressão “sulear” para expressar as formas de representação das epistemologias do Sul Global, que se circunscrevem em oposição à hegemonia de um poder eurocêntrico.

americano por meio de releituras históricas que pressupõem uma desconstrução da lógica da colonialidade.

A opção decolonial refere-se, sobretudo, a uma ruptura com uma forma de pensamento eurocêntrica que prevalece também na forma de se pensar e fazer ciência, a qual novos pesquisadores na área da LAC também se propõem a debater ao referendarem as epistemologias do Sul, compreendidas como aquelas que são produzidas por países que foram historicamente colonizados e que, mesmo após a independência, convivem sob a lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2008). Na contramão do pensamento eurocêntrico hegemônico, pesquisadores como Pennycook (2007), Canagarajah (1999, 2005), Mignolo (2008), e Kumaravadivelu (2012) propõem alternativas para repensar a lógica do pensamento colonial dominante no ocidente. Canagarajah (2005) adota o termo “glocal” para sinalizar uma aproximação entre saberes globais e locais, em contextos socioculturais que envolvam situações de aprendizagem e uso da língua.

A seção a seguir apresenta uma visão dicotômica da escola como espaço de formação e (de)formação, uma vez que, apesar de representar um local de efervescência intelectual e de produção de conhecimentos, a institucionalização de apenas uma vertente do saber, regulamentada por políticas públicas que seguem a orientação de organismos internacionais, aliada ao fenômeno da globalização na educação, limita a escola a se revelar também como um espaço de de(formação).

4.2 A escola como espaço de (de)formação

A escola como espaço institucional de formação e desenvolvimento do ser humano constitui-se como o principal elo de interação social de crianças e adolescentes matriculados na Educação Básica. A premissa de que não há educação cidadã, inclusiva, participativa e democrática sem escola tornou-se mais significativa durante a pandemia. Jorge (2020) salienta que o ano de 2020 foi um ano para repensar os papéis dos professores e da educação diante dos desafios da contemporaneidade que se irrompem no século 21. A linguista aplicada aponta que

As feridas da humanidade foram abertas pela propagação de um vírus, expondo desigualdades persistentes baseadas em raça, gênero e classe social. É tempo de reforçar as nossas exigências de uma educação para a justiça social, equidade tecnológica, e o nosso compromisso com os direitos humanos (JORGE, 2020, p. 247)⁷.

⁷ Minha tradução de: “The wounds of humanity have been opened by the spread of a virus, exposing persistent inequalities based on race, gender, and social class. It is time to bolster our demands for social justice education, technology equity, and our commitment to human rights” (JORGE, 2020, p. 247).

Portanto, as inquietações que atravessam o nosso olhar enquanto educadores devem provocar não apenas reflexão, mas sobretudo criticidade e ação por meio de uma práxis pedagógica acolhedora e cidadã, atenta às demandas educacionais da contemporaneidade. Dentro desta perspectiva, o estudo de caso em questão, que envolve o ensino de LI e as práticas formativas dos professores em EC da PBH permanecem como uma provocação para novos desafios e questionamentos, também para a LAC.

Contudo, reafirmo que, no estudo de caso que ora apresento, que envolve os programas de formação continuada da PBH, o avanço de organismos privados internacionais como o ICBEU, o *British Council*, a Cultura Inglesa e a Embaixada Americana contribuíram para um arrefecimento do protagonismo da universidade pública na EC de professores de inglês. Diante disso, questiono quais ideologias as instituições privadas internacionais trazem consigo ao referendarem a formação de professores, e o que representa a lacuna da universidade, principalmente a pública, nesses programas de formação?

Compreendo que a lacuna da universidade nos programas de formação continuada não representa necessariamente uma opção da instituição, conforme demonstrado ao longo desta pesquisa, no sentido de que cada vez mais os espaços públicos são ocupados pela iniciativa privada. Entretanto, ao serem ocupadas por outros organismos, inclusive internacionais, semeiam em um campo fértil para formações e (de)formações no agenciamento da escola enquanto instituição também política, que propõe debates e se organiza enquanto sociedade civil, segundo as demandas da comunidade a qual está inserida.

4.3 Legitimidade delegada e privilégios do saber

A autonomia das escolas e dos professores em relação às políticas públicas que envolvem o contexto educacional configura-se como uma relação ambígua de poder e luta pela democratização do espaço escolar. O educador português António Nóvoa (1997) discorre sobre o papel fundamental da formação docente inicial e continuada do professor e sobre o desafio que se apresenta para aqueles que pretendem construir uma escola contemporânea e inovadora, em que a principal função do professor não se limite a de mero executor de políticas públicas e projetos pedagógicos elaborados por órgãos externos, e que lhe permita, sobretudo, ser participante ativo das concepções subjacentes aos processos educacionais, atuando, por exemplo, na elaboração e implementação do currículo.

A ambiguidade descrita por Nóvoa (1997) em relação à profissão docente refere-se, portanto, ao conflito entre forças antagônicas de profissionalização e proletarização da carreira docente. Se por um lado a formação contribui para uma maior profissionalização das nossas carreiras, garantindo melhores condições de trabalho, planos de carreira e salários

mais elevados, um fenômeno oposto desencadeia o que Ginsburg (1990) *apud* Nóvoa (1997) denomina de “proletarização docente”, por meio de uma degradação do estatuto do servidor, dos rendimentos, do poder e autonomia do professor na escola (p. 335).

Outro aspecto discutido por Nóvoa (1997) no contexto da educação portuguesa e que por conseguinte também se aplica ao modelo civilizatório implantado no Brasil-Colônia refere-se à substituição da tutela da Igreja pela chancela do Estado como órgão oficial de gestão da Educação. Observamos, entretanto, que a instauração de um Estado laico com primazia pelo rigor científico, garantido pela separação do Estado e da Igreja em 7 de janeiro de 1890⁸ e referendado posteriormente pelas Constituições de 1891 e de 1988 permaneceu em conflito com concepções religiosas e ideologias dominantes oriundas do projeto missionário de catequização jesuíta e suas prerrogativas de uma educação hegemônica e de raízes patriarcais euro-centradas.

Todavia, tentativas de silenciamento e cerceamento da liberdade de expressão, principalmente relacionadas a temas políticos, ou que abordavam questões de gênero, de teoria da evolução, saúde pública envolvendo educação sexual e planejamento familiar intensificaram-se desde que o nome de Jair Bolsonaro foi lançado como pré-candidato à eleição presidencial de 2018, representando um conservadorismo e fundamentalismo de cunho fascista numa tentativa de controle do livre pensamento pelo Estado.

Nesse sentido, a Câmara Municipal de Belo Horizonte aprovou, em 1º turno, o Projeto de Lei conhecido como “Escola sem Partido” (PL 274/17)⁹, com o objetivo de delimitar o conteúdo ou temas que poderiam ou não serem abordados em sala de aula, sob pena de contribuir para uma formação político-ideológica proveniente de determinada vertente partidária. Contudo, ao definir temas sensíveis que não deveriam ser abordados em sala de aula, a própria concepção neutralizadora de uma escola supostamente sem partido é desmontada, uma vez que somos seres sociais e, como tais, construímos a nossa forma de nos relacionarmos com o mundo por meio das relações sociais que estabelecemos. A escola, assim como a sociedade, caracteriza-se pela pluralidade e diversidade; por conseguinte, os estudantes devem se sentir representados como parte relevante da sociedade que não pode

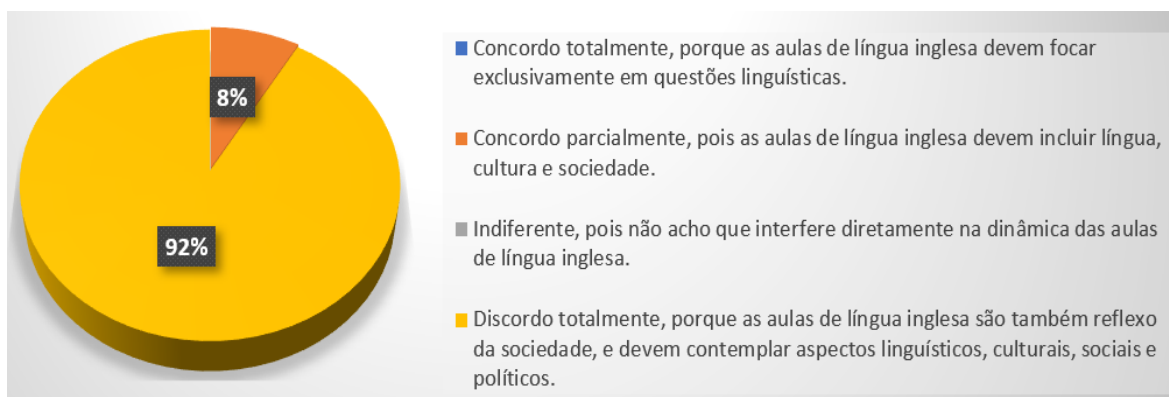
⁸ A separação entre a Igreja e o Estado foi regulamentada em 07 de janeiro de 1890, pelo Decreto N° 119-A, e foi posteriormente consagrada pela Constituição de 1891. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 19, proíbe sistematicamente à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento, ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.” Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/2320/separacao-entre-igreja-e-estado>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

⁹ O PL 274/17 foi aprovado em 1º turno em 14 de outubro de 2019, mas, diante da repercussão negativa da matéria, não foi colocado em votação no 2º turno. Na Câmara Municipal de Belo Horizonte o PL foi apresentado pelo vereador do PSD Autair Gomes e teve a anuência de 21 vereadores. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/274/2017>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ignorar suas particularidades, e por isso mesmo, o acesso às diferentes formas de pensamento e de expressão devem ser garantidas.

A respeito do cerceamento de liberdades e da perseguição política em sala de aula, os professores participantes desta pesquisa foram questionados diretamente a respeito da aprovação, em 1º turno, do PL 274/17, que inseriu Belo Horizonte em uma estatística histórica, figurando como a primeira capital a aprovar o projeto em questão, o qual não foi colocado em votação ainda no 2º turno, devido à sua impopularidade. Na amostra que apresento no Gráfico 1, um percentual representativo, que contempla 92% dos professores participantes, discorda totalmente do projeto, na medida em que os professores compreendem as aulas de LI também como um reflexo da sociedade:

Gráfico 1: Você concorda com a aprovação em 1º turno do PL da Escola Sem Partido?



Fonte: Dados da pesquisa.

Destarte, em virtude do cerceamento de liberdades como mencionado acima, e da relevância em abordar e efetivamente trabalhar temas relacionados ao contexto sócio-político brasileiro nas aulas de LI, os professores participantes também foram interrogados a respeito do quanto se sentem à vontade para a inserção em suas aulas de assuntos relacionados à vida social e política no contexto brasileiro.

Não obstante os relatos de dificuldades apontadas por 5 professores que disseram categoricamente não se sentirem mais à vontade para abordarem questões de cunho político e social em sala de aula de LI, 7 dos 12 participantes deste estudo de caso se mostraram assertivos em tratarem dessas questões em suas aulas, conforme o relato de Luís no Excerto 1:

E1 (Luís): *Apesar do fascismo emergente e evidente, do projeto Escola Sem Partido em tramitação para ser aprovado na Câmara e inclusive de colegas nas escolas que são extremamente conteudistas e avessos à qualquer discussão social e política com os alunos, é de fundamental importância e amplamente educativa a contínua abordagem social e política com nossos alunos* (Excerto 1, Questionário 2, Questão 2) (meus grifos).

Por outro lado, Anne reforça o receio de abordar temas de cunho político em sala de aula, diante da perseguição que alguns colegas têm sofrido:

E2 (Anne): *Não me sinto mais à vontade para tratar de assuntos relacionados à vida social e política no contexto atual brasileiro devido à perseguição que alguns colegas têm sofrido ao abordarem esses temas. Sinto que estamos sendo vigiados e que podemos sofrer consequências ruins por falar sobre determinados assuntos* (Excerto 2, Questionário 2, Questão 2).

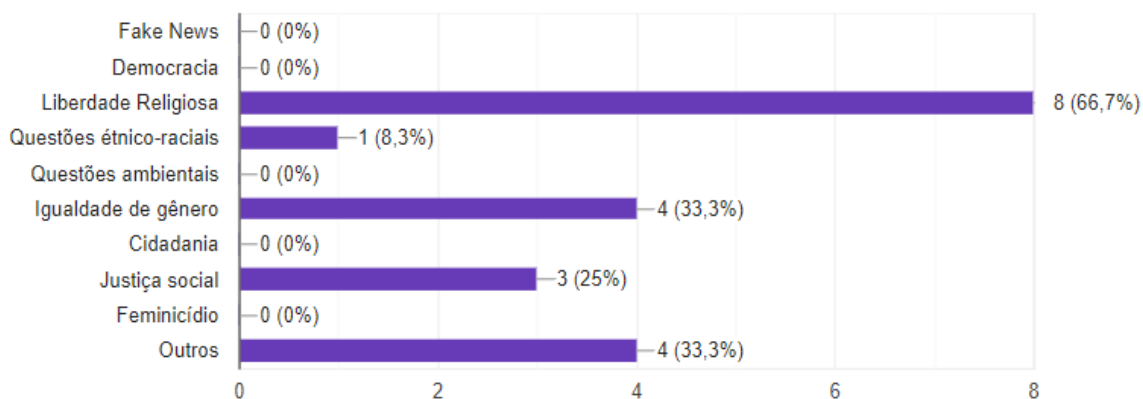
Todavia, a posição de Rafaela aponta uma tendência à neutralidade, à medida em que ela relata não considerar “sábio discutir opiniões” diante do contexto político atual, que está “muito conflitante”:

E3 (Rafaela): *O contexto político está muito conflitante, não é sábio discutir opiniões. No entanto, devemos orientar o aluno a utilizar as mídias de forma consciente, bem como ensinar a importância de verificar a procedência das informações* (Excerto 3, Questionário 2, Questão 2) (meus grifos)

Entretanto, questiono até que ponto consiste a sabedoria neste caso, uma vez que a neutralidade representa também um posicionamento que comumente favorece o discurso que está implícito nas representações de poder.

Ao serem questionados a respeito dos temas que eventualmente consideram como mais sensíveis ou difíceis de abordar com os estudantes, conforme dados constantes do Gráfico 2, reproduzido na sequência, os professores participantes indicaram “liberdade religiosa”, com 66,6%, como aquele que eles demonstram terem mais dificuldade para tratar em sala de aula, apesar de ser considerado como significativo e pertinente ao contexto escolar.

Gráfico 2: Temas que tenho dificuldade em tratar em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa.

O resultado repercute, em certa medida, as manifestações públicas de apoio orquestradas pelo próprio presidente Jair Bolsonaro ao grupo de evangélicos, com quem ele publicamente se associa, juntamente com os militares, como base para o seu eleitorado e na sustentação de seu governo, inclusive quando da nomeação de sua equipe ministerial, (apesar de se auto definir genericamente como cristão¹⁰ e não como evangélico, e apontar que esta é a religião professada por sua esposa, com a qual ele simpatiza). Por outro lado, observamos uma perseguição quase que implícita à diversidade, principalmente em relação às religiões de matriz africana, que sofrem um apagamento de sua história e de suas raízes ancestrais, no que tange à desvalorização da cultura afro-brasileira, à representatividade de líderes negros como Zumbi dos Palmares, dentre tantos outros símbolos e lideranças que são alvos de ataques do governo, por meio inclusive do presidente da Fundação Palmares¹¹. Sérgio Camargo, que promove uma política higienista e fascista de embranquecimento de sua própria ancestralidade.

5. Considerações finais

A colonialidade do poder mostra-se uma lógica subjacente a nações que foram historicamente colonizadas, cuja independência como marco histórico não se traduz em uma autonomia e liberdade epistemológicas, como é o caso do Brasil. Construir as epistemologias do Sul, a partir de uma dimensão local pressupõe uma ruptura com o “Norte Global” e a reformulação de um pensamento dominante eurocêntrico que se perpetua e se impõe não apenas na América Latina, mas também na Ásia, no continente africano, na Oceania, marcados pelos desmandos da escravização de povos nativos, de abuso de poder, do cerceamento de liberdades e das diferenças étnico-culturais.

Entretanto, como reconstruir um modelo de educação que dialoga ao mesmo tempo com um mundo globalizado, pandêmico, mas que reflete a ancestralidade e a valorização de

¹⁰ O presidente da República Jair Bolsonaro utiliza a estratégia de não explicar claramente a sua religião, apesar de sempre citar o seu apoio aos evangélicos, frequentar cultos e ter até tirado uma foto sendo abençoado pelo pastor Everaldo, em 2016, nas águas do Rio Jordão, fazendo muitos acreditarem que se tratava de seu batismo. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/qual-a-religiao-de-jair-bolsonaro-confusao-o-beneficia-ha-tempos>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

¹¹ O presidente da Fundação Palmares Sérgio Camargo protagonizou diversas polêmicas desde que assumiu a gestão da fundação, em novembro de 2019, sendo acusado pelo Ministério Público de racismo e perseguição a “esquerdistas”. “Ele também afirmou que a escravidão no Brasil foi “benéfica para os descendentes” e, num áudio vazado, ele chamou o movimento negro de “escória maldita” e xingou Zumbi dos Palmares, líder quilombola que dá nome à fundação”. Disponível em: < <https://www.dw.com/pt-br/presidente-da-funda%C3%A7%C3%A3o-palmares-%C3%A9-alvo-do-minist%C3%A9rio-p%C3%BAblico-do-trabalho/a-59028748>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

saberes locais que foram silenciados e amordaçados pela colonialidade do poder? No caso de professores de LI no Brasil, como ensinar essa língua e ao mesmo tempo desvencilhar o apelo mercadológico e capitalista de uma lógica de subalternidade e subserviência cultural, como o que implicitamente contribui para a perpetuação do patriarcado e do imperialismo linguístico que organismos internacionais, como as agências parceiras da PBH, a saber, ICBEU, *British Council*, Cultura Inglesa e Embaixada Americana representam?

Evidentemente, o caminho da pesquisa aponta mais para perguntas do que para respostas, e romper com as bases da teoria política patriarcal eurocêntrica que constitui a premissa do pensamento moderno no mundo ocidental mostra-se uma remota possibilidade, mas a consciência de que somos não apenas formados, mas “formatados” nesse modelo e de que devemos buscar alternativas críticas para superá-lo pode ser o primeiro passo na busca por uma emancipação epistemológica.

Referências

BELO HORIZONTE. **Decreto nº 17.264**, de 24 de janeiro de 2020. Dispõe sobre o Programa Falando com o Mundo e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 25 de janeiro de 2020. p. 2.

BELO HORIZONTE. **Projeto de Lei nº 274/17**, de 20 de junho de 2017, que institui, no âmbito do sistema municipal de ensino do município de Belo Horizonte, o “Programa Escola Sem Partido”. Belo Horizonte: Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/274/2017>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In: BRAINE, G. (ed). **Non-native educators in English language teaching**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 77-92.

CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

JORGE, M. L. dos S. Teacher education for the twenty-first century (and a post-pandemic world). **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 2, p. 247-250, 2020.

JUCÁ, L. Responsabilidades Sociais da Linguística Aplicada na Formação de Professores de Língua Inglesa no Contexto Brasileiro: traçando novos rumos. In: JORDÃO, C. M. (org.). **Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 233-262.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. In: KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York, London: Routledge, 2012. p. 1-19.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, A. M. de A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco, 2015.

MATTOS, A. M. de A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica: traçando novos rumos. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MIGNOLO, W. D. **Local histories / global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF, Dossiê Literatura, língua e identidade**, [Niterói], n. 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (org) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. ISBN 85-88456-49-4. 279p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an International Language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds). **Disinventing and reconstituting languages**. Bristol: Multilingual Matters LTD, v. 62, 2007. p. 90-115.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. Sage Publications, 1994. p. 516-529

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos Estudos, CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

ZACHARIAS, N. T. **Qualitative Research Methods for Second Language Education: A Coursebook**. Cambridge Scholars, 2012.

ENSINO E SUBJETIVIDADES

Natália Costa Leite¹

Este texto discorre, de forma breve, sobre a sessão temática *Ensino e Subjetividades*, apresentada no XII Seminário de Teses e Dissertações (SETED), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Universidade Federal de Minas Gerais. A sessão tratou de temáticas sensíveis e pertinentes à Linguística Aplicada feita hoje no Brasil e trouxe um total de três pesquisas de mestrado e uma de doutorado. A sessão *Ensino e Subjetividades* contou com apresentações debatidas pela Profa. Dra. Natália Costa Leite, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

O primeiro trabalho, intitulado *Deslocamentos identitários de jovens atingidos pelo rompimento da barragem de Mariana/MG no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa*, aborda o acontecimento do rompimento da barragem de Mariana, no estado de Minas Gerais, por meio das narrativas de vida (MACHADO; LESSA, 2013; MACHADO; MELO, 2016) dos sujeitos atingidos pelo evento. Ancorada nas contribuições da Análise do Discurso de vertente francesa (e.g., PÊCHEUX, 1999) a pesquisadora Ana Carolina Silva de Oliveira investiga e busca compreender os deslocamentos identitários e os efeitos de sentido que atravessam os sujeitos, tendo como ponto de partida o acontecimento. Como desdobramento, Oliveira também analisa como esses deslocamentos e efeitos de sentido são significados pelos alunos na aprendizagem de língua inglesa.

O segundo trabalho, intitulado *Dispositivo para a construção do corpus: da escuta flutuante à escuta dois*, de autoria de Jackson de Almeida, discute o lugar da escuta do pesquisador da área de Linguística Aplicada em interface com a psicanálise Freudolaciana (FREUD, 1996 [1914]). Jackson propõe e defende o uso do dispositivo nomeado “escuta dois” para demarcar ‘um movimento de ouvir o que fora experienciado pelos participantes a

¹ Professora doutora em Linguística Aplicada no CEFETMG. E-mail: nataliacostaleite@gmail.com.

partir da experiência compartilhada no espaço e tempo da pesquisa.’ (ALMEIDA, 2021). De acordo com o autor, esse momento teria importância fundamental no processo de construção do *corpus* da pesquisa, já que permitiria ao pesquisador escutar algo que não fora apreendido no momento da escuta inicial e, desse modo, (re)significar possíveis resistências surgidas no percurso de análise/construção do caso.

Já a investigação de Thaiane Gomes, intitulada *Motivação e aprendizagem de língua inglesa: um estudo com pessoas idosas*, pesquisar a motivação de pessoas idosas para aprender a língua inglesa, assim como a motivação dos alunos durante o processo de ensino, com base em teorias mais recentes sobre o assunto (e.g., FRIGOTTO, 2006; CAVENAGHI, 2009; DINIZ, 2011; DÖRNYEI, 2011, entre outras). A pesquisadora acredita que sua pesquisa poderá colaborar para que a aprendizagem de língua inglesa se torne mais adequada e prazerosa para esse público.

O quarto e último trabalho, intitulado *A professora de inglês trans: um estudo de caso à luz da teoria queer e da psicanálise*, apresenta um estudo de caso com uma professora trans de língua inglesa. O pesquisador, Rafael de Souza Lopes Nascimento, aciona a Linguística Aplicada em interface com a Teoria Queer (cf. SALIH, 2012) e a Psicanálise (LACAN, [1964] 2008), almejando perscrutar os discursos de poder que a atravessam.

O estudo de Nascimento é de natureza qualitativa e trabalha a partir de entrevistas de caráter interventivo, uma vez que propõe entender os impasses vivenciados pela participante. De acordo com o pesquisador, é preciso que, no percurso investigativo, a participante possa deslocar-se de “significações muito cristalizadas sobre si” (NASCIMENTO, 2022, neste volume). O autor organizou a investigação a partir de 5 eixos temáticos referentes à participante, sendo eles: i) seu percurso escolar; ii) sua relação com o inglês; iii) sua relação com a profissão; iv) a relação com os alunos e a comunidade (família e amigos); v) sua relação com o próprio corpo.

Nascimento busca ilustrar, através de exemplos, narrativas midiáticas homofóbicas, no afã de demonstrar como os discursos de poder exercem sobre os corpos regulações que os limitam e dificultam suas narrativas de liberdade. A partir da Teoria Queer, o autor acredita que “os sujeitos aprendem roteiros de performance possíveis para cada configuração de corpo, respeitando a matriz ideológica de onde este corpo emerge. Ser homem ou mulher não é uma particularidade inata que se define através do órgão genital.” (NASCIMENTO, 2022, neste volume). Assim, ser Queer significa viabilizar um discurso que torne possível outros arranjos sexuais e de gênero.

Nessa pesquisa, a Psicanálise é acionada a partir das contribuições Lacanianas sobre os significantes e os discursos. Nascimento elabora sobre a teoria dos discursos para

analisar a forma como a participante, de nome Mulan, estabelece laços com o Outro. O autor apresenta quatro discursos, sendo eles: o discurso do mestre, o discurso do analista, o discurso da histórica e o discurso da universidade. Enfatizando o discurso do mestre, o pesquisador retoma as elaborações lacanianas afirmando que esse discurso é muito próprio do funcionamento político e legal, recalcando a singularidade do sujeito.

Em sua análise, Nascimento chama a atenção para alguns significantes importantes na fala de Mulan: a criança como sensível e travesti de sucesso. A partir da pergunta sobre como uma travesti pode ser uma professora de sucesso lidando com o sensível que é a criança, o pesquisador pondera sobre o lugar da criança no social como um receptáculo que garantirá a continuidade das crenças conservadoras (EDELMAN, 2021) e sobre como a travesti seria uma ameaça a esse circuito. De forma precisa, Nascimento observa que Mulan desloca-se para fora do espaço escolar por questionar sua posição dentro dessa lógica conservadora.

Os dados gerados e discutidos por Nascimento apontam para a noção de Congelamento da Subjetividade de Mulan, devido a sua insegurança em assumir sua identidade trans no mercado de trabalho. A noção de Congelamento da Subjetividade opera como um dispositivo que visa silenciar identidades, vidas e corpos cujas performances sugerem ‘furos’ no discurso da normatividade. O autor sublinha que os discursos de poder normativos tendem a produzir efeitos nefastos no social, que vão desde congelamento de performances até assassinatos de corpos travestis, sendo essa discussão uma de suas principais contribuições.

Referências

- ALMEIDA, J. Dispositivo para a construção do corpus: da escuta flutuante à escuta dois. XII SETED – Seminário de Teses e Dissertações do PosLin. [Apresentação]. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 01 a 03 de dez, 2021.
- CAVENAGHI, A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, v. 14, n. 2, 2009.
- DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p. 199-236.
- EDELMAN, L. O futuro é coisa de criança: teoria queer, desidentificação e a pulsão de morte. *Revista Periódicus*, v. 2, n. 14, p. 248-275, 2021.
- FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar. [1914]. In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIGOTTO, G. A Produtividade da Escola Improdutiva. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LACAN, J. E. [1964] *O Seminário II: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

MACHADO, I; LESSA, C. *Reflexões sobre o gênero narrativa de vida do ponto de vista da Análise do Discurso*. In: JESUS, S.; SILVA, S. M. R (Org.). *O discurso e outras materialidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 102-122.

MACHADO, I; MELO, M. (Org.). *Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2016, p. 21-42.

NASCIMENTO, R. S. L. A professora de inglês trans: um estudo de caso à luz da teoria queer e da psicanálise. In: MATTOS, E. et al. (Org.) *Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais: Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG*. Vol 2. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2022.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Tradução: José Horta Nunes. 1ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SALIH, S. “O sujeito”. *Judith Butler e a teoria queer*. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

O "CONGELAMENTO" DA SUBJETIVIDADE: A PROFESSORA DE INGLÊS TRANS PELAS LENTES DOS ESTUDOS QUEER E DA PSICANÁLISE

Rafael de Sousa Lopes Nascimento¹

Resumo

Pelos critérios de uma pesquisa em psicanálise, o presente artigo busca indiciar a incidência do Outro na percepção de si de uma professora de inglês trans (pseudônimo Mulan) que fala sobre suas demandas. Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado cuja formação de corpus se deu através de cinco entrevistas, na aposta de se compreender a relação da professora trans com a escola e a universidade, com a língua inglesa, com a profissão e, também, o modo como se vê diante do espelho. Os trechos aqui abordados apontam certo "congelamento" da imagem do corpo trans, por este ser lido pelo Outro como avesso ao espaço escolar. Ou seja, como efeito do laço com o Outro, emerge na fala inconsciente de nossa pesquisada a representação imaginária de que ela não pode ser formadora de outros sujeitos. Esta pesquisa evidencia a urgência na discussão sobre gênero e sexualidade no campo da Linguística Aplicada, bem como no percurso acadêmico de professores de inglês.

Palavras-chave: Congelamento da Subjetividade. Performance. Sujeitas Trans, Gênero e Sexualidade.

Abstract

Following the criteria of research in psychoanalysis, this article seeks to indicate the incidence of the great Other on the self-perception of a trans-English teacher (pseudonym Mulan) who talks about her demands. This paper is part of a master's research whose corpus was formed through five interviews, in order to understand the relationship of the trans teacher with the school and the university, with the English language, with the profession, and also the way she sees herself in the mirror. The excerpts discussed here point to a certain "stuckness" of the image of the trans body, as it is interpreted by the great Other as aversive to the school environment. In other words, as an effect of the bond with the great Other, emerges from the speech of our research subject, this unconscious imaginary representation that she cannot educate other individuals. This research highlights the urgency in the discussion about gender and sexuality in the field of Applied Linguistics as well as in the academic pathway of English teachers.

Keyword: Stuckness of Subjectivity. Performance. Trans Subjects. Gender and Sexuality.

¹ Mestre em Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Línguas (CAPES). Orientadora: Maralice de Souza Neves. E-mail do autor: tcrafaelufmg@gmail.com.

1. Introdução

A Professora de inglês trans: um estudo de caso a luz dos Estudos Queer e da Psicanálise é uma pesquisa qualitativa de mestrado que se debruça sobre os relatos de uma professora de inglês trans² cuja realidade e singularidade extrapolam o inteligível do Outro (o Outro enquanto língua e suas linguagens, do saber científico sobre o corpo, da cultura e, também, outro indivíduo). A pesquisa tem caráter interventivo pois busca compreender os impasses vividos pela pesquisada e, para tanto, oferecemos à Mulan a escuta – segundo os critérios de entrevista para uma pesquisa em psicanálise – de modo que ela pudesse abordar os temas a seu modo e, assim, conseguir se deslocar, ou seja, “chacoalhar” significações muito cristalizadas sobre si.

Valemo-nos do caráter inter e transdisciplinar da Linguística Aplicada (doravante LA) ao propormos um diálogo com a Psicanálise e com os Estudos Queer, de modo que nos auxiliem na interpretação do lugar de onde Mulan emerge sujeita, os efeitos subjetivos de seu laço com o social na performance de seu corpo e, principalmente, daquilo que escapa indomado através do sujeito do inconsciente (NEVES, 2021). Destarte, apresentaremos três fragmentos do nosso *corpus*, na tentativa de cunhar um conceito que nomeamos *Congelamento da Subjetividade*³, doravante CS.

A seguir, apresentamos um breve panorama dos objetivos e da metodologia desta pesquisa como um todo, e que resultaram nos trechos que serão aqui analisados. Trazemos, também, algumas noções do aporte teórico que servirão como ponto de partida para o entendimento do fenômeno CS.

2. Objetivos e metodologia de pesquisa

Nosso objetivo geral é colaborar para os estudos do sujeito trans na área de LA ao analisar, à luz de conceitos da psicanálise, o que emerge na fala em associação livre de

² Seu pseudônimo na pesquisa é Mulan. Este nome vem de uma animação da Disney de mesmo nome em que uma mulher chinesa, do período da China Imperial, se traveste de homem para lutar na guerra no lugar de seu pai enfermo.

³ Por ocasião do SETEDXII em dezembro de 2021, em diálogo com a professora Natália Leite (debatedora), emerge de sua parte o seguinte questionamento “Como o conceito de performance dialoga com a psicanálise?” e, também, “Seria a performance um tipo de congelamento ou fixidez, um certo estereótipo do que é feminino e do que é masculino?”. Escrevo, portanto, este trabalho motivado pelo questionamento, extremamente oportuno, que não pôde ser aprofundado dado o tempo do evento. Em minha tentativa, trago os mesmos trechos de meu corpus apresentados no dia.

uma professora de inglês transgênero ao descrever sua relação com (o grande) Outro⁴ da Cultura, principalmente da Cultura cis-heteronormativa e seu avesso apontado pelos Estudos Queer. Para a consecução de nosso objetivo principal, atendemos aos seguintes objetivos específicos:

- Tentar apreender a singularidade de seu modo de fazer laço com o Outro da Cultura em sua formação docente e profissional;
- Destacar alguns dos efeitos advindos das intervenções que a pesquisa causou durante o processo de revisitação de suas memórias.

Para atingir estes objetivos, articulou-se a seguinte metodologia: primeiramente, fez-se necessária a compreensão do que é uma pesquisa em psicanálise. A psicanálise nos permite lidar com a gramática do analisando e, para tanto, é preciso ter em mente que quem possui o saber é o informante. Portanto, como bem disse Freud (1976), diante do desconhecido, o pesquisador precisa assumir a postura de uma certa ignorância douda para que se possa escutar atentamente aquilo que não está visível, palpável, tangível e que é da ordem do nunca antes sonhado. Todavia, para que a verdade se desvele, é preciso inverter a demanda e fazer com que o sujeito em sofrimento queira inteirar-se de seu sintoma, supondo estar no analista o saber sobre o que lhe falta. Cabe ao analista se colocar nesse lugar de escuta flutuante (FERREIRA, 2018, p. 129). Entretanto, a pesquisa será aquilo que é possível fazer sob laço transferencial entre o pesquisado e o pesquisador. O laço transferencial é esse “vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista” (CHEMAMA, 1995, p. 217).

Para instigar a fala de Mulan, foram estabelecidos 5 eixos temáticos⁵: i) seu percurso escolar; ii) sua relação com o inglês; iii) sua relação com a profissão; iv) a relação com os alunos e a comunidade (família e amigos); v) sua relação com o próprio corpo. Ao iniciar cada entrevista, seguimos o mesmo roteiro de instrução: a) fale sobre o tema do modo como lhe vier à cabeça; b) fale sem se preocupar com o tempo. Você será sinalizada quando restar

⁴ Segundo Moreira “[a] categoria do Outro percorreu toda a Filosofia e de maneira alguma poderia passar despercebida por Lacan, que a aborda durante toda a sua obra, pois que ela não é unívoca durante o seu ensino, passando por diferentes significações, dependendo do contexto em que está inserida. [Temos, portanto] ... o Outro como lugar do inconsciente, o Outro como objeto causa de desejo, o outro do laço social e o Outro como o Outro sexo, portador de um gozo Outro, barrado ao sujeito na posição masculina. Em todas as variações do Outro, ou do outro, está presente ora uma relação de amor, ora uma relação de desejo, ora de gozo (2017, p. 9).

⁵ Salientamos que, por estarem incursos em pandemia, muitos pesquisadores foram diretamente afetados. Esta pesquisa emerge da impossibilidade de dar continuidade ao projeto de entrada ao PosLin porque demandaria coleta de dados na escola. A pandemia suspendeu as aulas presenciais, inviabilizando, deste modo, a primeira pesquisa. Para a segunda aposta, a coleta pôde ser realizada via aplicativo de videoconferência. Fazer o encontro virtualmente possibilitou realizar a gravação das entrevistas em áudio e vídeo.

5 minutos para que sejam feitas as (in)conclusões; c) antes de iniciar a fala, leia atentamente o PowerPoint com os horizontes suleadores da entrevista; d) projete o PowerPoint de modo que não veja o pesquisador.

Os horizontes suleadores funcionaram como uma pederneira, gerando faíscas para o início da entrevista, ou como bússola em momentos de hiato ou esquecimento. Pedimos para que Mulan projetasse a apresentação de seu próprio computador para que assim não visse o entrevistador, criando, desse modo, um certo “divã” virtual⁶. Realizadas as entrevistas, seguiu-se para as transcrições das mesmas, enquanto a segunda fase estava em curso, uma inovação metodológica que só foi possível devido ao uso da tecnologia de gravação de áudio e vídeo: colocamos Mulan diante de seu dizer⁷. Após a coleta e construção do corpus, passamos para sua análise pelas lentes dos Estudos Queer e da Psicanálise. Vejamos alguns conceitos de nosso aporte teórico necessários para este artigo.

3. Compreendendo o laço com o Outro pela psicanálise

Para explicar a noção de Sujeito do Inconsciente (SI), recorreremos ao *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* ([1964] 2008). Nele, Jacques Lacan descreve o Inconsciente (ICs) humano como um campo que, antes mesmo de qualquer experiência social, já apresenta algo que o estrutura e o organiza. Na sua relação com o mundo, o ICs apreende os significantes do externo dando início às relações humanas (LACAN, [1964] 2008).

O termo **significante** foi introduzido por Saussure (1999), pai da Linguística, para designar uma parte do signo. O signo é composto de significante e significado, sendo o primeiro representado por uma imagem acústica, e o último pela ideia ou conceito que esta imagem acústica remete. Vale salientar que, para a linguística, ao enunciar, por exemplo, a palavra árvore (com a ajuda de seis fonemas: á.r.v.o.r.e), não estamos evocando a árvore real, mas a ideia de árvore. Para Saussure, o signo (união de um conceito a uma imagem acústica) tem significante e significado fixos, e seu valor se dá pela sua relação com os outros signos de uma língua, em sua totalidade sincrônica, isto é, em seu estruturalismo linguístico (ANDRÈS, 1996, p. 472; ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 708). Saussure representa o signo da seguinte maneira:

⁶ Se o pesquisador se identificar com a fala, tecer comentários ao longo do processo, a escuta estará perdida.

⁷ Um mês após gravar as entrevistas, disponibilizei-as para Mulan e pedi para que escrevesse o que lhe viesse à mente enquanto se via e ouvia. Nosso intuito foi identificar elementos elucidadores do modo como ela é afetada pelo próprio dizer, pela própria imagem/voz e pelo próprio discurso.

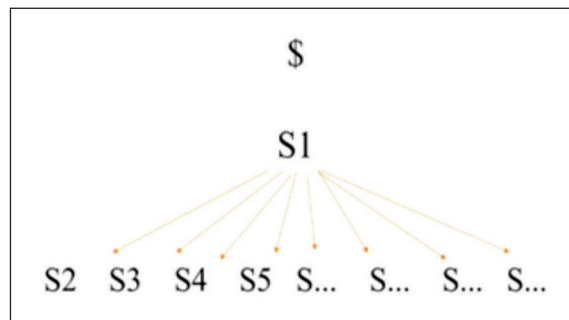
Figura 1: Signo de Saussure.

$$\frac{So}{Se} = \frac{\text{conceito}}{\text{imagem acústica}}$$

Fonte: Jorge (2008, p. 76)

Diferentemente de Saussure, Lacan acredita que o significante é desconectado de seu significado por ser o último volátil. A partir de Saussure, Lacan elabora o conceito de significante para a psicanálise fazendo uso do estruturalismo linguístico para explicar o conceito de ICs da segunda tópica de Freud (do Eu, Supereu e o Isso). Ao elaborar o conceito, Lacan inverte a posição do significado colocando-o abaixo do significante, deduzindo que o significante está isolado do significado, desprovido de significação, mas determinante, como função, para o discurso ou o destino do SI. Esta separação indica para Lacan que o SI é totalmente desprovido de controle sobre a linguagem, ficando a cargo da significação o resultado dessa relação entre significante e significado. Lacan desconstrói a lógica saussuriana ao dizer que o significado não é mais fixo ao significante, fazendo com que o SI deslize na cadeia dos significantes (TFOUNI; MONTE-SERRAT; PEREIRA, 2012).

Figura 2: O sujeito cindido e a significação.

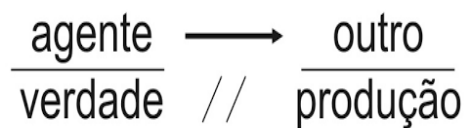


Fonte: Franco (2016, p. 307).

Na ilustração acima (FRANCO, 2016, p. 307), temos um S1 (significante mestre) que tenta se simbolizar na cadeia S2 (significante substituto), deslizando de S1 para S2 e de S2 para Sn. Vale salientar que não se pode confundir SI com o eu que emite o enunciado, uma vez que o SI é o que se manifesta no ato de enunciar, formado nas brechas e nos equívocos da enunciação. Ou seja, para Lacan “o equívoco, na língua, é a via pela qual o sujeito existente pode ex-sistir ao enunciado, ao dito, sendo no ato, sujeito do inconsciente” (SOUZA, 1985, p. 16). Temos, portanto, SI como o efeito daquilo que um significante é para outro significante.

Para a análise do modo como Mulan faz laço com o Outro, utilizaremos *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* (2007), em que Lacan, já em sua segunda clínica, formula uma nova concepção de como fazemos laço, inovando a articulação entre o campo da linguagem e o campo do Outro (COELHO, 2006). O laço social se estabelece pela via dos discursos na relação entre o sujeito e o Outro como lugar simbólico e pré-existente. Este Outro pode ser a língua, a cultura, o trabalho, o colega, etc. Para Lacan, “os discursos são [...] os quatro modos de relacionamento apontados por Freud (1930) como fontes do sofrimento do homem: governar, educar, analisar e fazer desejar” (COELHO, 2006, p. 108). Para demonstrar os quatro discursos – o do mestre, o da universidade, o do analista e o da histórica – Lacan faz uso de matemas que, na articulação sujeito/ Outro, se posicionam na fórmula de modo a representar os discursos. Do lado do sujeito, temos o **agente** sustentado por uma **verdade** que irá fazer o campo do **Outro** agir para que se **produza** algo.

Figura 3: Os 4 lugares no discurso.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor baseado em Lacan (1969).

Já os matemas, estes representam conceitos que irão circular pelos quatro espaços, sendo eles: o **S1**, significante mestre que marca um saber sobre o sujeito em sua singularidade para que sua questão seja articulada. Entretanto, esse saber é recalcado, um saber de ordem inconsciente, uma experiência de gozo marcada no campo do Outro que não pode ser repetida como da primeira vez. O **S1** coloca o Outro como o lugar dessas experiências de gozo; o **S2** representa o saber produzido quando o sujeito se coloca no laço. Nesse movimento, o sujeito tenta se simbolizar deslizando pela cadeia significante ligando o S1 aos infinitos significantes do campo do Outro.

Vale lembrar que o SI não pode ser apreendido no significante do Outro já que o que ele representa está no deslizamento entre S1 e S2; o **objeto @** (ou mais-de-gozar) representa a causa do desejo, aquilo que cai da relação S1-S2 como impossível de simbolizar, trazendo a ideia de um gozo não todo, não absoluto. Em uma perspectiva freudiana, o objeto @ seria o “super eu” que regula as pulsões do sujeito, por este não poder gozar ao bel-prazer para se ajustar à civilização, ocasionando um mal-estar (FREUD [1930-1936], 2010); o \$ cindido representa SI, que emerge de pontos distintos nos laços sociais. O \$ujeito não fica preso a um único discurso, ele circula por eles de acordo com o laço que ele estabelece

com o Outro (LACAN [1969-1970] 2007; SOUZA, 1985; QUINET, 2009; JORGE, 2002; ROUDINESCO; PLON, 1998).

Lacan dá vida a quatro discursos: o do mestre (ou do senhor), o da histérica, o do analista e o da universidade. A cada 1/4 de giro dos matemas na fórmula temos a representação de um discurso. Cada discurso possui seu agente no campo do sujeito que fará o campo do Outro agir. Vale salientar que: ao se engajar no discurso do Outro, o sujeito pode se articular de qualquer um dos quatro discursos, não se prendendo a apenas um. Vejamos a seguir:

Figura 4: Os 4 discursos.

Discurso do Mestre	Discurso Universitário
$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$	$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$
Discurso da Histérica	Discurso Analista
$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$	$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$

Fonte: Ziliotto (2004, p. 219).

O discurso do mestre tem como verdade um sujeito dividido, não todo, que produz da posição do agente um poder sobre o Outro. O mestre quer que o Outro seja seu escravo usando de seu S2 para sustentar o próprio discurso. Este discurso é característico da política e da lei, que recalca a singularidade do sujeito. O discurso da histérica, por sua vez, é sedutor, pois quer fazer com que o Outro ocupe a posição de mestre para dele obter uma verdade sobre si. Entretanto, a histérica não se identifica com o saber produzido por seu mestre porque seu desejo é destroná-lo. Como o saber do mestre não dá conta do seu gozo, o que sobra são saberes com os quais não se identifica.

O discurso do analista, por sua vez, é o avesso do discurso do mestre porque conduz o outro – o falasser (LACAN, [1972-1973] 2008) – na produção de um saber sobre si para dar conta de seu sintoma. O analista age do lugar do vazio, do objeto @, fazendo o analisando falar para que o SI emergja em seus lapsos, chistes e equívocos, retomando sua produção em forma de pergunta e desvelando aquilo que está dito para além do dito.

O discurso da universidade, assim como o discurso do mestre, assujeita o outro (o indivíduo) ao seu saber, é um discurso sem sujeito, no campo do sujeito, que considera o

outro-indivíduo como um lugar vazio a ser preenchido com um conhecimento erudito. O produto dessa interação são sujeitos cindidos que se validam no dito do saber universitário – não o da universidade, mas daquilo que é universal e/ou científico – e que, ao mesmo tempo, subvertem o saber produzido, exigindo/recorrendo sempre (a) um novo saber (LACAN [1969-1970] 2007; ORNELLAS, 2012; BADIN; MARTINHO, 2018).

4. Qual o preço de uma imagem (ou do significante no campo do Outro)?

Vimos na seção anterior que é no campo do Outro (S2) que buscamos simbolizar o S1, marca da singularidade de todo falasser⁸, que se encontra para fora da linguagem (LACAN, [1972-1973] 2008). Tal teoria da significação, em conjunto com a teoria dos 4 discursos (LACAN, [1964] 2008; [1969] 2008), nos possibilitou levantar questionamentos acerca da representação imaginária de sujeitas trans e travestis sobre o próprio corpo. Por exemplo: como abordar a realidade de uma mulher trans, ou de uma travesti, que acredita não poder ser professora, médica ou advogada por conta da singularidade de seu corpo, pelo seu modo singular de expressar sua sexualidade? O que existe no campo do Outro da Cultura que a “congela” nesse lugar de vulnerabilidade e exclusão social? Sair desse lugar depende apenas dela ou também das formas de laço com o Outro?

Pelas lentes da psicanálise, analisa-se o dito do falasser. Sob laço transferencial com o analista, é o próprio analisando que determina até onde se poderá caminhar com ele nessa empreitada rumo ao seu sintoma. Ou seja, não cabe ao analista querer saber para além daquilo que o falasser está disposto a compartilhar. Cabe, também, ressaltar que o ICs é o Outro que nos habita. Portanto, a depender deste Outro que habita os sujeitos LGBTQIAPN⁹, o “congelamento” pode ser compreendido enquanto identificações cristalizadas de um Superego punitivo, que não permite o SI deslizar para outras formas de significação/ identificação. Nesse ponto, temos que o “congelamento” de uma subjetividade depende, também, daquilo que o falasser carrega consigo de modo inconsciente.

Uma vez que esta pesquisa de mestrado não se comprometeu a ser um processo de análise clínica para Mulan, nossa sujeita de pesquisa, buscamos nos debruçar sobre o Outro da Cultura e seu avesso apontado pelos Estudos Queer. Dessa forma, conseguimos

⁸ Lacan abandona a ideia de *falta-a-ser* para substituí-la pelo *falasser*, o corpo que goza na linguagem, que se apropria do significante para dar vazão à sua forma de gozo, uma vez que cada significante possibilita uma manifestação do gozo completamente diferente da anterior. Ou seja, cada significante possui sua *substância gozante*.

⁹ Lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, queer, intersexo, assexuados, pansexuais, não binários.

vislumbrar possíveis impactos do social sobre os corpos dissidentes. A noção de preconceito nos pareceu um bom início de conversa.

Para Agnes Heller ([1970] 1992) qualquer forma de preconceito impacta diretamente no senso de autonomia do sujeito, “ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo” (p. 59). Em outras palavras, o Outro que constitui os corpos trans e travesti é, também, o mesmo que os exclui, muitas vezes. Ou seja, pode ser que o discurso do Outro, de onde se emerge sujeito, não tenha língua e linguagem suficientes para lidar com as singularidades trans e travestis.

Dessarte, a cultura cis-heteronormativa: a) assujeita os corpos dissidentes aos imperativos do discurso do mestre, com a chancela do Estado (ou pelo discurso de ódio personificado na figura do atual presidente da república), ou através do poder exercido pelo discurso religioso; b) anula a singularidade da sujeita trans/travesti, destituindo sua agência política no social, o que leva estes corpos, muitas vezes, a buscar a prostituição como única saída para a sobrevivência.

Assim como Neves (2002), acreditamos que os sujeitos são atravessados por múltiplos discursos. Diante de alguma novidade discursiva, o sujeito se desloca e encontra vias para dar vazão à sua singularidade e seu real desejo. Um bom exemplo que corrobora tal asserção é a dissertação de mestrado da pesquisadora Sara Wagner York (2020)¹⁰, uma travesti que rompeu as indexalizações (BORBA, 2020) atribuídas a seu corpo e se tornou educadora. Em sua pesquisa de mestrado, Sara quis compreender como sujeitas travestis, cujas realidades são marcadas por violências constantes e exclusão, conseguem ir tão longe no ensino superior. Os resultados evidenciaram que a incidência do Outro foi crucial para que suas informantes pudessem sair da impotência que a vulnerabilidade fabrica. Ou seja, por um lado, saber que existem travestis de sucesso na academia amplia o horizonte de escolhas daquelas que estão por vir. Já por outro lado, estas cenas funcionam como agentes contra imagens que exercem controle sobre corpos trans e travestis.

As imagens de controle são veiculadas por uma matriz de poder cujo intuito é naturalizar o saber construído em torno dos corpos negro, trans, travesti, entre outras formas de corpos dissidentes, de modo a cristalizar certos estereótipos e indexalizações (BORBA,

¹⁰ Além de fazer parte de um grupo minoritário e excluído, Sara é deficiente visual e ex-moradora de rua, lugar onde se prostituiu e sofreu inúmeras violências. Graças à Educação, hoje Sara é mestra e faz seu doutorado pelo ProPed da UERJ.

2020; BUENO, 2020). A pesquisadora Winnie Bueno (2020) se debruça sobre a obra de Patrícia Hill Collins¹¹ para nos mostrar que na matriz dessa violência simbólica

[estão] a dimensão ideológica do racismo e do sexismo compreendidos de forma simultânea e interconectada. São utilizadas pelos grupos dominantes com o intuito de perpetuar padrões de violência e dominação que são construídos para que permaneçam no poder. (BUENO, 2020, p. 73)

Na mesma esteira, Butler ([1997] 2021) dirá que uma estrutura de poder só exerce controle sobre um corpo se houver linguagem para atribuir-lhe contorno, de modo que só passará a ter um significante no social a partir do momento em que ele é convocado, interpelado pela linguagem do discurso que deseja dar-lhe forma (ou reconhecê-lo), para que possa constituí-lo “um ser no interior do circuito possível do reconhecimento e, conseqüentemente, fora dele, na abjeção” (BUTLER, 1997, p. 17). Portanto, naturalizar os corpos trans e travestis não é uma tarefa fácil. O que se constrói discursivamente no campo do Outro acerca desses corpos ditará seu futuro no social. Vale ressaltar que, segundo dados da ANTRA (Associação Nacional de Trans e Travestis)¹², o Brasil é hoje o país que mais mata trans e travestis no mundo. Indubitavelmente, acreditamos que entre as vítimas, morreram potenciais médicas, pedagogas, advogadas, engenheiras e, porque não, professoras de línguas.

Não percamos de vista o modo de interpelação do discurso cis-heteronormativo para com os corpos trans e travestis. A interpelação é feita tão somente para exercer poder sobre estas realidades, “congelando” as subjetividades dissidentes às margens do tecido social, limitando os horizontes de escolha. Por que, para uma realidade cis-heteronormativa, é um erro se identificar com um corpo trans/ travesti?

Freud ([1921] 1996, p. 115-116), citado por Sól (2014, p. 37), diz que “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa [...] é ambivalente desde o início; pode tornar-se expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém”. Para Sól (2014), o que Freud revela é a identificação com o outro, seu reconhecimento “no interior do circuito” (BUTLER, [1997] 2021, p. 17). O que permite que a sujeita trans ou travesti ocupe posições de privilégio no social é o reconhecimento deste corpo no tecido social. Mulan, nossa sujeita de pesquisa, é uma mulher trans que se vê forçada a sucumbir aos ditames do mercado de trabalho para que consiga se manter atuante na escola particular em que leciona. Acreditamos que esta postura do mercado vai ao encontro do que diz Louro:

¹¹ Importante intelectual negra que se dedica aos estudos sobre gênero, raça e sexualidade.

¹² Disponível em: <https://antrabrasil.org/category/violencia/>

O processo educativo escolar que se instala no início dos tempos modernos, se assenta, pois, na figura de um mestre exemplar. Diferente dos antigos mestres medievais, ele se tornará responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, **um modelo a ser seguido** [grifo nosso] (LOURO, 2013, p. 96).

Não é de hoje que as pautas sobre **gênero e sexualidade** na escola têm sido silenciadas, principalmente pela bancada evangélica neopentecostal que tem tomado o cenário político. Como efeito, tanto a BNCC (2018) quanto a BNC-formação (2019) tiveram os termos acima obliterados, um retrocesso ocasionado por ideologias conservadoras da atual ultradireita (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020; NASCIMENTO, 2022). Ao nosso ver

A diversidade sexual e de gênero precisa ocupar um espaço coerente na reflexão e na ação política, evitando o engodo de encará-la como subproduto de uma “cortina de fumaça”. Para tanto, é necessário recuperar o lugar e o papel, na nossa sociedade, da sexualidade e das relações patriarcais e de gênero (entendidas aqui, inicialmente, como as relações nas quais os homens exercem, predominantemente, o poder e as funções de autoridade moral, política, social e econômica, e todas as consequências que esta situação desigual acarreta). (NOGUEIRA; PEREIRA; TOITIO, 2020, p. 15).

Para que haja um diálogo ético acerca das temáticas de gênero e sexualidade, precisa-se compreender a linguagem e a gramática das realidades LGBTQIAPN+. Para tanto, os Estudos Queer nos atendem como um arcabouço teórico e de análise crítica dos discursos sobre gênero e sexualidade. Larissa Pelúcio dirá ainda que

O Queer, apesar de ter sido um saber formulado no Norte Global, vai ser uma resposta atrevida das pessoas marginalizadas por uma ordem regulatória dos corpos, das sexualidades e assim também das subjetividades. Uma ordem que recusa outros arranjos sexuais e de gênero que não estejam conformados a uma moralidade burguesa, medicalizada e marcadamente eurocentrada (PELÚCIO, 2014, p. 28).

Judith Butler é hoje uma das principais referências nos Estudos Queer, dando início a sua jornada na década de 1980 com a obra *Subjects of Desir*” (1987), ainda não traduzida para o português. Sua tese de doutorado aborda os efeitos da filosofia de Hegel nas obras de filósofos franceses do século XX, e serve como ponto de partida para as discussões subsequentes nos livros *Problemas de Gênero* (1990) e *Corpos que Importam* (2019), que bebem na psicanálise, em estudos sobre feminismo e nas teorias pós-estruturalistas, na tentativa de responder a uma inquietação constante de Butler (SALIH, 2012, p. 8), que é

[levantar] questões sobre a formação da identidade e da subjetividade, descrevendo os processos pelos quais nos tornamos sujeitos ao assumir as identidades

sexuadas/ “generificadas” / racializadas que são construídas para nós (e, em certa medida, por nós) no interior das estruturas de poder existentes (SALIH, 2012, p. 9).

Na lógica butleriana, os sujeitos aprendem roteiros de performance possíveis para cada configuração de corpo, respeitando a matriz ideológica de onde este corpo emerge. Ser homem ou mulher não é uma particularidade inata que se define através do órgão genital. Assim como Simone de Beauvoir, nos idos 1949, afirma em seu livro *O Segundo Sexo* que a mulher não nasce mulher, Butler corrobora tal asserção e acrescenta que homens e mulheres são o efeito de um discurso e uma linguagem passada adiante, e não a causa. Portanto, a todo momento, homens e mulheres estão sendo fabricados e seus corpos domesticados por discursos de poder (SALIH, 2012). Butler quer mostrar que todo discurso possui um furo, e o Queer é a garantia da não estagnação.

Um exemplo que corrobora as asserções de Butler está no ensaio de Lee Edelman, *O Futuro é Coisa de Criança: Teoria Queer, desidentificação e a pulsão de morte* (2021), em que ele articula dois movimentos a partir das teorias psicanalíticas de Lacan: mostrar o modo como o discurso político americano se articula na fabricação de novos corpos que responderão às demandas políticas através da Criança (enquanto promessa de um futuro reprodutivo e da hegemonia desse discurso); o Queer enquanto o fora, visto pelo discurso político como uma ameaça ao que se constitui como modelo de civilização. Ou seja, o Queer como pulsão de morte. Nesse contexto, ser a favor do Queer é ser contra a Criança (EDELMAN, 2021). Edelman aponta que

O que significaria [...] não lutar pelas crianças? Como alguém poderia colocar-se do outro “lado”, quando decidir tomar qualquer lado necessariamente nos condiciona a nos posicionar ao lado de, em um lado dentro da ordem política que retorna à Criança como a imagem do futuro que se persegue? [...] a queeridade (queerness) é o que nomeia o lado daqueles que não estão “lutando pelas crianças”, o lado exterior ao consenso por meio do qual toda política confirma o valor absoluto do futurismo reprodutivo (EDELMAN, 2021, p. 250).

Comprendemos deste trecho de Edelman que os sujeitos Queer (e por extensão toda comunidade LGBTQIAPN+) são uma ameaça a qualquer promessa de civilização, corpos cujas narrativas estão fadadas à marginalização pelos discursos forjados a partir da cis-heteronormatividade. Acreditamos que é “através do olhar do outro que o sujeito se vê” (SÓL, 2014, p. 37), que busca construir sua identidade e manifestar sua singularidade/ subjetividade. Portanto,

Nessa perspectiva, a singularidade é “compreendida como traço de algo da verdade do sujeito do inconsciente que marca sua enunciação como única e irrepetível” (AGUSTINI, 2011c, p. 147). Assim, para que haja sujeito, a subjetividade se movimenta constantemente em suas relações com os sentidos (SÓL, 2014, p. 38).

Como se movimentar nas relações de sentido se há uma estrutura de poder que impede minha identificação, inclusive com meu próprio corpo? Quais são os sentidos possíveis deixados pelo Outro para a movimentação da subjetividade de uma sujeita trans?

Acreditamos ser a escassez de sentidos formadores¹³, de representações imaginárias formadoras no campo do Outro, a origem do “Congelamento da Subjetividade” (CS): uma articulação do discurso do mestre que se apoia no discurso da universidade (nos saberes universais e indexicalizações pejorativas produzidas ao longo da história sobre os corpos dissidentes), levando sujeitas trans e travestis a se identificarem de modo forçado com as representações imaginárias deformativas forjadas no bojo da cultura cis-heteronormativa. Por falta de significantes melhor aceitos no campo do Outro – lugar onde buscamos nos significar, nos identificar com outros sujeitos e deslizar em nossas significações cristalizadas – a realidade trans/ travesti acaba por se tornar limitada, bem como seus horizontes de escolha. Vejamos, a seguir, como nossas asserções se evidenciaram nos dados.

5. O que os dados apontam?¹⁴

Ao longo das entrevistas, Mulan deixa claro que não se sente segura em externar para o mercado de trabalho sua identidade como mulher trans. Para que dê conta de trabalhar, ela aciona o teacher Fa Ping (pseudônimo de sua identidade masculina) para conseguir adentrar o espaço escolar. Ela o faz porque acredita que:

Quadro 1: Trecho da entrevista 3 sobre a relação com a profissão.

“... na sala de aula na escola, não tem espaço para a Mulan... não existe esse espaço, né?, é... **mal mal tem existido no Brasil enquanto... enquanto país**, enquanto território, né? Eu acho que território é uma palavra muito ma... melhor hoje que país. Para... para que a identidade trans, para que, pra que uma travesti ela seja... ela seja uma pessoa de sucesso, ela seja uma referência... (...) e uma referência em algo que é tão... é... SENSÍVEL, né?... Sensível, uma coisa assim que é sensível, é... de ensinar crianças, né?, porque eu... **“Como que essa escola vai fazer uma coisa dessas? Vai influenciar...”**, né?”

Fonte: *Corpus* da pesquisa de mestrado do autor.

Pelas lentes da teoria da significação e dos 4 discursos de Lacan ([1964] 2008; [1969] 2008), apostamos na seguinte análise: Mulan nos apresenta seu modo de laço com a escola e com seu imaginário do Brasil, com seus alunos e com os pais destes. Sustentada pelo

¹³ O discurso cis-heteronormativo deforma a imagem dos sujeitos LGBTQIAPN+. Portanto, os sentidos formadores são aqueles capazes de trazer os corpos dissidentes para o social, para o engajamento, de modo que também se sintam parte do meio.

¹⁴ É importante salientar que as análises feitas são apostas, interpretações que podem mudar na medida em que o pesquisador se aprofunda e se apropria da Psicanálise.

discurso da histórica queixosa, Mulan compartilha um saber cristalizado sobre si (“... *na sala de aula na escola, não tem espaço para a Mulan... não existe esse espaço, né?*”) que nos evidencia algo sobre seu sintoma e seu laço com a instituição de ensino em que atua como professora de inglês. Ela busca justificar sua queixa a partir do discurso da universidade, do saber universal sobre os corpos trans no Brasil, e acaba deslizando para outro saber universal: o que faz uma travesti ter sucesso?

Em sua tentativa de se simbolizar, Mulan acaba por tangenciar o não sentido, manifestado tanto nas sentenças incompletas quanto nas tentativas de retomada ao tema. O insucesso da simbolização acaba por fazer o significante TRAVESTI deslizar e estar diante do significante CRIANÇAS. Sobre este encontro, (des)vela-se o saber cristalizado que a habita e que “chacoalha” suas certezas sobre o que é necessário para ser uma travesti de sucesso. Há este terceiro elemento, o laço com os pais, de onde ela busca a fala do discurso do Outro, “*Como que essa escola vai fazer uma coisa dessas? Vai influenciar...*”, para mostrar que, ainda que ela tente se colocar no discurso do mestre, mestre de seus alunos/alunas, os pais podem assumir o discurso da histórica, para destroná-la deste lugar de formadora de seus filhos. Vejamos, a seguir, o olhar do Outro para com os corpos LGBTQIAPN+ manifestado nos dizeres de Mulan.

Quadro 2: Trecho da entrevista 4 sobre o laço com o Outro.

“... hoje pro brasileiro médio, né?, porque **a maioria das pessoas não sabe diferenciar o que que é uma pessoa gay, o que que é uma pessoa trans, ou o que que é uma pessoa... né?**, então, assim, é aquela coisa “é todo mundo viado (riso) é todo mundo viado... é... então... então eu acho que tem um... um pensamento assim e aí às vezes... **isso pode ser motivo para uma pessoa ou um ambiente me excluir ou me incluir, né?**”

Fonte: *Corpus* da pesquisa de mestrado do autor.

Acionando o discurso do mestre (do senhor e do escravo), temos que o sujeito se engaja no laço para fazer o Outro agir segundo sua vontade. Portanto, a palavra “*viado*”, como significante, é usada por “grupos dominantes com o intuito de perpetuar padrões de violência e dominação que são construídos para que permaneçam no poder (BUENO, 2020, p. 73). Retomando Edelman (2021), a imagem que a cis-heteronormatividade constrói em torno do corpo Queer (inclusive trans e travestis) é de total ameaça à civilização. Tais indexicalizações (BORBA, 2020) quando cristalizadas se tornam saber universal (discurso da universidade). Portanto, no laço com o Outro, acreditamos que Mulan fica à mercê dos mandos e desmandos do discurso do mestre que, sustentado no saber universal, aciona indexicalizações para fazer o corpo dissidente agir (se afastar; não participar; se excluir; mudar a performance de sua singularidade, muitas vezes por medo da violência). Ou seja,

ser “viado”, segundo Mulan, “*pode ser motivo para uma pessoa ou um ambiente me excluir ou me incluir, né?*”.

Como definido na seção anterior, acreditamos ser o “Congelamento da Subjetividade” (CS) uma articulação que se sustenta no discurso do mestre apoiado pelo discurso da universidade (nos saberes universais e indexicalizações pejorativas produzidas ao longo da história sobre os corpos dissidentes), levando sujeitas trans e travestis (bem como toda a comunidade LGBTQIAPN+) a se identificarem de modo forçado com as representações imaginárias negativas forjadas no bojo da cultura cis-heteronormativa, ocasionando, por conseguinte, uma limitação dos horizontes de escolha destas realidades. Vale relembrar que o ICs é o Outro que nos habita, podendo exercer a mesma influência que o Outro da cultura cis-heteronormativa. Vejamos como isso se dá no trecho a seguir.

Quadro 3: Trecho da entrevista 3 sobre a relação com a profissão.

“Dentro de um::de um curso de::de:: ... é:: de Letras, é::o momento em que eu começo a significar essa::essa posição de::de::de::de professora como::como ato político, como::como:: ... como uma::uma::uma::uma:: ... uma prof::uma profissão humanizada, humanística, né? É::, uma profissão que é de::de formar, né?, outras pessoas, de::de::de:: ... (...) assim, a::a complexidade, fui querendo, assim, medir a complexidade do que que é formar pessoas, formar indivíduos, sujeitos... (...) Na verdade, não necessariamente formar, né?, **eu n:::eu não s:::** ... (...) o professor não é o único formador, né? Ele num::: (...) Eu não tô ali pra deixar ninguém pronto pra nada.

Fonte: *Corpus* da pesquisa de mestrado do autor.

Neste trecho temos o deslizamento do significante PROFESSORA FORMADORA em duas situações de laço, sendo a primeira com a instituição que a formou professora e a segunda com o mercado de trabalho representado pela sala de aula. Acreditamos que o ambiente acadêmico possibilitou à Mulan ressignificar seu olhar para com o próprio corpo, de modo a se sentir confortável para manifestar sua identidade trans e se formar uma professora de inglês trans. Entretanto, ao deslizar da formação acadêmica para a sala de aula, percebemos dois movimentos: no primeiro, Mulan muda o discurso, tirando de si a responsabilidade de formar outros sujeitos; em um segundo movimento, destacado em negrito, percebemos que há um lapso no deslizamento do significante PROFESSORA FORMADORA na passagem da universidade para o mercado de trabalho.

Este lapso foi rapidamente interditado e substituído por um enunciado do discurso do Outro no masculino genérico, posteriormente abandonado, dando lugar à cena da sala de aula. Questiona-se, portanto, para onde foi a professora desejante na transição da universidade para o mercado de trabalho? Acreditamos que ela tenha ficado perdida no lapso, em que o sujeito do inconsciente (SI) (des)vela a representação imaginária que habita Mulan: na sala de aula, ela não se reconhece formadora de outros sujeitos.

6. À guisa de conclusão

Este trabalho é um fragmento de uma pesquisa de mestrado muito mais ampla e que ousa fazer uma interlocução transdisciplinar entre a Linguística Aplicada, os Estudos Queer e a Psicanálise. No centro da discussão, o corpo de uma professora de inglês trans que, sob laço transferencial com o pesquisador, fala sobre suas demandas e seu modo de fazer laço com o Outro. Pelas lentes das teorias da significação e do laço social de Lacan ([1964] 2008; [1969] 2008), propusemo-nos a analisar os efeitos da incidência do Outro nas representações imaginárias de Mulan. Com o auxílio de Butler ([1997] 2021), entre outros autores (HELLER, [1970] 1992; NEVES, 2002; 2021; SALIH, 2012; LOURO, 2013; SÓL, 2014; BUENO, 2020; BORBA, 2020; EDELMAN, 2021; NASCIMENTO, 2022), buscamos mostrar o que há no avesso da cultura cis-heteronormativa, bem como propor que é pelo Outro que a mulher trans se enxerga, se constitui sujeita e significa sua singularidade. É também pelo Outro que seu corpo pode ser incluído ou excluído do tecido social.

A partir dos trechos analisados, pudemos retomar nossas assunções acerca do “Congelamento da Subjetividade” (CS), uma articulação do discurso cis-heteronormativo que se coloca na linguagem pelo discurso do mestre apoiando-se no discurso da universidade. Quisemos, a partir disso, demonstrar com os dizeres de Mulan que a cultura cis-heteronormativa encontra meios para destituir o poder e a legitimidade dos corpos trans e travestis, para cercear o acesso às mais variadas camadas do social (tais como posições de privilégio, profissões de prestígio e de formação de outros sujeitos para o social) e, principalmente, para matar estes corpos, pois se valem da certeza da impunidade¹⁵.

Por fim, chamamos atenção para o terceiro trecho de nossa análise, em que uma manifestação inconsciente materializada no lapso nos elucida sobre a dimensão da incidência do Outro no modo como Mulan se vê enquanto professora. Ou seja, inconscientemente, Mulan não se considera formadora de outros sujeitos, uma vez que o corpo trans que habitou o espaço de formação acadêmica não pode ser trans no mercado de trabalho, muito menos na sala de aula.

¹⁵ Destacamos o caso do menino Alexandre Ivo de 14 anos, homossexual, que foi brutalmente torturado e morto no RJ em 2010. O caso segue sem um desfecho e os agressores impunes. Para mais informações, acessar <https://revistamarieclaire.globo.com/EuLeitora/noticia/2021/06/meu-filho-de-14-anos-foi-torturado-e-morto-e-hoje-luto-contrahomofobia.html>.

Referências

- ANDRÈS, M. Significante. In: KAUFMANN, P. (ed.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Tradução: Vera Ribeiro. Maria Luiza X. de A. Borges: consultoria. Marco Antônio Coutinho Jorge – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- BADIN, R.; MARTINHO, M. O discurso capitalista e seus gadgets. In: **Trivium: Estudos Interdisciplinares** (Ano X, Ed.2), 2018. p. 140-154. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/trivium/v10n2/v10n2a03.pdf>. Acesso: 27/02/2021
- BORBA, R. **Discursos transviados: por uma linguística queer**. 1. ed. São Paulo: Cortez editora, 2020. v. 1. 404p.
- BUTLER, J. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. São Paulo: Editora Unesp, 2021
- BUENO, W. **Imagens de Controle**. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2020. v. 1. 176p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27/02/2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, nº 247, 23.12.2019, Seção 1, p. 115, 2019.
- CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- COELHO, C. M. S. Psicanálise e Laço Social – Uma Leitura do Seminário XVII. In: **Mental** (Barbacena), v. 4, p. 107-121, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000100009. Acesso: 27/02/2021.
- EDELMAN, L. O futuro é coisa de criança: teoria queer, desidentificação e a pulsão de morte. **Periódicus**, v. 14, n. 2, p. 248–275, 2021.
- FERREIRA, T. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. In: FERREIRA, T.; VORCARO, A. (Orgs.). **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. Belo Horizonte MG: Autêntica, 2018, v. 1, p. 129-151.
- FREUD, S. (1930-1936). **Mal-estar na Civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, S. **Novas Conferências introdutórias sobre psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud).
- FRANCO, A. V. S. S. **Ser ou não ser bilíngue: Os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do Outro**. 2016. 124 (f). Dissertação (Mestrado) – Programa

de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 (ed. or.: 1970).

LACAN, J.-M. E. [1964] **O Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

LACAN, J.-M. E. [1969-1970] **O Seminário 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

LACAN, J. M. E. [1972-1973] **O Seminário 20: mais ainda**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2013.

JORGE, M. A. C. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria dos quatro discursos. In: RINALDI, D.; JORGE, M. A. C. (Orgs). **Saber, verdade e gozo: leituras de O Seminário 17 de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Rio Ambiciosos, 2002.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan**. Vol. 1: As bases conceituais (Transmissão da Psicanálise – série especial). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. In: **Pesquisa e Ensino**. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso: 27/02/2021.

MOREIRA, A. da S. **As múltiplas faces do outro/Outro em Lacan: entre o amor, o desejo e o gozo**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia Strictu Sensu, da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/9365/1/tese_10794_DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-final-SAPPG-CORRIGIDO.pdf. Acesso: 06/03/2021.

NASCIMENTO, R. de S. L. Reflexões sobre gênero e sexualidade: a formação de professores de inglês para as realidades LGBTQIA+. **Trem de Letras**, v. 9, n. 2, p. e022003, 17 ago. 2022.

NEVES, M. S. **Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário**. 276f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

NEVES, M. S. A intervenção psicanalítica na integração da pesquisa e da extensão com professores em formação continuada. In: SILVA, D.; BERTOLDO, E. S.; LEITE, J. D.; GOMES, V. A. (Org.). **E por falar em intervenção...** 1ed. Campinas: Pontes, 2021, v. 1, p. 401-424.

NOGUEIRA, L.; PEREIRA, M.; TOITIO, R. **O Brasil fora do armário**: diversidade sexual, gênero e lutas sociais. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

ORNELLAS, M. L. S. S1, S2, \$ e a: letras e números em quatro discursos. In: Lepsi – Colóquio Internacional de Psicanálise e Educação. Ano 9, 2012, São Paulo. **Anais do [evento]** Lepsi – Colóquio Internacional de Psicanálise e Educação. Ano 9, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a18n9.pdf>. Acesso: 27/02/2021

PELÚCIO, L. Breve História Afetiva de uma Teoria Torcida. **Revista Florestan Fernandes** – Dossiê Queer, v. 2, p. 26-45, 2014.

QUINET, A. **Psicose e laço social**: esquizofrenia, paranóia e melancolia. 2. ed Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2009.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

TFOUNI, L.; MONTE-SERRAT, D.M.; PEREIRA, A. C. A carta roubada e a estrutura do inconsciente. In: **Revista Intersecções**, v. 2 n. 2 (2009). Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1030>. Acesso: 27/02/2021.

SALIH, S. **“O sujeito”**. Judith Butler e a teoria queer (trad. Guacira Lopes Louro). Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini,. José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um curso de educação continuada. Identidades em (des) construção**. 2014. 259f. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, A. P. **Uma leitura introdutória a Lacan (exegese de um estilo)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

YORK, S. W. **TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação**. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2022.

ZILIOOTTO, D. M. A Posição do Sujeito na Fala e seus efeitos: uma reflexão sobre os quatro discursos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n.1/2, p. 215-224, 2004.

ENSINO DE LÍNGUAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA

Gláucio Geraldo Moura Fernandes¹
Elisa Mattos²

A 12ª edição do Seminário de Teses e Dissertações (SETED), evento do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi realizado entre os dias 01 e 03 de dezembro de 2021 e trouxe na sessão temática “Ensino e Tecnologias Digitais” um total de 06 pesquisas de mestrado e de doutorado em andamento no Programa. Nessa breve apresentação trazemos o resumo de cada uma dessas pesquisas, debatidas na referida sessão pelo Prof. Dr. Marcos Racilan Andrade³, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Buscando investigar o uso do *WhatsApp ChatClass* como apoio didático no ensino de língua inglesa no Ensino Médio, o doutorando Demétrius Faria dos Santos propõe a criação de grupos virtuais e de compartilhamento de tarefas do *ChatClass* aplicada em quatro turmas do Ensino Médio do CEFET-MG. O trabalho está atrelado aos conceitos de *affordances* (e.g., GIBSON, 1986; VAN LIER, 2000) e de agência (e.g., VAN LIER, 2010; PAIVA, 2013; MERCER, 2012; VAUGHN, 2019), e a discussão se assenta nos conceitos de língua e de aprendizagem adotados nas atividades do *ChatClass*. A pesquisa é orientada pela Prof. Dra. Júnia de Carvalho Fidelis Braga

Como objetivos específicos, a pesquisa de Demétrius busca identificar as *affordances* percebidas pelos alunos no uso do *ChatClass*, considerando as funcionalidades do *WhatsApp*

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente de língua inglesa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: glauciofernandes@cefetmg.br.

² Doutoranda em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada. Bolsista CAPES. Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz. E-mails: elisamattos@ufmg.br e mattos.elisa@gmail.com

³ Doutor em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Docente de língua inglesa na mesma instituição. <http://lattes.cnpq.br/7957250036337436>.

e os recursos do dispositivo móvel (*smartphone*) e da Internet. Especificamente quanto à agência, o doutorando objetiva verificar indícios e desenvolvimento dos alunos participantes da pesquisa durante as atividades do *ChatClass* no *WhatsApp*. O pesquisador também tem como objetivo específico avaliar os conceitos de língua e de aprendizagem subjacentes ao aplicativo.

A análise do doutorando se volta para dados gerados a partir das produções dos alunos do CEFET-MG com o uso do *WhatsApp ChatClass*. Considerando que os dispositivos móveis e seus aplicativos podem servir como fio condutor para ampliar o contato dos alunos com a língua inglesa, tanto dentro quanto fora da sala de aula, Demétrius entende que o *WhatsApp* e o *ChatClass* configuram-se como exemplos de recursos dos quais os estudantes se apropriam para aprender inglês. No entanto, como o pesquisador pontua, o *ChatClass* mostra-se guiado por uma visão behaviorista de ensino e de língua, aludindo ao audiolingualismo (cf. Borges e Paiva, 2011, para uma discussão). Este é um dos pontos fortes do estudo de Demétrius: o viés reflexivo quanto aos princípios subjacentes dos aplicativos de ensino e as implicações que essas escolhas têm para quem os usa.

Ancorada nas teorias de leitura e letramento (e.g., SOARES, 2002, 2006; KLEIMAN, 2014), na multissemiótica (e.g., SANTAELLA, 2014; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e no letramento digital (ROJO, 2013), a pesquisa de mestrado de Brenda Michelle Buhr Pedro examina 07 livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, buscando mapear os gêneros textuais digitais contemplados nessas obras, quantificando-os. A pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Júnior e, em análise inicial, indica um aumento considerável na quantidade de gêneros textuais digitais nos livros didáticos investigados, todos pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2020, além da forte presença de textos centrados em elementos de natureza não-verbal.

Com foco na rede virtual profissional SerProf, direcionada a professores e fundada em 2019, a pesquisa da doutoranda Denise Alves Soares Veridiano investiga a participação de docentes de Língua Portuguesa dos Ensino Fundamental e Médio nessa rede, considerando os pressupostos teóricos do Conectivismo (SIEMENS, 2004; DOWNES, 2005) e de Comunidade de Prática (WENGER; LAVE, 1991; WENGER, 1999). O período de análise da participação dos professores refere-se aos meses letivos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a pesquisa é orientada pela Prof. Dra. Júnia de Carvalho Fidelis Braga.

Trabalhando com o ensino superior, a pesquisa da doutoranda Camila Vilela de Queiroz volta-se para a adoção espontânea da inovação em disciplinas do curso de graduação em Letras durante o ERE. Com orientação da Prof. Dra. Júnia de Carvalho Fidelis Braga,

a doutoranda investiga se os estudantes de graduação do referido curso veem vantagens (e quais seriam essas vantagens) na adoção de tecnologias digitais e móveis em sua formação acadêmica e em suas práticas cotidianas, considerando o fluxo de uso e as dinâmicas de adoção. A pesquisa se ancora nos estudos sobre complexidade (e.g., MORIN, 2006; BRAGA, 2007; MARTINS, 2009) e no trabalho de Rogers (2003) sobre a adoção da inovação no ensino, com dados gerados por meio de questionário semiestruturado e da produção de tecnobiografias.

Ainda com foco no ERE, o doutorando Leonardo Rodrigo Soares investiga as condições iniciais das aulas remotas de língua inglesa nos Ensinos Fundamental e Médio. A pesquisa tem como participantes 06 professores de escolas públicas da cidade de São João Del Rei, em Minas Gerais, os quais foram acompanhados pelo pesquisador durante a pandemia, e visa verificar o uso de recursos digitais nas aulas desses professores. Além do acompanhamento das aulas, um questionário semiestruturado foi aplicado e os professores foram entrevistados via plataforma Zoom. Os dados gerados seguem em análise com suporte teórico das Condições de Emergência Complexa de um Sistema Adaptativo Complexo (DAVIS; SUMARA, 2003). A pesquisa tem como orientadora a Prof. Dra. Júnia de Carvalho Fidelis Braga.

Já no ensino de língua espanhola, a mestranda Elaine Teixeira da Silva, orientada pela Prof. Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira, investiga os Recursos Educacionais Abertos (REA) – recursos de licença aberta – como potenciais promotores do ensino no contexto digital. Os REA estão sendo analisados sob a perspectiva da complexidade, em associação às reflexões dos multiletramentos. A pesquisadora busca entender as funcionalidades dos REA no ensino de segunda língua, argumentando que esses recursos oferecem aos usuários a possibilidade de Reter, Revisar, Remixar e Redistribuir conteúdos digitalmente, em consonância com Wiley (2014) sobre os 5R.

As pesquisas aqui apresentadas têm grande potencial investigativo e podem ser úteis tanto para linguistas aplicados e educadores quanto para os professores da Educação Básica, participantes dessas investigações. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da divulgação das pesquisas aplicadas não somente no meio acadêmico, em eventos como o SETED, mas, também, nos espaços pedagógicos onde docentes e discentes atuam cotidianamente, como as escolas e as feiras de educação. Essa é uma importante ponte, que deve ser construída e mantida de pé, alimentando as trocas entre aqueles que se dedicam ao ensino e aqueles que se debruçam sobre a pesquisa.

Referências

- BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Rev. Linguagem & Ensino**, Pelotas: UFPel, v. 14, n. 2, 2011.
- BRAGA, J. F. Online Learning Communities in the Realm of Complexity. In: Complexity Science and Educational Research Conference. **Proceedings of the 2007 Complexity Science and Educational Research Conference**. Vancouver, 2007, p. 139-144.
- DAVIS, B.; SUMARA, D. Complexity and Collectivity: on the Emergence of a Few Ideas. **Proceedings of the 2003 Complexity Science and Educational Research Conference**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Elaine_Simmt/publication/228570639_Complexity_and_Collectivity_On_the_Emergence_of_a_Few_Ideas/links/5570676808aee1eea7587092.pdf. Acesso em: 13 junho 2022.
- DOWNES, S. **An Introduction to Connective Knowledge**. 2005. Disponível em: <https://www.downes.ca/post/38653>. Acesso em: 16 junho de 2022.
- GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.
- KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 72-91, 2014.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. New York: Oxford University Press, 2001.
- MARTINS, A. C. S. A emergência de dinâmicas complexas em aulas on-line e face a face. In: PAIVA, V. L. M. O. NASCIMENTO, M. (Orgs.) **Sistemas Adaptativos Complexos**. Campinas: Pontes, 2009.
- MERCER, S. Understanding Learner Agency as a Complex Dynamic System. **System**, v. 39, n. 4, 2011, p. 427-436.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Meridional Ltda, 2006.
- PAIVA, V. L. M. O. Chaos and the Complexity of SLA. In: BENSON, P.; COOKER, L. (ed.). **The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy**. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.
- ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. New York: The Free Press, 2003.
- ROJO, R. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 7, n. 14, p. 15-22, 2014.

- SIEMENS, G. **Connectivism**: A Learning Theory for the Digital Age. 2004. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, Acesso em 16 junho 2022.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002
- VAN LIER, L. From Input to Affordance: Social-Interactive Learning from an Ecological Perspective. *In*: LANTOLF, J. (org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- VAN LIER, L. The Ecology of Language Learning: Practice to Theory, Theory to Practice. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 3, p. 2-6.
- VAUGHN, M. What is Student Agency and Why is it Needed Now More than Ever?. **Theory Into Practice**, Ohio: Taylor & Francis, v. 59, n. 167, p. 1-19, 2019.
- WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and Identity. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1999.
- WENGER, E.; LAVE, J. **Situated Learning**: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WILEY, D. **The Access Compromise and the 5th R**. 2014. Disponível em: <http://opencontent.org/blog/archives/3221>. Acesso em: 13 junho de 2022.

AGÊNCIA E AFFORDANCES DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO WHATSAPP CHATCLASS

Demétrius Faria dos Santos¹

Resumo

Este trabalho busca entender melhor o potencial do uso de ferramentas *online*, em especial o *WhatsApp ChatClass*, aliado a metodologias na escola pública brasileira; identificar como a integração de dispositivos móveis na sala de aula de língua inglesa pode oferecer experiências de aprendizagem centradas nos estudantes; e como esse uso pode revelar indícios de agência dos aprendizes. Para isso, utilizou-se referencial teórico sobre *affordance*, teorias de aprendizagem e agência. Foram, então, criados grupos virtuais e de compartilhamento de tarefas do *ChatClass*, que foram aplicadas em quatro turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Médio técnico-tecnológico de uma instituição federal do estado de Minas Gerais. Ademais, aplicou-se um questionário para investigar o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas turmas, cujos dados gerados, a partir da interação com o pesquisador, foram analisados conforme os pressupostos apresentados, possibilitando um debate sobre o uso de ambientes virtuais aliados à aprendizagem na escola pública e contribuindo para o desenvolvimento de sua agência como aprendizes.

Palavras-chave: Aprendizagem de língua inglesa. *Affordances*. Agência.

Abstract

This work seeks to better understand the potential of using online tools, especially WhatsApp ChatClass, combined with methodologies in Brazilian public schools; identify how the integration of mobile devices into the English language classroom can provide student-centered learning experiences; and how this use can reveal signs of learner agency. For this, a theoretical framework on affordance, learning theories, and agency was used. Virtual and task-sharing groups were then created for ChatClass, which were applied in four technical-technological high school classes of first and second grades at a federal high school in the state of Minas Gerais. Furthermore, a questionnaire was applied to investigate the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the classes. The data generated from the interaction with the researcher, in groups, and based on the questionnaire, were analyzed according to the presuppositions presented, enabling a discussion on the use of virtual environments allied to learning in public schools and contributing to the development of their agency as learners.

Keywords: English language learning. *Affordances*. Agency.

¹ Doutorando em Linguística Aplicada pelo PosLin – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora: Profa. Dra. Júnia de Carvalho Fidelis Braga. E-mail: demebh@gmail.com.

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2020), em vigor desde 2018, define competências que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação, propondo que os educandos sejam protagonistas, tendo cada vez mais voz e participação em seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, os professores e os métodos pedagógicos têm papel importante na formação dos alunos como cidadãos éticos, críticos e reflexivos. Muito mais do que acumular informações, o educando precisa cada vez mais reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, crítico, aberto ao novo, colaborativo e responsável. Isso requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais abundante na cultura digital e ser proativo para identificar problemas e buscar soluções. Todo este movimento pode caracterizar a agência do educando ao aprender uma língua adicional.

Assim, a opção por investigar as *affordances* ligadas à plataforma *ChatClass*, no aplicativo *WhatsApp* – um aplicativo que permite a interação entre alunos e professor e alunos, e os indícios de agência de alunos que surgem dessa relação, se dá também como forma de levar adiante o proposto pela BNCC. O *ChatClass* é uma *startup* de tecnologia educacional criada em Nova Iorque que tem como missão democratizar a educação. A empresa oferece diversas soluções para a educação, entre elas a plataforma homônima, que é gratuita para alunos e professores do Ensino Fundamental II e Médio, e conta com atividades desenvolvidas de acordo com os parâmetros da BNCC para cada ano desses segmentos. O professor pode monitorar as atividades de seus alunos e a correção é feita de forma automática. Tais atividades podem ser usadas com os alunos por meio do aplicativo, ou adaptadas de acordo com as necessidades do professor e da turma.

Este estudo, portanto, visa contribuir para o crescimento do campo da aprendizagem móvel, fornecendo uma análise de uso de *smartphones* para o ensino de inglês, especialmente as *affordances* do aplicativo *WhatsApp* aliado ao uso do *ChatClass*, e como estes podem influenciar no desenvolvimento da agência dos estudantes. Os resultados podem ser úteis para outros pesquisadores da área da Linguística Aplicada (LA) e de áreas correlatas, e para professores e alunos de inglês que têm interesse em tecnologias e em uso de aplicativos móveis para aprendizagem de línguas.

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral

Investigar o uso do *WhatsApp ChatClass* como apoio didático no ensino de língua inglesa (LI) nos anos iniciais do Ensino Médio (EM), sob a perspectiva dos conceitos de *affordances* e agência.

2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as *affordances* percebidas pelos alunos durante o uso do *ChatClass* em relação às funcionalidades do *WhatsApp*, dos recursos do dispositivo móvel e da Internet.
- b) Verificar os possíveis indícios e o desenvolvimento da agência dos aprendizes durante as atividades do *ChatClass* no *WhatsApp*.
- c) Compreender os conceitos de língua e de aprendizagem utilizados na proposta do *ChatClass*.

3. Referencial teórico

Apresenta-se a seguir uma revisão preliminar dos aportes teóricos e alguns conceitos-chave que nortearão a pesquisa, incluindo algumas discussões pertinentes sobre agência, *affordances* e teorias de aprendizagem e concepções de língua.

3.1 Agência

Para van Lier (2010), a agência é o movimento e a mudança, ou até a falta destes, no caminho da vida e do desenvolvimento. Para o autor, a agência é um conceito essencial na aprendizagem, manifestando-se em diferentes níveis e se relacionando à autonomia, à motivação e ao investimento. Desse modo, a agência seria a participação do indivíduo em seu próprio processo de aprendizagem.

Decidiu-se por utilizar, primariamente, a definição de van Lier (2010) de agência por esta transferir o foco do professor para o aprendiz, isto é, a aprendizagem passa a ser responsabilidade, também do aluno e depende de suas atividades e iniciativas. Paiva (2013) aprofunda a visão de agência de van Lier (2010). De acordo com as colocações da autora, um aprendiz pode tanto assumir o controle de sua própria aprendizagem, auto governando-se, como pode se ater às instruções do professor. Nas duas situações, o educando está agindo sobre seu próprio processo de aquisição da língua, seu processo de aprendizagem. Em outras

palavras, o aluno está tomando decisões, mesmo que não sejam as ideais, as esperadas ou as que permitam a melhor situação para a aprendizagem.

Já para Mercer (2012, p. 43), a agência emerge da interação entre o aprendiz, como um ser físico, psicológico, e de múltiplos sistemas contextuais e o ambiente em que este se insere, corroborando o exposto anteriormente. A agência, portanto, estaria ligada à iniciativa, motivação, volição e eficácia de um indivíduo no controle da aprendizagem.

Margaret Vaughn (2019), por sua vez, apresenta um modelo triádico de agência, associando-o a três dimensões: (i) disposições que permitem aos indivíduos agir e transformar os ambientes; (ii) motivações dos indivíduos, que auto regulam suas ações nos contextos existentes, fazem escolhas e tomam decisões; e (iii) posicionamento dos indivíduos, a partir do qual os sujeitos negociam e interagem nos contextos sociais complexos.

Pode-se relacionar e aplicar os modelos de agência, apresentados nesta pesquisa, observando e registrando indícios que emergiram do acompanhamento feito em sala de aula virtual do *ChatClass* durante as atividades propostas. Além dessa relação, adota-se neste estudo o conceito de agência de van Lier (2010) como sendo o movimento, mudança de estado ou direção, ou até mesmo a falta do movimento no caminho da vida e do desenvolvimento. Movimento, nesse caso, é visto como a ação voluntária de matrícula dos estudantes nas turmas do *ChatClass*; e o caminho da vida e do desenvolvimento como o aproveitamento das *affordances* que os ambientes (formal, informal e virtual) oferecem, bem como o aprimoramento a partir da evolução dos estudantes nas tarefas do *bot ChatClass*.

No item a seguir, busca-se detalhar o conceito de *affordance* adotado neste artigo.

3.2 Affordances

Segundo a perspectiva ecológica de Gibson (1986), as *affordances* são oportunidades de ação que emergem na interação entre os agentes e o ambiente ao seu redor. O autor considera os animais como agentes que têm diferentes percepções e se apropriam de diferentes maneiras do meio em que vivem. Tem-se, assim, um ecossistema em que agentes e ambientes estão em constante interação.

Uma das evoluções mais significativas do conceito de *affordance*, para o presente estudo, está relacionada com os ensinamentos de van Lier (2000), que transpõe o conceito de *affordance*, de Gibson (1986), para a Linguística Aplicada. Van Lier denomina *affordances* aquilo que caracteriza as relações existentes entre os campos pessoal e físico dos sujeitos, apontando propiciamentos do mundo social e simbólico.

Como se viu nas contribuições de Gibson (1986) e van Lier (2000), cada agente desenvolve uma percepção diferente das *affordances* que se apresentam em determinados

ambientes. Isso se deve às experiências individuais de cada um e ao contexto em que vivem, tornando essas relações parte de um sistema ecológico. Assim, ao fazer uso de recursos móveis para interagir na língua objeto da aprendizagem, expandindo o contato para além da sala de aula, o aluno pode estar, por conseguinte, expandindo suas possibilidades de encontrar *affordances* de aprendizagem.

3.3 Teorias de aprendizagem e concepções de língua

Discute-se nesta subseção conceitos de língua e de aprendizagem adotados nas atividades do *ChatClass* a serem investigadas. Importante ressaltar que essa investigação não é exaustiva, nem se propõe a cobrir todas as abordagens e teorias reconhecidas pela LA.

De acordo com Borges e Paiva (2011), até a segunda metade do século XX, os métodos de ensino de línguas consideravam-nas como um conjunto de estruturas sintáticas, sem que houvesse maiores preocupações quanto a teorias de ensino e aprendizagem. As autoras apontam ainda que, apesar de alguns métodos, como o direto e o audiolingual, utilizarem-se de estudos provenientes da Psicologia, a noção de língua continuava a mesma: a soma de sintaxe e vocabulário, assim como a de aprendizagem como “fruto do método entendido como um receituário a ser seguido rigidamente pelo professor” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 337).

Em 1963, Anthony (*apud* BORGES; PAIVA, 2011) publica um artigo no qual apresenta a classificação hierárquica de abordagem, método e técnica. Só a partir de então se passa a considerar que uma abordagem deve se sustentar em dois pilares: visão de linguagem e visão de ensino e aprendizagem. Dessa forma, métodos que se apoiavam na concepção de língua como estrutura, especialmente o audiolingual, se valem do avanço do behaviorismo de Skinner, adotando-o como visão de ensino e aprendizagem, passando a ter *status* de abordagem. Para a abordagem audiolingual, portanto, a língua seria “humana, auditiva-oral, e simbolicamente significativa” (ANTHONY, 1963, p. 8 *apud* BORGES; PAIVA, 2011, p. 339), além de ter uma “estrutura única em relação a outras línguas” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 339).

Borges e Paiva (2011) apontam que, contrapondo-se a essa visão estruturalista de língua e à base behaviorista do ensino e aprendizagem, surge a abordagem comunicativa em meados dos anos 1970. Com a abordagem comunicativa, a linguagem passa a ser compreendida como um ato social e comunicativo, levando em consideração como uma língua funciona no mundo real. A abordagem comunicativa também passa a reconhecer os esforços dos aprendizes para adquirir proficiência em determinada língua, o que, pode-se sugerir, já é um grande passo em direção ao reconhecimento da agência dos aprendizes e do papel que esta pode exercer na aprendizagem.

No campo da aprendizagem, tem-se a teoria sociocultural, que tem origem nos trabalhos do psicólogo russo Lev Vygotsky. Segundo Lantolf e Beckett (2009, p. 459), a teoria sociocultural coloca como preceito básico que toda atividade mental é simbolicamente mediada. Assim, para Vygotsky, toda atividade humana é mediada por ferramentas, sejam elas físicas ou simbólicas, sendo a linguagem um exemplo dessa última categoria e, ainda, considerada a principal ferramenta de mediação da atividade humana. Para o psicólogo russo, não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social. Seguindo essa linha de raciocínio, Ortega (2009, p. 219) assevera que a língua “é usada para criar pensamentos, mas também transforma o pensamento e é a fonte da aprendizagem”², coadunando com o que propõe Vygotsky.

Levando em consideração a retomada dessas principais abordagens e teorias sobre o ensino de línguas ao longo da história, e com o objetivo de compreender como a agência se desenvolve no decorrer do tempo e se relaciona com as *affordances* percebidas no uso de dispositivos e aplicativos móveis para a aprendizagem de inglês, apresenta-se a seguir o desenho metodológico que norteia este trabalho.

4. Metodologia

A presente pesquisa se desenvolve como um estudo de caso qualitativo cujos participantes são alunos de quatro turmas de língua inglesa do primeiro e segundo anos do Ensino Médio de um centro de ensino técnico-tecnológico federal localizado no estado de Minas Gerais que oferece cursos do Ensino Médio à Pós-Graduação. O *campus* em que os participantes estudam está localizado na cidade de Belo Horizonte.

Os alunos foram informados de todos os passos e procedimentos de geração e coleta dos dados e só tiveram seus dados coletados e analisados depois de terem assinado (ou levado aos responsáveis para fazê-lo) o Termo de Consentimento concordando voluntariamente em participar da pesquisa.

Quanto à coleta de dados, inicialmente, foi aplicado um questionário para definição do perfil e do contexto em que os sujeitos de pesquisa se inserem e para levantamento de aplicativos móveis já utilizados para a aprendizagem. Posteriormente, os educandos desenvolveram as atividades do *ChatClass* propostas como atividades complementares ao programa de curso das quatro turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio. Os alunos, além de completar as atividades propostas no *ChatClass*, tiveram um registro diário do seu histórico

² Tradução minha para: “As all tools, language is used to create thought but it also transforms thought and is the source of learning.” (ORTEGA, 2009, p. 219).

de acesso elaborado pela ferramenta, que pode ser consultado pelo pesquisador, que é o administrador do grupo de *WhatsApp* criado para cada turma. No terceiro bloco da pesquisa, a partir de teorias da linguagem, foi realizada uma avaliação das atividades propostas pelo *ChatClass*, buscando estabelecer relações entre seu programa e a concepção de língua adotada nas atividades desenvolvidas.

5. Análise e resultados parciais

Nesta seção, serão analisados os dados gerados a partir das produções dos alunos de quatro turmas do primeiro e segundo anos durante o uso do *WhatsApp ChatClass*. Para tanto, as trocas entre pesquisador e alunos, e entre os próprios alunos, foram levadas em consideração, sob a óptica dos elementos teóricos discutidos anteriormente.

Na presente pesquisa, os alunos foram convidados a participar de um ambiente virtual criado para a complementação do programa de ensino de língua inglesa das quatro turmas selecionadas. A partir dessa movimentação, os participantes puderam ajudar uns aos outros no compartilhamento e inserção de colegas na plataforma, usando o *WhatsApp* para compartilhar o contato da matrícula do *bot*. Assim, tem-se, de acordo com a classificação de Vaughn (2019): a) disposições (propiciamentos do programa de ensino formal); b) motivações dos indivíduos (alunos buscam por conta própria a matrícula na turma do *bot ChatClass*); e c) posicionamento (níveis de interação com o *bot*).

5.1 A interação de um estudante

Nesse primeiro momento, apresenta-se uma análise parcial e preliminar da fala de um aluno participante da pesquisa:

Espero que por ser um aparelho que quase todos possuem seja mais fácil o aprendizado, por estarmos em contato com ele praticamente o dia inteiro. Eu já o uso para o aprendizado da língua inglesa, por meio de aplicativos e vídeos de desenhos no *Youtube*, tenho certeza de que será uma experiência que trará frutos. (Participante X).

O participante X se refere ao aparelho celular, *smartphone*, e já num primeiro momento é possível perceber na fala do estudante o exposto na pesquisa “Impactos primários e secundários da covid-19 em crianças e adolescentes: 3ª rodada”, da Unicef (2021), que assevera que 65% dos estudantes em ensino remoto acessam as atividades exclusivamente pelo celular. No formulário inicial da presente pesquisa, 100% dos participantes responderam ter acesso a um aparelho *smartphone*, o que coaduna com a fala do participante e com a pesquisa da Unicef (2021), mostrando a ubiquidade do aparelho celular.

No mesmo trecho, o aluno assegura que já utiliza o celular para aprender língua inglesa, utilizando-se de aplicativos e assistindo a vídeos no *Youtube*. Nesse sentido, é possível apontar a existência de uma *affordance* de aprendizagem e tecnológica, percebida e aproveitada por ele. Van Lier (2000) afirma que os contextos fornecem *affordances*, que são vistas por ele como possibilidades para ação, oportunidades de engajamento e participação, que podem estimular a intersubjetividade, despertar a atenção e gerar vários tipos de comentários linguísticos por parte dos sujeitos em interação. É a disponibilidade de recursos com os quais as pessoas podem se engajar que estimula ações prolongadas, que, por sua vez, estimulam a emergência da linguagem. Nesse sentido, as *affordances* podem contribuir para a construção dos significados, potenciais de ação que emergem das interações com os mundos físico e social.

Tem-se, então, o uso social do celular e da internet, tendo o *YouTube* como exemplo de ambiente virtual, no qual o sujeito deve se familiarizar com a mecânica básica do sistema a fim de navegar pelo *website* ou aplicativo, performando atividades que o permitam assistir a diferentes vídeos e, ainda, aproveitar as *affordances* tecnológicas e de aprendizagem disponíveis. Assim, observa-se, também, agência do aprendiz, no sentido de mobilização dos recursos que ele tem para desenvolver a aprendizagem de LI.

Como debatido anteriormente, o conceito de agência tem a ver com a capacidade de autopercepção e autodeterminação dos estudantes, sendo relacionada à tomada de decisões, à habilidade de interagir e resistir às mudanças, e à capacidade de se responsabilizar por suas ações. Para van Lier (2010), a agência está ligada à participação do indivíduo em seu próprio processo de aprendizagem. No trecho analisado, em que o participante X afirma assistir a vídeos de desenhos no *Youtube*, é possível perceber, portanto, a agência desse aluno tanto no sentido definido por Carson quanto no definido por van Lier, que são complementares. Isso porque o discente toma a decisão de aprender inglês, interage com um sistema para tal, e, ao fazê-lo, se torna protagonista em seu próprio processo de aprendizagem. Passa-se, agora, para a análise do *ChatClass*, programa de aprendizagem de inglês que utiliza o *WhatsApp* como meio de comunicação.

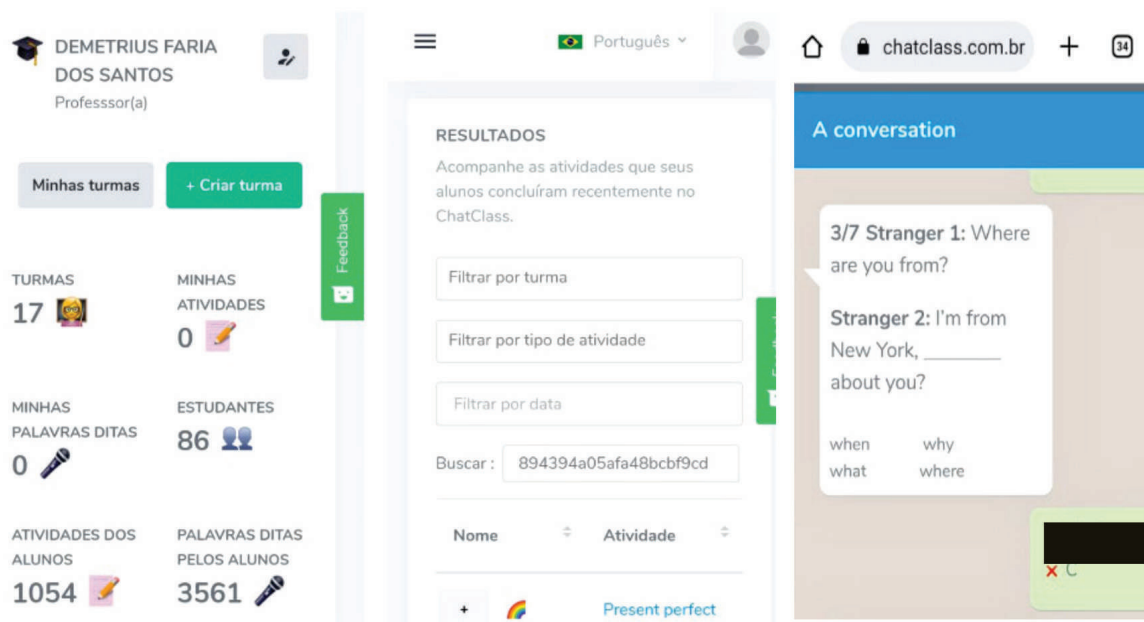
5.2 O ChatClass

Nesta subseção, as características do *ChatClass* e de seu programa de ensino de inglês serão debatidas a partir do referencial teórico apresentado anteriormente. Como salientado alhures, essa não é uma análise que se pretende exaustiva.

Ao buscar identificar os princípios de ensino e aprendizagem de língua presentes no *bot ChatClass*, os dados preliminares indicam que, entre os objetivos da *startup*, encontram-se:

a) capacidade dos usuários usarem a língua-alvo (LI) comunicativamente com o *robô* e entre si, de modo automático, sem pausa para pensar e negociar sentidos; b) o papel do professor é subdividido: o robô atua como um professor-modelo nas tarefas escritas, fornecendo o feedback imediato; e o professor, administrador do grupo, cria turmas, atividades e atua conduzindo, orientando e controlando o comportamento do aluno nas atividades orais e escritas; c) as atividades estão baseadas em aspectos sociais e comportamentos do dia a dia para buscar alcançar o padrão linguístico e cultural da língua alvo. Podemos observar este uso nas figuras 1 e 2 a seguir.

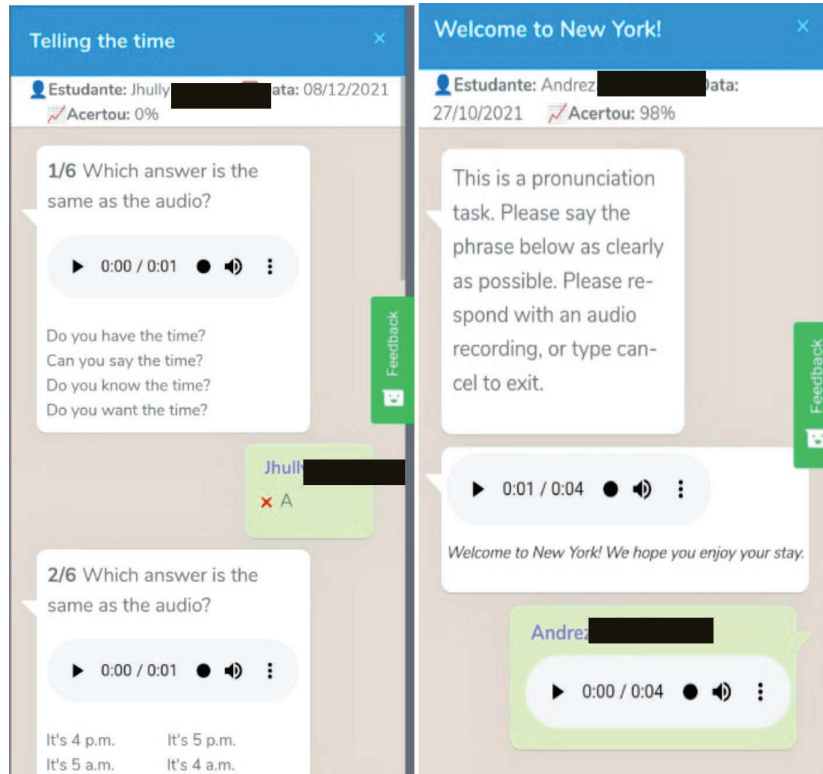
Figura 1: Espaço do administrador no *ChatClass*: registro de acompanhamento individual.



Fonte: Arquivo do autor, *print* do *WhatsApp Web*.

Apesar dos benefícios elencados, o vocabulário e a gramática apresentados no *ChatClass* são limitados, na medida em que cada interação é dirigida pelo *bot* de forma automática ou por iniciativa do professor. Não são oferecidas oportunidades de negociação de significado, pois os diálogos são voltados para a memorização de padrões linguísticos sem relevância social e a comunicação é restrita a situações hipotéticas. Pode-se observar que uma característica predominante no *bot WhatsApp ChatClass* é o ensino dos padrões de frase a partir de questões de múltipla escolha e as quatro variáveis características do método de ensino behaviorista audiolingual. Como podemos ver na imagem a seguir.

Figura 2: Atividade característica do método audiolingual no *ChatClass A*.



Fonte: Arquivo do autor, *print* do *WhatsApp Web*.

Também pode-se fazer uma classificação das abordagens de participação e interação que o *ChatClass* oferece a partir das características do audiolingualismo, as quais são detalhadas no Quadro 1.

Quadro 1: *ChatClass* e a Abordagem Behaviorista Audiolingual.

Observações no <i>ChatClass</i>	Princípios da Abordagem Behaviorista
1. Apresentação de gêneros, diálogos e padrões de frases interativas.	1. Estímulos
2. Revisão dos diálogos a partir de tarefas que retomam os padrões de frases apresentados com exercícios de diferentes habilidades.	2. Revisão
3. BNCC – os alunos não recebem regras gramaticais; pontos gramaticais são ensinados por meio de exemplos e exercícios.	3. Gramática
4. <i>Drilling</i> – acumulação para trás (linhas problemáticas); encadeamento, substituição, transformação e exercícios de perguntas e respostas (palavras-chave e frases).	4. Imitação/Repetição

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A seguir, apresenta-se algumas características da abordagem comunicativa observadas no uso do *ChatClass* a partir das contribuições de Widdowson (2002).

Quadro 2: *ChatClass* e Abordagem Comunicativa.

Observações	Princípios da Abordagem Comunicativa
1. Interação com robô, uso do <i>WhatsApp</i> na comunicação e atividades contendo princípios da gamificação e troca entre robô e usuários.	1. Eventos comunicativos reais para troca, <i>feedback</i> , negociação de sentido, práticas comunicativas.
2. Dar instruções no idioma de destino.	2. Idioma de destino como veículo.
3. Uso de frases não codificadas para construção textual com discurso, coesão e coerência. Tarefas multidisciplinares.	3. Trabalho não apenas com frases, mas com discurso, coesão e coerência. Descobrir a intenção do orador ou do escritor.
4. Tratamento do erro como parte do processo de aprendizagem. O <i>bot</i> oferece suporte tira-dúvidas, fornece <i>feedback</i> automático nas atividades, oportunidades alternativas de tarefas com professor mediador da turma ou robô.	4. Erros são tolerados e vistos como parte do processo de aprendizagem.
5. O professor cria as turmas, escolhe o material didático, acompanha o progresso, pode fornecer <i>feedback</i> e interagir com os grupos.	5. Professor facilitador e orientador.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O Quadro 2 apresenta algumas questões para melhor compreender os princípios da abordagem comunicativa na análise do *ChatClass*: a) Quais são os objetivos dos professores que usam essa abordagem? b) O suporte capacita os alunos a se comunicar no idioma de destino? c) Proporciona aos alunos conhecimentos de formas, significados e funções linguísticas? d) Oferece aos alunos a oportunidade de aprender por meio da negociação de significado?

Percebe-se que muitas vezes esse trabalho é possível com uso de tecnologias e objetos educacionais adequados, mas também se percebe a importância do professor que atua como facilitador e co-comunicador, e o papel dos estudantes como comunicadores. Quase tudo o que é feito no processo de ensino e aprendizagem tem uma intenção comunicativa (tarefas com lacuna de informação, *feedback*); uso de materiais autênticos que facilitam o engajamento a partir do uso social; negociação de materiais didáticos a serem adotados em ambientes de aprendizagem virtual (escolha das turmas *ChatClass*), paráfrases, *Backchannels* (canais e links de sistemas interligados, como *WhatsApp*, *ChatClass*, *Facebook* e *Instagram*).

Passa-se, agora, à Teoria Sociocultural, cujo principal expoente é Lev Vygotsky, psicólogo russo que se interessou pelos estudos do comportamento e psiquismo de animais e

humanos buscando entender como se dava a aprendizagem e o papel das funções cognitivas nesse processo.

Quadro 3: *ChatClass* e a Teoria Sociocultural de Vygotsky.

Observações	Princípios da Teoria Sociocultural
1. Uso social do celular e do <i>WhatsApp</i> como meios de comunicação e interação entre os estudantes. Ampliação da sala de aula de língua inglesa e criação de ambiente virtual.	1. Concepção interacionista.
2. O uso do <i>ChatClass</i> considera os conhecimentos prévios e bagagem cultural dos sujeitos. Adaptação do conteúdo escolar com uso do celular, sem perder de vista a interação.	2. Interação e colaboração na base do funcionamento psicológico.
3. <i>Bot ChatClass</i> : instrumento técnico mediador, composto por sistemas de signos construídos na história recente. Adaptação de conteúdos escolares com suporte do <i>WhatsApp</i> .	3. Mediação.
4. Imitação de modelos de falantes de LI, utilizando diferentes suportes, como vídeos e posts do <i>Instagram</i> , gravações em áudio/vídeo para os usuários do <i>ChatClass</i> .	4. Imitação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como é possível observar no Quadro 3, Vygotsky traz para as teorias de aprendizagem a concepção interacionista: dentre suas principais ideias, a primeira se refere à relação indivíduo/sociedade – as características humanas resultam da interação dialética do homem e o seu meio sociocultural. Esses postulados da teoria sociocultural são amplamente observados na utilização do *ChatClass*, que se dá por meio do *WhatsApp* – um aplicativo que permite a interação entre alunos e professor e alunos – e se baseia em temas focados na cultura linguística.

Isso dá lugar também à característica de mediação presente em toda atividade humana. São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo, enquanto a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos. Por fim, a imitação para Vygotsky pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado.

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos, isto é, uma escola na qual as pessoas possam dialogar, duvidar, questionar e compartilhar saberes; na qual há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a

criatividade. Apesar de o *ChatClass* se aproximar de algumas das afirmações de Vygotsky, como a questão da mediação e da imitação, ele está longe de propor atividades que permitam o questionamento, a construção compartilhada do saber e a colaboração, aproximando-se muito mais dos princípios de outras abordagens.

Ainda consoante a teoria sociocultural, há as estratégias mediadoras de *scaffolding*.

Quadro 4: ChatClass e *Scaffolding*.

Observações	Técnicas Instrucionais: Estratégias mediadoras Scaffolding
1. Uso social e afetivo dos <i>smartphones</i> .	1. Engajamento.
2. No <i>ChatClass</i> , as atividades por habilidades da BNCC podem ser acessadas e facilmente respondidas usando a tela do celular como simplificador de tarefas.	2. Simplificação de tarefas.
3. Interação personalizada mediada por robô.	3. Motivação – aproximação com o usuário.
4. Tratamento dos erros e acertos. Erros não são vistos como punição, mas como oportunidades de êxitos posteriores. <i>Bot ChatClass</i> com mensagens de <i>feedback</i> e motivação.	4. Redução do estresse do aprendiz, tentando fazer com que ele não se sinta frustrado ao lidar com dificuldades na execução da tarefa.
5. <i>Bot ChatClass</i> como ambiente do ciberespaço que funciona nos <i>smartphones</i> , e dispositivos com internet e aplicativo <i>WhatsApp</i> .	5. Uso de ferramentas digitais que apoiam os alunos na aprendizagem de línguas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Apesar de o uso de *scaffolding* no processo de aprendizagem aqui apresentado apoiar os aprendizes na execução das tarefas, o *Bot ChatClass* priva os usuários de usarem sua criatividade e seus conhecimentos em sua plenitude. O *scaffolding* é feito de uma forma muito diretiva pelo robô, que, privilegiando a imitação, “faz todo o trabalho cognitivo, o aluno que apenas segue as orientações e devolve o conhecimento dado” (MAGALHÃES, 1996, p. 7).

A assistência dada por meio dos *scaffoldings* no uso do *bot ChatClass* parece não ter por objetivo estimular o desenvolvimento do aprendiz, mas apenas resolver as tarefas.

Apesar das limitações, o *bot* e a *edtech* oferecem a possibilidade de criação de atividades autorais pelos docentes usuários da ferramenta. Dessa forma, é possível prover formas de *scaffolding* efetivas quando participam de interações colaborativas. Apesar das críticas ao *bot ChatClass*, deve-se levar em conta que, durante o processo de *scaffolding*, o estudante não está recebendo passivamente a orientação para a tarefa, mas sim se engajando ativamente no processo de interação e agência mediada por robô, de modo a se beneficiar do *scaffolding* para aprender mais.

6. Considerações finais

Neste estudo é percebido de que maneira os dispositivos móveis e seus aplicativos podem servir de fio condutor para ampliar o contato dos alunos com a língua inglesa. O *WhatsApp* e o *ChatClass* podem ser exemplos de recursos dos quais os estudantes se apropriam para aprender inglês por meio desses dispositivos e aplicativos, sendo possível: observar indícios de exercícios de agência durante a matrícula voluntária dos estudantes e seu progresso nas atividades do *ChatClass*; perceber que as *affordances* dos dispositivos aliadas ao contexto de complementação do planejamento didático das turmas de língua inglesa do primeiro e segundo anos do ensino médio de um centro federal de educação técnica e tecnológica podem influenciar o exercício da agência dos estudantes, trazendo experiências oportunizadas pela integração de tecnologias digitais móveis na sala de aula de língua inglesa; notar que as *affordances* propiciadas pelo uso do *bot* podem, também, estimular a intersubjetividade, despertar a atenção e gerar vários tipos de comentários linguísticos por parte dos sujeitos em interação.

Além disso, foi possível perceber, ainda, a influência de diversas teorias de ensino e concepções de língua nas atividades propostas no *ChatClass*. A predominância, no entanto, é de atividades que se alinham com o audiolingualismo. A partir disso, é cogente dizer que o *bot* traz grandes inovações, mas que é necessário ter cautela com a adoção, já que ele se baseia, majoritariamente, em uma única concepção de linguagem e que esta pode não se alinhar a todos os objetivos de aprendizagem e de currículo propostos para o grupo de alunos que está usando essa tecnologia.

Referências

- ANTHONY, E. M. Approach, Method, and Technique. *English Teach Forum*, v. 3, n. 1, p. 7-10, 1963.
- BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Rev. Linguagem & Ensino*, Pelotas: UFPel, v. 14, n. 2, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27/02/2021
- GIBSON, J. J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.
- LANTOLF, J. P.; BECKETT, T. G. Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Language Teaching*, v. 42, n. 4, p. 459-475, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444809990048>. Acesso em: 14 set. 2020.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *The ESpecialist*, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996.

MERCER, S. Understanding Learner Agency as a Complex Dynamic System. *System*, v. 39, n. 4, 2011, p. 427-436.

ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Arnold, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Chaos and the Complexity of SLA. In: BENSON, P.; COOKER, L. (ed.). *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.

UNICEF. *Impactos primários e secundários da Covid-19 em Crianças e Adolescentes – 3ª rodada*. 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/14786/file/apresentacao-terceira-rodada_pesquisa_impactos-primarios-secundarios-covid-19-criancas-adolescentes.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

VAN LIER, L. From Input to Affordance: Social-Interactive Learning from an Ecological Perspective. In: LANTOLF, J. (org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VAN LIER, L. The Ecology of Language Learning: Practice to Theory, Theory to Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 3, p. 2-6. Monterey Institute, CA, USA, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013790>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VAUGHN, M. What is Student Agency and Why is it Needed Now More than Ever?. *Theory Into Practice*, Ohio: Taylor & Francis, v. 59, n. 167, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>. Acesso em: 12 jan. 2021.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1992.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UM CAMPO EM EXPANSÃO

Laura Janaina Dias Amato¹

Em novembro de 2021 ainda estávamos vivendo sob as restrições que a pandemia do coronavírus nos submeteu. Neste mês, um grupo de estudantes, todas mulheres, apresentaram seus trabalhos, de forma online, no XII Seminário de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais. Na sessão temática sobre Português como Língua Adicional (PLA) cinco estudantes apresentaram os resultados obtidos até aquele momento, de suas pesquisas de mestrado e de doutorado. O evento foi público e transmitido via YouTube, possibilitando assim maior disseminação e publicização de seus trabalhos, trazendo também de forma mais próxima a academia e o público em geral.

Os temas apresentados revelam que a área de PLA ainda tem muito a crescer e as pesquisas apontam a necessidade de compreender melhor como o Português Língua Adicional, sendo ela de acolhimento ou qualquer outra designação nomeada, se constitui como área forte de pesquisa, com objeto próprio e teorias interdisciplinares que abrangem tanto a compreensão da construção da área quanto dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Após uma descompromissada busca no Catálogo de Teses e Dissertações² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos as primeiras dissertações e teses da área, com a denominação “Português como Língua Estrangeira”, em 1996, com a publicação de dois trabalhos. Porém, analisando a passagem do tempo, observa-se um crescimento constante da área a partir de 2010, com cinco trabalhos defendidos e chegando ao ano de 2016 com dezesseis trabalhos defendidos.

¹ Doutora em Letras e docente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail para contato: laura.amato@unila.edu.br.

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

É necessária uma análise mais apurada dos trabalhos defendidos, porém cabe destacar que o interesse de pesquisas na área cresce durante o governo Lula, devido às políticas específicas de expansão da língua (FRANCO, 2015), assim como a consolidação na Argentina da Lei 26.468, de 2009 que estabeleceu obrigatória a oferta do português no ensino médio, lei esta que estabelece paralelos com a lei brasileira nº 11.161/2005, já revogada. Observa-se então uma franca expansão da área em termos de pesquisa e em diversidades de terminologia.

Entre os trabalhos apresentados, a doutoranda Ana Paula Araújo Lopez aponta a necessidade de compreender como o português, enquanto língua de acolhimento, se institucionaliza no Brasil e em Portugal a partir de dados de pesquisas acadêmicas. Refletir sobre este tema nos ajuda a observar as diferenças e necessidades da área nos seus contextos específicos e assim fazer com a mesma ganhe um caráter local, analisado por epistemologias próprias.

Outro aspecto de interesse nas pesquisas e de grande importância para o desenvolvimento da área é a análise de representações e efeitos de sentido sobre a língua e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizado. Neste sentido destacamos aqui o trabalho da doutoranda Verônica Vinecký que tem como foco os atores envolvidos no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), tanto os elaboradores de políticas para o desenvolvimento do mesmo, quanto dos sujeitos diretamente envolvidos nas situações de aprendizagem da língua.

Ademais, há o trabalho desenvolvido pela doutoranda Ana Paula Duarte, cujo tema são as representações de proximidade linguística, cultural, geográfica, interacional, transacional e sociocognitiva de línguas próximas. A pesquisadora analisa se essas representações podem atuar como impulsionadoras ou não no processo de aprendizagem de português. Compreender como são constituídos os discursos e as representações sobre o fazer político e pedagógico da área auxilia na implementação de ações específicas para a consolidação do Português como Língua Adicional na academia.

A pesquisa tendo como lócus o Ensino Superior é uma grande diretriz da área e a doutoranda Elisa Mattos faz seu trabalho neste meio. A pesquisadora objetiva analisar as práticas de letramento acadêmico dos estudantes migrantes da UFMG. Com base nos preceitos da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1997, 2001, 2006), Elisa Mattos traz os estudos dos Novos Letramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) e dos Letramentos Acadêmicos (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; LEA; STREET, 1998; 2006; LEA, 2004) para discutir as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos estudantes migrantes e suas dificuldades para com elas e assim propor um material didático específico

que responda às necessidades desta comunidade, assim como refletir sobre uma política de letramento acadêmico para a instituição.

Analisar o letramento acadêmico de estudantes migrantes no Ensino Superior é de extrema importância em nosso contexto atual, tendo em vista que o Brasil atrai estudantes internacionais através de programas já consolidados como o PEC-G, mas também tem cada vez mais estudantes de graduação em mobilidade e como alunos regulares. Isso se relaciona com a criação de universidades cujo ponto motriz é a integração regional, como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), nas quais o corpo discente apresenta um alto nível de internacionalização.

Porém, não é somente no Ensino Superior que a área de PLA tem aberto caminhos de pesquisa. Um exemplo disso é o trabalho da mestrandia Carolina Archer. A autora apresenta em sua pesquisa uma importante e reflexiva relação entre as línguas e as feridas coloniais. O trabalho de Archer advém de um projeto de parceria universidade-escola, cuja escola se localiza na zona rural da província Cabinda, em Angola. O destaque do trabalho de Archer está na relação estabelecida com a língua, pois o português, em Angola, tal como no Brasil, é uma língua dos colonizadores. No entanto, diferentemente do Brasil, o contexto pesquisado traz falantes que não têm a língua portuguesa como língua materna, embora este seja o idioma que aprendem na escola. A relação entre as línguas – português adicional, português materno, língua local – trouxe à pesquisadora um ativamento das subjetividades e memórias e, com isso, Archer realiza uma autoetnografia para compreender como as feridas coloniais perpassam as políticas linguísticas e de ensino de línguas. Nesse sentido, pesquisas como a de Archer apontam para a interdisciplinaridade da área, assim como para a necessidade de trazer para a discussão processos subjetivos que ressignificam os processos de ensino de linguagem (CORACINI, 2003).

Refletir sobre a área de Português como Língua Adicional no Ensino Superior, nas escolas, o seu processo de institucionalização e de ensino, tal como demonstram as pesquisas aqui relatadas, são somente uma pequena faceta do que está sendo realizado e construído. Muitas outras pesquisas continuam sendo necessárias para compreendermos a amplitude das ações e o posicionamento do Português enquanto Língua Adicional no Brasil e no mundo.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies: reading and writing in context**. London/New York: Routledge, 2000.

CORACINI, M.J. **Língua estrangeira e língua materna – uma questão de sujeito e identidade.** In: *Identidade e Discurso – (des)construindo subjetividades.* Campinas: Editora Unicamp, 2003.

FRANCO, S. de B. **A Língua Age: Política Externa Brasileira e a difusão da língua portuguesa no governo Lula (2003-2010).** 2015. 187f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LEA, M. Academic literacies: A pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, v. 29, p. 739-756, 2004. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/6580/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

LEA, M.; STREET, B. V. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-170, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 31 mar. 2022.

LEA, M.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: Theory and applications. **Theory into practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4504_11. Acesso em: 31 mar. 2022.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures_290. Acesso em: 31 mar. 2022.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics and education. In: WODAK, R.; CORSON, P. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education.** Dordrecht: Springer, 1997, p. 23-31.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE E PARA ESTUDANTES MIGRANTES NA UFMG

Elisa Mattos¹

Resumo

Em consonância com a Linguística Aplicada Crítica (GRABE, 2010; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1997, 1998, 2001, 2006, 2010, 2017, 2021; RAJAGOPALAN, 2003; SÁ; PENNYCOOK, 2021), e centrada em uma concepção de língua como materialização do discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003, 2019) em diversos modos semióticos (KRESS, 1995; HODGE, KRESS, 1998; VAN LEEUWEN, 2005), no qual os sujeitos se constituem em relações dialógicas situadas sócio-historicamente (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006), a pesquisa proposta busca compreender e analisar as práticas de letramento acadêmico de estudantes migrantes na UFMG, considerando potencialidades, demandas e dificuldades linguístico-discursivas e acadêmicas referentes a sua inserção/atuação nos ambiente(s) acadêmico(s) nessa instituição. A pesquisa proposta baseia-se em uma visão sócio-histórica de letramento acadêmico, visto como um conjunto de práticas sociais culturalmente situadas (BARTON; HAMILTON, 2000; 2012; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; STREET, 1984, 2013, 2017), nas quais conhecimentos e experiências de discentes e de docentes devem ser considerados, e relações de poder inerentes a essas práticas devem ser reconhecidas. Alinhada aos paradigmas interpretativista, crítico e intervencionista (McKINLEY, 2020), a pesquisa proposta adota a etnografia crítica (FOLEY; VALENZUELA, 2005; MAINARDES; MARCONDES, 2011; STARFIELD, 2020; WEI, 2020), em nível microetnográfico (AYALA, 2012), e a pesquisa-ação (BARBIER, 2004; TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011) como metodologias centrais.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Práticas sociais. Pesquisa. Atuação acadêmica.

Abstract

In line with Critical Applied Linguistics (GRABE, 2010; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1997, 1998, 2001, 2006, 2010, 2017, 2021; RAJAGOPALAN, 2003; SÁ; PENNYCOOK, 2021), and centered on a view of language as the materialization of discourse (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003, 2019) in different semiotic modes (KRESS, 1995; HODGE, KRESS, 1998; VAN LEEUWEN, 2005), in which individuals are dialogically, socially and historically constituted (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006), the research seeks to understand and analyze the academic literacy practices of migrant students at UFMG, considering their linguistic-discursive and academic potentialities, demands, and difficulties. The proposed research is based on a socio-historical view of academic literacy, understood as a set of culturally situated social practices (BARTON; HAMILTON, 2000; 2012; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; STREET, 1984, 2013, 2017), in which knowledge and experiences of students and teachers must be considered, and power relations inherent to these practices must be recognized. In line with critical and interventionist paradigms (McKINLEY, 2020), the proposed

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada. Bolsista CAPES. Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz. E-mails para contato: elisamattos@ufmg.br e mattos.elisa@gmail.com.

research opts for critical ethnography (FOLEY; VALENZUELA, 2005; MAINARDES; MARCONDES, 2011; STARFIELD, 2020, WEI, 2020), at a micro-ethnographic level (AYALA, 2012), and action research (BARBIER, 2004; TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011) as key methodologies.

Keywords: Academic literacy. Social practices. Research. Academic experience.

1. Introdução

Nas duas últimas décadas, várias instituições de ensino superior (IES) brasileiras têm implementado processos de internacionalização por meio de uma série de estratégias e de ações direcionadas ao desenvolvimento linguístico de suas comunidades acadêmicas, desde a criação de disciplinas de idiomas para fins acadêmicos² a programas de mobilidade³. Nesse cenário, a língua inglesa parece ser tradicionalmente mais contemplada nas ações de internacionalização⁴, devido à difusão acadêmica desse idioma em publicações científicas, produzidas inclusive por brasileiros dentro e fora do Brasil (FINARDI, 2014).

Mais recentemente⁵, a língua portuguesa tem ganhado espaço, em particular no ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA), como evidenciado pelo crescente número de publicações e de pesquisas sobre PLA em contexto acadêmico, contemplando políticas de língua ou de ensino (ALENCAR, 2018; FRAZZATO, 2020), o design (ANDRIGHETTI, 2020) e a avaliação (GABAS; FRAZZATO; DEUS, 2021) de cursos de PLA para fins acadêmicos, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) (MIRANDA, 2016; CARILO, 2018, 2021) e a necessidade de uma reformulação (DINIZ; BIZON, 2021), a elaboração de materiais didáticos (KILLNER; FURTOSO; 2016; RUANO; CURSINO, 2020), o ensino intercultural (PERNA; DELGADO, 2021), além do PLA como sistema linguístico (MOLSING; PERNA; IBAÑOS; 2020), entre outros.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a área de PLA tem se fortalecido por ações institucionais e didáticas materializadas na contratação de docentes da área e pela criação de disciplinas específicas, a partir de 2013, como explicam Diniz e Dell'isola (2020). Essas ações associam-se à criação da Política Linguística (PL)⁶ da instituição, cujos

² Por exemplo, as disciplinas ofertadas pela Faculdade de Letras (FALE) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em associação com a Diretoria de Relações Internacionais (DRI), voltadas para o ensino de inglês e de Português Língua Adicional (PLA) no contexto acadêmico.

³ Por exemplo, o Programa Minas Mundi, na UFMG: <https://www.ufmg.br/dri/noticia/minas-mundi/>. Acesso em: 20 out. 2021.

⁴ Para ações de internacionalização em inglês: Finardi e França (2016) e em Sarmiento *et al.* (2017).

⁵ Por exemplo, as pesquisas de I. Diniz (2019) e Fernandes (2021) caminham nessa direção.

⁶ A Política Linguística da UFMG, instaurada pela Resolução 07/2018 de 22/05/2018, pode ser acessada em: https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2016/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%B0-07_2018-Pol%C3%ADtica-Lingu%C3%ADstica.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

princípios fundadores incluem, entre outros, “o acesso democrático ao ensino de línguas” e “o respeito à diversidade linguística” (CEPE-UFMG, 2018, p. 1), com o PLA representado no Comitê de Política Linguística⁷.

Ações dessa natureza têm consubstanciado processos de democratização e inclusão na UFMG, como, por exemplo, a criação do edital 624/2020/PROGRAD-GAB-UFMG⁸, chamado “Edital de Acolhida Humanitária”, direcionando vagas *adicionais*⁹ em cursos de graduação na instituição, para o ingresso¹⁰ de “refugiados, asilados políticos, apátridas, portadores de visto temporário de acolhida humanitária e portadores de autorização de residência para fins de acolhida humanitária”. Essa ação pode ser vista como uma resposta da UFMG no cumprimento de seu dever democrático com a sociedade, possivelmente tanto em decorrência da oficialização de sua política linguística quanto da realidade de um mundo social marcado por *migrações de crise* (SIMON, 1995; CLOCHARD, 2007), com o Brasil recebendo cada vez mais migrantes¹¹.

É nesse cenário institucional e social que proponho investigar as práticas de letramento acadêmico dos estudantes ingressantes pelo Edital 624/2020, considerando não só o papel do letramento na UFMG, como, principalmente, a importância de compreender as demandas, potencialidades e dificuldades de leitura e de escrita do referido público. Como argumenta Gee (2001), tornar-se um *insider* no mundo acadêmico requer participação ativa em processos de socialização associados às práticas dessa esfera, e uma das contribuições potenciais que espero alcançar com essa investigação em proposição é justamente o

⁷ A presença do PLA no Comitê de Política Linguística é indicativa do importante papel que essa área ocupa nas ações de internacionalização da UFMG, as quais podem ser verificadas no relatório da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), referente à gestão e ao quadriênio 2014-2018. Disponível em: https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2018/07/1.Relato%CC%81rio_Gesta%CC%83o_2014-2018_20.03.18.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

⁸ https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2020/12/EDITAL_REFUGIADOS_UFMG_2021.pdf.

⁹ https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2021/REFUGIADOS_2021-Candidatos_Vaga.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

¹⁰ Para o ingresso, o Edital 624/2020 tem como meio de avaliação o resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerando um mínimo de 30 (trinta) pontos alcançados em cada prova objetiva e de 500 (quinhentos) pontos na prova de redação. Os candidatos também devem ter realizado o ENEM em até 5 (cinco) anos antes da candidatura à vaga e ter tido a escolaridade mínima exigida (o Ensino Médio) reconhecida no Brasil ou atestada pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE).

¹¹ Especificamente em relação ao refúgio, em 2019 o Brasil recebeu 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, 65% das quais foram requeridas por pessoas de nacionalidade venezuelana e/ou nascidas na Venezuela (SILVA *et al.*, 2020). Dados sobre refúgio podem ser acessados na página do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Neste capítulo, não faço distinção entre migrantes e refugiados, por limitações de espaço. Na pesquisa, as particularidades de cada categoria serão abordadas.

mapeamento e a reflexão crítica sobre as práticas de leitura e de escrita acadêmicas, com vistas a criar melhores condições de desenvolvimento acadêmico para esses discentes.

O presente texto oferece uma apresentação sucinta da referida pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE), na UFMG. Este capítulo se organiza da seguinte maneira: após esta introdução, os modelos de letramento e de letramento acadêmico são brevemente explicados e o plano da investigação é apresentado, incluindo as perguntas de pesquisa, os objetivos, a motivação e a arquitetura metodológica da investigação em andamento. O capítulo, então, é concluído com considerações finais acerca do tema em foco.

2. Letramento(s) acadêmico(s)

A pesquisa proposta é de natureza aplicada e crítica, centrada em uma concepção de língua como materialização do discurso (cf. FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 2003, 2019) em diversos modos semióticos (KRESS, 1995; HODGE, KRESS, 1998; VAN LEEUWEN, 2005) no qual os sujeitos se constituem em relações dialógicas situadas e construídas sócio-historicamente, como indica Bakhtin (2006), em consonância com os preceitos da Linguística Aplicada Crítica (GRABE, 2010; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1997, 2001, 2006, 2010, 2017, 2021; RAJAGOPALAN, 2003; SÁ; PENNYCOOK, 2021, entre outros, doravante LACx¹²).

Para investigar as práticas de letramento acadêmico dos estudantes migrantes, portanto, faz-se necessário construir um quadro teórico coerente com a LACx. Assim, os estudos dos Novos Letramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) e dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; 2006; STREET, 1999; LEA, 2004) podem propiciar reflexões mais profundas e associações mais coesas, já que encaram o letramento como um conjunto de *práticas sociais* culturalmente situadas, conforme Barton, Hamilton e Ivanic (2000), sendo indissociáveis de fatores socioculturais e político-ideológicos (cf. STREET, 1984), o que indica congruência com a agenda investigativa da LACx.

2.1 Modelos de letramento

Letramento refere-se a *literacy*, primeiramente utilizado por Street (1984), entendido em Soares (2006, p. 18) como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever:

¹² Adoto o acrônimo LACx, seguindo CALx para *Critical Applied Linguistics* (PENNYCOOK, 2014), e não LAC, para evitar confusão com *língua de acolhimento*, tal como em Português como Língua de Acolhimento – PLAc.

o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, não sendo equivalente ao processo de alfabetização¹³ (SOARES, 1998). As implicações trazidas por esse conceito reposicionaram o ensino-aprendizagem de língua materna, indo além da aquisição da leitura e da escrita como decodificação do signo linguístico. Todavia, como indicam Kleiman (1995) e Soares (1998), essa noção de letramento, chamada de modelo *autônomo* (STREET, 1984), mostrou-se entrelaçada à escolarização, com a leitura atrelada ao sucesso e à formação escolar¹⁴, sem considerar outros fatores que afetam esse processo.

O modelo autônomo de letramento entende o saber como descolado do contexto mais amplo e de processos sócio-históricos e culturais e entende que, quanto mais estudada, mais letrada a pessoa é, perspectiva que invariavelmente desvaloriza as vivências e os conhecimentos construídos fora do ambiente escolar¹⁵ (SIGNORINI, 1995) ou que advêm de práticas não valorizadas/prestigiadas social e academicamente¹⁶. Por essa ótica, o letramento é entendido como uniforme e neutro, independente do contexto social de ensino-aprendizagem (STREET, 1984, 2003). Reduzido a um conjunto de habilidades necessárias para a atuação em comunidade (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), o modelo autônomo de letramento inibe o caráter dinâmico e diverso (SIGNORINI, 1995) de um processo muito mais complexo e também coletivo¹⁷, sócio-historicamente construído.

¹³ O conceito de letramento tradicionalmente ou se contrapõe à noção de alfabetização, ou a acompanha, em geral representando um passo além da aquisição da leitura e da escrita, segundo Silva (2019). Para Kleiman (1995), entretanto, o letramento considera as relações que o aprendiz tem com uma variedade de práticas de língua(gem) antes de aprender a ler e escrever. A alfabetização, por outro lado, concentra-se exclusivamente na decodificação da palavra escrita. Nesse sentido, Tfouni (1988) afirma que “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (p. 20).

¹⁴ No modelo autônomo, a construção do conhecimento linguístico-discursivo é vista como mecanizada, em que o bom leitor é o indivíduo escolarizado, dotado de conhecimentos da cultura escrita. Nessa perspectiva, o nível de escolaridade é indicativo de inteligência, como explicam Kleiman (1995) e Signorini (1995).

¹⁵ Para Signorini (1995), essa visão está fortemente enraizada nos discursos escolar, acadêmico e profissional das sociedades ocidentalizadas, em que a ideia de fracasso e de sucesso acaba tornando-se sinônimo de notas boas. Signorini explica que “tanto o não-acesso à escola quanto o fracasso escolar são vistos como sinônimos de déficit desses mesmos bens culturais – não ser ‘estudado’ é ser ignorante” (1995, p. 162).

¹⁶ Em Mattos (2021b), abordo aspectos linguísticos do inglês afrodescendente em músicas de *rap* e *hip-hop* como estratégia de ensino crítico da diversidade linguística do inglês, colocando em foco essa variante ainda muito estigmatizada, mas que apresenta regularidades léxico-gramaticais e semântico-pragmáticas e é reflexo de processos sócio-históricos convencionalmente ignorados pelos manuais didáticos de inglês, nos quais as fontes de conhecimento/cultura/língua não padrão invariavelmente sequer são mencionadas.

¹⁷ Para Costa (2012, p. 920), a visão autônoma restringe o letramento a um processo “cognitivo individual (e não social), desvinculado de instituições, de contextos culturais e, como consequência, de relações de poder”. Entende-se, que tornar-se letrado é algo que depende exclusivamente de cada pessoa, independentemente dos contextos e históricos de ensino-aprendizagem desses sujeitos (SOARES, 1998).

O modelo *ideológico* (STREET, 1984), por outro lado, contempla os conhecimentos de mundo e as diversas formas de saber construídas dentro e fora da escola. Na visão ideológica, o letramento não se reduz a um conjunto de habilidades, em que leitura e escrita terminam em si mesmas (KLEIMAN, 1995), mas diz respeito a *práticas sociais* em que habilidades não exclusivamente oriundas do mundo letrado são agenciadas. Essas práticas são construídas em contextos situados de uso da língua(gem), permeadas por relações de poder (STREET, 1984), destacando a relação intrínseca entre práticas letradas e as esferas sociais de cultura e poder (COSTA, 2012).

O modelo ideológico considera variáveis sociais e ideológicas e é compatível com uma visão crítica de ensino (STREET, 2003), já que não vê a relação entre letramento e progresso ou fracasso escolar/acadêmico como determinante. O modelo autônomo, ao eleger indivíduos formalmente escolarizados como referência (KLEINMAN, 1995), pode ajudar a reproduzir ou perpetuar preconceitos e/ou criar dicotomias. O modelo ideológico, por outro lado, encara as práticas de letramento como culturalmente determinadas, dependentes dos muitos contextos e instituições em que a leitura e a escrita são desenvolvidas, bem como do histórico sociocultural de quem pratica essas atividades.

2.2 Modelos de letramento acadêmico

Assim como o letramento pode ser conceitualizado por modelos distintos, o letramento acadêmico também revela maneiras diferentes de entendimento e de operacionalização. Lea e Street (1998, 2006) explicam que o letramento acadêmico pode ser visto por três modelos, quais sejam: *Study Skills*, *Academic Socialization* e *Academic Literacies*. É relevante entender melhor os modelos de letramento acadêmico exatamente para que se possa traçar uma política de letramento, por exemplo, na UFMG, em linha com outras diretrizes, como políticas linguísticas e protocolos e/ou atividades de acolhimento. Passemos aos modelos, portanto.

O modelo *Study Skills*, ou modelo de Habilidades, entende o letramento como uma habilidade majoritariamente individual e cognitiva, em que os aprendizes transferem seus conhecimentos sobre leitura e escrita de contexto para contexto (LEA; STREET, 2006), de maneira fácil e não conflituosa. Já o modelo de Socialização posiciona o letramento em atividades focalizadas em gêneros discursivos, com especificidades que dependem da área de atuação ou de conhecimento acadêmico-científico, segundo Lea e Street (2006). O modelo de Letramentos Acadêmicos também situa as atividades de língua(gem) em contextos específicos da esfera acadêmica, mas amplia o foco e o escopo do letramento a instâncias e hierarquias para além do campo de atuação acadêmica, incluindo aspectos institucionais e identitários e buscando compreender como os conhecimentos são construídos e comunicados em contextos particulares do mundo acadêmico (LEA; STREET, 2006, p. 227-228).

A pesquisa em desenvolvimento centra-se no modelo de Letramentos Acadêmicos, uma vez é por esse modelo que conseguimos vislumbrar as várias dimensões das práticas de escrita e de leitura nas esferas acadêmicas. Mais do que entender os aspectos formais e normativos da escrita (privilegiados no modelo de Habilidades) e as especificidades dos gêneros e discursos de diferentes áreas e/ou comunidades acadêmicas (favorecidas no modelo de Socialização), o modelo de Letramentos Acadêmicos coloca em relevo a complexidade das práticas de escrita construídas e (re)modeladas em círculos de acesso ainda restrito ou altamente ritualizado como o meio acadêmico.

É precisamente nesse sentido que concordamos com Boiarsky, Hagemann e Burdan (2003), citados em Silva (2016, p. 130), entendendo que o letramento acadêmico necessita ser abordado em forte associação com o pensamento crítico, reconhecendo, assim, a multiplicidade de atores e as diversas instâncias internas e externas direta ou indiretamente envolvidas nessas práticas e na construção de significados e do saber acadêmico. No caso dos alunos migrantes da UFMG, isso inclui a compreensão do panorama sociopolítico que leva à criação do edital 624/2020 aos gêneros discursivos com os quais esses alunos deverão interagir, aspecto que será detalhadamente examinado no decorrer da investigação.

Além disso, no âmbito do letramento acadêmico e nas esferas acadêmicas, a escrita tem papel essencial e, considerada por uma perspectiva crítica e sociocultural, como defendem Lillis (2003), Lillis e Scott (2007) e Carter, Lillis e Parkin (2009), exige pedagogias específicas, que reconheçam a necessidade e a importância do ensino explícito/prático e da reflexão sobre as práticas acadêmicas, buscando tornar mais claras as *dimensões ocultas* (STREET, 2010) com as quais aprendizes e pesquisadores interagem em sua experiência acadêmica, ao produzirem e circularem textos nessas esferas. Investigar e compreender as práticas de letramento acadêmico envolve conhecer e refletir sobre as dimensões escondidas das práticas letradas (isto é, de leitura e de escrita) nas esferas acadêmicas, criando pontes de discussão e de ensino prático.

3. Sobre a pesquisa: perguntas, objetivos e motivação da pesquisa

A pesquisa proposta¹⁸ orienta-se inicialmente por uma pergunta geral, qual seja *como se caracterizam as práticas de letramento acadêmico dos estudantes migrantes na*

¹⁸ A pesquisa proposta já foi submetida a avaliação e aguarda parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UFMG. A solicitação acompanha o parecer favorável emitido por Sito (2021) para o projeto de tese (cf. MATTOS, 2021c).

graduação na UFMG? Para responder a essa pergunta geral, perguntas mais específicas são necessárias. São elas:

1. Quais são as potencialidades, demandas e dificuldades linguísticas e acadêmicas desses estudantes em sua inserção/atuação na UFMG?
2. Quais são e como se caracterizam as práticas de leitura e de escrita dos estudantes migrantes na UFMG, particularmente no que diz respeito à multimodalidade e à translinguagem¹⁹?
3. Como desenvolver criticamente as habilidades de leitura e de escrita acadêmica dos estudantes migrantes, considerando tanto as expectativas do meio acadêmico quanto a diversidade dos percursos acadêmicos prévios desses alunos?
4. Quais seriam as diretrizes de letramento acadêmico para os estudantes migrantes da UFMG, especificamente quanto à leitura e à escrita em contexto acadêmico?
5. Como essas orientações podem ser didaticamente transpostas para um material de consulta, disponibilizado online, que vise instrumentar esses estudantes migrantes, contribuindo para sua inserção/atuação acadêmica e para uma possível política de letramento na UFMG?

Como mencionado, em estreito diálogo com a LACx, a pesquisa fundamenta-se em uma visão sócio-histórica de letramento acadêmico, entendido como um conjunto de *práticas sociais culturalmente situadas* (BARTON; HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; STREET, 1984, 2013, 2014), nas quais os conhecimentos e as experiências de discentes e docentes devem ser considerados, e as relações de poder inerentes a essas práticas devem ser reconhecidas, em particular para *aprendizes novatos* (cf. STREET; LEFSTEIN, 2007).

Esse entendimento de letramento acadêmico guia os objetivos específicos da pesquisa, quais sejam:

- (i) mapear e analisar as práticas de leitura e de escrita acadêmica de alunos migrantes na UFMG, identificando os gêneros discursivos acadêmicos de maior demanda e/ou que apresentam mais dificuldade;
- (ii) planejar e realizar uma ou mais oficinas de letramento acadêmico, contemplando as demandas e/ou as dificuldades mapeadas;
- (iii) desenvolver um material de letramento acadêmico focalizado na leitura e na

¹⁹ Por limitações de espaço, o presente capítulo não abordará a multimodalidade e a translinguagem. Revisões e pesquisas relevantes, mencionadas no projeto de tese (MATTOS, 2021c), podem ser encontradas respectivamente em Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016), Krause-Lemke (2020) e Kress (2000, 2003, 2010), e Canagarajah (2011a, 2011b, 2013, 2015) e Wei (2018).

- escrita, segundo os apontamentos do mapeamento e da(s) oficina(s), buscando privilegiar práticas multimodais e translíngues; e
- (iv) elaborar um documento de livre acesso com diretrizes sugestivas e não normativas de letramento acadêmico para estudantes migrantes da UFMG, disponibilizando-o online com demais recursos e/ou materiais relevantes já existentes, potencialmente contribuindo para o desenvolvimento de uma política de letramento acadêmico na UFMG.

A principal motivação para a proposição desta pesquisa de doutorado é de ordem prática e crítica, baseada em minha busca por entender melhor o processo de ensino-aprendizagem de PLA para fins acadêmicos como ação/resultado de processos de internacionalização, seguindo minha experiência como professora da disciplina *Inglês para Fins Acadêmicos* (IFA) I, III e IV desde 2018²⁰, na FALE-UFMG, e como professora de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)²¹, nos anos de 2018 e 2019.

De modo mais geral, minha motivação também parte de inquietações vivenciadas em vinte anos de prática docente, lecionando português e inglês, em particular nas oficinas de escrita e de leitura acadêmica ministradas em 2004-2006, 2009 e 2013²², em língua portuguesa, e no ensino de inglês para fins específicos a partir de 2007²³. Especificamente, as inquietações advindas dessas experiências envolviam uma busca por: (i) recursos didáticos que atendessem às demandas de aprendizagem dos alunos, (ii) maior entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e (iii) ‘conciliação’ da muitas vezes conflituosa relação entre teoria e prática, um exercício que passa pela análise crítica da realidade (FAIRCLOUGH, 2019) e pela reflexão do fazer pedagógico (DEWEY, 1933), no caso de professores-pesquisadores.

²⁰ Mattos (2019) e Orfano, Mattos e Terra (2020) exemplificam parte dessa experiência na UFMG.

²¹ O trabalho de Sá e Costa (2018) é produto desta experiência.

²² Junto à Profa. Dra. Mônica Hallak da Costa, em Sá e Costa (2012), relato a experiência das Oficinas de Leitura e Produção de Texto, realizadas no curso de Serviço Social, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), *campus* Coração Eucarístico, entre 2004 e 2012.

²³ O trabalho com inglês para fins específicos levou-me a tentar compreender os processos identitários do professor de inglês para negócios (SÁ, 2011) e a verificar o uso de tecnologias digitais no desenvolvimento da autonomia de estudantes dessa esfera de ensino (SÁ, 2012).

4. Arquitetura metodológica

Esta pesquisa de doutoramento será desenvolvida em duas fases, quais sejam: fase (1), referente à geração e à análise dos dados, e fase (2), referente à transposição dos dados gerados e analisados, usados como base para a elaboração do material de consulta. A fase (2) inclui a criação de uma página na qual o material será disponibilizado. As fases (1) e (2) desta pesquisa serão precedidas pela análise da legislação e da regulamentação de ingresso à UFMG pelo edital 624/2020 e pela delimitação do perfil sociodemográfico dos estudantes migrantes, compondo o que estou chamando de *Marco Zero*, como indicado no quadro 1.

Quadro 1: proposta de arquitetura metodológica da pesquisa.

Instrumento	Fase
Análise da legislação e regulamentação de ingresso à UFMG.	Marco Zero
Delimitação do perfil sociodemográfico dos estudantes migrantes (ingresso 2021).	Marco Zero
Questionário sobre demandas e dificuldades desses alunos.	(1)
Grupo focal para aprofundamento das respostas ao questionário.	(1)
Análise das tarefas de leitura e de escrita dos alunos migrantes.	(1)
Diário reflexivo multimodal dos estudantes (opcional).	(1)
Oficina(s) de letramento acadêmico, feita(s) com base nas respostas do questionário, nas colocações do grupo focal e na análise das tarefas de leitura e de escrita. Instrumentos da pesquisadora: <ul style="list-style-type: none">• Oficina(s) (remota(s) ou presenciais, dependendo do momento em que ocorrerem);• Notas de campo.	(1) (2)
Análise de conteúdo dos dados gerados, com triangulação a partir de: <ul style="list-style-type: none">• Respostas do questionário e colocações do grupo focal;• Análise das tarefas de leitura e de escrita;• Diário reflexivo dos participantes;• Registros da pesquisadora sobre a(s) oficina(s) realizada(s).	(2) (2)
Elaboração das diretrizes de letramento acadêmico.	(2)
Elaboração do material.	(2)

Fonte: elaborado pela autora para o projeto de tese.

Como mencionado, a pesquisa proposta é de natureza aplicada e crítica. Em termos de abordagem investigativa, isso abre espaço para metodologias qualitativas que, em um primeiro momento, propiciem momentos de observação, seguida de análise crítica e de propostas de ação ou intervenção. Alinhada aos paradigmas interpretativista, crítico e intervencionista (McKINLEY, 2020), a investigação tem a etnografia crítica (FOLEY; VALENZUELA, 2005; MAINARDES; MARCONDES, 2011; STARFIELD, 2020, WEI,

2020) em nível micro (AYALA, 2012), e a pesquisa-ação (BARBIER, 2004; TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011) como metodologias centrais.

4.1 Fase (1)

Para compreender as potencialidades, as demandas e as dificuldades acadêmicas e/ou linguístico-discursivas dos estudantes migrantes, um questionário, escrito em português, com perguntas abertas e fechadas será aplicado. O questionário valorizará perguntas que não causem muito esforço cognitivo nos participantes, como sugere Dörnyei (2007), incluindo exemplos para facilitar a compreensão, e deverá ser respondido pelos alunos migrantes matriculados na UFMG pelo edital 624/2020, com ingresso em 2021, que desejarem participar da pesquisa. As respostas serão quantificadas e passarão por uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011), na qual se espera identificar as potencialidades, as demandas e as dificuldades desses alunos migrantes.

Seguindo a metodologia de Ruano (2019), esse questionário será acompanhado de um grupo focal para aprofundamento de questões emergentes das respostas coletadas. O grupo focal será realizado por meio de encontro remoto e/ou presencial, iniciado com as respostas dos participantes ao questionário. Entretanto, pode ser que outras questões sejam mencionadas no(s) encontro(s), já que se espera criar um espaço de abertura para que os participantes se sintam à vontade para compartilhar suas experiências. Esse encontro será gravado em áudio, com as gravações transcritas segundo Marcuschi (2001).

A pesquisa também envolverá a análise das demandas de produção escrita tanto em disciplinas quanto em situações acadêmicas nas quais os estudantes precisem apresentar textos escritos, sejam esses textos voltados para fins educacionais-acadêmicos ou motivados por questões de ordem burocrático-institucional. Investigar as demandas de produção escrita já está previsto no questionário e no grupo focal e, assim, espera-se que os participantes compartilhem as demandas com a pesquisadora. Analisar esses eventos de letramento acadêmico pode nos ajudar a compreender as demandas e as dificuldades dos alunos migrantes quanto às práticas escritas na UFMG.

Além disso, pode ser interessante que os participantes desta pesquisa mantenham um diário reflexivo multimodal²⁴, a ser compartilhado com a pesquisadora, semelhante à

²⁴ Por diário reflexivo multimodal, entendo a prática da escrita reflexiva, organizada pelo uso de linguagem verbal em associação a outros modos semióticos, principalmente por meio de tecnologias digitais, como no WhatsApp (cf. MATTOS, 2021a). A escrita reflexiva discorre sobre uma situação ou evento de ensino e pode incluir pontos altos e baixos (HOLT, 1994), funcionando como registro de experiências de ensino e de aprendizagem (BAILEY, 1990), relacionando-se à prática reflexiva, entendida como uma maneira deliberada e persistente de se pensar sobre as próprias ações (DEWEY, 1933).

pesquisa de Ruano (2019). Os diários dos participantes poderão fornecer *insights* quanto às demandas e dificuldades dos estudantes com as práticas acadêmicas na UFMG, colocando em relevo suas perspectivas sobre a atuação/inserção acadêmica. Esses diários poderão ser produzidos no(s) idioma(s) de escolha dos participantes, que também definirão os recursos multimodais²⁵ para confeccionar os diários. Essa é, também, uma maneira de fomentar as práticas translíngues dos estudantes.

4.2 Fase (2)

A pesquisa proposta também envolverá o planejamento e a realização de oficina(s) de letramento acadêmico para os alunos migrantes, em conformidade com o calendário da UFMG. Como parte da pesquisa-ação, o principal objetivo da(s) oficina(s) será abordar as demandas e as dificuldades expostas/relatadas pelos alunos migrantes, a fim de saná-las. A duração da(s) oficina(s) dependerá das demandas e dificuldades mapeadas, mas estimamos um total de 10 (dez) horas para tratar as questões mais urgentes, acreditando que essa carga horária total não será de difícil acomodação na rotina dos alunos migrantes.

Em linha com as diretrizes de ética em pesquisa (De COSTA, 2015; De COSTA *et al.*, 2020), a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG. Todos os instrumentos metodológicos previstos serão aplicados somente com autorização prévia dos participantes, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar a identidade dos participantes, os dados gerados no decorrer da pesquisa serão anonimizados ou pseudonimizados. Como previsto na etnografia crítica (STREET, 2003) e na pesquisa-ação, instrumentos de pesquisa como o diário de campo da pesquisadora integram-se à arquitetura metodológica desta pesquisa, em associação às oficinas.

5. Considerações finais

A inserção e a atuação nas esferas acadêmicas demandam conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, exigem a construção e a reflexão sobre novos conhecimentos (KOMESU, 2012), de naturezas diversas. Por essa razão, é importante que as práticas acadêmicas contemplem as experiências prévias dos aprendizes e/ou dos pesquisadores em formação, isto

²⁵ A título de orientação, sugestões de recursos multimodais serão oferecidas, como o WhatsApp, partindo de Mattos (2021a), o Canva, seguindo Echenique e Mattos (2021), ou o Padlet, como em realizado por Mattos, Echenique e Oliveira (2019) para licenciandos em espanhol, ou o Jamboard, como conduzido por Mattos (2021d), no qual estudantes de língua inglesa do ensino médio criaram murais para refletir sobre suas experiências com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no CEFET-MG, por meio do uso de recursos verbais (em inglês e outras línguas) e não-verbais/imagéticos, como fotos, imagens, ilustrações e memes.

é, sua bagagem sociocultural (LILLIS, 2001) e, no que diz respeito ao letramento acadêmico, é igualmente imperativo compreender os históricos desses aprendizes e/ou pesquisadores, principalmente em relação à leitura e à escrita.

Ademais, e considerando os processos de internacionalização nas IES brasileiras, faz-se necessário realizar ações que reflitam o multilinguismo e o multiculturalismo acentuados não somente por essas iniciativas, mas também pela realidade social das migrações. Nas práticas de letramento acadêmico, essa pluralidade linguística e cultural pode ser valorizada ao se adotar uma *perspectiva crítica* de fazer acadêmico, que leve em consideração as bases ideológicas do ‘conhecimento’ e das práticas letradas. Isso implica um exame mais reflexivo e crítico sobre as diferentes formas de construção de conhecimento e a diversidade das atividades de leitura e de escrita.

Ademais, uma vez que as culturas acadêmicas são situadas e dinâmicas, podendo variar conforme as especificidades da situação acadêmica, a escrita acadêmica não deve ser entendida como “engessada” e fixa, pois não há um modelo exclusivo para escrever academicamente, que possa ser encaixado e reproduzido “automaticamente”. Isso implica dizer que, ainda que se busque estabelecer orientações de escrita acadêmica, como é a proposta da pesquisa apresentada neste capítulo, sempre haverá particularidades que precisam ser observadas nos contextos em que essas práticas se desenvolvem.

Nesse sentido, vale ressaltar que o desenvolvimento acadêmico deve focalizar não uma suposta “falta” de conhecimentos, mas sim considerar o que esses indivíduos já construíram em seus percursos acadêmicos e profissionais. Afinal, é pela prática (experiência) e pela reflexão crítica que as identidades são construídas (NÓVOA, 1995) e performadas nas interações em que os sujeitos estabelecem. É por essa ótica que a pesquisa de doutorado aqui apresentada será desenvolvida.

Referências

ALENCAR, T., R. S. Ensino de português como língua adicional na Universidade Federal do Amapá: ações de política de línguas em contexto de internacionalização. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 323-350, 2018. DOI: [10.5380/rvx.v13i1.60852](https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60852). Acesso em: 03 jul. 2021.

ANDRIGHETTI, G. H. **O design pedagógico de um curso de português como língua adicional para fins acadêmicos**. 2020. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9371>. Acesso em: 05 abr. 2021.

- AYALA, Z. S. V. Etnografia crítica. Surgimento y repercusiones. **Revista Comunicación**, Año 33, v. 21, n. 1, p. 16-24. Instituto Tecnológico de Costa Rica, 2012.
- BAILEY, K. The use of diary studies in teacher education programmes. In RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Eds). **Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 215-226.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953/1954], p. 261-306.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTON, D. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies: reading and writing in context**. London/New York: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres e Nova York: Routledge, 2012 [1998].
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies: reading and writing in context**. London/New York: Routledge, 2000.
- BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 445f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269528>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BOIARSKY, C. R.; HAGEMANN, J.; BURDAN, J. Working class students in the academy. Who are they? In: BOIARSKY, C. R. (Org.). **Academic literacy in the English classroom: helping underprepared and working class students succeed in college**. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann, 2003, p.1-21.
- CANAGARAJAH, S. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. **The Modern Language Journal**, v. 95, n. 3, p. 401-417, 2011a. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>.
- CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 2, p. 1-28, 2011b. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London, Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. 'Blessed in my own way': Pedagogical affordances for dialogical voice construction in multilingual student writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 27, p. 122-139, 2015.

CARTER, A.; LILLIS, T.; PARKIN, S. **Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy**. Amsterdam: John Benjamins. 2009

CARILO, M. S. **Portuguese as a foreign language within the context of the exchange programme for undergraduate students in Brazil: a proposal for language-in-education policy and curriculum guidelines informed by critical and intercultural perspectives**. 2018. 282 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Edimburgo, Edimburgo, 2018. Disponível em: <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/31265>. Acesso em: 05 jul. 2021.

CARILO, M. S. Portuguese as an Additional Language within the context of Exchange Programme for Undergraduate Students: a proposal for theoretical and pedagogical shift. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 2, p. 345-368, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/19262>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy. Acesso em: 05 out. 2019.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, 2007.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada – RBLA**, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400012>. Acesso em: 05 out. 2019.

DE COSTA, P. I. Ethics in applied linguistics research: An Introduction. In: DE COSTA, P. I. (Ed.). **Ethics in Applied Linguistics Research: Language researcher narratives**. New York: Routledge, 2015, p. 1-12.

DE COSTA, P. I. *et al.* Ethics in applied linguistics research. In: MCKINLEY, J.; ROSE, H. (Eds.). **The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2020, p. 122-130.

DEWEY, J. **How we think**. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Lexington/MA: D. C. Heath and Company, 1933.

DINIZ, I. C. **Letramentos Acadêmicos de Hispanofalantes em Português como Língua Adicional: ensino de escrita e de leitura em uma universidade brasileira**. 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de

Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2463010&key=b308ecc22c7388e1ab0ba08e33107728>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação: vozes documentadas em favor de um outro PEC-G. In: DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. (Orgs.). **Português como Língua Adicional em uma Perspectiva Indisciplinar**. Pesquisas sobre Questões Emergentes. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 151-172.

DINIZ, L. R. A.; DELLISOLA, R. L. P. Percursos da institucionalização da área de Português como Língua Adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 181-209.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: OUP, 2007.

ECHENIQUE, M. T.; MATTOS, E. Tecnobiografias multimodais: compreendendo experiências e hábitos digitais de professores em formação através da escrita multissemiótica em espanhol. **Anais do IV Congresso Internacional de Letras – IV CONIL**. Universidade Federal do Maranhão, *campus* III Bacabal. 16, 17 e 18 de Junho de 2021, p. 942-959. Disponível em: <https://sites.google.com/ufma.br/anais-e-resumos-do-conil/publica%C3%A7%C3%B5es/anais/anais-iv-conil?authuser=0>. Acesso em: 22 out. 2021.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. CDA as dialectical reasoning: critique, explanation and action. **Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 4, n. 2, p. 3-13, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/29968/18004>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FERNANDES, G. M. **Práticas de letramento acadêmico de estudantes internacionais matriculados em uma disciplina de ensino/aprendizagem de português como língua adicional**. 335 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35452?locale=es>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FINARDI, K. R. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil and the use of English as an international language. **Studies of English Language Teaching**, v. 2, p. 401-411, 2014. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/08/The-Slaughter-of-Kachrus-Five-Sacred-Cows-in-Brazil-and-the-Use-of-English-as-an-International-Language-2014.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística. **Intersecções**, v. 19, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1284>. Acesso em: 08 jul. 2021.

FOLEY, D.; VALENZUELA, A. Critical Ethnography. The Politics of Collaboration. In: DENZIN, N.; LINCOLN Y. (Eds.) **The Sage Handbook of Qualitative Research**. USA: Sage Publications, 2005.

FRAZATTO, B. E. Português como língua adicional no Programa Idiomas sem Fronteiras na UNICAMP: internacionalização e políticas linguísticas em foco. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 288-310, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73034>. Acesso em: 29 jun. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73034>.

GABAS, T.; FRAZATTO, B. E. DEUS, V. C. Vivências em Português: elaboração e reanálise de necessidades de um curso de Português como Língua Adicional em contexto universitário. In: DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C (Orgs.). **Português como Língua Adicional em uma Perspectiva Indisciplinar**. Pesquisas sobre Questões Emergentes. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 151-172.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40018744>. Acesso em: 08 jul. 2021.

GEE, J. P. What is literacy? In: ZAMEL, V.; SPACK, R. (Eds.). **Negotiating academic literacies: Teaching and learning across languages and cultures**. New York: Routledge, 1998, p. 51-60.

GRABE, W. Applied linguistics: A twenty-first-century discipline. In: KAPLAN, R. B.(ed.) **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 34-44.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1998.

HOLT, S. Reflective journal writing and its effects on teaching adults. **The year of the review**, v. 3, p. 31-54, 1994.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing multimodality**. London: Routledge, 2016.

KILLNER, M.; FURTOSO, V. A. **Roteiro didático para o ensino de PLE em contexto acadêmico**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina/UEL, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/pos/meplem/pages/arquivos/KILLNER_Mariana_Me_2016.pdf. Acesso em: 02 abril 2021.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

KOMESU, F. C. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. **Scripta**, v. 16, n. 30, p. 75-90, 2012. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4241>. Acesso em: 22 out. 2021.

- KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 59, n. 3, p. 2071-2101, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813686271420202129>. Acesso em: 22 out. 2021.
- KRESS, G. **Writing the Future**: English and the Making of a Culture of Innovation. Sheffield: National Association for the Teaching of English, 1995.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.
- KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.
- LEA, M. Academic literacies: A pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, v. 29, p. 739-756, 2004. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/6580/>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- LEA, M.; STREET, B. V. Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-170, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- LEA, M.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: Theory and applications. **Theory into practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4504_11. Acesso em: 08 jul. 2021.
- LILLIS, T. **Student Writing**: access, regulation, desire. London: Routledge, 2001.
- LILLIS, T. Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language and education**. v. 1, p. 192-207, 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780308666848>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/17057/>. Acesso em: 08 jul. 2021
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação & realidade**, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/678>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATTOS, E. Teacher self-reflection and learner feedback on the use of WhatsApp in emergency remote teaching (ERT) in a Brazilian university. **32nd ICFSLA – International Conference on Second/Foreign language Acquisition**. University of Silesia, 2021a.

MATTOS, E. Diversidade linguística e ensino de inglês: considerações sobre o inglês afro-americano e o *rap* e o *hip-hop*. **Versalete**, v. 9, n. 15, p. 44-63, 2021b. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol9-16/Revista-n-16.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MATTOS, E. **Práticas de letramento acadêmico de e para alunos migrantes na UFMG: potencialidades, translanguagem e multimodalidade**. 46 p. Projeto de Tese (de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021c.

MATTOS, E. **My online learning experience: refletindo sobre o Ensino Remoto Emergencial pelo Jamboard**. Projeto de Ensino desenvolvido para alunos do Ensino Médio no CEFET-MG. 18 de dezembro de 2021. 2021d. Disponível em: https://jamboard.google.com/d/1_boVRUy24KUfLSVM_AhDA5U9SJMif1hORAbX1fb75fY/edit?usp=sharing. Acesso: 12 fev. 2022.

MATTOS, E.; ECHENIQUE, M. T.; ANIELE-OLIVEIRA, N. O uso do Padlet em um curso de licenciatura em Letras: letramentos digitais, formação docente e habilidades orais e escritas em espanhol. **IV Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior – IV CIM**. (trabalho completo) Belo Horizonte, 2 a 5 de abril de 2019. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/IVCIM/paper/view/882>. Acesso em: 15 jul. 2021.

McKINLEY, J. Introduction: theorizing research methods in the ‘golden age’ of applied linguistics research. In: McKINLEY, J.; ROSE, H. (Eds.). **The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2020, p. 1-12.

MIRANDA, Y. C. C. **Projeto “Pelo Mundo”: A Configuração de uma Política Linguística em um Curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-AHNGP5>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

MOLSING, K.; PERNA, C.; IBAÑOS, A. (Eds.) **Linguistic Approaches to Portuguese as an Additional Language**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2020.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures_290. Acesso em: 10 jun. 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

ÒRFANO, B.; MATTOS, E.; TERRA, L. Developing academic oral skills using the video pitch as a learning strategy. **Letras**, volume especial 3: Letramento acadêmico: práticas pedagógicas em tempos de internacionalização, p. 227-252, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148549205>.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics and education. In: WODAK, R.; CORSON, P. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education**. Dordrecht: Springer, 1997, p. 23-31.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. **Australian review of applied linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010. DOI: [10.2104/ara11016](https://doi.org/10.2104/ara11016). Acesso em: 25 jul. 2021

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics and Education. In: McCARTHY, M.; MAY, S. **Language Policy and Political Issues in Education**. Encyclopedia of Language and Education. 3 ed. Springer Reference, 2017.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction**. New York: Routledge, 2021.

PERNA, C. L.; DELGADO, H. O. K. O ensino de Português como língua adicional em contexto universitário: por uma pedagogia crítica intercultural. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 2, p. 332-344, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/19355> Acesso em: 08 jul. 2021.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso-UFPR Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento**. 2019. 432 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67641>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. (Orgs.). **Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos**. Curitiba: Editora Peregrina, 2020.

SÁ, E. M. O professor de inglês para negócios: reflexos de uma identidade em construção. **BELT: Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/9249>. Acesso em: 14 set. 2020.

SÁ, E. M. The use of digital genres and social networks in English Language Teaching – enhancing interaction, developing communicative competence and promoting digital literacy. In: **INTED 2012 Proceedings**. IATED, 6050-6058, 2012.

SÁ, E. M. O inglês como língua internacional e a noção de World Englishes: percepções de professores brasileiros e implicações para o ensino de idiomas. **IV Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (IV CONEL)**. UFES/PPGEL, 16 e 17 de novembro de 2017.

SÁ, E. M. A linguística de corpus no ensino de escrita acadêmica: experiências de uma disciplina de inglês para fins acadêmicos. **IV Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior (IV CIM)**. Belo Horizonte, 2 a 5 de abril de 2019. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/IVCIM/paper/view/883>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SÁ, E. M.; COSTA, E. J. PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 95-121, jan/jun. 2018. DOI: [10.14393/LL63-v34n1a2018-5](https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-5). Acesso em: 12 maio 2021

SÁ, E. M.; COSTA, M. H. M. As oficinas de leitura e produção de textos na formação inicial do assistente social – contribuições para a formação profissional em Serviço Social. **Anais do IV Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade – IV SITRE**. Belo Horizonte, 28 a 30 de maio de 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/34507988/As_oficinas_de_leitura_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_textos_na_forma%C3%A7%C3%A3o_inicial_do_assistente_social_contribui%C3%A7%C3%B5es_para_a_forma%C3%A7%C3%A3o_profissional_em_Servi%C3%A7o_Social. Acesso em: 01 jul. 2021.

SÁ, R. L., PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics: An Interview with Alastair Pennycook [Video]. **RIEL: Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v. 3, n. 1, 2021, DOI: [10.29327/224874.3.1-3C1](https://doi.org/10.29327/224874.3.1-3C1). Acesso em: 22 jun. 2021.

SARMENTO, S. *et al.* IsF e internacionalização. In: SARMENTO, S.; ABREU-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (Orgs.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017, cap. 5.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 161-199.

SILVA, N. I. **Letramento acadêmico e ações afirmativas: percursos identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área de saúde da UFPE**. 2016. 263 f. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trab. Ling. Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 219-240, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654598>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, G. J. *et al.* **Refúgio em Números**, 5. Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SIMON, G. **Géodynamique des migrations internationales dans le monde**. Paris: PUF, 1995

SITO, L. R. S. **Parecer de avaliação de projeto de doutorado de Elisa Mattos**: “Práticas de letramento acadêmico de e para alunos migrantes na UFMG: potencialidades, translinguagem e multimodalidade”, 46 p. Projeto de Tese (de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Universidad de Antioquia, Medellín, 18 de novembro de 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2 ed., 2006.

STARFIELD, S. Autoethnography and critical ethnography. In: McKINLEY, J.; ROSE, H. (Eds.). **The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2020, p. 165-175.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 33, p. 51-71, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>. Acesso em: 08 jul. 2021.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. LEFSTEIN, A. **Literacy**: an advanced resource book. London/New York: Routledge, 2007.

STREET, S. Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica: voces o diálogos. **Revista Nómadas**, 18, p. 72-79, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890009.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. DOI: [10.1590/S1517-97022005000300009](https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009). Acesso em: 28 jul. 2021.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. New York: Routledge, 2005.

WEI, L. Ethnography: origins, features, accountability, and criticality. In: MCKINLEY, J.; ROSE, H. (Eds.). **The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2020, p. 154-164.

WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.

ORTOGRAFIA E TEXTO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?

Fabiana Giovani¹
Ana Cláudia de Souza²

Pesquisas sobre ortografia são abundantes no contexto nacional. Uma rápida busca no Portal de Periódicos da Capes e em bases de dados que contemplam estudos das áreas de Letras e Linguística nas suas mais diferentes facetas e perspectivas revela milhares de publicações sobre o tema. São pesquisas de graduação, pós-graduação (mestrado e doutorado); estudos de grupos de pesquisa já bastante sedimentados; investigações de pesquisadores independentes, que desenvolvem seus projetos sobre o tema. Estudos sobre o texto e o discurso também são abundantes e, com significativa frequência, se desenvolvem em subáreas da Linguística, a exemplo da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso, da Psicolinguística Aplicada e da Linguística do Texto, ou em áreas específicas da Educação que se voltam à comunicação verbal humana.

Todavia, a relação entre ortografia e texto não é tão amplamente investigada, ainda que venha recebendo especial atenção em algumas centenas de publicações pelo país. Relevante seria uma revisão sistemática desta literatura, a fim de se conhecerem, ampla e sinteticamente, os resultados desses estudos, suas inter-relações, as variáveis consideradas, as perspectivas assumidas e – considerando o que é de nosso especial interesse – as relações dessas pesquisas com a sala de aula, a sua contribuição para a ciência da linguagem e para o fazer docente e a aprendizagem dentro e fora da escola.

Ainda que seja frequente a pesquisa sobre produção de texto e sobre ortografia nas áreas acima mencionadas e que esta discussão – a depender do enquadramento assumido pelo pesquisador – perpassa o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa brasileira,

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP FCL/Araraquara. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associada IV desta mesma instituição de ensino superior. E-mail: ana.claudia.souza@ufsc.br.

defendemos que a relação entre os dois eixos pode e deve ser (re)pensada no âmbito escolar e, principalmente, no âmbito científico, até porque, como já dito, nesta última instância, a reflexão sobre tais eixos pode envolver diferentes áreas do conhecimento, diferentes modelos, diferentes abordagens. Ao se fazer pesquisa, assume-se um recorte particular do objeto, que passa a ser circunscrito e observado sob lentes epistemológicas e teórico-metodológicas bastante singulares, a fim de que haja condução de investigação que possa ser considerada confiável, coerente e que tenha validade no meio em que se insere.

A própria compreensão da ciência pode vir de lugares distintos. Por um lado, como bem nos lembra Demo (2000), fazer ciência implica construir cercas e viver dentro delas, o que impõe limites à capacidade analítica e nos afasta da realidade complexa do objeto real em seu contexto de uso, mas permite que apliquemos métodos claros e rigorosos. Por outro lado, quem estuda a linguagem na perspectiva bakhtiniana não está interessado em recortar a língua tampouco esmiuçá-la. A heterociência, noção trazida pelos estudos bakhtinianos, proporciona que na e pela linguagem se faça um mergulho de compreensão profunda da atividade verbal. E, nesse acontecimento, os indícios são fundamentais. Geraldi (2012) sinaliza uma diferença entre *método* e *metodologia*: enquanto o primeiro é como um corrimão que define a caminhada, sem expor-se ao desconhecido; o segundo dispõe de princípios ligados à astúcia e à perspicácia do investigador.

Quanto à docência ou na consideração de abordagens de ensino com vistas à aprendizagem, vestem-se lentes multifocais e, por vezes, é preciso lançar mão de diferentes óculos. É preciso escapar às cercas e caminhar com segurança dentro de um rigor flexível. Nem uma nem outra perspectiva de ciência deve ser diretamente aplicada à sala de aula, porque os propósitos da ciência e da escola são distintos e, portanto, os meios para atingi-los também o são. A relação entre o ensino e a aprendizagem torna-se um caldeirão em ebulição muito maior do que no universo da pesquisa. Propõem-se abordagens de ensino coletivas que alcançam cada um dos estudantes de modo singular (CAGLIARI, 1998). Segmentar a linguagem, dissociando-a do seu todo e do seu uso não é opção, quando se vislumbra um ensino efetivo, significativo e contextualizado, que crie condições de aprendizagem para os estudantes.

A proposta de pesquisa “Aprender ortografia: análise do impacto da instrução e construção de práticas” (PRADO, manuscrito submetido) nos convida a mergulhar no universo desta reflexão de modo cauteloso. A autora nos convida a mergulhar no universo da função de diferentes tipos de instrução acerca de questões ortográficas, buscando estabelecer relação, ainda que não tão claramente, com o texto e sua produção. Prado (manuscrito submetido) fundamenta-se em Antunes (2009) para argumentar que, embora o

desenvolvimento das habilidades de produção de texto seja uma das prioridades da escola, ao final do Ensino Médio, após 12 anos frequentando as aulas, os estudantes apresentam grandes dificuldades com a escrita. Esse fato causa “espanto”, pois não corresponde “ao dispêndio de tempo e de recursos envolvidos na atividade pedagógica do ensino da língua” (ANTUNES, 2009, p. 212).

Entre as dificuldades com a escrita estão aquelas relacionadas aos aspectos ortográficos do registro da língua. Ortografia é elemento constitutivo da palavra e, portanto, do texto. E, ainda que não seja dos elementos centrais à tessitura textual – há texto, mesmo que a ortografia esteja violada –, é um dos aspectos que mais saltam aos olhos dos leitores, por comporem a vestimenta do texto, aquilo que primeiro é acessado pelos olhos do leitor. Ademais, trata-se do único aspecto da língua que é legislado; o único a respeito do qual se pode falar em certo ou errado. Em nada mais na língua há erro, quando se trata de falantes que dessa língua se apropriaram ou que dela se estão apropriando, como as crianças em período de aquisição da linguagem.

O fato de o trabalho sob escrutínio relacionar produção de texto e ortografia reforça a necessidade de tensionarmos algumas questões, principalmente se levarmos em conta o contexto da pesquisa vinculado ao contexto da sala de aula, como é o caso de Prado (manuscrito submetido). Levantamos dez pontos de tensão sobre os quais nos debruçaremos nas próximas linhas.

1 – É preciso estabelecer a relação entre ortografia e texto ao se pensar questões de escrita no processo de ensino e aprendizagem. Esta relação pode ser feita de diferentes formas. Um pilar teórico pode considerar que a ortografia diz respeito à palavra diretamente e não ao texto. Um outro lugar teórico compreende a palavra como texto, o que demanda explicitar a noção de texto enquanto produto discursivo que carrega marcas históricas, sociais e ideológicas. Ademais, mesmo que se opte pela consideração da ortografia como elemento constitutivo da palavra escrita sem considerá-la texto, sua ocorrência não se dá senão no nível do texto. Em qualquer das perspectivas assumidas, o texto será unidade de trabalho, assim como o será a palavra.

2 – As inúmeras compreensões de texto constantes dos documentos oficiais que regulam as práticas das salas de aula escolares, desde os PCN até a BNCC, consideram a virada discursiva dos anos 80, que traz a importância do sujeito, já que produzir implica que alguém produza e um outro que receba esta produção. Geraldi (1998) afirma que, ao propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contada e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

3 – A mesma corrente teórica sobre o texto considera que sua aprendizagem implica a consideração da sala de aula como espaço para a interação verbal. Nesse sentido, opõe-se à concepção de transmissão de conhecimentos. Assim, não há um lugar exclusivamente ocupado pelo professor e um receptáculo do saber, lugar ocupado exclusivamente pelos estudantes. Assim, a sala de aula – e a produção de textos – torna-se o lugar do diálogo entre sujeitos portadores de saberes diferentes que se confrontam com outros saberes e abre espaço para a construção de conhecimentos.

4 – Na perspectiva do texto como unidade dialógica, como unidade de ensino e de aprendizagem, quebra-se com a ideia de aprender palavras sem apreender os seus sentidos. Quebra-se com a certeza de que a mera repetição não significa compreensão. Assim, qual o propósito e a perspectiva de se trabalharem procedimentos de ensino da ortografia na produção da escrita, como propõe Prado (manuscrito submetido), se a ortografia parece ser tratada de modo dissociado de seu contexto de ocorrência quando da avaliação do desempenho dos estudantes em ditados aplicados antes e depois das ações de ensino?

5 – Um ensino planejado, organizado, sistematizado e bem fundamentado é o que se espera. Entretanto, planejamento e sistematização não são camisas de força. Não há que se falar em certo ou errado, melhor ou pior entre as abordagens, porque a efetividade de cada uma delas depende de uma série de fatores entre os quais estão o próprio sujeito e suas percepções, conhecimentos e características de aprendizagem, o contexto em que determinada ação de ensino com vistas à aprendizagem ocorre e os propósitos das ações docentes para ensinar determinados saberes, conteúdos ou competências.

6 – A ortografia pode e deve ser conhecida por todos. Infelizmente, muitos dos estudos ortográficos aparecem quando surgem erros de ortografia, e a estratégia dos livros didáticos, de boa parte dos projetos e da ação metodológica de alguns dos professores tende a ser a avaliação da gravidade do erro que aparece e sugerir a consulta a um dicionário, conforme pondera Cagliari (manuscrito submetido), ou corrigir o erro sem explicar a sua ocorrência e a recorrência de determinados usos pautada em regras de natureza etimológica, fonológica, morfológica, lexical, sintática etc.

7 – Ao se abordar o texto em sala, ainda que o propósito não seja ensinar ortografia, pode-se fazê-lo, se a dúvida ou a inquietação surgir do/no contexto de sala. Isso não invalida o trabalho e também não o torna aleatório. Isso não reduz tampouco minimiza a consideração do texto como elemento central ao trabalho docente sobre as manifestações escritas da língua. Ortografia faz parte da escrita dos textos, e o trabalho de análise linguística (ANTUNES, 2003) faz parte do trabalho do professor.

8 – O ensino da ortografia não está necessariamente atrelado ao processo de alfabetização, se se considerar que alfabetização implica o acesso à representação do sistema linguístico oral (ou seja, à escrita) e seu uso fluente na leitura e escrita de textos familiares, curtos e de circulação no espaço da infância. O ensino da ortografia também não diz respeito ao sistema linguístico primário nem à sua representação, secundária, que é a escrita, se considerarmos que nossa escrita é alfabética e que a ortografia da língua portuguesa não tem mais do que um século de existência (MORAIS, 2011). Uma criança pode estar alfabetizada, mesmo que não domine todas as regras ortográficas. A ortografia é uma convenção arbitrária, como quase tudo nas línguas naturais. Entretanto, como esclarece Morais (2011), trata-se de uma escolha “contingente entre diversas alternativas”, escolha que assume caráter prescritivo e de norma e que não diz respeito a uma escolha dos falantes da língua. Diferentemente de tudo o que acontece na língua, acordos ortográficos são lavrados e devem ser seguidos pelos conhecedores e usuários da escrita da sua língua.

9 – Os estudantes têm o direito de conhecer a ortografia da língua na qual leem e escrevem, e isso independe do estrato social a que pertencem e das experiências prévias e externas à escola que eles tiveram e têm. Ortografia é porta de entrada para a aceitação dos textos que se produzem. É fatal que um texto seja considerado ruim ou que seu autor seja considerado desqualificado quando falhas de ortografia são identificadas. É importante registrar que o grau de inaceitação das falhas ortográficas é variável. Algumas passam sem maiores problemas e preconceitos. Outras esbarram em muros intransponíveis em termos de aceitação por considerável parcela da comunidade leitora. Há que se considerar as diferentes produções nas diferentes esferas de circulação.

10 – A consciência metalinguística é fortemente desenvolvida por meio da escrita. Olson e Oatley (OLSON, 1996, 1997; OLSON; OATLEY, 2013) defendem que o acesso ao sistema de escrita e o seu uso, por meio de processos de leitura, permitem ao falante colocar a língua entre aspas (*The Quotation Theory of Writing*), permitem analisá-la, permitem observá-la a distância, e isso diz respeito a todos os níveis linguísticos: da materialidade visual da letra – na qual se inscreve a ortografia –, da sua subjacência reconhecida como grafema que tem a função de representar um fonema, passando pela sílaba – unidade linguística não significativa mas que tem importante realidade psicológica para o falante –, pelo morfema, pelo léxico, pela sintaxe ou por morfossintaxe, pela semântica, pelo texto, pelo discurso, se quisermos fatiar a língua tal como o faz a Linguística.

Como é possível observar nos dez pontos desenvolvidos acima, há uma relação intrínseca entre o trabalho com produção de textos e ortografia. Com os inúmeros caminhos apontados, que podem ser entrelaçados, tanto no universo da ciência quanto no da prática

escolar, esperamos que sejam construídas inúmeras respostas ao questionamento com o qual intitulamos esta reflexão: “Ortografia e texto: duas faces da mesma moeda?”. Acreditamos que as respostas vindouras possam promover políticas científicas e escolares que trans(formem) protagonistas de suas histórias escritas e bons conhecedores da ortografia de sua língua.

Sobre esta temática, pesquisas como a proposta por Prado (manuscrito submetido) e as demais apresentadas e discutidas na sessão temática *Português como Língua Materna* do evento XII SETED (Seminário de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais), são sempre bem-vindas e relevantes, contanto que busquem consistência e densidade teórica e metodológica e que tenham clareza de que fazer ciência e fazer docência são ações distintas que, no campo de uma educação escolar de qualidade, caminham lado a lado e dialogam incessantemente.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A Alfabetização na perspectiva linguística do projeto “O Pulo do Sapo”. **Fórum Linguístico**. Manuscrito submetido em 2022.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de texto. In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, J. Wanderley. **Aprender e ensinar com textos: Aprender e ensinar com textos de alunos**. V. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: *GEGe. Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLSON, David R. Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing. **Cognition**, 60, p. 83-104, 1996.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo, Ática, 1997.

OLSON, David R.; OATLEY, Keith. The Quotation Theory of Writing. **Written Communication**, v.31, n.1, p. 4-26, 2013. doi: 10.1177/0741088313515164.

PRADO, Michelle Nogueira Lara. **Aprender ortografia**: análise do impacto da instrução e construção de práticas. Manuscrito submetido em 2021.

APRENDER ORTOGRAFIA: ANÁLISE DO IMPACTO DA INSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS

Michelle Nogueira Lara Prado¹

Resumo

No Ensino Fundamental II (EFII), têm sido constatadas diversas dificuldades ortográficas (COUTO; OLIVEIRA, 2020; CASTRO, em elaboração). Graham, Harris e Chorzempa (2002) evidenciam que inadequações ortográficas nas produções de texto dos alunos podem ter impacto negativo na aprendizagem da escrita. Diante dessas evidências e ancorados na teoria da Integração de Múltiplos Padrões (TREIMAN, 2018), nesta pesquisa objetiva-se investigar quais tipos de instruções diretas e explícitas são mais eficazes para o ensino e aprendizagem da ortografia e o impacto desse ensino na escrita de palavras isoladas e na produção do texto. Como objetivos específicos pretendemos: identificar e categorizar as principais dificuldades ortográficas dos alunos do sexto ano do EF II, a partir da aplicação de ditado e de proposta de produção textual (MORAIS, 2007); avaliar o impacto de três diferentes tipos de práticas, com instruções diretas e explícitas para ensino da ortografia – (a) contextual; (b) direta; (c) espontaneísta; discutir sobre a importância da consciência metalinguística na produção de texto. Como metodologia desta pesquisa, utilizaremos a pesquisa-ação (PAIVA, 2019) e as metodologias de abordagem científica qualitativa e quantitativa. Embora vários autores afirmem que o ensino da escrita ortográfica exija orientações diretas em relação às suas características específicas (CAGLIARI, 1996; MORAIS; SILVA, 2005; MORAIS, 2000; OLIVEIRA, 2005; SOARES, 2018), no Brasil, ainda não há estudos mais amplos que verifiquem a pertinência da instrução ortográfica no EFII e seu impacto na aprendizagem do aluno. Portanto, é eminente que se aborde esta questão, uma vez que há evidências de que o uso de instruções ortográficas diretas melhora a performance dos estudantes na escrita das palavras e amplia a consciência fonológica e as habilidades de leitura desses aprendizes (GRAHAM; SANTANGELO, 2014). Espera-se, com este trabalho, contribuir para a compreensão dos erros ortográficos de alunos do EFII e para a reflexão sobre práticas de ensino da ortografia.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ortografia. Ensino Fundamental II.

Abstract

Several spelling difficulties have been found in the final grades of elementary school (COUTO; OLIVEIRA, 2020; CASTRO, in preparation). Graham, Harris and Chorzempa (2002) show, in their studies, that difficulties with spelling can be negative for spelling learning. Given this evidence and anchored in the theory of Integration of Multiple Patterns (TREIMAN, 2018), we present the general objective: to investigate which types of spelling instructions are more effective for teaching and learning spelling and the impact of this teaching on the spelling and in the written text production. As specific objectives, we intend to: identify and categorize the main spelling difficulties of students in the sixth grade of Elementary School, based on the application of

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora: Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães. E-mail para contato: michellelaraprado@gmail.com.

dictation and a proposal for textual production (MORAIS, 2007); assess the impact of three different types of practices, with spelling instruction: (a) contextual; (b) direct; (c) spontaneous; discuss the importance of metalinguistic awareness in text production. As a methodology for this research, we will use action research (PAIVA, 2019) and qualitative and quantitative scientific approach methodologies. Although several authors claim that teaching spelling requires instructions of specific aspects of orthography (CAGLIARI, 1996; MORAIS, SILVA, 2005; MORAIS, 2000; OLIVEIRA, 2005; SOARES, 2018), in Brazil, there are still no broader studies that verify, the relevance of spelling instruction in final grades of elementary school and its impact on learning. Therefore, it is eminent to address this issue, since there is evidence that the use of spelling instructions improves students' performance on spelling and expands these learners' phonological awareness and reading skills (GRAHAM; SANTANGELO, 2014). It is expected to contribute to the understanding of elementary students' spelling errors and to the reflection on spelling teaching practices.

Keywords: Learning. Orthography. Elementary School.

1. Introdução

Quando nascemos, entramos em contato com o mundo e nele interagimos através das múltiplas formas de comunicação, como oral, gestual, visual, sonora e escrita. Portanto, ao longo da vida, praticamos nossas habilidades comunicativas nos vários ambientes em que convivemos e estabelecemos interações sociais diversas. A escola é um desses ambientes, que nos proporcionam oportunidades de comunicação, algumas vezes mais espontâneas, outras mais controladas. Dentre as várias habilidades a serem aprimoradas na escola, a escrita se destaca como uma das principais, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010),

a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13).

Embora o desenvolvimento das habilidades de produção de texto seja uma das prioridades da escola, ao final do Ensino Médio, após 12 anos frequentando as aulas, os alunos apresentam grandes dificuldades com a escrita. Esse fato causa “espanto”, pois não corresponde “ao dispêndio de tempo e de recursos envolvidos na atividade pedagógica do ensino da língua” (ANTUNES, 2009, p. 212).

São inúmeros os resultados não satisfatórios das avaliações de escrita dos alunos como mostram os dados de alguns trabalhos desenvolvidos sobre a escrita ao longo da educação básica (SOUZA, 2020; COUTO; GUIMARÃES; LACERDA, 2021; SARTORI; MENDES; COSTA, 2015). Muitas vezes, o fracasso escolar é atribuído apenas aos próprios alunos e não ao conjunto de fatores que contribuem para esses resultados, como as inadequações do

sistema escolar, com a falta de formação continuada dos professores, a má distribuição do tempo escolar, o grande número de alunos por sala, a escassez e a baixa qualidade do material didático disponível (ANTUNES, 2009). Por isso, é importante refletir sobre o ensino da escrita e buscar meios para torná-lo cada dia melhor.

Uma das grandes dificuldades dos alunos, mesmo no Ensino Fundamental II, é a escrita ortográfica. São inúmeras as inadequações apresentadas pelos alunos em suas produções textuais, muitas até comprometendo os sentidos e intenções pretendidos nas situações comunicativas em que se inserem os textos (GRANHAM; SANTANGELO, 2014). Para Morais (2000, p. 18), “a ortografia² é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”, por isso é importante que ela seja ensinada e compreendida. Essas convenções, no caso do português, obedecem, em geral, a motivos etimológicos (relativos à origem das palavras), fonológicos e morfológicos e precisam ser ensinadas de forma explícita e direta (SOARES, 2018).

Graham, Harris e Chorzempa (2002) evidenciam, em seus estudos, as várias interferências das dificuldades de escrita ortográfica nas produções de texto em geral. De acordo com os autores, quando se escreve uma palavra com erros de ortografia, pode-se comprometer o sentido e a confiabilidade daquilo que se pretende dizer. Além disso, eles destacam trabalhos que mostram que professores qualificam um texto como melhor em organização de ideias quando não há erros ortográficos do que quando esse mesmo texto contém erros ortográficos. Outra consequência da dificuldade de escrita ortográfica destacada pelos autores é na hora da produção textual, quando os alunos esquecem a sequência de ideias do seu texto, porque precisam desviar a atenção do planejamento textual para pensar em como se escreve determinada palavra. Por último, eles destacam que a dificuldade com a escrita ortográfica constrange os alunos, levando-os a evitar a escrita e a acreditar que não são capazes de escrever. Diante dessas evidências, os autores propõem um estudo para investigar a relação entre o conhecimento ortográfico e a produção de texto escrito, que resulta nas seguintes conclusões

Os resultados do presente estudo indicam que há uma ligação entre aprender a escrever as palavras de forma correta e o desenvolvimento da produção de texto escrito. Imediatamente após a orientação, os alunos que receberam instruções suplementares de ortografia não superaram apenas a quantidade de acertos ortográficos, mas evidenciaram maior progresso em sua capacidade de construir frases escritas. Consequentemente, os efeitos da instrução ortográfica foram transferidos para a

² “A palavra Ortografia é formada por ‘orto’, elemento de origem grega, usado como prefixo, com o significado de direito, reto, exato e ‘grafia’, elemento de composição de origem grega com o significado de ação de escrever; ortografia, então, significa ação de escrever direito.” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/ortografia/>).

escrita, resultando em melhorias nas habilidades de produção de texto das crianças. Esses achados se estendem ao estudo de Berninger *et al.* (1998) mostrando que os efeitos da escrita podem ser transferidos para além do crescimento da produção de texto e que tais efeitos podem ocorrer com uma amostra de alunos mais desafiadora do ponto de vista acadêmico (GRAHAM; HARRIS; CHORZEMPA, 2002, p. 681, tradução nossa).³

Além do efeito favorável do ensino da ortografia através de instruções formais na produção de textos, conforme explicitado no parágrafo anterior, é importante destacar outro fator que pode influenciar positivamente a qualidade da escrita dos alunos, o desenvolvimento da consciência metalinguística:

entendida não apenas como capacidade de ouvir a língua, analisar seus ‘sons’ e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais (SOARES, 2018, p. 124).

É significativo que os alunos reflitam sobre as relações existentes entre os sons da fala e sua representação na escrita tanto no nível da palavra, no nível das relações fonema-grafema, quanto no nível do texto escrito e suas especificidades estruturais e linguísticas, diferenciando-o do texto oral (SOARES, 2018). A construção da consciência metalinguística, ao longo do Ensino Fundamental, auxiliará o aluno na avaliação das suas próprias produções escritas de forma mais crítica, levando-os a rever o próprio texto com um olhar mais preciso.

Embora vários autores afirmem que o ensino da escrita ortográfica exija orientações mais pontuais em relação às suas características específicas (CAGLIARI, 1996; MORAIS; SILVA, 2005; MORAIS, 2000; OLIVEIRA, 2005; SOARES, 2018; TREIMAN, 2018), no Brasil, ainda não há estudos mais amplos que verifiquem, de fato, a pertinência da instrução ortográfica no Ensino Fundamental II e seu impacto na aprendizagem. É eminente que se aborde essa questão, uma vez que resultados da revisão meta-analítica, realizada por Granham e Santangelo (2014), sobre o impacto de procedimentos de ensino da ortografia em estudos experimentais ou quasi-experimentais na aprendizagem da escrita, evidenciam que o uso de instruções ortográficas explícitas melhora a performance dos estudantes na escrita das palavras, além de ampliar a consciência fonológica e as habilidades de leitura

³ The findings from the present study indicate that there is a link between learning to spell and writing development. Immediately following instruction, students who received supplementary spelling instruction not only outperformed their counterparts in the math control condition on measures assessing spelling performance but evidenced greater progress in their ability to construct written sentences. Consequently, the effects of spelling instruction transferred to writing, resulting in improvements in children’s text-production skills. These findings extend the previous Berninger *et al.* (1998) study by showing that spelling effects can transfer to more than just growth in writing output and that such effects can occur with a more academically challenging sample of students.

deses aprendizes, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse estudo deixa clara a importância de ensinar a ortografia de forma sistemática e direta.

Como objetivo geral, este trabalho pretende verificar quais tipos de instruções diretas e explícitas são mais eficazes para o ensino sistemático da escrita ortográfica e o impacto desse ensino tanto na escrita de palavras isoladas quanto na produção de texto escrito. Como objetivos específicos, buscamos, nesta pesquisa, identificar e categorizar as principais dificuldades ortográficas dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II; avaliar o impacto de três diferentes tipos de práticas (contextual, direta e espontaneísta) na escrita do aluno; discutir sobre a importância da consciência metalinguística na produção de texto.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizaremos como base a pesquisa-ação (PAIVA, 2019) de caráter intervencionista e, ao mesmo tempo, descritivo, e as metodologias de abordagem científica qualitativa e quantitativa, a partir das amostras de textos que serão coletados de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública Municipal de Belo Horizonte. As possíveis evidências desse estudo podem mostrar, ao professor, a importância de se ensinar a ortografia por meio de instruções diretas e de forma sistemática e organizada, a partir das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Além desta introdução, este artigo contém a Fundamentação teórica, a Metodologia com a organização das etapas práticas da pesquisa, as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

2. Fundamentação teórica

Todas as línguas vivas, usadas diariamente para comunicação entre um determinado grupo de pessoas, estão sujeitas a modificações causadas por variações étnica, social, geográfica daqueles que se servem dela (COUTINHO, 1970). As línguas mudam sempre, de forma contínua, a partir de seu uso. Além disso, falantes de uma mesma língua podem apresentar pronúncias diferentes das mesmas palavras, dependendo da região e dos grupos socioculturais dos quais fazem parte (CRISTÓFARO-SILVA, 2017).

A utilização da escrita alfabética por pessoas com dialetos⁴ diferentes resultou em várias representações escritas de palavras com o mesmo significado (CAGLIARI, 1999). A ortografia da língua portuguesa, assim como de outras línguas, surge para fixar na escrita uma forma única de se representar a língua falada, facilitando a comunicação. No entanto, antes de se alcançar essa uniformidade ortográfica, houve muitos estudos que culminaram

⁴ “Ou seja, os dialetos apresentam pronúncias diferentes para palavras que têm um mesmo significado” (CAGLIARI, 1999, p. 174).

em acordos. O atual Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (AOLP) entrou em vigor a partir do decreto número 6.583, de 29 de setembro de 2008 e foi assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em primeiro de janeiro de 2009. Junto a esse Acordo, foi anexada uma nota explicativa da Comissão de Lexicografia e Lexicologia da Academia Brasileira de Letras registrando vários procedimentos sobre o AOLP-1990 (MARTINS, 2010). No Brasil, seguimos essas normas nas produções escritas de acordo com a ortografia padronizada.

A aprendizagem da escrita pode ser influenciada pelas características ortográficas das línguas no processo de alfabetização, de acordo com estudos de Seymour, Aro e Erskine (2003),

O atraso na aquisição da alfabetização básica em dinamarquês e inglês pode ser interpretado como um efeito combinado de complexidade silábica e de profundidade ortográfica. Ambas as línguas têm uma estrutura silábica complexa e um sistema inconsistente de correspondências grafema-fonema (SEYMOUR; ARO; ERSKINE, 2003, p. 167, tradução nossa).⁵

Considerando as evidências desse estudo, é importante conhecermos as características do português brasileiro, uma vez que podem influenciar diretamente no processo de aquisição da língua escrita. Ao analisar o sistema ortográfico vocálico do português europeu em comparação ao português brasileiro, Soares (2018) constatou que o português europeu é menos transparente que o português brasileiro, pois apresenta dezoito fonemas correspondentes às 5 vogais utilizadas no sistema de escrita, número maior do que o do português brasileiro, que apresenta (12) fonemas correspondentes às mesmas 5 vogais. Além disso, o português europeu apresenta redução ou neutralização das vogais átonas na pronúncia, enquanto no português brasileiro todas as vogais tônicas ou átonas são pronunciadas de forma clara. Com relação ao sistema consonantal, a autora conclui que o sistema ortográfico do português brasileiro é mais transparente que o do português europeu, pois apresenta maior fidelidade na relação de correspondência entre letra e som, como no caso das palavras *acção*, *adoptar*, *exacto*, escritas com as consoantes *c* e *p*, não pronunciadas no português de Portugal, porém nem pronunciadas e nem escritas no português brasileiro. Ao comparar a complexidade silábica das duas variações da língua portuguesa, Soares (2018) afirma que não há diferenças significativas entre elas.

Sendo assim, após reflexões sobre pesquisas que abordam os sistemas de escrita das variantes do português europeu e do português brasileiro, Soares (2018) caracteriza o

⁵ *The delayed acquisition of foundation literacy acquisition in Danish and English can be interpreted as a combined effect of syllabic complexity and of orthographic depth. Both languages have a complex syllabic structure and an inconsistent system of grapheme-phoneme correspondences.*

português brasileiro como de uma relativa transparência, isto é, mais próximo da transparência na relação entre letra e som. Nos próximos parágrafos, vamos apresentar, de forma mais detalhada, o sistema de escrita do português brasileiro.

De acordo com Cagliari (1996), esse sistema é fundamentalmente alfabético, usa vários tipos de alfabeto, que são constituídos por diferentes letras⁶, como as letras cursivas, as letras de forma, as letras maiúsculas, as letras minúsculas, embora esse sistema também use outros caracteres ideográficos, como os sinais de pontuação e os números. Em geral, as letras representam sons, apresentando correspondências variáveis, que podem ser mais simples, quando uma letra corresponde a um fonema como na palavra *faca*⁷, na qual a letra <f> corresponde ao fonema /f/⁸; ou mais complexas, quando uma letra corresponde a mais de um fonema como nas palavras *sentir* e *asa*, nas quais a letra <s> representa os fonemas /s/ e /z/, respectivamente. Também pode acontecer de duas letras representarem apenas um fonema como no caso dos dígrafos, por exemplo, as letras <qu> na palavra *queijo* representam o fonema /k/. Nessa descrição inicial do sistema de escrita do português, podemos notar que “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras” (CAGLIARI, 1996, p. 117).

De acordo com Luft (1997), a escrita da língua portuguesa ainda está ligada às letras que se originaram do Latim e, por isso, se caracteriza pela correspondência variável entre os grafemas⁹ e os fonemas que a representam. O alfabeto da língua portuguesa apresenta fonemas segmentais, representados pelas vogais e consoantes, e marcações suprasegmentais, representados pelos acentos, pausas, acentos de tonicidade e acentos de tom, entonação. A relação de correspondência entre os fonemas e as letras do alfabeto não é perfeita, como vimos no parágrafo anterior, uma letra pode representar mais de um fonema.

Algumas dessas correspondências entre letra/som e som/letra podem ser determinadas pela posição da letra nas palavras, gerando uma regra que explica a escrita de algumas

⁶ “(...) letras são caracteres do sistema alfabético de escrita. Caractere é a denominação da menor unidade gráfica de qualquer sistema de escrita, não apenas do alfabeto” (CAGLIARI, 1999, p.188).

⁷ Os exemplos de palavras serão colocados em itálico.

⁸ Os exemplos de fonemas serão colocados entre barras //.

⁹ “grafema grapheme unidade representacional em um sistema de escrita. Engloba, além das letras, os números e os sinais de pontuação. Em sistemas de escrita alfabética, idealmente, um único grafema pode ser compreendido como o correlato escrito de um fonema. Por exemplo, o grafema p é o correlato escrito do fonema /p/. Contudo, há situações em que dois grafemas podem representar um único fonema e, neste caso, são denominados dígrafos. Exemplos de dígrafos em português são: chave, fonema /ʃ/, palha: fonema /k/, ou banho: fonema /ɲ/. Um grafema pode não representar nenhum fonema, no caso de consoantes mudas, como o h em início de palavras em português, por exemplo, na palavra homem.” (CRISTÓFARO, 2021, p. 129).

palavras. Por exemplo, a letra <l> é usada para representar o fonema /l/ antes de vogal, como nas palavras *bola* e *lua* e, também, para representar os sons [w] e [ɥ] depois de vogal, como nas palavras *calma* e *sal*. Outro exemplo é o fonema /k/, que pode ser representado pela letra <c> diante das vogais <a>, <o>, <u>, como nas palavras *casa*, *cocada*, *cupim*; e também pode ser representado pelas letras <qu> antes das vogais *e, i*, como nas palavras *querido*, *quinto*. Nesses casos, o que determina a utilização de letras específicas na escrita é o contexto em que essas letras ocorrem na palavra. Há, ainda, casos em que letras diferentes podem representar o mesmo fonema dentro de um mesmo contexto na palavra. Por exemplo, o fonema /z/ representado pelas letras <s>, <z>, <x>, entre vogais, como nas palavras *casamento*, *amizade*, *exame* (LEMLE, 1988).

A aprendizagem da escrita da língua portuguesa pode ser mais motivada ou menos motivada pela consciência fonética que temos das palavras, isto é, pelo conhecimento que temos das diferenças existentes entre a escrita e a pronúncia das palavras. No caso das correspondências únicas entre letra/som, há uma grande influência do valor sonoro das palavras sobre a escrita, uma vez que, nesse caso, a escrita é a transcrição da fala. Entretanto, quando as correspondências entre letra/som e som/letra são variáveis nas palavras, a influência do modo como falamos sobre a escrita é menor nos casos que dependem de um contexto e nulos nos casos em que não há possibilidade de estabelecer uma regra pelo contexto em que a letra aparece na palavra (LEMLE, 1988).

Além da natureza das relações entre fonemas e grafemas, conforme apresentado nos parágrafos anteriores, as línguas também apresentam características diferentes em relação à sua natureza silábica. Na língua portuguesa, as sílabas sempre apresentam pelo menos uma vogal, que é considerada o núcleo da sílaba e pode ser precedida ou sucedida de consoante. São consideradas sílabas possíveis no português: “constituídas apenas de vogal, constituídas de uma ou duas consoantes pré-vocálicas e constituídas de uma ou duas consoantes pós-vocálicas” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 152). Outra sílaba possível no português é a sequência de duas vogais, formando o ditongo decrescente como na palavra *oito* ou formando o ditongo crescente como na palavra *estacionamento*. De acordo com Soares (2018), geralmente a estrutura silábica da língua portuguesa é marcada de forma clara e apresenta um número reduzido de padrões silábicos, predominando o padrão CV (consoante+vogal), apresentando poucas sílabas travadas, ou seja, terminadas por uma ou mais consoantes.

Existem vários estudos que ressaltam a complexidade do sistema ortográfico e a necessidade do seu ensino (CAGLIARI, 1996; MORAIS; SILVA, 2005; MORAIS, 2000; OLIVEIRA, 2005; NÓBREGA, 2013; SOARES, 2018, 2020). Portanto, consideramos importante o conhecimento das características do sistema de escrita ortográfica do

português brasileiro para a compreensão do seu funcionamento, das possibilidades de organização das letras nas palavras, das correspondências entre as letras/sons e sons/letras e, finalmente, dos padrões possíveis de serem gerados a partir dos usos desse sistema (TREIMAN; KESSLER, 2014).

O ensino sistemático da ortografia na escola pressupõe a abordagem de elementos linguísticos. Esses elementos compõem o sistema de escrita da língua portuguesa de forma organizada, partindo das dificuldades apresentadas pelos alunos e considerando o grau de complexidade desses elementos e a frequência dos grafemas, fonemas e morfemas das palavras que compõem a língua portuguesa (MORAIS, 2003; NÓBREGA, 2013).

Segundo Morais (2003), é importante que o ensino da ortografia esteja presente em todos os momentos de escrita vivenciados pelo aluno na escola, como nas atividades que buscam o ensino das regularidades e irregularidades da norma ortográfica de forma direta, a partir de grupos de palavras ou em atividades de leitura, escrita e reescrita de textos presentes na rotina escolar. O autor defende, ainda, que a abordagem da ortografia seja feita de forma reflexiva, proporcionando aos discentes oportunidades individuais e coletivas de externar as dúvidas e o conhecimento que possuem sobre as convenções ortográficas. Esse procedimento, segundo o autor, permite aos aprendizes tomar consciência daquilo que pensam enquanto escrevem. A partir das discussões que realizam, eles formalizam e esclarecem suas dúvidas sobre a escrita das palavras, memorizando-as ou gerando e compreendendo as regras.

Compreendemos que o ensino da ortografia na escola precisa ser diversificado e contínuo, priorizando as necessidades dos alunos, buscando o avanço da aprendizagem dos aspectos linguísticos da língua portuguesa. O que alguns estudos em outras línguas mostram é que a melhora na escrita das palavras depende tanto do contato dos alunos com textos variados nas situações de comunicação através do ensino da leitura e da produção de textos, quanto da reflexão sobre as partes menores constituintes desses textos como o parágrafo, a frase e a palavra (BERNINGER, 2000; BERNINGER; GRAHAM, 1998 *apud* BERNINGER *et al.*, 2002).

3. Metodologia

Como metodologia desta pesquisa, utilizaremos a pesquisa-ação (PAIVA, 2019), de caráter intervencionista e, ao mesmo tempo, descritivo, na medida em que durante a análise dos dados procurar-se-á descrever e interpretar o uso de instruções formais para o ensino sistemático da ortografia. A investigação caracteriza-se também pela abordagem científica quantitativa, uma vez que busca a exploração dos dados numéricos obtidos a partir da análise

dos dados estudados e conhecidos (SILVA; LOPES; JÚNIOR, 2014). Para tanto, o professor pesquisador, autor desta proposta, aplicará atividades com tipos de instruções diretas e explícitas para o ensino da ortografia em três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, matriculados em uma Escola Pública Municipal pertencente à região norte do município de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Esta pesquisa está registrada no Comitê de Ética e Pesquisa (COEP), sob o nº4.576.485. Ressaltamos que esta pesquisa está em andamento, sendo este trabalho uma proposição de caminhos para a coleta e informações sobre o domínio da ortografia dos alunos do Ensino Fundamental II. Os resultados da pesquisa serão divulgados após a defesa da tese.

A pesquisa será realizada nas seguintes etapas:

1. Aplicação de proposta de produção de texto para os alunos envolvidos na pesquisa, categorizando-se as principais dificuldades ortográficas desses alunos.
2. Aplicação de ditado para os alunos envolvidos na pesquisa, categorizando-se as principais dificuldades ortográficas neste tipo de atividade.
3. Elaboração de tipos variados de instruções diretas e explícitas para o ensino sistemático da ortografia, com base no levantamento realizado.
4. Aplicação das instruções para três grupos de alunos, sendo que cada grupo receberá um dos seguintes tipos de instruções: grupo 1) instruções diretas contextuais (ensino direto da ortografia dentro de textos variados, inclusive do texto do próprio aluno); 2) instruções diretas direcionadas baseadas em palavras (ensino direto das regras explícitas da escrita de palavras ou grupos de palavras); grupo 3) trabalho com interpretação de textos, estudo dos gêneros, contendo palavras identificadas no levantamento, mas sem o ensino direto, explícito e sistemático da ortografia.
5. Avaliação comparativa do desempenho dos alunos frente aos diferentes tipos de instruções.
6. Aplicação e avaliação de ditado e de proposta de produção de texto escrito, antes e após as instruções.
7. Comparação das dificuldades ortográficas dos alunos antes e após a realização das atividades com instruções formais para o ensino sistemático da ortografia, a partir de análise quantitativa e qualitativa.
8. Entrevista com alguns alunos para avaliação das instruções recebidas nas aulas de português e reflexão sobre a impressão de tais instruções.

A etapa 1 segue as considerações de Moraes (2007) sobre a importância do uso da escrita espontânea como instrumento para diagnóstico dos conhecimentos ortográficos dos

alunos, uma vez que, permite a verificação daquilo que os alunos já sabem e daquilo que ainda não sabem sobre o sistema de escrita ortográfico. Para diagnóstico dos alunos participantes da pesquisa, elaboramos uma proposta de produção, que se encontra no APÊNDICE A, a partir de um tema atual e de um dos gêneros adequados para o 6º ano do Ensino Fundamental II, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A realização da etapa 2 nos permite ampliar a visão sobre as dificuldades de escrita dos alunos. Isso ocorre, pois, segundo Morais (2007), o ditado de um texto, contendo as regularidades e irregularidades ortográficas que o professor necessita verificar, em uma turma específica, pode ser um instrumento de diagnóstico importante. Ainda de acordo com o autor, o ditado permite ao professor conhecer mais precisamente aquilo que está investigando, as habilidades de escrita que considera adequadas ao conhecimento dos alunos em determinado ano do ensino. A verificação da escrita através de ditados possibilita ao aluno escrever as palavras que tem costume e, também, as palavras que estão dentro de certas regularidades e irregularidades ortográficas que ele ainda não conheça, levando-o a refletir sobre a escrita.

Como prática dessa etapa da pesquisa, elaboramos um ditado de 40 palavras, disponível no APÊNDICE B, encontradas com frequência nos livros didáticos do 5º e 6º ano¹⁰ utilizados pelo grupo de alunos participante da pesquisa. As palavras selecionadas apresentam relações de correspondência entre fonemas e grafemas regulares (biunívocas ou diretas, contextuais ou morfossintáticas) e irregulares, conforme estudos de Lemle (1998), Morais (2003) e Nóbrega (2013). Esses instrumentos de diagnóstico – descritos nas etapas 2 e 3 – servirão como guia de planejamento das atividades a serem elaboradas e desenvolvidas com o grupo de alunos, visando transpor as dificuldades apresentadas nas produções espontâneas ou nos ditados.

As etapas 3 e 4 indicam a elaboração de atividades com variadas instruções diretas e explícitas para o ensino sistemático da ortografia com o propósito de serem testadas por diferentes grupos de estudantes. Para elaboração dessas instruções, consideraremos os estudos de Cagliari (1996), Morais (2003), Nóbrega (2013), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Soares (2018, 2020). De acordo com esses autores, tanto o ensino da ortografia a partir de palavras ou grupos de palavras isoladas, destacando-se as características linguísticas do sistema de escrita do qual fazem parte, quanto a abordagem dessas características a partir do estudo das palavras dentro de textos ou na prática de revisão textual, são procedimentos complementares no processo de aprendizagem da língua escrita.

¹⁰ VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro. **Akpalô Língua Portuguesa 5º ano**. São Paulo: Editora Brasil, 2019. COSTA, Cibele L.; MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 6º ano**. São Paulo: Edições SM. 2. ed. 2018

Além dos apontamentos dos estudos mencionados no parágrafo anterior, é importante considerarmos alguns princípios definidos por Graham (1983) no seu artigo sobre *Instruções eficazes para escrita ortográfica* para a elaboração das instruções. Em primeiro lugar, o autor destaca a importância de reconhecer a individualidade das dificuldades, do desenvolvimento, do interesse de cada aluno; em segundo lugar, ele pontua a necessidade de se planejar, monitorar e modificar o ensino da ortografia baseando-se na avaliação do desempenho ortográfico do aluno, por meio de escritas de palavras isoladas ou dentro de textos; em terceiro lugar, o autor destaca a importância do interesse e da motivação dos alunos nas atividades, que pode ser adquirido conscientizando-se os alunos da importância da escrita correta das palavras, colocando-se em foco o que eles realmente precisam para escrever, mostrando a eles o próprio progresso.

Portanto, para elaboração das atividades de ensino, buscaremos a utilização de textos com grau de complexidade e temática adequados para os alunos participantes da pesquisa, bem como, músicas, desafios, vídeos, jogos e outras estratégias baseadas em metodologias ativas¹¹ envolvendo os grupos de trabalho. As atividades terão como principal foco a aprendizagem do “aluno ativo e não passivo”, que tenha um “envolvimento profundo e não burocrático”, sob a orientação do professor-orientador e não mero transmissor de um conteúdo (MORÁN, 2015, p. 22). A utilização de variadas instruções possibilitará a realização das etapas 5, 6, 7 e 8, responsáveis pela análise dos dados coletados durante e após as atividades. Essas etapas buscam a obtenção de dados novos e consistentes que contribuam para melhorar o ensino da ortografia.

A geração de dados de pesquisa será obtida por meio de:

- a) registros de observação e notas constantes do diário de bordo do professor-pesquisador;
- b) coleta documental: planos de aula, questionários e demais atividades de produção realizadas pelos alunos;
- c) gravação em vídeo e/ou áudio da aplicação das atividades com várias instruções diretas e explícitas para o ensino da ortografia. Os dados coletados permitirão uma análise qualitativa e quantitativa das atividades realizadas neste estudo.

¹¹ “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. (...) Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORÁN, 2015, p. 18-19).

4. Considerações Finais

Na escola em que a pesquisa está sendo realizada, apesar da oferta de atividades virtuais inicialmente pelo *WhatsApp* e depois pelo *Google sala de aula* durante o período da pandemia da COVID-19, a comunidade escolar apresentou grande dificuldade para obter e responder essas atividades. O acesso à *internet* e aos aparelhos eletrônicos de boa qualidade não é a realidade da maioria dos alunos da escola, que reclamam sobre a dificuldade de abrir, visualizar e enviar as respostas das atividades pelos meios digitais. Outra dificuldade relatada pelas famílias é a falta de uma rotina de estudo em casa, com acompanhamento de um adulto, pois a maioria está trabalhando ou não tem conhecimento suficiente para ajudar seus filhos na realização das tarefas.

Diante dessa realidade, aguardamos até o mês de novembro de 2021, período em que quase todos os alunos estavam participando das aulas presenciais, se ausentando apenas aqueles que tinham algum problema de saúde, para iniciar a coleta de dados. Dessa maneira, ainda estamos na fase de análise e categorização das dificuldades de escrita dos alunos envolvidos na pesquisa para posterior elaboração e aplicação de práticas com instruções diretas e diferenciadas para o ensino das normas ortográficas da língua portuguesa.

As evidências deste estudo podem mostrar (ou não) ao professor a importância de se ensinar a ortografia por meio de instruções diretas e explícitas de forma sistemática e organizada, a partir das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, e a importância de se trabalhar a consciência metalinguística na sala de aula, considerando o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, futuras pesquisas poderão ser desenvolvidas com corpus mais amplo, que contemple outros anos da educação básica.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Língua texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

BERNINGER, V. *et al.* Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 2, p. 291–304, 2002. doi: 10.1037//0022-0663.94.2.291.

BERNINGER, V.; GRAHAM, S. Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, v. 12, p. 11–25, 1998. apud BERNINGER, V. *et al.* Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing. *Journal of Educational Psychology*, v. 94

n. 2, p. 291–304, 2002. doi: [10.1037//0022-0663.94.2.291](https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.291)

BERNINGER, V. Development of language by hand and its connections to language by ear, mouth, and eye. *Topics of Language Disorders*, v. 20, p. 65–84, 2000. apud BERNINGER, V. *et al.* Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 2, p. 291–304, 2002. doi: [10.1037//0022-0663.94.2.291](https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.291)

BRASIL. Decreto nº6.583, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 9. ed. São Paulo, SP: Scipione Ltda, 1996.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. *In*: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 61-86.

CASTRO, M. **Ortografia no Ensino Fundamental II: múltiplos padrões e (re)escrita textual**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2021 (em fase de elaboração).

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 6º ano**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

COUTINHO, I. de L. **Gramática Histórica**. 6. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

COUTO, A. L. de S.; GUIMARÃES, D. M. L. O. O acento gráfico no Ensino Fundamental II: reflexões sobre os textos dos alunos e práticas possíveis. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, n. 3, p. 177-194, 2020.

COUTO, A. L. de S.; GUIMARÃES, D. M. L. O.; LACERDA, L. V. A escrita ortográfica de candidatos do ENEM: um estudo reflexivo. *In*. SÁ, E. J. (org.). **Apenas três... Discussões temáticas em língua, literatura e ensino**. Pernambuco: Kandarus. 2021, p. 1035-1058

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

GRAHAM, S. Effective Spelling Instruction. *The Elementary School Journal, The University of Chicago*, v. 83, n. 5, p. 560-567, 1983.

GRAHAM, S.; SANTANGELO, T. Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. **Springer Science+Business Media Dordrecht. Read Writ**, v. 27, p. 1703-1743, 2014.

GRAHAM, S.; HARRIS, K.; CHORZEMPA, B. Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing, and Reading of Poor Spellers. **American Psychological Association. Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 4, p. 669–686, 2002. doi: [10.1037//0022-0663.94.4.669](https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.669).

JORM, A. The psychology of reading and spelling difficulties. London: Routledge & Kregan Paul. *apud* GRAHAM, S.; HARRIS, K.; CHORZEMPA, B. Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing, and Reading of Poor Spellers. **American Psychological Association. Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 4, p. 669–686, 2002. doi: [10.1037//0022-0663.94.4.669](https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.669).

LEMLE, M. **Guia teórico do Alfabetizador**. São Paulo, SP: Ática, 1988.

LUFT, C. P. **Grande manual de ortografia Globo**. 5. ed. São Paulo, SP: Globo, 1997.

MARTINS, J. P. **Reformas e acordos ortográficos da língua portuguesa**. Bauru, SP: Joarte, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. 1. ed. 3. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB); FAPESP, 1999.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4.ed., 9. reimp. São Paulo, SP: Ática, 2003.

MORAIS, A. G. de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. *In*: SILVA, A.; MORAIS, A. G. DE; MELO, K. L. R. de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. *In*: Moraes, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3.ed. 1. reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 7-19.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alverto de; MORALES, O. E. T. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2015. p. 15-33.

NÓBREGA, M. J. **Como eu ensino: Ortografia**. 1. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte, MG: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

ORTOGRAFIA. *In*: **DICIONÁRIO Etimológico**. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/ortografia/>>. Acesso em: 25 out. 2021.

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

- SARTORI, A. T.; MENDES, L.Z; COSTA, B.R. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a questão da ortografia no ensino médio. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 120-139, 2015.
- SEYMOUR, P. H. K; ARO, M; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, v. 94, n. 2, p. 143–174, 2003.
- SILVA, D.; LOPES, E.; JUNIOR, S. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. **Revista de Gestão e Secretariado – GeSec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p 01-18, jan./abr. 2014.
- SIMON, D. (1976). Spelling: A task analysis. *Instructional Science*, 5, 277–302 *apud* GRAHAM, S.; HARRIS, K.; CHORZEMPA, B. Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing, and Reading of Poor Spellers. **American Psychological Association, Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 4, p. 669–686, 2002. doi: [10.1037//0022-0663.94.4.669](https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.669).
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2018.
- SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo, SP: Contexto, 2020.
- SOUZA, A. O. A escrita no ensino fundamental II: uma análise linguística do erro ortográfico à luz dos modelos baseados no uso. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 2, 2020.
- TREIMAN, R; KESSLER, B. **How children learn to write words**. New York, NY: Oxford University Press. 2014.
- TREIMAN, R. Teaching and Learning Spelling. *Child Development Perspectives*. **Child Development Perspectives**, 2018. doi:10.1111/cdep.12292.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Proposta de produção de texto PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Leia abaixo parte de uma notícia sobre os *Fidget toys*.

***Fidget toys* viram febre entre crianças e adultos – saiba por que eles fazem tanto sucesso**

Letícia Colombini, 6 Minutos – São Paulo
27/07/2021 – 20:14

“Em tempos de Covid-19 – em que qualquer coisa que colabore para melhorar o estado de alerta e a regulação emocional das pessoas é bem-vindo – a novidade é a chegada dos chamados **fidget toys**, brinquedos sensoriais e antiestresse que são a mania do momento entre crianças e adolescentes de todo o mundo. Sucesso em tutoriais e vídeos no *Youtube* e *Tiktok*, eles têm usos práticos tanto para os pequenos quanto para os adultos e vêm em infinitas formas, cores e tipos de materiais. Foram criados para apertar, torcer, puxar, dobrar, girar, empurrar, enrolar, enfim, incentivando todos a explorarem as diferentes possibilidades de cada peça.



Quer uma dimensão do sucesso desses itens? No **Mercado Livre**, o desempenho da categoria de brinquedos anti-estresse e engenho no primeiro semestre cresceu 590% em valor e 500% em volume em relação ao segundo semestre de 2020. Nas buscas da categoria brinquedos e *hobbies*, os *fidget toys* subiram de 3º lugar em março para 1º em maio e junho.

Entre os modelos mais populares estão a *splash ball* (bola de silicone para apertar, com líquido no interior), a *orbeez stress ball* (bola de silicone com várias bolinhas de gel dentro), o *cube* (pequeno cubo com funções em todos os lados, tais como interruptor, engrenagens e “esfregador de dedo”) e o *tangle* (para torção). Sem falar nos itens tradicionais e mais conhecidos, como o *spinner* (brinquedo giratório feito de metal ou plástico) e o *squishy* (feito de espuma de poliuretano e que retorna lentamente à sua forma original depois de comprimido).

O grande destaque, no entanto, fica por conta do “**pop it**”, uma versão infinitamente reutilizável do popular estouro de plástico-bolha. Feito de silicone, são bolhas de meia esfera que, quando empurradas com os dedos, fazem um som de estalo suave. Depois de “estourar” todas elas, basta virar o brinquedo e começar novamente do outro lado. Nada mais tranquilizador e “satisfatório”.”

Fonte: <https://6minutos.uol.com.br/economia/saiba-por-que-os-fidget-toys-viraram-sucesso-entre-criancas-e-adultos/> (texto adaptado – acesso em 7 de agosto de 2021)

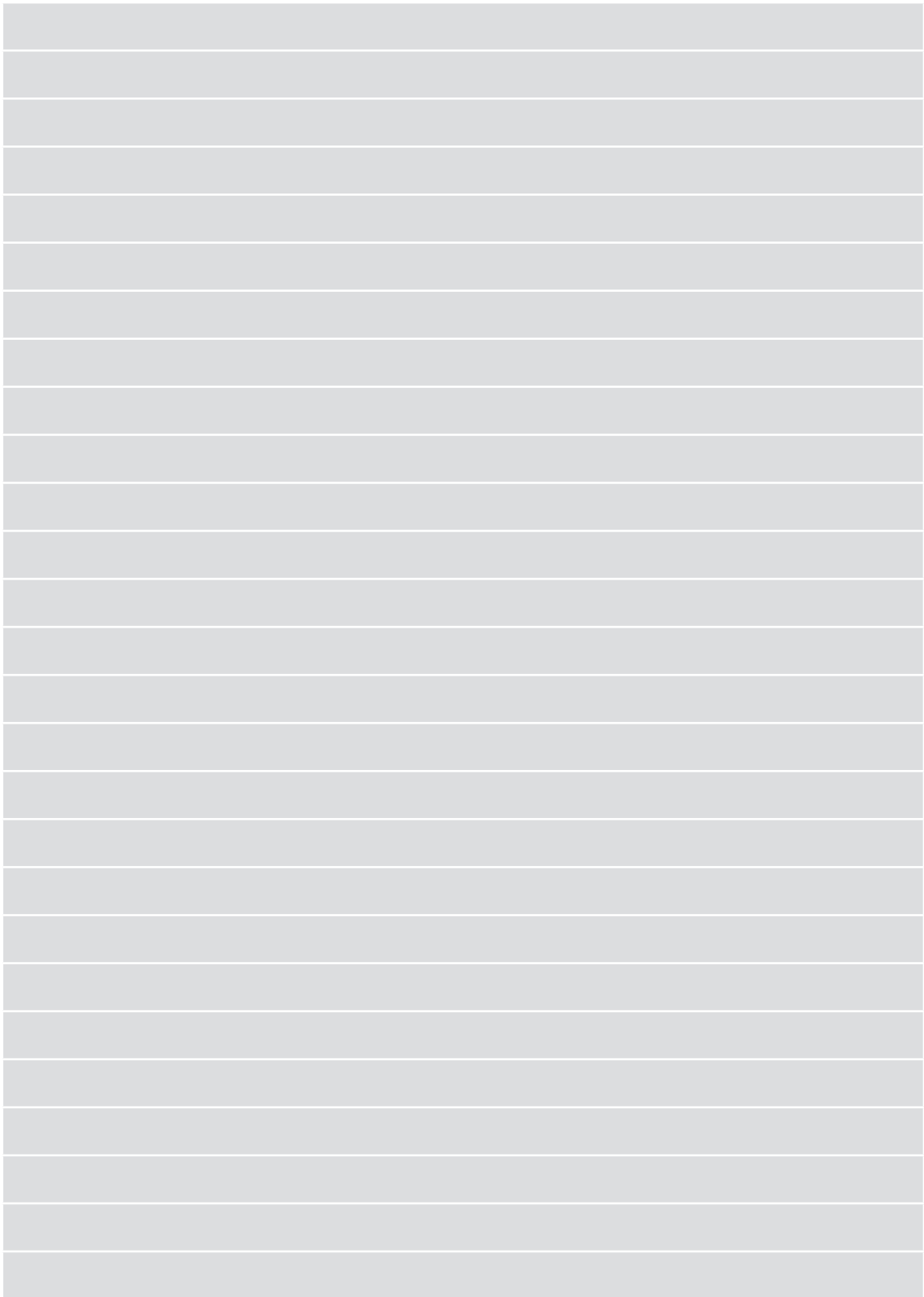
De acordo com a notícia acima, os *fidget toys* são brinquedos que fazem muito sucesso no Brasil e no mundo. Imagine que a jornalista, que escreveu a notícia acima, esteja fazendo uma pesquisa no bairro em que você mora para saber se esse brinquedo também é muito conhecido e usado por você e seus amigos. Então, ela pede que vocês escrevam um relato pessoal para ser publicado na página “**6 minutos**” da UOL como informação complementar para a notícia acima.

Escreva nas linhas abaixo seu relato pessoal.

1. Inicie seu texto se apresentando, ou seja, dizendo seu nome, idade, onde mora, com quem mora.
2. Depois, conte o que você sabe sobre os *fidget toys*:
 - onde e quando você conheceu o brinquedo;
 - quem te apresentou a ele;
 - o que você pensa sobre esse brinquedo (gosta ou não), explique os motivos que levam você a pensar assim;
 - se esse brinquedo é muito usado por você e seus amigos;
 - se você possui o brinquedo.
3. Finalize seu texto apresentando sua opinião sobre o uso dos *fidget toys* como forma de deixar as pessoas que os usam mais tranquilas. Você acredita que isso realmente acontece?
4. Crie um título para seu relato pessoal. (Foi deixada uma linha no início da página para isso)

Quando terminar de escrever seu relato, faça a leitura do texto observando:

- se você conseguiu relatar seu conhecimento sobre o brinquedo **fidget toys** e os possíveis usos dele por você e seus amigos;
- se a linguagem utilizada é simples, clara e fácil de ser compreendida;
- se a pontuação, o uso do parágrafo, o uso da letra maiúscula, a construção das frases e a escrita ortográfica das palavras foi feita de forma correta, de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa.



APÊNDICE B – Ditado por grupos de palavras

DITADO POR GRUPOS DE PALAVRAS

Regulares			Irregulares
Biunívocas ou diretas	Contextuais	Morfossintáticas	
1. bote 2. nada 3. vida 4. papel 5. atividade 6. vamos 7. motivo 8. povo 9. fábula 10. fofoca	1. resposta 2. narrativa 3. aventura 4. morena 5. comprida 6. também 7. conto 8. querida 9. quilômetro 10. ninguém	1. disse 2. chamasse 3. gostaram 4. gostarão 5. aconteceu 6. bateu 7. falou 8. cantar 9. morar 10. perguntar	1. histórias 2. popular 3. personagens 4. precisando 5. vizinho 6. serviço 7. mexeu 8. muito 9. gente 10. coração

AUTORAS E AUTORES

Ana Clara Teixeira Ferreira

É mestranda em Linguística Teórica e Descritiva pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde faz pesquisa na área de Variação e Mudança Linguística, concentrando-se em escrita e na carreira acadêmica. É professora de português como língua adicional pelo PIFD – Programa de Incentivo à Formação Docente – da UFMG. É bacharel em Estudos Linguísticos pela FALE – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. É revisora e preparadora de textos desde 2014.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8219672749644870>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1225-9605>

Ana Paula Rabelo de Freitas

É licenciada em Letras/Inglês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG) e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG). Faz pesquisa em linguística teórica e descritiva, área de pesquisa: estudo da variação e mudança linguística. Atuou como professora no Curso de Gramática Tradicional da Língua Portuguesa para falantes do Português promovido pelo Centro de Extensão (CENEX) FALE/UFMG. É membro do grupo de pesquisa Grupo de Estudos Gramaticais da Língua em Uso: descrição e comparação nas abordagens funcional e cognitiva (GRAMALU/CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4846027427387592>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4444-5450>

Bárbara Guimarães Rocha

Bacharel, mestre e doutoranda em linguística teórica e descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais. Iniciou sua trajetória acadêmica na Iniciação Científica, estudando fenômenos do dialeto mineiro sob a perspectiva sociolinguística. Desde 2013 se dedica ao estudo de sintaxe formal, debruçando-se sobre fenômenos de estrutura argumental e sua relação com estrutura informacional. Também se interessa por línguas africanas e ameríndias, atuando como integrante do Laboratório de Línguas Indígenas e Africanas (LALIAFRO/FALE/UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7408895839170935>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1731-7082>

Bruna Amarante de Mendonça Cohen

É mestranda em Estudos do Texto e da Textualização pelo PosLin – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É licenciada em Letras (português-francês) pela mesma instituição. Pesquisa sobre a textualização argumentativa em redações do Enem, área em que atua profissionalmente há alguns anos, tendo passado por instituições de renome como Bernoulli Colégio e Pré-Vestibular.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5069598471118433>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0698-1976>

Cássio Morosini

Mestrando em Linguística Teórica e Descritiva, na linha Estudos da Língua em Uso, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também obteve grau de Bacharel em Letras – Tradução Português/Inglês. É bolsista da FAPEMIG, desenvolvendo pesquisa sobre os discursos a respeito da imigração a partir do aporte teórico da Linguística Cognitiva. É vinculado ao Grupo de Estudos Cognição, Ensino, Imigração e Refúgio (GECEIR/UFMG). No momento, é professor do Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) na área de Português Língua Adicional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9960944635871689>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9641-6606>

Daniel Martins de Brito

Graduado em Letras (Licenciatura em Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, cursa Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. É membro, desde 2016, do Grupo de Estudos sobre Pragmática, Texto e Discurso – GEPTED/CNPq. Atuou como professor de educação básica (Língua Portuguesa) na rede de educação estadual de Minas Gerais e como tutor da Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, disciplina ofertada pela Faculdade de Letras da UFMG a estudantes de diversos cursos de graduação da universidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8647959821117620>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1942-153X>

Demétrius Faria dos Santos

É doutorando e Mestre em Linguística Aplicada pelo PosLin – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faz pesquisa em linguística aplicada e uso de tecnologia, concentrando-se em exercício de agência e uso de aplicativos e dispositivos móveis no ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública. É professor efetivo na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e leciona Inglês no programa bilíngue do Colégio Santa Maria Minas (CSMMG) desde 2020. É autor e colaborador de publicações nacionais e internacionais na área da Linguística, aprendizagem móvel, ensino de língua inglesa e práticas educativas com uso de tecnologias móveis na escola pública.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2968993886810018>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1049-0475>

Elisa Mattos

Doutoranda e Mestre em Linguística Aplicada pelo PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde faz pesquisa em letramento acadêmico. Fez mestrado em English Language Teaching pela Universidade NOVA de Lisboa. É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma Perspectiva Indisciplinar na Unicamp, do Núcleo de Aprendizagem e Ensino Tecnológico (NALET/CEFET-MG), ambos registrados no CNPq, do Núcleo de Estudos de Línguas para Fins Acadêmicos (NELFA/UFMG) e do Grupo Educação e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (UFMG). Compõe o corpo editorial da Revista Diálogos, da Universidade Nacional Timor Lorosa'e e da ReviVale: Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. É professora de inglês desde 2001 e leciona Inglês para Fins Acadêmicos desde 2018 na Faculdade de Letras (FALE/UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108972381990293>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-1837>

Gabriel Fernandino

É doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na linha de pesquisa *Análise do Discurso*. Membro dos grupos de pesquisa *Retórica e argumentação* (UFMG) e *Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso* (UESC), ambos cadastrados no CNPq. É sócio da *Asociación*

Latinoamericana de Retórica. É bacharel em Relações Internacionais pela PUC Minas. Estudou na instituição IESEG, na França, e na Universidad de Deusto, na Espanha, em programas de mobilidade internacional. Trabalha como intérprete de conferência.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0153483072543674>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1573-2875>

Gislaine Aparecida Martins Siqueira

É doutoranda em Linguística teórica e descritiva pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7524956576077530>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9855-3831>

Graciele Kerlen Pereira Maia

Doutoranda em Linguística teórica e descritiva (Libras) pelo PosLin – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Desenvolvimento Regional – Inclusão social de surdos na área da educação – UEMG. Especialista em Libras, Educação Inclusiva. Graduada em Libras (Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado) e em Ciências Biológicas. Professora da disciplina de Libras nos cursos de graduação da UEMG/ Campus Divinópolis. Professora das disciplinas Ciências, Libras e Arte – Escola de Surdos AAVIDA (Assistência Audio-Visual para Deficientes Auditivos). Coordenadora e professora do Curso Técnico de Tradução e Interpretação em Libras – SRE/Divinópolis – SEE/MG. Professora Convidada conteudista da disciplina Português L2 do Ensino Fundamental I e II com ações voltadas para elaboração de vídeo aulas do Programa Se Liga na Educação/Se Liga na Libras, promovido pela-SEE/MG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2935015551591243>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9983-1650>

Isabela de Oliveira Campos

Professora de Inglês e Linguística Aplicada do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Congonhas. Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduada em Letras/Inglês pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada com ênfase na Formação Inicial-Continuada de Professores de Inglês, Parceria Universidade – Escola e Teorias Discursivas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6343884861982286>

Jeander Cristian da Silva

Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN – UFMG). Faz pesquisas dentro da área de Lexicologia, concentrando-se nos seguintes temas: toponímia, neologismos e nomes comerciais. Atua como professor colaborador na Fale/UFMG e como estagiário docente, pelo PIFD, no projeto Apoio Pedagógico da Fale/UFMG, organizando e mediando eventos e minicursos na área de Linguística. Integra o GELNAL (Grupo de Estudos do Léxico e Narrativas da Amazônia Legal) da UFAC e é membro da Associação Brasil Soka Gakkai Internacional, uma ONG filiada à ONU que luta pela Paz, Cultura e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5130269944999831>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3195-8137>

Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira

Doutoranda em Linguística Aplicada no PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde desenvolve pesquisa sobre letramento crítico e formação Autores 608 continuada para professores de inglês na Rede Municipal de Belo Horizonte, onde atua também

como professora de inglês. Possui Mestrado em Letras: Estudos Literários, também pela UFMG, com trabalhos publicados sobre raça e gênero na área de concentração de Literaturas de Expressão Inglesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1251250162108529>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7279-942X>

Marcos Filipe Zandonai

É doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de concentração Linguística do Texto e do Discurso, e na linha de pesquisa Análise do Discurso. Sua pesquisa de doutorado trata da gestão de pontos de vista por *youtubers* que defendem a ciência em meio ao dissenso. É orientando do prof. Dr. Wander Emediato. Faz parte do grupo de pesquisa Núcleo de Análise do Discurso, vinculado à Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Fez mestrado em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), também com investigação examinando a divulgação científica. Tem atuado, ainda, na docência e na tutoria em Linguística e Língua Portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4413225069642208>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7731-8533>

Michelle Murta

Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2022). Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2015). Licenciada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente, é Professora Adjunta Nível I da UFMG, além de integrante do Núcleo de Estudos de Libras, Surdez e Bilinguismo (NELiS/CNPq), que tem a participação de pesquisadores da UFMG e de outras Universidades. É coordenadora do projeto Mãos Literárias, na UFMG, e tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente com: Libras, Metáforas, Iconicidade, Literatura Surda e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108972381990293>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-1837>

Milena Dias Breder

É publicitária, bacharela em Comunicação Social com habilitação em Publicidade (UFMG) e mestranda em Estudos Linguísticos (PosLin/UFMG), com ênfase na linha de pesquisa da Análise do Discurso. Pesquisa as relações de gênero e representações de homens e mulheres na publicidade, investigando comerciais de produtos de limpeza sob a perspectiva da Semiótica Discursiva, da Semiologia, dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2381262610476156>

Natália Silva Giarola de Resende

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estudos na área de semiótica francesa, discursos políticos, discursos intolerantes, análise do discurso e análise de redes sociais, com auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig. É mestre em Letras – Análise do Discurso e Representação Social (Universidade Federal de São João del-Rei, 2017). É especialista em Comunicação e Mídias Digitais pela faculdade Estácio de Sá – Rio de Janeiro (2014), especialista em Linguística (Unyleya – 2022), graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal de São João del-Rei (2013) e em Pedagógica em Letras (2019-2021).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0579362123372538_

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7768-8091>

Paloma Bernardino Braga

Mestre em Linguística do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin-UFMG). Suas pesquisas mais recentes investigam o papel do comentário metadiscursivo em debate eleitoral presidencial e como ele é utilizado como uma estratégia discursiva no jogo de faces. É

graduada em Letras – Licenciatura em Português também pela UFMG. É membro do Grupo de Estudos sobre Pragmática, Texto e Discurso (GEPTED). É escritora de ficção e poeta, e tem experiência como coordenadora pedagógica bilíngue e professora de inglês e de português.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8931921440569995>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1875-9774>

Rute Ferreira Fraga

É mestranda em Análise do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faz pesquisa em análise do discurso da vertente francesa, concentrando-se em discurso político e discurso das minorias nas redes sociais, com ênfase no Twitter. Possui licenciatura em Letras/Português pela UFMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5452864897129701>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0489-5724>

Thaís Bechir

É doutoranda e mestre em Linguística Teórica e Descritiva pelo PosLin – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Compõe o grupo de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Semântica Lexical (NuPeS) e do projeto *VerboWeb* (www.letras.ufmg.br/verboweb), ambos da Faculdade de Letras da UFMG. Seus interesses de pesquisa principais são semântica lexical, estrutura argumental e verbos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7745575262632597>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0826-7044>

ORGANIZADORAS

Elisa Mattos

Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada pelo PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde faz pesquisa em letramento acadêmico. Fez mestrado em English Language Teaching pela Universidade NOVA de Lisboa. É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma Perspectiva Indisciplinar na Unicamp, do Núcleo de Aprendizagem e Ensino Tecnológico (NALET/CEFET-MG), ambos registrados no CNPq, do Núcleo de Estudos de Línguas para Fins Acadêmicos (NELFA/UFMG) e do Grupo Educação e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (UFMG). Compõe o corpo editorial da Revista Diálogos, da Universidade Nacional Timor Lorosa'e e da ReviVale: Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. É professora de inglês desde 2001 e leciona Inglês para Fins Acadêmicos desde 2018 na Faculdade de Letras (FALE/UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108972381990293>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-1837>

Michelle Murta

Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2022). Mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2015). Licenciada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente, é Professora Adjunta Nível I da UFMG, além de integrante do Núcleo de Estudos de Libras, Surdez e Bilinguismo (NELiS/CNPq), que tem a participação de pesquisadores da UFMG e de outras Universidades. É coordenadora do projeto Mãos Literárias, na UFMG, e tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente com: Libras, Metáforas, Iconicidade, Literatura Surda e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108972381990293>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-1837>

Vanessa Pastorini

Doutoranda em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP), com período sanduíche na Université de Paris. Mestre em Análise do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Letras/Francês pela mesma instituição, com período de mobilidade acadêmica na Universidade do Algarve (Ualg), Portugal. Atualmente integra a Cátedra José Bonifácio, sob coordenação do Embaixador Rubens Ricupero, e a comissão do Laboratório de Orientação em Estudos Semióticos (LabOres/USP). Trabalha com a questão de gênero, representação indígena e estudos culturais, tomando como ponto de partida o universo discursivo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1715112593054789>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9602-3367>

COMITÊ CIENTÍFICO

Alcione Gonçalves

Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professora concursada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), desde 1997, atuando nas seguintes áreas: Produção Textual, Linguística Histórica, Filologia Românica, Mudança e Variação Linguística, Sociolinguística, Gramaticalização, Sintaxe, Revisão Textual e Epistemologia da Linguagem. Trabalha no Departamento de Linguagem e Tecnologia, atuando no Ensino EBTT, no Curso de Letras – Tecnologias da Edição e no Curso de Formação de Professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6442210947844016>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0797-8434>

Aline Aver Vanin

É doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com período sanduíche na Eötvös Loránd University (ELTE – Budapeste, Hungria). Atuou em estágio pós-doutoral no Laboratório de Processamento de Linguagem Natural no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação da PUCRS. É professora do Departamento de Educação e Humanidades da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Pesquisa as interfaces da linguística cognitiva e saúde, com ênfase na análise de discursos intolerantes. Integra o GT Linguística e Cognição da ANPOLL. Faz parte do Grupo de Estudos Afro-Brasileiros, do Núcleo de Educação a Distância (UFCSPA), e do Projeto Intersexualidades e reconhecimento de sujeitos de direito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7639784707152839>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9984-6043>

Ana Cláudia de Souza

É professora do quadro docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística desta mesma instituição, atuando em sua área de especialidade: Psicolinguística. Seus interesses de pesquisa se voltam à ciência da leitura, com foco em processamento e aprendizagem desta competência, dedicando-se também à pesquisa acerca da formação de professores para o ensino da leitura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1625164543906424>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0833-6903>

Aroldo L. de Andrade

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor adjunto na Faculdade de Letras (FALE) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atua também no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin). Seus interesses de pesquisa enfocam a história da língua portuguesa e as línguas românicas, particularmente sobre temas vinculados à sintaxe do domínio nominal e à estrutura informacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7035974908107978>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1354-7916>

Bruna Toso Tavares

Doutora em Linguística do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin-UFGM), com pesquisa em Análise do Discurso e Argumentação. Professora de Linguística da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Unidade Passos). Membro do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação do CNPq/UFGM (FAFICH/FALE) e da Sociedade Brasileira de Retórica (SBR), da qual é secretária (Diretoria 2019-2021 e 2022-2023).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7111520534057348>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8708-8281>

Charley Pereira Soares

É Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (Unb). Faz pesquisa em linguística coesão textual da Libras. Atualmente, sou professor adjunto do Diretoria da educação à distância (DeaD) pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), onde leciona as disciplinas de Libras voltadas aos cursos de licenciaturas (presencial e a distância). Possui experiência e interesse por pesquisas na Libras que envolvam a lexicografia e terminologia, semântica e pragmática, linguística textual, multimodalidade e estudos culturais e linguísticos dos surdos e atuando nas seguintes linhas de pesquisas: (i) descrição e análise das línguas de sinais, e (ii) coesão e coerência das línguas de sinais, linguística textual sinalizada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3725183540048695>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0825-8415>

Charlotte Marie Chambelland Galves

É graduada em Letras Clássicas pela Université de Paris IV (Paris-Sorbonne) (1970) e em Português – Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1974), mestre em Língua Portuguesa pela Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1975) e doutora em Língua Portuguesa pela Université de Paris IV (Paris-Sorbonne) (1980). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Descrição e Análise do Português.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5141863886391447>

Cilene Aparecida Nunes Rodrigues Nevins

Bolsista de produtividade do CNPq, possui graduação em Letras pela Universidade de Brasília (1995), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1998) e doutorado em Linguística/Teoria Formal da Gramática pela University of Maryland (2004). É professora e pesquisadora da PUC-Rio (LAPAL – Laboratório de Aquisição e Processamento da Linguagem e INCog – Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Neurociências e Cognição). Em cognição tem interesse em gramática em desordens mentais e questões de especificidade de domínio. Em teoria linguística, tem interesse em sintaxe experimental e em sintaxe comparada, especialmente em recursividade, dependência sintaxe-semântica, a nano-sintaxe e a interpretabilidade dos pronomes nas interfaces da gramática. Em linguística evolutiva, tem interesse no uso de métodos teóricos-analíticos vindos da linguística formal em investigações sobre comunicação animal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1354171913325490>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5324-7486>

Claudiene Diniz da Silva

Doutorado em linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFGM), com pós-doutoramento na mesma instituição ambos na área da Semântica da Enunciação. Mestrado em Letras na Universidade Federal do Piauí (UFPI), na perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Membro do grupo de estudos ENUNCIAR, que desenvolve pesquisas linguísticas utilizando os pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação. Coordenadora do grupo de estudo GELLEMA. Professora Adjunta do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7082902445869071>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-4980>

Elisa Mattos

Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada pelo PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde faz pesquisa em letramento acadêmico. Fez mestrado em English Language Teaching pela Universidade NOVA de Lisboa. É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma Perspectiva Indisciplinar na Unicamp, do Núcleo de Aprendizagem e Ensino Tecnológico (NALET/CEFET-MG), ambos registrados no CNPq, do Núcleo de Estudos de Línguas para Fins Acadêmicos (NELFA/UFMG) e do Grupo Educação e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (UFMG). Compõe o corpo editorial da Revista Diálogos, da Universidade Nacional Timor Lorosa'e e da ReviVale: Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. É professora de inglês desde 2001 e leciona Inglês para Fins Acadêmicos desde 2018 na Faculdade de Letras (FALE/UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108972381990293>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-1837>

Elisabeth Gonçalves de Souza

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin-UFMG/FAPEMIG). Mestre em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). É professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) desde 2014. Seu projeto de pesquisa atual concerne à formação do leitor literário em coleções didáticas de língua portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3039791823743863>

Fabiana Giovani

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” UNESP. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) na área de Linguística Aplicada. Líder do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Pesquisadora do GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq); NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada e do NEPALP – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2043361641126900>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5887-1058>

Fábio Ávila Arcanjo

Doutor em Linguística pelo Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo, ainda, o título de mestre pelo mesmo programa da UFMG, sendo agraciado com o prêmio de melhor dissertação produzida pelo Núcleo de Análise do Discurso dessa instituição. Graduado em Comunicação social, com ênfase em jornalismo, com experiência nas áreas de reportagem jornalística, assessoria de imprensa, produção e planejamento estratégico de produção e crítica cultural. Vinculado ao Núcleo de Discurso da UFMG (NAD-UFMG), além de fazer parte dos grupos de pesquisa Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Mídia e Memória, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4493487836851398>

Gláucio Geraldo Moura Fernandes

Doutor em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com ênfase em Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Desenvolve pesquisa em linguística aplicada e letramento acadêmico, concentrando-se nas práticas e nos eventos de letramento em português como língua adicional (PLA) e em língua inglesa. É professor do quadro permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português

como Língua Adicional em uma Perspectiva Indisciplinar (UNICAMP/CNPq) e do INFORTEC: grupo de pesquisa em Linguagens e Tecnologia (CEFET-MG). É membro da equipe editorial da revista LínguaTec e vice-presidente da ABRALITEC: Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8214099241539933>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8142-1688>

Henrique Rodrigues Leroy

Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na área de Linguística Aplicada – Língua Portuguesa Adicional e Língua Portuguesa Materna. Licenciado em Letras (2007) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Estudos de Linguagens (2011) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutor em Letras (2018) na área de Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-PR). Atua na área da Linguística Aplicada Crítica, com ênfase em: ensino-aprendizagem-avaliação em Português Língua Adicional e Português Língua Materna nas perspectivas críticas dos Estudos Decoloniais e das Epistemologias do Sul, na Formação Crítica de Professores e na Educação Linguística Ampliada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3180371724022378>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2902-1713>

Igor Caixeta Trindade Guimarães

Possui Licenciatura Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É mestre e doutor pela mesma instituição, com pesquisas desenvolvidas na área de Estudos da Língua em Uso. Tem por interesse a relação entre enunciação e gramática, com ênfase na morfossintaxe das formações nominais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2804622738830050>

Janaína de Assis Rufino

Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui estágio doutoral na Université de Genève, em Análise do Discurso e Prosódia (FAPEMIG). Especialista em Extensão Universitária pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre a Articulação do Discurso (UFMG). Professora efetiva do IF Sudeste MG Campus São João del-Rei, atuando especialmente nas disciplinas de prática de ensino e estágio do curso de Letras Português/Espanhol. Na Pós-graduação em Prática e Trabalho Docente atua na disciplina Letramento Acadêmico e no Curso de Letras nas disciplinas da área da Linguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2683423713027699>

Laura Janaina Dias Amato

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Seus principais interesses de pesquisa giram em torno dos temas: letramento crítico e ensino de línguas; currículo e transculturalidade; educação fronteiriça; práxis pós-estruturalista, pós-colonial e decolonial, vinculado a noções de discurso e representação. Atualmente pesquisa a infância migratória fronteiriça e as relações com políticas públicas de acolhimento de ensino. É docente de Letras e Linguística na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), atuando com ensino de Língua Portuguesa Adicional e com formação de professores. Lidera o grupo de pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, além de ser membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares: políticas linguísticas, diversidade e fronteiras e do EDUCAL – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986145314688863>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0339-1185>

Leandro Rodrigues Alves Diniz

É Bacharel, mestre e doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e é professor associado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), membro do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin). Vice-líder do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar, certificado pelo CNPq, foi coordenador do curso de Português como Língua Adicional (PLA) para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na UFMG (2013-2019), membro da equipe de coordenadores do eixo de Português do programa Mais Médicos para o Brasil (2013-2018), vice-presidente do Programa Idiomas sem Fronteiras – Português (2015-2018), e professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2011-2013).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6131363509796975>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7128-7243>

Letícia Moraes Lima

Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP), com a tese *A noção de texto na semiótica*, orientada pelo Dr. Ivã Carlos Lopes (USP), com coorientação do Dr. Sémir Badir (FRS-FNRS, Universidade de Liège). Estágio de Doutorado na Université de Liège, entre novembro de 2018 e outubro de 2019. Sua pesquisa de doutorado discute o texto e a textualidade em objetos semióticos, culturais e digitais. É membro do Grupo de Estudos Semióticos (GES-USP) e do grupo Semiótica: Modelos Teóricos e Descritivos (USP), cadastrado junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Atualmente é professora na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e no Colégio Albert Sabin.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7524306126988722>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4642-5974>

Luiz Fernando Matos Rocha

Doutor em Linguística (UFRJ, 2004), mestre em Linguística (UFJF, 2000), graduado em Letras Latim e Português (UFJF, 1998) e bacharel em Comunicação Social (Jornalismo, UFJF, 1991). Pós-doutor pela Universidade Católica Portuguesa (Braga – 2010/2011) e pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte – 2017/2018). Colaborador do grupo de pesquisa Interfaces linguagem, cognição e cultura INCOGNITO (abril de 2014 – atual), da Faculdade de Letras da UFMG. Membro da comissão de Linguística e Cognição da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Professor titular e pesquisador da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (FALE/UFJF) com experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Cognição, Fictividade, Interação Fictiva, Discurso Reportado e Gramática..

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6506204695561568>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5251-1652>

Marco Túlio Urzêda Freitas

Doutor em Estudos Linguísticos (2018) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É professor de língua inglesa no Instituto Federal de Goiás (IFG), professor no curso de Letras da Universidade Paulista (UNIP) e professor e coordenador do curso de Letras EAD da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). É pesquisador da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG), do Núcleo de Estudos em Educação e Linguagem (IFG) e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP). Autor de *Ensino de Línguas como Transgressão: Corpo, Discursos de Identidades e Mudança Social*, tem experiência em Linguística Aplicada, com enfoque trans/indisciplinar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5998871514329045>

Marcos Racilan Andrade

Tem doutorado em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), 2019, com ênfase nas áreas: jogos digitais, tecnologias móveis, aprendizagem de línguas,

abordagem ecológica e complexidade. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do Curso de Letras – Tecnologias da Edição no CEFET-MG. Membro dos GRPesq/CNPq: NALET (Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico) no CEFET-MG e Paradigma da Complexidade e Abordagens Ecológicas na UFMG. Atualmente interessado nas seguintes áreas: experiências de ensino e de aprendizagem de línguas em interface com as tecnologias digitais, multiletramentos, tecnologias móveis e aprendizagem de línguas adicionais, jogos digitais e aprendizagem de línguas, e abordagens ecológicas e sistemas adaptativos complexos.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7957250036337436>

Michelle Murta

Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2022). Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2015). Licenciada em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente, é Professora Adjunta Nível I da UFMG, além de integrante do Núcleo de Estudos de Libras, Surdez e Bilinguismo (NELiS/CNPq), que tem a participação de pesquisadores da UFMG e de outras Universidades. É coordenadora do projeto Mãos Literárias, na UFMG, e tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente com: Libras, Metáforas, Iconicidade, Literatura Surda e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108972381990293>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-1837>

Natália Costa Leite

Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Atua na área de Linguística Aplicada e Educação, especificamente Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8771481342037591>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6669-623X>

Pablo Nunes Ribeiro

Licenciado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Teoria e Análise Linguística pela UFRGS e doutor também em Teoria e Análise Linguística pela mesma instituição. Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFRGS. Tem experiência na área de Linguística, subárea de Teoria e Análise Linguística, com ênfase em temas relacionados a: (i) interface entre semântica lexical e sintaxe; (ii) processos envolvendo a estrutura argumental dos verbos; (iii) decomposição de predicados e (iv) classes verbais do português brasileiro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5858955584777814>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9718-6184>

Paulo Henrique Aguiar Mendes

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e pós-doutorado(s) pela Université Paris XIII e pela PUC Minas. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Semântica, Pragmática e Análise do Discurso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0923024095351726>

Soélis Teixeira do Prado Mendes

Doutora e mestre em Linguística pela UFMG e licenciada em Letras, habilitação língua portuguesa e suas literaturas, pela mesma Universidade. Possui interesse pelas seguintes áreas de pesquisa: história da língua portuguesa em Minas Gerais: variação e mudança; sintaxe histórica; filologia românica; crítica textual, ensino

de língua portuguesa na educação básica, oralidade e escrita, estudo do léxico. Professora Adjunta do DELET/ICHS/UFOP do curso de graduação em Letras e da pós-graduação em Estudos da Linguagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9854827501610868>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3792-4974>

Suzi Marques Spatti Cavalari

Professora doutora na UNESP. Fez mestrado (2005) e doutorado (2009) em Estudos Linguísticos na UNESP. É chefe do Departamento de Letras Modernas desde 2022 e coordenadora do Laboratório Teletandem, IBILCE/UNESP desde 2011. É membro do grupo de pesquisa InviTe – Intercâmbio Virtual e Teletandem: Línguas Estrangeiras para Todos (CNPq/UNESP) e membro do Grupo de Trabalho Linguagens e Tecnologias da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Foi secretária do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), biênio 2017-2019. Tem pesquisado, publicado e orientado estudos na linha de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Línguas sobre os seguintes temas: aprendizagem telecolaborativa de línguas em contexto teletandem, (auto)avaliação, correção por pares e autonomia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7577992821165005>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7748-8516>

Vanessa Pastorini

Doutoranda em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP), com período sanduíche na Université de Paris. Mestre em Análise do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduada em Letras/Francês pela mesma instituição, com período de mobilidade acadêmica na Universidade do Algarve (Ualg), Portugal. Atualmente integra a Cátedra José Bonifácio, sob coordenação do Embaixador Rubens Ricupero, e a comissão do Laboratório de Orientação em Estudos Semióticos (LabOres/USP). Trabalha com a questão de gênero, representação indígena e estudos culturais, tomando como ponto de partida o universo discursivo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1715112593054789>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9602-3367>

Vânia Soares Barbosa

Tem Licenciatura Plena em Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), mestrado em Letras – Estudos Literários (UFPI) e doutorado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, com estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, pela CAPES. É professora adjunta da (UFPI), lotada na Coordenação de Letras Estrangeiras e membro do Colegiado e do Núcleo Estruturante da Coordenação, além de coordenadora pedagógica do Programa Idiomas sem Fronteiras – NuLi/UFPI. Tem experiência na área de Línguas Estrangeiras Modernas, e interesse nos seguintes temas: ensino, tecnologia e formação de professores (cinema e literatura – tradução intersemiótica e intertextualidade), multimodalidade, multiletramentos, letramento visual e leitura de textos multimodais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0254442530562839>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5816-1064>



UF *m* G

FALE
FACULDADE
DE LETRAS


POSLIN-UFMG


CAPES