

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)
v. 54, n. 2

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)

GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, sala D.3.15

CEP 13083-859 – Campinas – SP – Brasil

<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>

estudoslinguisticos@gel.org.br

Diretoria do GEL (Gestão Unicamp - 2023-2025)

(Presidente) Livia Oushiro

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

(Vice-Presidente) Dayane Celestino de Almeida

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

(Secretária) Erica Luciene Alves de Lima

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

(Tesoureiro) Thiago Oliveira da Motta Sampaio

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Editor responsável

Profa. Dra. Dayane Celestino de Almeida

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Comissão editorial

Profa. Dra. Claudia Zavaglia, Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Carlos Eduardo Mendes de Moraes, Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Marcelo Módolo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Oto Araújo Vale, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

São Carlos, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani, Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),

Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Angela Cecília de Souza Rodrigues, Universidade de São Paulo (USP),

São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Beth Brait, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),

São Paulo, São Paulo, Brasil

Conselho editorial

- Prof. Dr. Bertrand Daunay, Universidade de Lille, Lille, França
- Prof. Dr. Eric Laporte, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, Champs-sur-Marne, França
- Prof. Dr. Frantome Bezerra Pacheco, Universidade Federal do Amazonas (UFAM),
Manaus, Amazonas, Brasil (*in memoriam*)
- Profa. Dra. Inmaculada Penadés Martínez, Universidad de Alcalá (UAH), Madrid, Espanha
- Profa. Dra. Julia Sevilla Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha
- Profa. Dra. Lou-Ann Kleppa, Universidade Federal de Rondônia (UNIR),
Porto Velho, Rondônia, Brasil
- Profa. Dra. Luisa A. Messina Fajardo, Università di Roma Tre, Roma, Itália
- Prof. Dr. Marcos Lopes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
- Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Universidade de Brasília (UnB),
Brasília, Distrito Federal, Brasil
- Profa. Dra. Renira Rampazzo Gambarato, Jönköping University, Jönköping, Sweden
- Prof. Dr. Roberto Francavilla, Università degli Studi di Genova, Genova, Itália
- Prof. Dr. Ronaldo Lima Junior, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil
- Profa. Dra. Sabela Fernández-Silva, Universidad Católica de Valparaíso (UCV),
Valparaíso, Chile
- Prof. Dr. Salvio Martín Menéndez, Universidad de Buenos Aires (UBA),
Buenos Aires, Argentina
- Prof. Dr. Sirio Possenti, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Campinas, São Paulo, Brasil
- Profa. Dra. Tânia Romero, Universidade Federal de Lavras (UFLa),
Lavras, Minas Gerais, Brasil
- Prof. Dr. Tony Berber Sardinha, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),
São Paulo, São Paulo, Brasil

Auxiliar editorial

Milton Bortoleto, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Revisão, normatização, projeto gráfico e diagramação

Letraria | www.letraria.net

Catálogo na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978). – v.1, n.1 (1978-). – São José do Rio Preto, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 36, 2007 (atual).

Periodicidade anual até volume 35, 2006.

Periodicidade semestral até volume 29, 2000.

ISSN 1413-0939 (impresso).

Publicada no formato impresso até volume 29, 2000.

Publicada no formato em CD-ROM dos volumes 30 ao 35 (2001 a 2006).

Disponível online a partir do volume 36, 2007.

Título abreviado: Est. Ling.

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos>

1. Estudos linguísticos – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-017

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	282
Dayane Celestino de Almeida	
<i>Lexicultura e marcas de uso: levantamento e análise em dicionários monolíngues brasileiros e italianos</i>	286
Fábio Henrique de Carvalho Bertonha Claudia Zavaglia	
<i>Mulheres sob ataque: discursos da mídia sobre Michelle Bolsonaro e Janja Lula da Silva</i>	305
Geovana Chiari Reis Carlos Piovezani	
<i>Uma opressão pra chamar de minha: o critério interseccional na Ressignificação Discursiva</i>	320
Lauro Geovany Damasceno Livia Maria Falconi-Pires	
<i>Não tem uma única forma de cuidar e de educar, né?': perspectivas de acolhimento para a Educação Infantil</i>	339
Verônica Carvalho de Deus	
<i>Discussões sobre formação docente e multiletramentos no âmbito do projeto 'Ressignificação de práticas pedagógicas</i>	359
Jaciluz Dias Helena Maria Ferreira	
<i>A natureza relacional da mudança na aquisição da escrita: memória e projeto</i>	377
Giovane Fernandes Oliveira	
<i>Ethos e estereótipos no discurso dos povos originários: uma Cosmopolítica Decolonial</i>	401
Jair Ferrari Júnior	

<i>O mídiu e as noções de obra e nome de autor nas histórias em quadrinhos</i>	422
Diego Figueira	
<i>O discurso surdo no YouTube: uma análise da semiótica greimasiana do vídeo 'Por que sou surdo?'</i>	439
Isis Tatiane Lima Alves	
<i>Leia o artigo o quanto antes: descrição Pragmática dos imperativos e o processo implicatural do As-Soon-As-Possible</i>	455
Yan Masetto Nicolai	
<i>Novas discussões sobre a concordância nominal de número como índice de gênero e sexualidade</i>	473
Ronald Beline Mendes Isabel Pie	
<i>...quanto ele abriu olho estava no inferno tocano pro satanase': marcas de tradições discursivas orais na escrita inicial em contexto do PEJA</i>	491
Giovanna Coelho de Oliveira Lúcia Regiane Lopes-Damasio	
<i>Sociolinguística e ensino: uma análise das produções escritas de alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de escolas goianas</i>	511
Débora Priscila Fernandes Pince Marília Silva Vieira Pereira	
<i>Sufragistas em embate: análise bakhtiniana de As Sufragistas</i>	530
Carolina Gomes Sant'ana	
<i>Omissões ortográficas em codas finais de palavra na escrita infantil: aspectos fonológicos e morfológicos</i>	547
Marciel Antonio Alves da Silva Lourenço Chacon	

Apresentação

Tenho a satisfação de apresentar o segundo número do volume 54 da revista *Estudos Linguísticos*, composto por artigos provenientes de trabalhos apresentados no 70º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo (GEL), realizado em julho de 2024. Tais artigos apontam para a pluralidade teórica e metodológica que caracteriza os estudos da linguagem na contemporaneidade e que se refletiu no Seminário do GEL. O número reúne investigações que transitam por diferentes domínios, como, por exemplo, a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Pragmática, a Lexicografia, a Linguística Aplicada. As contribuições aqui presentes atestam, mais uma vez, a vitalidade e a complexidade da pesquisa em Linguística e áreas afins, no cenário acadêmico brasileiro, e sua capacidade de dialogar com questões sociais, educacionais, culturais e epistemológicas atuais.

No campo da Lexicografia, **Bertonha et al.**, em “Lexicultura e marcas de uso: levantamento e análise em dicionários monolíngues brasileiros e italianos”, analisam a presença ou a ausência de marcas de uso em dicionários monolíngues do português e do italiano. A partir da observação comparativa de pares lexicais, os autores discutem a falta de padronização dessas marcas e refletem sobre os impactos dessa lacuna para a compreensão dos sentidos, propondo encaminhamentos que visam maior consistência na elaboração de verbetes.

Inscrito no âmbito da Análise do Discurso, o trabalho de **Chiari Reis et al.**, “Mulheres sob ataque: discursos da mídia sobre Michelle Bolsonaro e Janja Lula da Silva”, examina a cobertura jornalística de uma declaração proferida por Jair Bolsonaro no contexto eleitoral de 2022. Ao analisar notícias de diferentes veículos da grande imprensa, o artigo problematiza os modos pelos quais determinados recursos linguísticos e enunciativos participam da manutenção de mecanismos históricos de silenciamento da fala feminina na cena política.

Ainda no domínio dos estudos discursivos, **Damasceno et al.**, em “Uma opressão pra chamar de minha: o critério interseccional na Ressignificação Discursiva”, desenvolvem uma reflexão teórica acerca do dispositivo da ressignificação discursiva proposto por Marie-Anne Paveau. Os autores argumentam em favor da incorporação da interseccionalidade como critério adicional, apontando limites dos critérios originalmente formulados diante de discursos que envolvem grupos socialmente subalternizados.

A partir de uma perspectiva da Linguística Aplicada, **Deus**, em “Não tem uma única forma de cuidar e de educar, né?': perspectivas de acolhimento para a Educação Infantil”, analisa narrativas produzidas em um contexto de acolhimento de famílias migrantes em

um Centro de Educação Infantil, destacando a relevância da mediação linguística, da formação de profissionais e da presença de intérpretes para a construção de práticas interculturais efetivas.

No âmbito da formação docente, **Dias et al.**, em “Discussões sobre formação docente e multiletramentos no âmbito do projeto ‘Ressignificação de práticas pedagógicas’”, apresentam resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida em escolas da Educação Básica de Minas Gerais. A partir de entrevistas com professores, o artigo evidencia a necessidade de práticas formativas que considerem a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural como elementos centrais do trabalho pedagógico.

Voltado à aquisição da escrita, o trabalho de **Fernandes Oliveira**, apresentado em “A natureza relacional da mudança na aquisição da escrita: memória e projeto”, discute resultados de pesquisas que concebem a mudança nesse processo como relacional. O artigo descreve diferentes relações que estruturam a escrita infantil e aponta eixos de investigação que orientam uma pesquisa em desenvolvimento.

Em “Ethos e estereótipos no discurso dos povos originários: uma Cosmopolítica Decolonial”, **Ferrari Júnior** analisa discursos de autores indígenas brasileiros à luz da Análise do Discurso de linha francesa, em diálogo com os estudos decoloniais. O trabalho investiga a construção do ethos do enunciador indígena e a resignificação de estereótipos, propondo a noção de Cosmopolítica Decolonial como chave interpretativa para esses discursos.

Também no campo da Análise do Discurso, agora numa aplicação aos estudos dos quadrinhos, **Figueira**, em “O *mídiu* e as noções de obra e nome de autor nas histórias em quadrinhos”, mobiliza a noção de *mídiu* para examinar processos de consagração de narrativas em quadrinhos. O artigo discute como determinadas formas de republicação contribuem para a atribuição de estatuto de obra e para a consolidação de um nome de autor.

A interface entre linguagem, cultura surda e mídias digitais é abordada por **Lima Alves** em “O discurso surdo no YouTube: uma análise da semiótica greimasiana do vídeo ‘Por que sou surdo?’”. A partir da semiótica greimasiana, a autora analisa um vídeo produzido por um influenciador surdo, discutindo a circulação de artefatos culturais surdos e as relações entre os mundos surdo e ouvinte.

No domínio da Pragmática, **Masetto Nicolai**, em “Leia o artigo o quanto antes: descrição Pragmática dos imperativos e o processo implicatural do As-Soon-As-Possible”, investiga a interpretação de imperativos associados a expressões temporais. O autor analisa

como fatores contextuais, noções de controle e engajamento do interlocutor influenciam a leitura do grau de imediatismo implicado nesses enunciados.

A Sociolinguística é representada por **Mendes et al.**, em “Novas discussões sobre a concordância nominal de número como índice de gênero e sexualidade”. O artigo apresenta resultados de um experimento de percepção sociolinguística e discute como diferentes combinações de variáveis linguísticas afetam percepções de gênero e sexualidade, problematizando resultados de estudos anteriores.

Em “...quanto ele abriu olho estava no inferno tocano pro satanase’: marcas de tradições discursivas orais na escrita inicial em contexto do PEJA”, **Oliveira et al.** analisam produções escritas de jovens e adultos em processo de escolarização. O estudo evidencia a presença de marcas de tradições discursivas orais na escrita inicial.

No campo da Sociolinguística Educacional, **Pince et al.**, em “Sociolinguística e ensino: uma análise das produções escritas de alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de escolas goianas”, investigam o uso de sequenciadores temporais (as variantes *aí*, *e*, *então* e *depois*), em textos escolares, relacionando padrões de uso a variáveis linguísticas e sociais, bem como às práticas pedagógicas adotadas em diferentes contextos escolares.

O diálogo entre linguagem, arte e ideologia é o centro do texto de Sant’ana em “Sufragistas em embate: análise bakhtiniana de *As Sufragistas*”. O filme *As Sufragistas* (2015) é analisado como enunciado artístico, destacando os embates de vozes sociais e a resignificação de signos ideológicos no confronto entre perspectivas feministas e patriarcais.

Por fim, **Silva et al.**, em “Omissões ortográficas em codas finais de palavra na escrita infantil: aspectos fonológicos e morfológicos”, tratam da relação entre omissões ortográficas e traços morfológicos na escrita de crianças do Ensino Fundamental I. Os resultados apontam para a forte influência da oralidade na escrita inicial e indicam implicações importantes para o trabalho pedagógico com a ortografia.

Registro meus mais sinceros agradecimentos aos autores, aos pareceristas, aos membros da secretaria e da diretoria do GEL – da gestão anterior (2023–2025) e da gestão atual (2025–2027) –, aos membros da Comissão Editorial, ao Milton Bortoleto (auxiliar editorial), e à Editora Letraria, sem cuja atuação este número não teria se concretizado.

Como consideração final, cabe destacar que, com este volume, a revista *Estudos Linguísticos* uma vez mais ratifica seu empenho em difundir pesquisas consistentes, plurais e inovadoras, que dão visibilidade à diversidade e à complexidade dos estudos da linguagem em suas diferentes perspectivas teóricas e analíticas. Que os artigos



reunidos neste número possam reavivar a reflexão em torno das múltiplas questões que atravessam a língua e a linguagem; espera-se também que sua leitura fomente questionamentos e amplie horizontes, contribuindo para o fortalecimento contínuo da pesquisa na área.

Dayane Celestino de Almeida

Editora-Chefe

Lexicultura e marcas de uso: levantamento e análise em dicionários monolíngues brasileiros e italianos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3823>

Fábio Henrique de Carvalho Bertonha¹
Claudia Zavaglia²

Resumo

A contextualização nos verbetes de dicionários é essencial, pois evidencia o uso das palavras-entrada, especialmente com relação a sentidos particulares que estejam ressaltados pelas marcas de uso, cuja ausência pode prejudicar a compreensão de significados. À vista disso, este estudo analisa marcas de uso existentes ou não, sob uma perspectiva analítico-reflexiva, em sete dicionários, nos pares de lemas *baleia/balena*, *macaco/scimmia* e *veado/cerbiatta*. Com base em Fajardo (1997), Strehler (1998), Garriga Escribano (2003), Welker (2004) e Gutiérrez Cuadrado (2011), analisamos as marcas de uso (Hausmann, 1977 *apud* Welker, 2004) existentes nesse *corpus*. Observa-se a falta de padronização na inserção dessas marcas, o que pode causar controvérsias e incompreensões. A pesquisa sugere melhorias, como o uso de marcação dupla, para aprimorar a consistência na inclusão dessas etiquetas nos dicionários.

Palavras-chave: marcas de uso; marcação dupla; metalexicografia; dicionários; microestrutura.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; bertonha.tradutor@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0770-4302>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; claudia.zavaglia@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-0250-7019>

Lexiculture and labels: survey and analysis in Brazilian and Italian monolingual dictionaries

Abstract

Contextualisation in entries is essential, as it highlights the use of headwords, especially in relation to particular meanings that are highlighted by labels whose absence can hinder understanding. In view of this, this study analyses labels, from an analytical-reflexive perspective, in seven dictionaries for the lemma pairs *baleia/balena*, *macaco/scimmia* and *veado/cerbiatta*. Based on Fajardo (1997), Strehler (1998), Garriga Escribano (2003), Welker (2004) and Gutiérrez Cuadrado (2011), we analysed labels (Hausmann, 1977 *apud* Welker, 2004) in this *corpus*. We observed a lack of standardisation for the insertion of these labels, which can cause controversy and misunderstandings. The research suggests improvements, such as use of double labelling, to improve consistency for the inclusion of these labels in dictionaries.

Keywords: labels; double labelling; metalexicography; dictionaries; microstructure.

Introdução

A variação pragmática é um aspecto essencial no estudo do léxico de uma comunidade linguística, englobando elementos como registro, atualidade, limitação geográfica e os efeitos de sentido que o uso de determinadas palavras, e também de seus sentidos, pode causar. Essas variações refletem as diferentes maneiras pelas quais uma língua é utilizada em contextos sociais específicos, influenciando a compreensão e a comunicação entre os falantes. No contexto da Lexicografia, as marcas de uso nos dicionários são ferramentas fundamentais para indicar essas variações, orientando tanto o consulente leigo quanto o profissional sobre o emprego adequado das palavras. Em se tratando de suas particularidades, podemos encontrar etiquetas lexicográficas que correspondem a marcas espaciais (diatópicas), temporais (diacrônicas), semânticas, terminológicas, além daquelas de registro de formalidade (diafásicas) e de estrato social (diastráticas).

Os dicionários monolíngues brasileiros e italianos desempenham um papel crucial na documentação e disseminação do léxico, o qual pode ser mais bem registrado pelo emprego de marcas de uso. Eles registram não apenas o significado denotativo das palavras, mas também as nuances pragmáticas que podem incluir conotações pejorativas, irônicas, tabus linguísticos, expressões regionais, entre outros. Assim, os dicionários atuam como mediadores culturais, evidenciando as restrições sócio-histórico-culturais-político-econômicas presentes no sistema linguístico de um povo.

Este estudo propõe uma análise comparativa das marcas de uso em sete obras lexicográficas, três brasileiras e três italianas, com o objetivo de observar como a variação pragmática é representada e quais implicações isso traz para a compreensão do léxico culturalmente marcado. A investigação busca destacar a importância de uma abordagem sistemática na inserção dessas marcas e como sua ausência ou inconsistência pode afetar a interpretação dos significados pelas diferentes comunidades linguísticas. Para tanto, selecionamos as entradas “baleia”, “macaco” e “veado” e seus respectivos correspondentes tradutórios italianos *balena*, *scimmia* e *cerbiatta* para comporem nosso *corpus* de pesquisa a fim de focar nas etiquetas lexicográficas presentes (ou não) nos verbetes desses lemas.

Fundamentação teórica

Segundo Lara (1996), as marcas de uso são essenciais para enriquecer a informação lexicográfica, pois fornecem ao consulente indicações sobre o contexto apropriado para o emprego de uma determinada lexia, visto que representam aspectos pragmáticos da língua, sinalizando variações de registro, temporalidade e geografia, o que é crucial para a precisão comunicativa. Ainda sob tal perspectiva, Fajardo (1996-1997) enfatiza que as marcas de uso funcionam como guias para evitar ambiguidades e equívocos na comunicação, ao indicar, por exemplo, no dicionário, quando uma palavra pode ser usada chulamente ou possui conotação pejorativa, auxiliando o usuário a fazer escolhas lexicais mais conscientes e adequadas ao contexto sociocultural em que está inserido.

Nos estudos de Strehler (1997, 1998), destaca-se a necessidade de padronização e consistência na aplicação das marcas de uso nos dicionários. Esse autor argumenta que a falta de uniformidade pode levar a interpretações errôneas e dificultar o aprendizado, especialmente para estrangeiros ou aprendizes de uma segunda língua, por isso defende que uma metodologia clara na inserção das marcas pode contribuir para a eficácia comunicativa e para o ensino de línguas.

Desde o início do século XXI, Garriga Escribano (2003) aborda a relação entre as marcas de uso e a competência comunicativa, ressaltando que a compreensão das variações pragmáticas é fundamental para a fluência e naturalidade na utilização da língua. As marcas de uso, portanto, não são meramente informativas, mas desempenham um papel ativo no desenvolvimento da habilidade linguística.

Para Welker (2004), as marcas de uso refletem a carga cultural compartilhada (CCP) pelos falantes de uma língua. Elas evidenciam como elementos extralinguísticos, como normas sociais e valores culturais, estão intrinsecamente ligados ao léxico. Esse mesmo autor reforça a ideia de que os dicionários devem considerar essas dimensões para fornecer uma representação mais completa e precisa da língua.

Ainda em termos metalexigráficos, Gutiérrez Cuadrado (2011) contribui para a discussão ao analisar a evolução histórica das marcas de uso e sua relevância na contemporaneidade. O autor destaca que, com as mudanças sociais e culturais, as marcas de uso nos dicionários devem ser atualizadas para refletir os usos reais e atuais da língua, evitando, assim, que os dicionários se tornem obsoletos ou desconectados da prática linguística cotidiana.

No âmbito da Sociolinguística, Bagno (2007, 2017) ressalta a importância de reconhecer e valorizar a variação linguística como um fenômeno natural e inerente às línguas. Labov (2008), por sua vez, estuda a correlação entre fatores sociais e a variação linguística, demonstrando que aspectos como classe social, idade e região geográfica influenciam significativamente o uso da língua. Por fim, Weinreich, Labov e Herzog (2019) complementam essa perspectiva ao explorar como a mudança linguística é impulsionada por interações sociais e pela necessidade de identidade e distinção entre grupos.

A relação entre marcas de uso e variação linguística é essencialmente de sinalização e reflexo, sendo as primeiras o recurso lexicográfico que explicita a ocorrência da segunda nos dicionários. A variação linguística se manifesta por meio de unidades lexicais que fogem ao uso corriqueiro e padrão da língua, sendo socialmente avaliadas e impulsionadas por pressões sociais. Nesse panorama, as marcas de uso (a exemplo de 'pejorativo', 'chulo' ou 'irônico') são o mecanismo pelo qual o lexicógrafo alerta o consulente sobre as restrições e o valor atribuído a determinado sentido. É imperativo que essas marcas tenham uma maior inserção em dicionários de todos os tipos, pois, ao fazer isso, o lexicógrafo cumpre a função de advertir todos os consulentes sobre a complexidade da variação linguística que faz parte do seu cotidiano.

Sob uma perspectiva sociolinguística, a variação não ocorre apenas por fatores internos, mas é fortemente motivada por condicionantes sociais – dentre os quais se destacam o grau de escolarização e o *status* socioeconômico. As marcas de uso atuam, portanto, como o instrumento de evidência desses fatores extralinguísticos, pois carregam consigo o juízo de valor que a sociedade atribui às diferentes formas de uso na língua. Ao incorporar as marcas, o lexicógrafo torna explícita a informação implícita sobre a variação linguística; com isso, as marcas de uso representam o ponto de intersecção em que a descrição linguística encontra a realidade partilhada, permitindo que o consulente reconheça as restrições de uso e as implicações sociais que acompanham determinadas unidades lexicais em comparação com a norma padrão.

É importante mencionar que o conceito de Lexicultura, proposto por Galisson (1987), enfatiza o estudo do léxico culturalmente marcado, em que a língua é vista não apenas como um sistema de signos, mas como um reflexo da cultura e das experiências compartilhadas pelos falantes. A Lexicultura considera que a compreensão plena de uma língua envolve o reconhecimento da carga cultural repartida, que confere singularidade

e diversidade à comunicação humana. Por meio dessa abordagem, torna-se evidente que o léxico está profundamente conectado ao extralinguístico, e que a competência linguística inclui a capacidade de interpretar e utilizar adequadamente as marcas de uso culturalmente determinadas.

Percursos metodológicos

Vale ressaltar que as marcas de uso também são conhecidas na literatura como rubricas, rótulos ou ainda etiquetas lexicográficas, sendo que os pesquisadores que as estudam apontam como relevante recurso que evidencia a perspectiva pragmática, quer dizer, promove uma indicação ao consulente sobre a restrição ou ressalva de um uso específico de determinada unidade lexicográfica ou sua acepção em contexto específico.

Tendo como objetivos: (i) analisar, na codificação e decodificação, a utilidade da inserção de marcas de uso na microestrutura de verbetes de itens lexicais que figuram como lemas em dicionários, (ii) bem como observar se existe uma variação intralinguística (no italiano e no português brasileiro) e, além disso, verificar sua coerência e utilidade ao consulente, para desenvolver este estudo, estabelecemos duas etapas. Na primeira, selecionamos como *corpus*, enquanto fonte de pesquisa, os sete dicionários monolíngues priorizados por sua abrangência, pelo acesso livre dados aos usuários brasileiros e italianos e pela variedade de suportes (impressa, eletrônica e *on-line*) que são:

Quadro 1. Formato dos dicionários

Obra	Formato	Língua
Michaelis (1998)	impresso	portuguesa
De Mauro (Rizzo, 2000)	eletrônico (CD-rom)	italiana
Houaiss (2009)	impresso e eletrônico (CD-rom)	portuguesa
Zingarelli (2013)	impresso e eletrônico (CD-rom)	italiana
Michaelis (2024) ³	on-line	portuguesa
Caldas Aulete (2024)	on-line	portuguesa
Treccani (2024)	on-line	italiana

Fonte: Elaboração própria

A partir desse *corpus*, realizamos a coleta manual dos lemas baleia/*balena*, macaco/*scimmia* e veado/*cerbiatta* a fim de analisar se há acepções consideradas tabus, chulas, irônicas e/ou pejorativas.

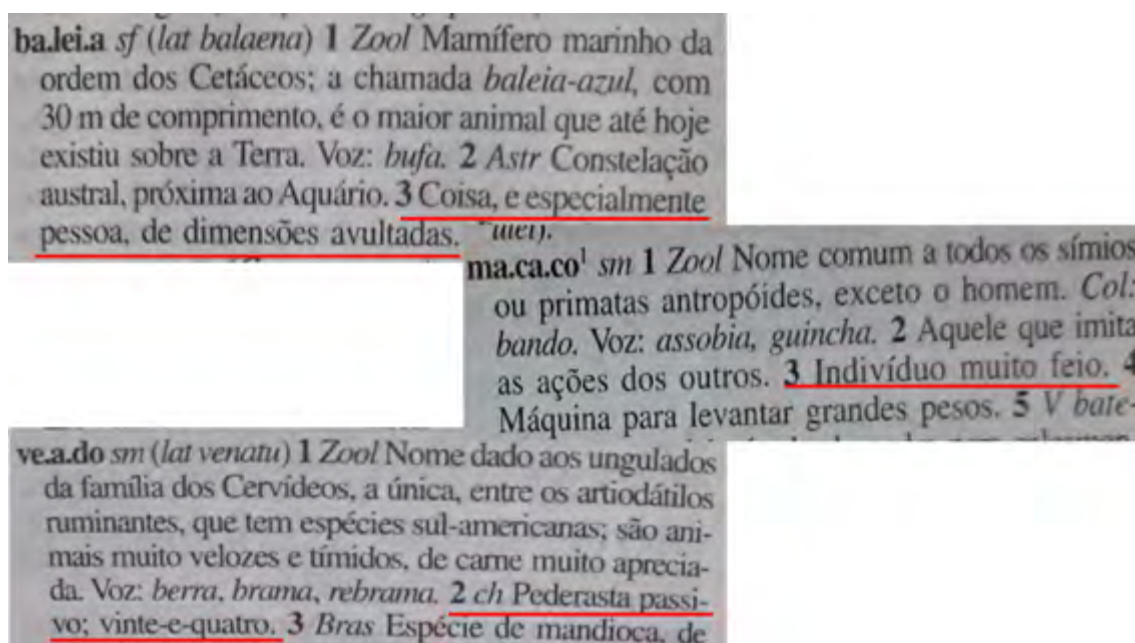
3 A versão virtual do dicionário Michaelis (2024) é diferente daquela impressa (1998), como informado em seu site (<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>), na aba “Sobre o dicionário”.

Em uma segunda etapa, contrastamos essas unidades lexicográficas dos dicionários em análise para observar a sua descrição.

Análise dos dados

Com base no *corpus* estabelecido e na coleta manual das unidades lexicográficas mencionadas anteriormente, esta seção detalha os procedimentos e resultados da análise dos dados. De início, apresentamos o contraste descritivo das acepções registradas para, subsequentemente, discutirmos as implicações dessas representações na descrição microestrutural. Vejamos a Figura 1:

Figura 1. Verbetes “baleia”, “macaco¹” e “veado” no Michaelis (1998)



Fonte: Michaelis (1998, p. 290; p. 1287; p. 2182)

Conforme Figura 1, verificamos que, nessa obra, há acepções de “baleia”, “macaco¹” e “veado” que registram sentidos pejorativamente ofensivos. Respectivamente, em “baleia”, o terceiro sentido é gordofóbico e reifica o ser humano, enquanto em “macaco¹” a terceira acepção indica ausência de beleza. Conforme se nota, em ambos os casos não ocorre a etiquetagem, embora devesse ocorrer, dado que é necessário alertar os consulentes sobre o uso negativo desses conceitos que circulam na sociedade brasileira. Já em “veado”, a segunda acepção (“Pederasta passivo; vinte-e-quatro”) indica que esse sentido se relaciona, no Brasil, a um indivíduo adulto que mantém relações sexuais com um menor. De fato, não obstante contenha a etiqueta *ch* (“chulo”), a marca de uso “vulgar” deveria ser acrescida, uma vez que engloba a primeira (Bertonha, 2022, p. 181). Em todos

esses verbetes, acreditamos que as marcas de uso “pejorativo/ofensa” (em “baleia” e “macaco”) e “vulgar/ofensa” (em “veado”) teriam de ser adicionadas

Vejamos como a equipe lexicográfica do dicionário Michaelis apresenta essas mesmas acepções em sua versão *on-line* na figura que segue:

Figura 2. Verbetes “baleia”, “macaco” e “veado” no Michaelis (2024)



Fonte: Michaelis (2024)

Conforme se observa, encontram-se lematizadas as unidades léxicas “baleia”, “macaco” e “veado”, cuja etiquetagem atualizada favorece uma melhor decodificação aos seus consulentes, concernente aos conceitos implicados, apesar de ainda necessitar de revisão. Com efeito, ao observarmos “baleia”, detectamos que houve uma divisão da acepção gordofóbica de sua versão impressa em duas na versão *on-line* a fim de separar pessoa, na acepção 2, e objeto, na acepção 3, respectivamente, marcadas por “pejorativo” e “figurado” e que deveriam ser revisadas e alteradas para “pejorativo/ofensa” e “informal/figurado”.

Já em “macaco”, encontramos a marca técnica “zoologia” na primeira acepção, a marca semântica “figurado” na segunda acepção, inserida para se referir ao ato de imitar – significado não marcado na versão impressa – e na terceira acepção, registra-se ausência de beleza de uma pessoa também com a marca “figurado”. Com isso, percebemos que existe a necessidade de que, na microestrutura desse lema, seja agregada a etiqueta “pejorativo/ofensa”, uma vez que a crítica acerca da beleza alheia, quando vem à tona, comumente, objetiva ofender o interlocutor.

Por fim, em “veado”, em sua primeira acepção, encontra-se a marca técnica “zoologia” (como em sua versão impressa), porém, o número “vinte-e-quatro” está explicado na versão *on-line* sem que haja uma marca de uso (neste caso, entendemos que seria apropriada a marcação dupla⁴ “vulgar/ofensa”) que remete ao modo como algumas pessoas empregam esse sentido com o intuito de ofender homens, quer cis ou trans.

Passemos para a verificação dessas entradas em outro dicionário *on-line*, conforme Figura 3:

Figura 3. Verbetes “baleia”, “macaco”, “veado¹” e “veado²” no Caldas Aulete (2024)



Fonte: Caldas Aulete (2024)

Percebe-se que as entradas “baleia”, “macaco”, “veado¹” e “veado²” contêm marcas de uso e que, a princípio, parecem estar mais bem empregadas, dado que se verifica a tentativa de inserir marcas contextuais mais precisas.

Assim como no Michaelis (2024), no Caldas Aulete (2024), o verbete “baleia” possui acepções diferentes e separadas para o conceito primário de animal e para o sentido gordofóbico, que está marcado por “Por extensão. Pejorativo”, mas que deveria ser etiquetado por “pejorativo/ofensa”, visto que sugere o uso para menções hostis, preconceituosas e/ou violentas, alertando, assim, os consulentes acerca de seu emprego nos discursos. Na terceira acepção, esse dicionário traz as marcas “Brasil. Popular”, o que nos causa estranheza já que acreditamos que as marcas diatópicas como “Brasil” e

4 Segundo Bertonha (2022, p. 194), corresponde a uma etiquetagem constituída de uma marca 1 (de sentido mais geral) e de uma marca 2 (de sentido mais particular).

“brasileirismo” não auxiliam os consulentes, além de se esperar marcas que se refiram a outros países de língua portuguesa⁵. Já a marca diastrática “popular” traz a indicação de que o sentido está disseminado por toda a população, o que não se pode comprovar, e então, sugerimos que ocorra a marcação dupla de “informal/figurado”.

O emprego das marcas de uso “Brasil” ou “brasileirismo” em um dicionário que se autodenomina *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (em sua versão digital) constitui um contrassenso lexicográfico e um problema de perspectiva editorial. Dado que a obra se destina primariamente ao público brasileiro e não se propõe explicitamente a ser um dicionário-padrão para todos os países lusófonos, nem demonstra ter sido construída a partir de um *corpus* amplo de todas as nações de língua portuguesa, a marcação de itens como “brasileirismos” perde seu valor distintivo. Se a obra é brasileira em sua essência e escopo, o uso da variante do Brasil deveria ser tratado como a norma interna e não como uma restrição regional a ser etiquetada. Argumenta-se que seria mais produtivo e cientificamente rigoroso que, em vez de rotular a variante nacional como um todo, o dicionário se concentrasse em empregar a marca “regionalismo”, refinando a descrição geográfica à medida que as pesquisas geolexicográficas avançam, para demarcar variações específicas de regiões ou estados dentro do próprio Brasil.

Na entrada “macaco”, além das marcas técnicas “zoologia” e “náutica”, sua acepção 3 vem marcada por “figurado”, apresentando-se como correspondentes parassinonímicos “grotesco” e “disforme”, e, para um melhor emprego em contexto desse sentido, ou seja, “ausência de beleza de uma pessoa”, seria necessário alertar o consulente por meio da etiqueta “pejorativo/xingamento”. Ainda sobre as acepções de “macaco”, notamos que as acepções 9, 10 e 11 destacadas na Figura 3 apresentam, respectivamente, a etiquetagem “Brasil. Pejorativo. Popular”, “Brasil. Popular” e “Brasil. Popular” para ressaltar seus sentidos negativos circulantes no país. Entretanto, como discutido anteriormente, entendemos que essa marca diatópica também não seja apropriada nesse caso, tampouco a marca diastrática “popular”, visto que não é possível atestar sua disseminação territorial. À vista disso, acreditamos que seja mais adequado que se etiquete “pejorativo/ofensa” (para acepções 9 e 10, em razão do viés subjetivo depreciativo, desfavorável e ultrajante) e “informal/figurado” (para acepção 11), pois essa relação entre a característica de um indivíduo que possui desenvoltura para fazer alguma coisa (informalidade) e a configuração negativa referente a uma pessoa que demonstra malícia, esperteza gera o sentido figurado, o que nos motiva à inserção da marcação.

Com relação aos homônimos “veado¹” e “veado²”, a acepção 3 da primeira entrada se refere ao homem homossexual marcada por “Brasil. Vulgar”, em que consta um pós-comentário indicando sentido depreciativo ou preconceituoso; porém, assim como em Michaelis (2024) o emprego desse sentido se faz com o intuito de causar ofensa

⁵ Ademais, não é tarefa fácil determinar os limites geográficos mesmo no interior de um país, sobretudo considerando as dimensões continentais do Brasil.

social, quer ao homem cis quer ao trans, portanto, parece-nos apropriada a marcação dupla “vulgar/ofensa” e não “vulgar/xingamento”, pois a orientação sexual não deve ser entendida como xingamento por ser algo constitutivo. Já na segunda entrada, temos a marca técnica “Brasil. Botânica”, cujo problema se encontra na inclusão de “Brasil”, pois, conforme discussão supramencionada, deveria ser substituída por “termo/botânica”.

Por sua vez, em Houaiss (2009, 2024), na Figura 4, observamos:

Figura 4. Verbetes “baleia”, “macaco” e “veado” no Houaiss (2009; 2024)



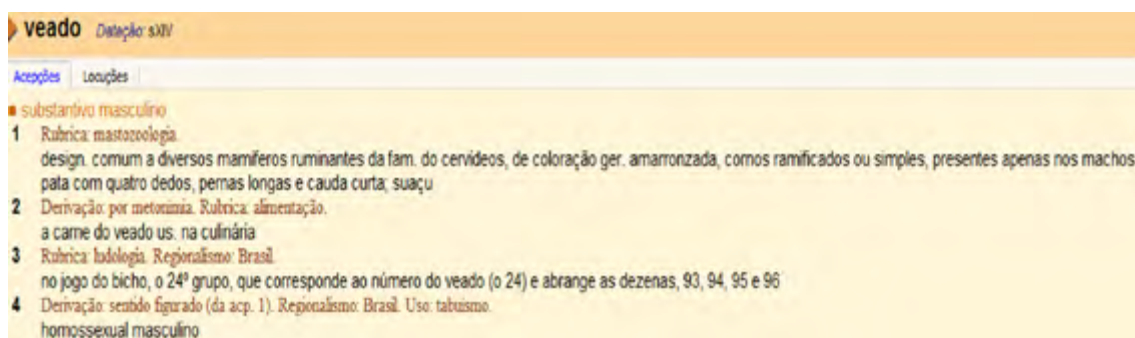
Fonte: Houaiss (2009, 2024)

Ao compararmos as duas edições do Houaiss (2009, 2024) aos outros dicionários deste estudo, constatamos que os contextos de uso explicitados em seus verbetes estão mais detalhadamente marcados e assinalados. Em “baleia”, encontramos a acepção gordofóbica marcada por “Derivação: por analogia. Uso: informal, pejorativo”, embora a proposta seja esclarecer o sentido ao consulente, parece-nos que há uma poluição dessas informações e, sendo assim, sugerimos a marcação dupla “pejorativo/ofensa”; a respeito de sua acepção 3 ocorre o mesmo, pois há informações em demasia que podem confundir o consulente diante da marcação “Derivação: por analogia (da acepção 1). Regionalismo: Brasil. Uso: informal”. Entendemos que, para destacar o sentido de “coisa de dimensões avultadas” seja necessária a etiquetagem de “informal/figurado”.

Ainda em Houaiss (2009, 2024), quando observamos as acepções 2 e 3 de “macaco”, observa-se que ocorre a mesma etiquetagem (“Derivação: sentido figurado”), tanto na versão impressa quanto na virtual, mas que deveriam ser diferentes tendo em vista que o segundo sentido nos remete à oralidade individual e sua semelhança a hábitos do animal em questão, logo, marcar com “informal/figurado” poderia auxiliar melhor a

compreensão contextual do consulente. Já o terceiro sentido aponta para um aspecto subjetivo de quem o usa com o intuito de insultar alguém; por conseguinte, entendemos que “pejorativo/ofensa” cumpriria melhor o papel de alertar o usuário desse dicionário. Nessa mesma obra ainda, “veado” possui sua terceira acepção marcada por “Rubrica: ludologia. Regionalismo: Brasil”, o que pode se constituir em um equívoco, uma vez que “ludologia” remete a jogos principalmente relacionados ao universo infantil e então seria mais apropriado que se etiquetasse com “termo/contravenção” a fim de marcar sua característica de ilegalidade. Além disso, em sua quarta acepção, verificamos a seguinte rotulagem “Derivação: sentido figurado (da acepção 1). Regionalismo: Brasil. Uso: tabuísmo”, a qual precisa ser revista uma vez que pode gerar algum tipo de incompreensão por parte do consulente. Primeiramente, acreditamos que não haja a necessidade de sua remissão à acepção porque, nos dicionários, o sentido literal, geralmente, é aquele que se encontra no início do verbete, seguido de seus sentidos conotativos; além disso, na acepção 1, constam características físicas do animal (sentido denotativo marcado pela rubrica “mastozoologia”); diferentemente, verificamos, na Figura 5, que sua acepção 4 conota um sentido preconceituoso:

Figura 5. Verboete *veado*



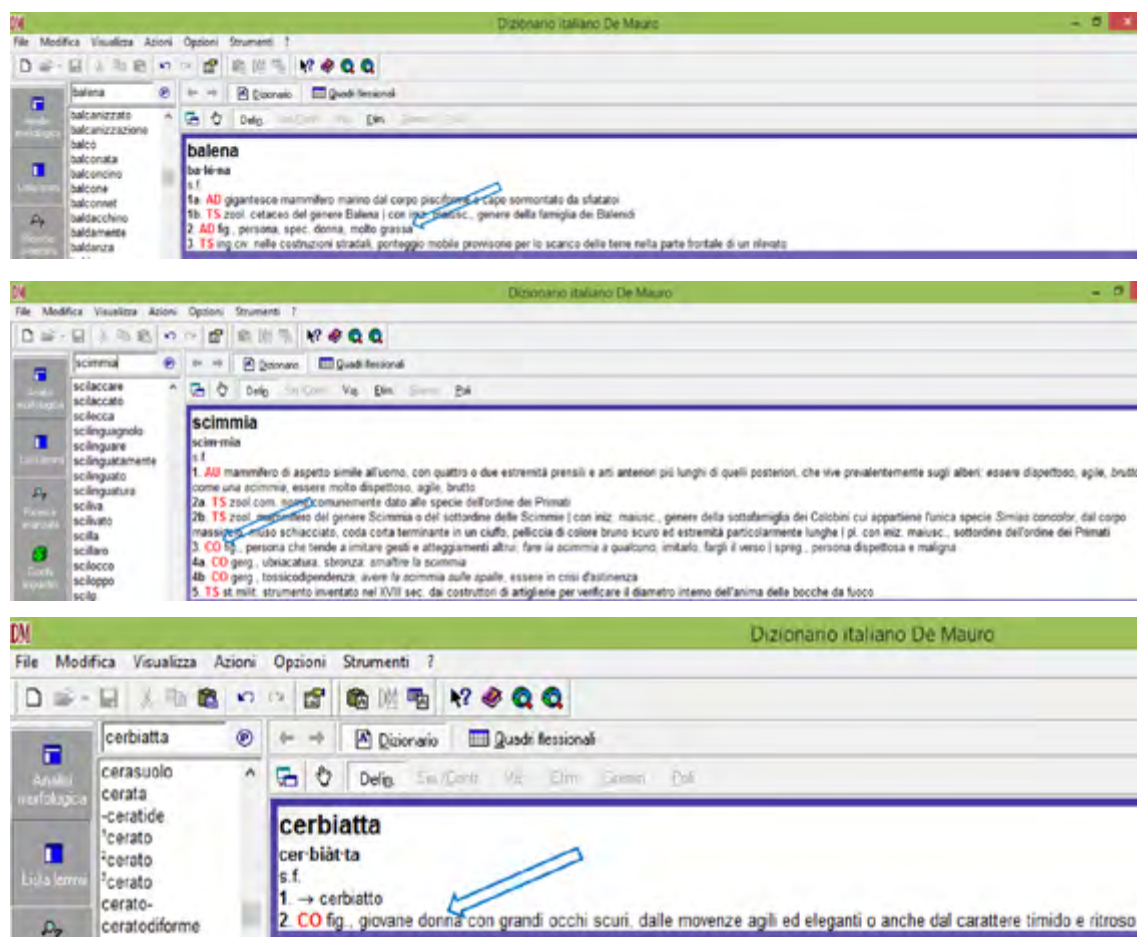
Fonte: Houaiss (2009, 2024)

Esse sentido conotativo da acepção 4, da maneira como se apresenta, pode levar o consulente a entender que há uma relação entre características desse animal e aquelas de um homem, que possam advir do fato de como esse ser se comporta na natureza (modo como se desloca, colocando uma pata diante a outra), o que pode remeter ao movimento de quadris da mulher e, partir disso, é feita a relação pejorativa para o homossexual masculino. A interpretação dessa metáfora ofensiva está mais relacionada a questões culturais e históricas, associando a figura do animal (veado) a estereótipos sobre a feminilidade e a percepção de masculinidades desviantes. Bagno (1999) discute o uso de termos pejorativos no contexto da linguagem e preconceito, abordando o tema da homofobia linguística e como certas palavras são usadas de forma depreciativa para descrever grupos minoritários, especialmente no contexto da língua portuguesa. Embora não trate diretamente da análise comportamental do animal “veado”, esse autor discute amplamente como certas palavras adquirem conotações preconceituosas e o

papel que isso desempenha na construção cultural de estigmas sociais. Na maior parte dos contextos e quando proferida por heterossexuais, essa unidade léxica é considerada uma injúria de caráter homofóbico, refletindo uma estrutura social machista que repudia a feminilidade em homens ou a não-conformidade com o padrão cis-heteronormativo. Portanto, o que se flagra nesse verbete é o uso de violência de gênero que atinge homens e mulheres ao mesmo tempo. Entendemos que a marca apropriada a ser empregada, neste caso, seja “pejorativo/xingamento”. Destaca-se, por outro lado, que o uso desse item lexical pela própria comunidade LGBTQIAPN+, principalmente entre homens *gays* e *veados/viados*, mas não somente, o termo sofreu um processo de resignificação e, atualmente, vem sendo usado de forma irônica, carinhosa, identitária e afirmativa, anulando o poder ofensivo da palavra quando usada em contextos internos e seguros.

Partindo para a análise intralinguística na língua italiana, vejamos os verbetes coletados no De Mauro (Rizzo, 2000) na Figura 6:

Figura 6. Verbetes *balena*, *scimmia* e *cerbiatta* no De Mauro (Rizzo, 2000)



Fonte: De Mauro (Rizzo, 2000)

Em De Mauro (Rizzo, 2000), no verbete “balena”, assim como nos dicionários em português, a segunda acepção se refere a uma pessoa que, aos olhos de outrem, é considerada fora do padrão de massa muscular, sendo etiquetada com *AD* (“alta disponibilidade”), porém, nessa obra, vemos que há uma referência com ênfase ao corpo feminino (*spec. donna*, cuja tradução é “principalmente mulher”), o que revela preconceito de gênero, sexismo. Acreditamos que devesse estar marcado por *spregiativo/genere* (“pejorativo/gênero”) dado que é direcionado às mulheres.⁶

Na entrada *scimmia*, apontamos para a terceira acepção que registra o sentido em italiano de uma pessoa que tende a imitar gestos e comportamentos de outrem, marcada por *CO fig.* (“comum figurado”) e, ao mesmo tempo, por *spreg.* (“pejorativo”). Por um lado, esse sentido de “imitador” nos remete a uma constatação de uso durante a oralidade individual a partir de alguma semelhança comportamental do animal em questão, logo, a marcação “informal/figurado” poderia contribuir para uma compreensão contextual mais clara do consulente. Por outro lado, essa mesma acepção traz um segundo sentido conotativo referindo-se a uma pessoa *dispettosa* (“despeitosa; arrogante”) e *maligna* (“malvada”) e talvez pudesse ser etiquetada com “pejorativo/comportamento” para designar, para os italianos, um modo negativo de portar-se publicamente.

Ainda sobre a entrada *scimmia*, sua quarta acepção está subdividida em 4a (“bebedeira, ressaca: *curar/eliminar a ressaca*”) e 4b (“toxicodependência”) que estão marcadas por *CO gerg.* (“comum gíria”) e, assim, entendemos que nessa obra há o registro de dois sentidos que, para os italianos, ocorrem em função de seu uso vulgarizado, ocupando outros contextos sociais. É preciso que se mencione que a gíria é uma fotografia do momento sociopolítico-econômico-histórico-cultural em que um grupo faz uso de seu arcabouço lexical para se manter segregado, linguisticamente, da sociedade. Portanto, é possível reconhecer que a etiqueta “informal” poderia substituir “gíria” dado que consegue recuperar o sentido de um item lexical que se apresente destituído de formalidade ou convencionalidade. Nossa proposta seria *termine/informale* (“termo/informal”) porque poderia abarcar “um sentido restrito a um grupo de indivíduos em razão das particularidades desse conjunto, reforçando essa como sua principal característica: uso exclusivo em nicho” (Bertonha, 2022, p. 170).

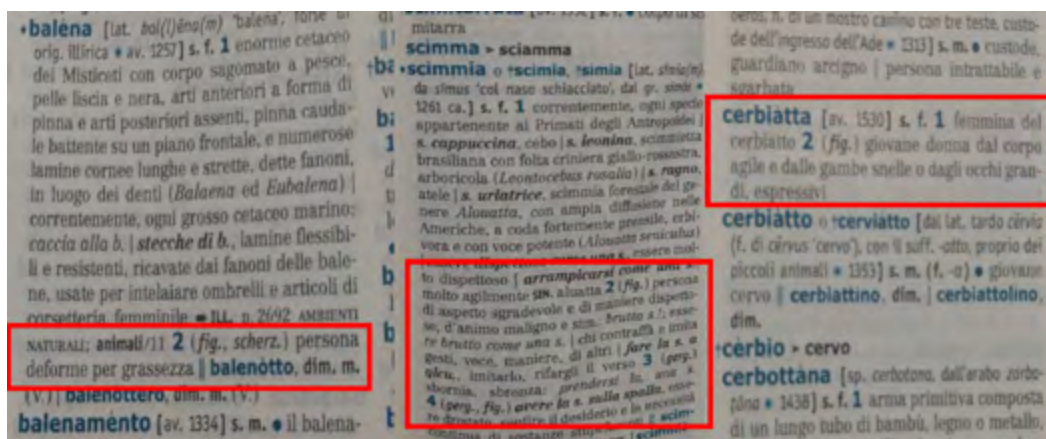
Por fim, em *cerbiatta*, sua primeira acepção faz a indicação remissiva para correspondente masculino *cerbiatto*, enquanto isso sua segunda está marcada por *CO fig.* (“comum figurado”) para ressaltar o sentido de mulher jovem com grandes olhos escuros, de movimentos ágeis e elegantes ou também de caráter tímido e retrógrado; assim, como discutido durante a análise de “veado” em Houaiss (2009, 2024), nota-se que também em

6 Em sua versão *on-line* (<https://dizionario.internazionale.it/parola/balena>), essa segunda acepção traz a marca de uso AU, que significa “alto uso” e em sua definição foram acrescentadas as palavras *anche in usi sessisti*, ou seja, “também em usos sexistas”. Consideramos bastante pertinente a inserção embora não tenha sido adicionada nenhuma marca que delimite a pejoratividade do uso da unidade lexical.

italiano há uma crítica direta às mulheres, porém, sem que haja referência ao homossexual masculino, o que, a nosso ver, poderia ser abarcado com a marcação *spregiativo/offesa*.

Passemos aos verbetes em Zingarelli (2013) na Figura 7:

Figura 7. Verbetes *balena*, *scimmia* e *cerbiatta* no Zingarelli (2013)



Fonte: Zingarelli (2013)

No Zingarelli (2013), a segunda acepção – pessoa deformada pela gordura – está marcada por *figurato*, *scherzoso* (“figurado, jocoso”) e, evidentemente, carece de ser revisado, visto que pode levar o consulente a entender que, sendo um sentido jocoso, brincalhão poderia ser empregado em um contexto no qual o item lexical causasse riso ou fosse engraçado, o que não é verdade. Desse modo, acreditamos que, por meio da substituição dessa etiqueta para *spregiativo/offesa* (“pejorativo/ofensa”), o real conceito da lexia possa ser recuperado.

Em *scimmia*, em sua segunda acepção, vemos registrado um sentido bastante negativo referente tanto à subjetividade quanto ao comportamento de uma pessoa, apontando seu aspecto desagradável, travesso e mesmo malvado ao imitar outra pessoa, logo, poderia ser etiquetada com “pejorativo/comportamento”.

Assim como supra discutido em De Mauro (Rizzo, 2000), a quarta acepção de *scimmia* está marcada por *gergo* (“gíria”) e a etiqueta “informal” poderia substituir “gíria”; com isso, propomos a marcação de *informale/comportamento* (“informal/comportamento”).

Da mesma maneira que em De Mauro (Rizzo, 2000), *cerbiatta*, em sua segunda acepção, está marcada por *fig.* (“figurado”) para registrar o sentido de mulher jovem de movimentos ágeis e pernas esguias, elegantes ou ainda de olhos expressivos grandes, características essas já apontadas, marcadas e discutidas durante a análise de “veado” em Houaiss

(2009, 2024). Nota-se, então, que também na sociedade italiana há críticas diretas às mulheres; entretanto, não ocorre menção ao homossexual masculino, por isso, a nosso ver, poderia ocorrer a marcação *spregiativo/offesa* ("pejorativo/ofensa").

Para finalizar nossas análises nos dicionários italianos, vejamos *balena*, *scimmia* e *cerbiatto* na Treccani (2024), conforme Figura 8:

Figura 8. Verbetes *balena*, *scimmia* e *cerbiatto* na Treccani (2024)

baléna s. f. [lat. *bal(ā)ena*, *ballēna*, forse der. di una voce illirica o preindoeuropea come il gr. *βάλαινα*]. – 1. Gigantesco mammifero cetaceo (lat. scient. *Balaena*), della famiglia balenidi, dal corpo enorme e tozzo, lungo oltre 20 m, che si nutre, nonostante il grosso capo, di minuti organismi planctonici che restano impigliati nelle frange dei fanoni. Le balene vivono negli oceani freddi (Mare Artico, oceani Atlantico, Pacifico settentr. e merid.), e oggi, a causa della caccia, ancora intensissima seppur regolamentata, di cui sono oggetto, si spostano sempre più verso i mari contornanti le calotte polari. Da esse si ricavano: l'olio di *b.*, estratto dall'adipe, che si usa nell'industria dei saponi, nella filatura della iuta, e per preparare oli industriali; le stecche di *b.*, lamine cornee, elastiche e flessibili, che si ottengono dai fanoni e servono soprattutto per busti; e il bianco di *b.* o *spermaceti* (v.). 2. In usi fig., e in similitudini, sempre con valore spreg., persona, spec. donna, molto grossa: la vedi, quella b.?; è una b., sembra una balena. 3. Nelle costruzioni stradali, ponteggio provvisorio mobile che serve per lo scarico delle terre nell'avanzata frontale di un rilevato. 4. In astronomia, costellazione equatoriale (lat. *Cetus*), a est dell'Aquario e a sud dei Pesci e dell'Ariete. ♦ Dim. **balenòtto** s. m., balena giovane (nell'uso corrente, anche **balenòttero**). TAV.

cerbiatto

(ant. **cerviatto**) s. m. (f. -a) [der. di *cerbia*, *cervia*]. – Cervo giovane: trovò una cerbiatta che pasceva (Andrea da Barberino); fig., occhi di c., sguardo dolce, quasi implorante. ♦ Dim. **cerbiattino**, non com. **cerbiattolino**.

scimmia (ant. *scimia* e *simia*) s. f. [lat. *simia*, der. di *simis*, gr. *σῆμῖς* 'dal naso schiacciato'] – 1. Nome comune della maggior parte dei mammiferi appartenenti all'ordine primati (v.), diffusi principalmente nelle foreste tropicali e subtropicali dell'Africa, Asia (sottordine catarrini, o scimmie del vecchio mondo) e America (sottordine plorhini, o scimmie del nuovo mondo). S. leonina, scimmia platirina della famiglia callitricidi (lat. scient. *Leontopithecus rosalia*), presente in alcune aree della foresta tropicale del Brasile, di piccole dimensioni (il corpo, esclusa la coda, è lungo 30-40 cm), con mantello di colore arancione fulvo, a volte con chiazze nere, e lunga criniera di peli eretti che circonda il capo (da cui il nome); s. nasuta, scimmia catarrina della famiglia cercopitecidi (lat. scient. *Nasalis (uvatus)*), diffusa nelle foreste ripariali di mangrovie del Borneo, di medie dimensioni, così chiamata per la particolare forma del naso, allungato a formare una sorta di proboscide piatta e pendula, particolarmente sviluppata nei maschi adulti; s. uriatrico, nome delle varie specie di scimmie appartenenti al genere *Alouatta*, della famiglia cebidi, diffuse nelle foreste e nelle praterie dell'America Centr. e Merid., di abitudini diurne e gregarie, il cui nome deriva dalla capacità di emettere forti grida, considerate tra i suoni più potenti emessi da un animale, utilizzate per la comunicazione tra i diversi gruppi sociali che occupano un territorio; a. ragno, nome delle varie specie di scimmie del genere *Ateles*, della famiglia cebidi, diffuse nelle foreste pluviali dell'America

foreste umide dell'America Centr. e Merid.: i giovani presentano un comportamento esplorativo e ludico molto accentuato, e trascorrono gran parte del tempo in esercizi e interazioni sociali, il che richiama il comportamento che si osserva spesso negli scoiattoli (da cui il nome). 2. Con riferimento alla bruttezza, all'indole dispettosa o maligna, o alla agilità considerate tipiche di quest'animale, il suo nome è frequente in similitudini, essere brutto come una sc.; sembrare una sc.; essere dispettoso, maligno; curioso come una sc.; arrampicarsi sugli alberi come una scimmia (anche, con i vari sign.: è una sc., è proprio una scimmia). In senso fig., persona che contraffà o imita altri: È te dee ricordà, se ben t'adocchio, Com'io fui di natura buona scimia (Dante); spec. nell'espressione fare la sc. a qualcuno, riprodurre i gesti, il modo di fare e di parlare, imitare lo stile, la tecnica, i modi (cfr. anche il più frequente scimmiozzare). 3. fig., region. Sbornia, sbronza: prendersi la sc., una sc.; ti è passata la sc. di ieri sera? 4. Nel gergo dei tossicodipendenti indica lo stato di dipendenza dalla droga, o la crisi di astinenza, in frasi quali: avere la sc., essere in sc.; avere la sc. sulle spalle (calco dell'ingl. *to have a monkey on back*), e togliersi di dosso la sc., cioè il peso della droga. ♦ Dim. **scimmietta**, **scimmiettina**, e **scimmiotto** m. (v.), spesso anche come vezzeggiativi; pegg. **scimmiaccia**; accor. **scimmione** m. (raro il femm. **scimmiona**); male dello scimmione, nome pop. dell'atropia, perché conferisce ai bambini colpiti un aspetto scimmiesco. TAV.

Fonte: Treccani (2024)

Quando analisamos *balena*, constatamos que, a princípio, há uma preocupação da Treccani (2024) em ressaltar e esclarecer ao consultante o contexto de uso de suas acepções, quer dizer, empregam marcas e tentam promover uma explicação delas na própria acepção; por exemplo, no segundo sentido, vemos *fig.* (sentido figurado, em italiano) e *speg.* (*spregiativo*, sentido pejorativo, em italiano) em “Em uso figurado, similarmente, sempre com valor pejorativo” (Rizzo, 2000, eletrônico, tradução própria)⁷. Como vimos em português, em De Mauro (Rizzo, 2000), também na Treccani, a segunda acepção de *balena* se refere enfaticamente ao corpo feminino (*spec. donna*, cuja tradução é “principalmente mulher”), revelando preconceito de gênero; logo, etiquetá-la com *spregiativo/genere* (“pejorativo/gênero”) parece-nos mais útil para a compreensão do consultante.

Na Treccani, a entrada *cerbiatta* encontra-se lematizada em *cerbiatto*, na qual encontramos uma marca que destaca seu sentido figurado (*fig.*) que poderia vir a ser substituída por *spregiativo/comportamento* (“pejorativo/comportamento”), uma vez que o sentido da súplica pelo olhar parte de uma perspectiva de alguém que se coloca em posição superior, portanto, quem produz esse olhar pode ser submisso ou estar em perigo, o que poderia justificar essa proposta de marcação.

Por fim, na entrada *scimmia*, Treccani (2024) engloba na mesma acepção duas definições que parecem levar o consultante a não compreender seu sentido por completo, ao passo que em Zingarelli (2013) esse sentido se encontra separado em duas acepções distintas. Diversamente, De Mauro (Rizzo, 2000) faz como a Treccani (2024), pois ambos registram o sentido de uma pessoa que imita outra de maneira malvada e travessa, marcando esse sentido apenas por *fig.* (“figurado”). Assim, conforme discutido anteriormente, *spregiativo/comportamento* (“pejorativo/comportamento”) contribuiriam para uma compreensão contextual mais clara do consultante.

Diante dessas constatações, verificamos que, de 1998 a 2024, as ocorrências intralinguísticas são recorrentes em ambas as línguas, conforme demonstram os dados levantados pelos verbetes culturalmente marcados, tanto no português quanto no italiano, por meio de cargas culturais compartilhadas (CCP) em contextos particulares de uso.

Considerações finais

A análise das marcas de uso nos dicionários monolíngues brasileiros e italianos evidencia a importância de uma abordagem sistemática e padronizada na representação da variação pragmática, visto que é evidente a imprecisão no estabelecimento das marcas na organização das obras.

⁷ No original: “In usi *fig.*, e in *similitudini*, sempre con valore *speg.*”.

A ausência de padronização metodológica e de transparência no processo de inserção dessas marcas pode levar a inconsistências e dificuldades na compreensão dos significados culturalmente marcados. À vista disso, esta pesquisa tentou trazer à luz uma reflexão sobre os usos linguístico-culturais dos povos brasileiro e italiano por meio da verificação do registro de seu léxico em dicionários.

Torna-se fundamental que lexicógrafos passem a considerar as contribuições da Lexicografia e da Sociolinguística para aprimorar a qualidade e a utilidade dos dicionários, fortalecendo sua função como instrumentos de mediação cultural e linguística, sobretudo pela inserção mais precisa das marcas de uso como auxiliaadoras na compreensão do consulente de usos singulares de unidades lexicais em sua comunicação. Por meio da marcação dupla, acreditamos que esse *desideratum* possa ser alcançado mais fácil e profundamente.

A Lexicultura encontra na Sociolinguística o seu alicerce teórico fundamental, ao reconhecer que o léxico de uma língua não é uma entidade estática e homogênea, mas sim um reflexo dinâmico e carregado de valores da cultura e da sociedade que o produz e o utiliza. A inserção de marcas de uso em verbetes não é apenas um procedimento técnico de restrição ou de alerta, mas o ponto de contato entre a Lexicografia e o contexto sociolinguístico. Nesse sentido, esse emprego ocorre porque tais marcas atuam como indicadores de fatores extralinguísticos que promovem a variação linguística. Dessa maneira, ao sinalizar acepções como “pejorativo”, “informal”, “ofensa” ou “vulgar”, por exemplo, o lexicógrafo está, na verdade, registrando as pressões sociais propulsoras e os julgamentos de valor que a comunidade impõe sobre determinadas escolhas lexicais, sendo que variáveis como grau de escolarização e *status* socioeconômico influenciam diretamente essa avaliação e, consequentemente, a necessidade da marcação.

Portanto, a Lexicultura, ao se debruçar sobre a descrição do léxico, não pode ignorar que o valor social atribuído às unidades lexicais estimula o processo contínuo de variação. É a responsabilidade sociolinguística do lexicógrafo, imbuído do conceito de Lexicultura, que deve explicitar essa informação implícita nos usos da língua. Ao incluir as marcas de uso, o lexicógrafo está garantindo que o consulente tenha consciência das restrições de uso socialmente condicionadas. Esse procedimento não apenas enriquece a obra lexicográfica, conferindo-lhe maior fidelidade à realidade linguística, como também instrumentaliza o consulente para navegar com maior proficiência e criticidade nas diversas esferas da comunicação social.

Referências

AULETE, C. Aulete Digital. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*: Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 10 set. 2024.

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

BERTONHA, F. H. C. *Marcas de uso e sua importância em dicionários escolares: proposta de etiquetagem em marcação dupla*. 2022. 333f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2022.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FAJARDO, A. Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la Lexicografía española. *Revista de Lexicografía*. v. 111, p. 31-57, 1996-1997.

GALISSON, R. *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP*. Études de Linguistique Appliquée, 67, p. 109-151, 1987.

GARRIGA ESCRIBANO, C. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: GUERRA, A. M. M. (coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Editorial Ariel, 2003. p. 103-126.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. Ideología e lexicografía. In: VICENTE, F. S.; GARRIGA ESCRIBANO, C.; LOMBARDINI, H. E. Ideolex. *Estudios de Lexicografía e Ideología*, 2011. p. 25-66.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Editora Objetiva, 2009.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LARA, L. F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Editora Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 10 set. 2024.

RIZZO, D. (coord.). *Dicionário Italiano De Mauro versão 1.0.3.5*. Torino: Paravia Bruno Mondadori Editori, 2000. (versão eletrônica).

STREHLER, R. G. *Análise de categorias de marcas de uso em dicionários*. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

STREHLER, R. G. Marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. 2. ed. v. 1. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998. p. 171-180.

TRECCANI. *Vocabolario della lingua italiana*. Disponível em: <https://www.treccani.it/>. Acesso em: 10 set. 2024.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. 1. ed. 4. reimp. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

WELKER, H. A. Marcas de uso. In: *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004. 2. ed. revista e ampliada, p. 130-149.

ZINGARELLI, N. *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 2013.

Mulheres sob ataque: discursos da mídia sobre Michelle Bolsonaro e Janja Lula da Silva

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3832>

Geovana Chiari Reis¹

Carlos Piovezani²

Resumo

Este artigo analisa os modos como três veículos da grande imprensa brasileira – *Folha de S. Paulo* (UOL), *CartaCapital* e *O Antagonista* – noticiaram a declaração de Jair Bolsonaro no dia 7 de setembro de 2022, em que comparou Michelle Bolsonaro e Janja da Silva, esposas dos dois principais candidatos à presidência. Como objetivo específico, busca-se analisar como cada jornal se posiciona diante do acontecimento e como os sujeitos enunciadorese se relacionam com o tema. O objetivo geral consiste em compreender de que forma tais enunciados participam da reprodução do dispositivo de silenciamento que historicamente marca a representação das mulheres na cena política, mesmo quando não ocupam posição de protagonismo. Para isso, investigamos a constituição histórica, a formulação linguística e a circulação social de três notícias publicadas logo após a declaração, amparados nos postulados, noções e procedimentos da Análise do Discurso derivada de Michel Pêcheux (1978, 1997) e em diálogo com a reflexão de Michel Foucault (1969, 1970). Além disso, ao tratar particularmente dos verbos *dicendi*, recorreremos a Marcuschi (2007). Os resultados apontam que esses recursos linguísticos contribuem para tensionar e, em muitos casos, reforçar o dispositivo de silenciamento da fala feminina em contextos midiáticos e políticos.

Palavras-chave: discursos de mídia jornalística; mulheres; agressividade; acontecimento discursivo; Bolsonaro e Lula.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; geovanachiari@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0041-2609>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; cpiovezani@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-3612-983X>

Women under attack: media discourse on Michelle Bolsonaro and Janja Lula da Silva

Abstract

This article analyzes how three major Brazilian media outlets – *Folha de S. Paulo* (UOL), *CartaCapital*, and *O Antagonista* – reported on Jair Bolsonaro's statement on September 7, 2022, in which he compared Michelle Bolsonaro and Janja da Silva, the wives of the two main presidential candidates. The specific objective is to examine how each newspaper positioned itself in relation to the event and how the enunciating subjects engaged with the topic. The general aim is to understand how such discourses contribute to the reproduction of the silencing device that has historically marked the representation of women in the political sphere, even when they are not in positions of prominence. To this end, we investigate the historical constitution, linguistic formulation, and social circulation of three news articles published shortly after the statement, drawing on the principles, notions, and procedures of Discourse Analysis derived from Michel Pêcheux (1978, 1997) and engaging in dialogue with Michel Foucault's works (1969, 1970). Furthermore, when specifically addressing the use of reporting verbs (*verba dicendi*), we rely on Marcuschi (2007). The results indicate that these linguistic resources contribute to creating tensions and, in many cases, reinforce the device of silencing women's voices in media and political contexts.

Keywords: journalistic media discourses; women; aggressiveness; discursive event; Bolsonaro and Lula.

Introdução

Invisibilizada ou protagonista, discreta e caridosa, ativa ou conselheira. Ao longo dos anos, os papéis sociais e também políticos desempenhados por esposas de candidatos em campanhas eleitorais e por primeiras-damas durante o mandato de chefes de poderes executivos ganharam maior destaque. No bojo da ampliação de suas atuações e visibilidades, mesmo que nessa condição secundária relativa a seus maridos, parece ter ocorrido certo fortalecimento do discurso segundo o qual elas influenciam as decisões políticas de seus esposos e cumprem funções estratégicas de propaganda em contextos eleitorais.

Outro fator que concorre para a exposição das esposas de políticos, sobretudo no interior da espetacularização³ da política, é a cobertura midiática de candidaturas e governos.

3 O conceito de espetacularização é desenvolvido por Guy Debord em *A Sociedade do Espetáculo* (1997), no qual o autor discute como, na sociedade capitalista, as relações sociais são mediadas por imagens, transformando-se em representações que priorizam a visibilidade e o consumo em detrimento da experiência vivida.

Embora essa cobertura possa ser positiva, tal como tendia a ocorrer quando primeiras-damas eram retratadas pela grande mídia⁴ como exemplos de virtude e caridade, isso não as isenta de se tornarem alvos de ataques e comparações vindos principalmente do campo adversário. Em todo caso, os discursos da grande mídia sobre essas mulheres contribuem para a construção de determinadas percepções públicas sobre a atuação feminina no campo político.

À luz desse contexto, apresentamos parte dos resultados da pesquisa desenvolvida sob a forma de pós-doutorado realizado na UFSCar, cujo objetivo principal é analisar a circulação social, a formulação linguística e a constituição histórica de textos que abordaram uma dimensão específica da fala de Jair Bolsonaro em 7 de setembro de 2022, relativa a uma comparação entre as esposas de candidatos. Buscamos identificar, descrever e interpretar discursos sobre mulheres em posição de não-protagonismo no campo político, a saber, primeiras-damas e/ou esposas de candidatos.

Alguns estudos já demonstraram a existência de um dispositivo de silenciamento da fala pública feminina no Brasil contemporâneo (Braga; Piovezani, 2020, 2023), por meio do qual mulheres em protagonismo político têm suas falas menosprezadas, deslegitimadas e interditadas. Nesse sentido, consideramos pertinente e necessário verificar se a força e o alcance desse dispositivo também se estendem a mulheres em condição coadjuvante, capazes de ter suas vozes igualmente rebaixadas ou apagadas.

Neste artigo, portanto, investigamos como diferentes veículos da grande imprensa brasileira construíram discursivamente a comparação entre Michelle Bolsonaro e Janja da Silva, examinando, em especial, o papel de nominalizações e verbos *dicendi* na produção de sentidos.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica, com base em Pêcheux, Foucault e Marcuschi, que sustenta nossa proposta analítica.

Fundamentação teórica

Na perspectiva dos estudos discursivos, os discursos são vistos como materializações das várias ideologias que permeiam uma sociedade e como estruturas que condicionam o que pode ou não ser dito em diferentes contextos. Além disso, os discursos são um processo contínuo no qual os significados são construídos em falas, em determinadas condições de produção. Esse processo ocorre por meio do estabelecimento de relações entre as palavras e os enunciados produzidos pelos sujeitos, o que permite que um mesmo enunciado assumam diferentes significados dependendo do discurso em que

4 Neste trabalho, o termo “grande mídia” refere-se a veículos jornalísticos tradicionais de circulação nacional, como Folha de S. Paulo, O Globo e Estadão.

se insere. Da mesma forma, palavras e enunciados distintos podem gerar significados semelhantes quando fazem parte de um mesmo quadro discursivo (Pêcheux, 1997, p. 160-161).

Embora a língua, entendida como base relativamente autônoma a partir da qual se dão os processos discursivos, seja uma materialidade privilegiada do discurso, em que se materializam as ideologias, para a AD o discurso não se confunde com a condição universal da língua, cujas unidades e regras de combinação são as mesmas para todos os membros de uma comunidade linguística, nem tampouco à propriedade individual da fala, que é singular em cada uma de suas manifestações (Piovezani; Alves, 2024, p. 132). Pêcheux (1997, p. 74) sustenta que o discurso se situa, antes, “num nível intermediário” entre a universalidade da língua e a individualidade da fala e consiste numa prática regular, em cujo cerne se travam relações de força e de sentido. Por essa razão, as formas e os recursos dos diferentes níveis da língua devem ser descritos e interpretados numa abordagem discursiva. É a partir desse princípio que descreveremos e interpretaremos privilegiadamente alguns elementos da seleção lexical e certos usos de verbos *dicendi* presentes em manchetes e linhas finas⁵ de textos da mídia, que mencionamos.

Além de considerarmos o discurso enquanto materialização de ideologias e de diferentes posicionamentos, sustentamos, em consonância com os estudos de Foucault (2010 [1969]), que todos os enunciados devem ser compreendidos como um acontecimento, visto que apresentam uma singularidade e, ao mesmo tempo, uma regularidade. Nas palavras do filósofo, o enunciado é:

[...] único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (Foucault, 2010 [1969], p. 32).

Entretanto, tratar cada enunciado como algo singular, que produz um acontecimento, não nos impede de, num estudo de foco circunscrito recente bastante preciso, por exemplo, identificar uma regularidade que forma uma rede de enunciados singulares, provocando uma ruptura, uma descontinuidade em relação às práticas discursivas anteriores. No presente estudo, analisamos certos aspectos da ocorrência de um acontecimento que produz rupturas em modos de dizer e instaura, a partir dele, uma desestabilização e uma reestruturação de outra regularidade.

⁵ No jornalismo, a linha fina é o texto que aparece logo abaixo da manchete, funcionando como subtítulo ou complemento explicativo da informação principal.

Conforme Castro (2009, p. 24), “em um primeiro momento, podem-se distinguir dois sentidos desse termo: o acontecimento como novidade ou diferença e o acontecimento como prática histórica”. Podemos, assim, considerar os enunciados enquanto práticas discursivas, históricas, por meio das quais a novidade é produzida.

Ainda de acordo com Castro (2009, p. 25), “a novidade já não é um acontecimento oculto do qual as práticas seriam as manifestações; as práticas definem agora o campo das transformações, da novidade”. Desse modo, por meio da análise e descrição dos enunciados, das práticas discursivas, poderemos encontrar as transformações, a novidade, a regularidade, o acontecimento. E ao descrever o acontecimento, veremos quais são as condições de emergência “que determinam a materialidade própria do enunciado” (Castro, 2009, p. 25).

Nas palavras de Foucault (2014, p. 175), o acontecimento discursivo “se dispersa entre instituições, leis, vitórias e derrotas políticas, reivindicações, comportamentos, revoltas, reações”. Uma vez que o acontecimento é sempre uma dispersão, cabe, ao analista, mapear as regularidades no conjunto disperso e descontínuo.

Foucault (2010 [1969]) concebe o enunciado como sendo a unidade elementar do discurso, constituído do material linguístico. Outro modo de entender o que Foucault concebe como “sujeito” consiste em considerar as diferentes “modalidades enunciativas” por meio das quais o sujeito do discurso se relaciona com o que diz. Nessas modalidades enunciativas, frequentemente os verbos *dicendi* desempenham sentido significativo. Partindo dessa proposição e da noção de que o linguístico esteja mais presente e imbricado do que talvez pudéssemos supor, recorreremos aos estudos de Marcuschi (2007) com o objetivo de entender o funcionamento de tais verbos e também de suas nominalizações presentes em dados de nosso *corpus*, contribuindo igualmente para a compreensão da relação que seu enunciator pretende estabelecer com o tema.

Para Marcuschi (2007), os jornalistas, ao reproduzirem opiniões ou falas de políticos na imprensa, submetem-se a um sistema de formulação que não é neutro. Na perspectiva da Análise do discurso, a neutralidade já é um mito ultrapassado, uma vez que, ao enunciar, os sujeitos sempre assumem um posicionamento, de modo que até mesmo o “silêncio” é um “escolher não dizer”, entendido como “escolha” condicionada pela ordem do discurso.

Ainda, o autor analisa alguns verbos, mostrando, dentre outros aspectos, suas características ideológicas e corroborando o fato de que a atividade jornalística não é apenas expositiva, mas é também interpretativa e analítica. Nas palavras do autor: “Parto da premissa de que apresentar ou citar o pensamento de alguém implica, além de uma oferta de informação, também uma certa tomada de posição diante do exposto”.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 76), as formas linguísticas mais frequentes de relatar opiniões são as seguintes:

- a) Mediante um verbo: a fala é introduzida com algum verbo, como “indagar”, “ênfatizar”.
- b) Mediante uma nominalização: trata-se de um processo de nominalização de verbos, como em “a denúncia”, “o elogio”, “a comparação”.
- c) Mediante construções adverbiais: estas formas aparentam ser “neutras”, como em “Segundo fulano”, “na opinião de”. Estas formas, *segundo* Marcuschi, assumem a posição de retornar a responsabilidade àquele que proferiu as palavras, como acabo de fazer nesta frase.

O autor ainda distingue o termo “discurso de poder”, o qual é descrito como verbos que produzem efeitos de força e dominância, exemplificados nos seguintes verbos: “reiterar”, “destacar”, “afirmar”. Tais verbos assumem funções argumentativas, pois hierarquizam, reforçam, classificam e discriminam o relato.

Além disso, Marcuschi (2007) reitera que os verbos introdutórios têm uma função organizadora e os classifica segundo 7 classes gerais, sendo elas: verbos indicadores de posição oficial (afirmar, declarar, assegurar); verbos indicadores de força de argumento (“frisar”, “destacar”); verbos indicadores de emocionalidade circunstancial (“desabafar”, “Ironizar”, “vociferar”); verbos indicadores de provisoriedade do argumento (“achar”, “julgar”, “imaginar”); verbos organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso (“iniciar”, “concluir”, “inferir”); verbos indicadores de retomadas opositivas – organizadores dos aspectos conflituosos – (“comentar”, “reconhecer”, “negar”); verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido (criticar, censurar, sugerir).

Partindo dos estudos do autor, é apresentada uma abordagem discursiva dos verbos introdutórios de discursos relatados, que representam o posicionamento acadêmico da análise pretendida.

Uma vez delineados os pressupostos teóricos, passamos à descrição do *corpus* e da metodologia, de modo a explicitar as condições de produção e análise dos enunciados.

Material e metodologia

O que nos impulsionou a analisar discursivamente a cobertura midiática dispensada às esposas dos candidatos e, mais especificamente, as repercussões jornalísticas do

pronunciamento de Jair Bolsonaro no dia 07 de setembro de 2022, foi a necessidade de compreender o que dizem e o que calam esses veículos de imprensa acerca de discursos agressivos e misóginos direcionados a essas mulheres, verificando, ainda, se o dispositivo de silenciamento se estenderia às que não ocupam posição de protagonismo político.

A escolha de circunscrever as condições de produção dos discursos ao ano de 2022 justifica-se pelo fato de que, nesse período, houve uma ampliação e uma mudança nos papéis desempenhados por esposas de candidatos nas campanhas eleitorais, uma vez que passaram a se dedicar a *lives*, pronunciamentos em diversos espaços, publicações em redes sociais e aparições na televisão.

Como gesto inicial de pesquisa, realizamos uma busca avançada na plataforma Google, utilizando as palavras-chave “Ataque Michelle Janja” e delimitando o período de 01 de janeiro a 01 de novembro de 2022. A análise dos resultados revelou a recorrência de notícias que remetiam a um mesmo acontecimento: a declaração feita por Jair Bolsonaro, no Rio de Janeiro, durante o evento de comemoração dos 200 anos da Independência do Brasil, em 07 de setembro de 2022, quando afirmou:

“Podemos fazer várias comparações, até entre as primeiras-damas. Não há o que discutir. (Michelle é) uma mulher de Deus, da família e ativa na minha vida. Não é ao meu lado, não, às vezes ela está na minha frente. Eu falo aos homens solteiros: procurem uma mulher, uma princesa, se case com ela para serem mais felizes ainda”.

O pronunciamento repercutiu amplamente, singularizando-se por contemplar, de modo particular, Michelle Bolsonaro e, de forma implícita, a esposa de seu principal adversário, Luiz Inácio Lula da Silva. Embora Bolsonaro tenha mencionado apenas Michelle, a exaltação da primeira-dama como “mulher de Deus, da família e ativa” foi interpretada pela mídia como uma comparação indireta com Janja da Silva, produzindo uma oposição discursiva que resultou na leitura de confronto simbólico entre ambas. Essa movimentação discursiva foi reforçada, por exemplo, por reportagem do UOL intitulada: *“Após Bolsonaro pedir comparação, Janja e Michelle são atacadas nas redes sociais”*.

Desse modo, compreendemos a declaração como um acontecimento discursivo (Foucault, 1997), pois desencadeou uma rede de enunciados singulares e instaurou uma descontinuidade em relação a práticas discursivas anteriores. Nosso objeto de análise é, portanto, constituído pela repercussão jornalística desse acontecimento. A partir dela, construímos um *corpus* de sete textos provenientes de diferentes veículos da imprensa brasileira, dentre os quais selecionamos três, privilegiando a diversidade de posicionamentos políticos (à esquerda, à direita, ao centro ou mais progressistas).

Devido à impossibilidade de análise integral dos textos, recortamos apenas os trechos que tratam da comparação entre as esposas dos candidatos, circunscrevendo manchetes e linhas finas, a fim de observar tanto os conteúdos enunciados quanto os modos de enunciação, sobretudo no que se refere ao uso dos verbos *dicendi*. Tal escolha permite verificar de que maneira os enunciadores se posicionam diante do episódio e se o dispositivo de silenciamento incide igualmente sobre mulheres em condição secundária no campo político.

Nesse sentido, dialogamos com Braga e Piovezani (2025), que demonstram como a deslegitimação da fala feminina atravessa tempos e espaços, desde a Antiguidade até o Brasil contemporâneo. No cenário nacional recente, não apenas primeiras-damas, mas também mulheres em posição de protagonismo político, como Dilma Rousseff e Tabata Amaral, foram alvos de discursos discriminatórios que ridicularizam sua voz ou a associam à incapacidade cognitiva. Essa memória discursiva, que vincula a fala feminina à fragilidade ou à irracionalidade, reaparece de diferentes formas, seja no riso irônico dirigido à presidenta, seja na surpresa diante da oratória de uma deputada jovem.

Assim, ao articular o episódio de 07 de setembro com esse quadro mais amplo, buscamos compreender como a mídia mobiliza discursos que atualizam historicamente o silenciamento da voz feminina, restringindo o direito de fala tanto de mulheres em protagonismo quanto daquelas em condição secundária.

Diante desse cenário, passamos a examinar mais detidamente como diferentes veículos noticiaram a comparação entre Janja e Michelle, observando os posicionamentos e sentidos produzidos a partir do acontecimento.

Comparação entre Janja e Michelle: posicionamentos

Dois dias após a comparação feita por Bolsonaro, o site de combate à desinformação, Lupa, noticiou⁶ uma repercussão notória nas redes sociais, descrevendo um aumento exponencial das publicações feitas com os nomes de Janja e Michelle. A reportagem divulgou a informação de uma análise feita com dados do CrowdTangle, plataforma que monitora o Facebook e o Instagram, mostrando que as publicações feitas com os nomes de Michelle e Janja no dia 7 de setembro tinham 42,3 mil interações no Facebook e 64,9 mil no Instagram até a tarde de sexta-feira (9). A maior parte dessas postagens veiculava ataques sexistas e misóginos, de acordo com a jornalista Lara Diniz, “Grande parte dessas mensagens eram ofensivas e utilizavam palavras de cunho sexual. Janja foi chamada de ‘vagabunda’, enquanto Michelle, de ‘biscate’”.

6 Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2022/09/09/comparacao-janja-e-michelle-nas-redes-sociais>. Acesso em: 20 jul. 2024.

A fala de Bolsonaro, portanto, instaura-se como um acontecimento, à medida que, a partir dela, ocorre uma ruptura, uma descontinuidade e, ao mesmo tempo, constroem-se enunciados regulares, relativos a uma mesma temática.

Desse modo, com o objetivo de analisar a constituição histórica, a formulação linguística e a circulação social de textos e enunciados de jornais brasileiros que abordaram a comparação, privilegiando a análise dos verbos *dicendi*, selecionamos as seguintes matérias jornalísticas, com destaque à manchete e linha fina:

Folha de S. Paulo (UOL): Bolsonaro repete ameaças, pede voto e usa Michelle em fala machista na Esplanada⁷

Presidente discursa a milhares de apoiadores em Brasília após acompanhar desfile militar no 7 de Setembro.

CartaCapital: Imbrochável e comparação entre esposas: As declarações machistas de Bolsonaro no 7 de Setembro

A apoiadores, o presidente citou o que considera virtudes de Michelle Bolsonaro, como ser cristã e defender a família, e evitou destacar características de Janja.

O Antagonista: “Falei de todas as primeiras-damas”, diz Bolsonaro, sobre comparação de Michelle com Janja

Jair Bolsonaro disse, nesta quinta-feira (8), que não se referiu à atual esposa de Lula, a socióloga Rosângela Silva, conhecida como Janja, em ato com uma multidão de apoiadores na Esplanada dos Ministérios na quarta-feira (7), no bicentenário da independência.

Conforme dissemos, neste estudo, observamos alguns enunciados regulares e distintos que constituem parte da cobertura midiática de um episódio do acontecimento de 7 de setembro de 2022, levando em consideração as posições do enunciador, ao tratar das esposas dos dois principais candidatos daquelas eleições presidenciais.

Uma leitura rápida das manchetes já evidencia um conjunto de notícias que tratam da comparação feita por Bolsonaro no dia 7 de setembro. Apesar de todas elas apresentarem a mesma temática, uma interpretação mais atenta já identifica diferentes posicionamentos de seus enunciadores e seus diferentes enfoques do episódio.

A seguir, nossas análises descrevem e interpretam os principais recursos e formas linguísticas que constroem essas diferenças de foco e de posição.

⁷ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/09/bolsonaro-usa-michelle-ataca-stf-e-repete-ameacas-diante-de-milhares-na-esplanada.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2024.

O título da primeira notícia, veiculada no jornal *Folha de S. Paulo*, “Bolsonaro repete ameaças, pede voto e usa Michelle em fala machista na Esplanada” mostra um posicionamento contrário à fala de Bolsonaro. O verbo “usar” na frase “usa Michelle”, por exemplo, produz efeitos de que Michelle Bolsonaro não está apenas presente ao lado do presidente, mas de que estaria sendo manipulada ou utilizada como ferramenta estratégica para seus interesses políticos. A ideia de “uso” é reforçada ao longo do texto, destacando que a presença de Michelle não é “neutra”, mas uma ação deliberada para atingir certos objetivos, como podemos constatar no exemplo a seguir: “A fala em tom eleitoral e com pedido de votos, **com uso** de Michelle ao seu lado”.

A expressão “fala machista” constrói uma sobredeterminação do adjetivo sobre o substantivo, reconfigurando-o de modo absoluto, um já-dado, uma verdade incontestável. Além do recurso da nominalização frequente no texto, outro recurso linguístico que merece destaque são os verbos *dicendi*. Vejamos a ocorrência de alguns deles: “**repete** ameaças”, “**usa** Michelle”, “**entoou** gritos”, “**ensaiou** fazer uma comparação”, “Bolsonaro **voltou a dizer**”, “**Pede** voto”. A partir desses verbos, observamos a produção de sentidos de um candidato repetitivo, manipulador, que age de maneira calculada para alcançar seus objetivos eleitorais. Ademais, a escolha do verbo *dicendi* “entoar” para descrever a fala de Bolsonaro sugere que suas palavras não foram meramente ditas, mas vocalizadas de maneira enfática e proposital, como parte de uma encenação que visaria a captar a atenção e a afirmar sua posição, além de se constituir, nesse imbricamento de sentidos, um *verbo indicador de emocionalidade circunstancial*, segundo Marcuschi (2007).

Analisando de modo ainda mais específico, e por meio de paráfrases, verificamos que o enunciado “Repete ameaças”, por exemplo, poderia ser dito de diversas formas, como simplesmente “fazer ameaça” ou “ameaçar”, o que já seria algo negativo. Entretanto, o uso do verbo “repetir” intensifica este sentido, sugerindo uma ação contínua e insistente, o que produz efeito de maior gravidade do que apenas uma ação isolada de “fazer” ou “ameaçar”.

Da mesma forma, “usa Michelle” poderia ser reformulado para expressões como “ao lado de Michelle” ou “com o apoio da esposa”. As paráfrases atenuariam o sentido de manipulação ou instrumentalização sugerido pela palavra “usa” e construiriam um sentido positivo. Ao usar “ao lado de” ou “com o apoio de”, a construção destaca a parceria e o companheirismo, suavizando o efeito negativo de um possível uso de Michelle como figura de retórica.

A expressão “Entoou gritos”, por sua vez, poderia ser parafraseada de maneira mais direta, como “gritou” ou apenas “exclamou”. “Gritou” simplifica o ato, retirando qualquer conotação de organização ou orquestração sugerida por “entoar”, enquanto “exclamou” constrói um senso de entusiasmo ou ênfase, ao invés de algo agressivo ou descontrolado.

Por fim, a expressão “Pede voto” poderia ser parafraseada por “convoca os eleitores”. “Pedir” remete a uma solicitação direta e talvez até a uma atitude de dependência ou apelo, ao passo que “convocar” sugere um chamado mais formal e coletivo, atribuindo maior seriedade e engajamento ao ato, conferindo um tom positivo de liderança e responsabilidade.

A relação lexical do enunciado que reproduzimos, a seguir, concorre justamente para a construção desse posicionamento contra Bolsonaro:

“Com tom machista, entoou gritos de ‘imbrochável’ e ‘ensaíou’ fazer uma comparação com outras primeiras-damas, mas não fez nenhuma citação direta à socióloga Rosângela da Silva, a Janja, mulher de Lula.”

O modo como o enunciador se relaciona com o tema – “comparação com as esposas de homens políticos” – se dá em termos de ataque, como já vimos, materializados, sobretudo nos verbos *dicendi*. O foco do texto recai, portanto, sobre Bolsonaro e suas ações negativas. Nessa perspectiva, o uso do verbo ‘ensaíou’ reforça efeitos de sentido como: “nem o que ele pretendia fazer, ele fez”, sugerindo que ele “ensaíou, mas não conseguiu” ou “não teve coragem de realizar”.

Na notícia veiculada pelo jornal CartaCapital – “Imbrochável e comparação entre esposas: **As declarações machistas** de Bolsonaro no 7 de Setembro” – a temática da comparação aparece logo no título e é apresentada por meio de uma nominalização, produzindo efeitos de um *já-dado*, de uma verdade incontestável.

Vejamos outro trecho em que este tema aparece:

O presidente Jair Bolsonaro (PL) puxou o coro de ‘imbrochável’ ao discursar durante a comemoração do Bicentenário da Independência, nesta quarta-feira 7, em Brasília. Não foi **o único momento machista** do ex-capitão que, logo depois, **comparou** a primeira-dama, Michelle Bolsonaro, com a esposa do ex-presidente Lula (PT), a socióloga Rosângela da Silva, conhecida como Janja.

Encontramos, neste excerto, outra nominalização: “o único momento machista”, produzindo efeitos de um “já-dado”, além da utilização do verbo *dicendi* “comparou”, sem a utilização de verbos modais ou outros termos que atenuem ou tornem menos subjetivo o posicionamento do enunciador. A relação que este estabelece com o tema, também se dá por meio de ataques, no entanto, o faz assumindo uma posição mais assertiva, sem muitas modalizações como evidenciado na notícia do jornal *Folha de S. Paulo*, no que se refere ao verbo “comparar”.

A análise sobre as declarações de Bolsonaro identifica uma construção discursiva de posição nada favorável ao ex-presidente. Ao invés de afirmar que Bolsonaro “citou as virtudes de Michelle”, diz-se que ele “citou **o que considera** virtudes de Michelle”. Essa escolha lexical reflete um distanciamento crítico em relação a Bolsonaro, sugerindo que suas opiniões sobre virtudes de sua esposa não são necessariamente compartilhadas pelo sujeito enunciador.

A *CartaCapital*, como um veículo com viés mais progressista, reflete uma posição editorial mais assertiva em relação a temas considerados consensuais no campo progressista. Observou-se, por exemplo, que se caracteriza a fala como machista, argumenta-se com discursos diretos, citando a fala de Bolsonaro, no entanto, não há outras explicações que endossam a argumentação, o que pode ser um indício de que o público-alvo já compartilha de certas premissas, dispensando explicações mais elaboradas sobre a natureza problemática das declarações do ex-presidente.

O site *O Antagonista*, por sua vez, é um veículo de direita política do Brasil e, como esperado, o sujeito enunciador estabelece uma relação de negação do tema, por meio de uma sequência de discursos diretos que dão voz ao então candidato Bolsonaro e corroboram o posicionamento de que não se comparou Janja e Michelle, mas sim, todas as primeiras-damas.

*“Primeira coisa, **não falei o nome da Janja**. Falei: ‘compare com as outras primeiras-damas’. **Temos 27 primeiras-damas nos estados do Brasil. E temos 5.700 municípios**”, afirmou Bolsonaro, em sabatina desta quinta ao Correio Braziliense.*

“Não conheço as outras, não vou falar que a Michelle é melhor que todas elas, mas façam comparações com as outras primeiras-damas outras. A que foi a do Lula, do Fernando Henrique, comparem. Nada mais além disso aí”, acrescentou.

Enquanto os outros jornais apresentam um posicionamento contrário ao de Bolsonaro, materializado, sobretudo, nos verbos *dicendi*, nesta notícia, os verbos de mesmo tipo, “disse”, “afirmou” “fez referência”, “acrescentou”, produzem efeitos de objetividade. Ademais, o verbo “afirmou” indica, nesse contexto, o que atesta Marcuschi, uma *posição oficial*, e o verbo “acrescentou” dá força ao argumento.

No texto, o posicionamento do enunciador mostra-se nas seleções dos trechos das falas do candidato (discurso direto), nas quais evidencia-se uma posição favorável, ainda que em alguns momentos as escolhas lexicais produzam certos efeitos de objetividade.

Na manchete “Falei de todas as primeiras-damas”, diz Bolsonaro, **sobre comparação** de Michelle com Janja”, constata-se um ato falho – não como simples lapso individual, mas

como efeito discursivo em que o inconsciente e a ideologia perpassam a materialidade da linguagem. Nesse caso, o deslize se manifesta por meio da nominalização do termo “comparação”. Embora a notícia cite extensivamente o discurso direto do presidente, no qual ele se defende de ter feito tal comparação, a escolha da palavra “comparação” na manchete produz sentidos contrários ao próprio ato que se nega posteriormente. A nominalização aqui é especialmente relevante, pois se constrói uma sutil reafirmação do ato, ainda que de maneira indireta, o que gera um efeito contraditório em relação à defesa de Bolsonaro. Mesmo sem uma afirmação direta, o uso desse termo já pressupõe que a comparação, de fato, tenha sido feita.

Considerações finais

A partir das análises, podemos constatar uma diversidade de posicionamentos e interpretações sobre o mesmo acontecimento – as declarações de Bolsonaro no dia 7 de setembro –, em diferentes veículos de comunicação, o que justifica o argumento de que nenhum discurso é neutro, mas permeado por ideologias (Pêcheux, 1988).

Por meio de recursos linguísticos como nominalizações e verbos *dicendi*, materializam-se as posições e evidencia-se a trama da relação entre o enunciador e o que está sendo dito. Enquanto a *Folha de S. Paulo* e a *CartaCapital* adotam um tom crítico e denunciam o machismo da fala do presidente, o site *O Antagonista* busca atenuar ou desviar o impacto das declarações, apresentando um discurso que favorece, de certo modo, Bolsonaro.

Apesar de certa proximidade dos posicionamentos, observamos uma nuance em relação ao grau de comprometimento das asserções. A escolha dos verbos *dicendi* são índices seguros para observarmos a materialização de tais posições. A *Folha de S. Paulo* e o jornal *CartaCapital*, por exemplo, constroem afirmações diretas ao descrever o tema, denotando uma ponderação mais subjetiva e assertiva em relação ao veículo de direita. *O Antagonista*, ainda que assuma uma posição a favor de Bolsonaro e transcreva várias de suas falas no modo de discurso direto, deixa deslizar uma nominalização – “Comparação de Michelle com Janja” – produzindo sentidos contrários aos afirmados anteriormente.

Desse modo, este estudo demonstrou que a análise da constituição, formulação e circulação dos enunciados jornalísticos, mesmo em veículos com ideologias distintas, contribui para a reprodução do dispositivo de silenciamento que historicamente atua na esfera política. Embora a cobertura midiática sobre o evento tenha dado destaque às figuras de Michelle e Janja, a análise revelou que essa visibilidade se deu sem lhes dar a palavra. Ao falarem sobre elas, mas não as ouvirem, os veículos de imprensa reforçaram a dinâmica de um discurso que posiciona a mulher como objeto de comentário e comparação, e não como sujeito político dotado de voz.

A análise aqui empreendida confirma a extensão do dispositivo de silenciamento a mulheres que não ocupam posição de protagonismo político, uma vez que a mídia as invisibiliza como vozes ativas, relegando-as a um papel de figura coadjuvante no cenário público. Assim, este trabalho reforça a relevância de uma perspectiva discursiva para desvelar como as escolhas linguísticas e editoriais podem tanto refletir quanto perpetuar práticas históricas de subalternização de gênero na esfera midiática.

Referências

BRAGA, A.; PIOVEZANI, C. Discursos sobre a fala feminina no Brasil contemporâneo. *Revista da Abralín*, v. 19, p. 1-19, 2020.

BRAGA, A.; PIOVEZANI, C. El habla pública femenina en Brasil: un dispositivo de antiguos prejuicios y de nuevas discriminaciones. In: RODRÍGUEZ, C. F.; PEÑA, E. B. (org.). *El discurso de la mujer: en el ámbito profesional y social*. 1. ed. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2023. p. 119-138.

BRAGA, A.; PIOVEZANI, C. *A fala feminina: silenciamentos e resistências*. 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2025.

CARTACAPITAL. Imbrochável e comparação entre esposas: as declarações machistas de Bolsonaro no 7 de Setembro. *CartaCapital*, Brasília, 07 set. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/imbrotavel-e-comparacao-entre-esposas-as-declaracoes-machistas-de-bolsonaro-no-7-de-setembro/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FOLHA DE S. PAULO. *Bolsonaro usa Michelle, ataca STF e repete ameaças diante de milhares na Esplanada*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/09/bolsonaro-usa-michelle-ataca-stf-e-repete-ameacas-diante-de-milhares-na-esplanada.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1969].

LUPA – agência de checagem. *Após Bolsonaro pedir comparação, Janja e Michelle nas redes sociais*. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2022/09/09/comparacao-janja-e-michelle-nas-redes-sociais>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MARCUSCHI, L.A. A ação dos verbos introdutórios de opinião. In: MARCUSCHI, L. A. *Fenômenos de linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 146-168.

O ANTAGONISTA. “Falei de todas as primeiras-damas”, diz Bolsonaro, sobre comparação de Michelle com Janja. *O Antagonista*, Brasília, 08 set. 2022. Disponível em: <https://www.oantagonista.com.br/brasil/falei-de-todas-as-primeiras-damas-diz-bolsonaro-sobre-comparacao-de-michelle-com-janja/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora UNICAMP, 1988 [1975].

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 160-161.

PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi e al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. Anexo III, p. 269-287. Ed. original: 1978.

PIOVEZANI, C.; ALVES, M. Discurso. In: AZEVEDO, T.; FLORES, V. (org.). *Estudos do discurso: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2024. v. 1, p. 129-146.

Uma opressão pra chamar de minha: o critério interseccional na Resignificação Discursiva

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3931>

Lauro Geovany Damasceno¹
Livia Maria Falconi-Pires²

Resumo

As aplicações da teoria não têm sido escassas (Baronas, 2024; Ponsoni, 2023; Baronas, Costa, Fabiano, 2022; Baronas, 2021; Costa, 2021a; Costa, 2021b; Baronas, Costa, Conti, 2021), tampouco insignificantes: todas nos revelam a importância de se trabalhar com esse aparato teórico proposto por Marie-Anne Paveau (2019a, 2019b, 2021), denominado Resignificação Discursiva. Este trabalho, na esteira dos trabalhos de Paveau e dos demais citados, de cunho teórico, objetiva apresentar as motivações para se integrar um oitavo critério linguístico-tecnológico-discursivo, o critério interseccional, nesse dispositivo, que complementaria os sete primeiros, propostos pela autora. Dessa maneira, argumentamos a favor da incrementação da interseccionalidade como um critério adicional tendo em vista que os sete inicialmente propostos não dão conta de uma resposta que possa ser considerada ofensiva com algum grupo subalternizado socio-historicamente.

Palavras-chave: Resignificação Discursiva; Análise do Discurso Digital; interseccionalidade.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; lauroeu@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7651-6474>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; liviafalconi@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0003-0696-2844>

An Oppression to Call My Own: The Intersectional Criterion in Discursive Resignification

Abstract

The applications of the theory have not been scarce (Baronas, 2024; Ponsoni, 2023; Baronas, Costa, Fabiano, 2022; Baronas, 2021; Costa, 2021a; Costa, 2021b; Baronas, Costa, Conti, 2021), nor insignificant: they all reveal the importance of working with this theoretical apparatus proposed by Marie-Anne Paveau (2019a; 2019b; 2021), called discursive resignification. This work, following in the footsteps of Paveau and the other aforementioned theoretical works, aims to present the motivations for integrating an eighth linguistic-techno-discursive criterion, the intersectional criterion, into this device, which would complement the first seven proposed by the author. Thus, we argue in favor of adding intersectionality as an additional criterion, given that the seven initially proposed criteria do not address for a response that could be considered offensive to any socio-historically subalternized group.

Keywords: Discursive Resignification; Digital Discourse Analysis; Intersectionality.

Primeiras palavras

Era 2019. O cenário político brasileiro foi marcado pelo início do mandato presidencial de Jair Bolsonaro (PL) após uma disputa eleitoral que impulsionou inúmeros movimentos sociais de resistência. A união da esquerda brasileira contra o bolsonarismo insurgente e a onda de ataques à conquista de direitos dos grupos subalternizados se manifestou também no projeto antirracista intitulado #MachadoDeAssisReal, uma parceria entre a Faculdade Zumbi dos Palmares e a agência Grey Brasil. O objetivo da campanha era não só impossibilitar que as editoras imprimissem, publicassem e comercializassem materiais do autor com uma representação fotográfica dele enquanto uma pessoa branca, mas também incentivar a colagem de uma fotografia mais fidedigna do autor nessas obras. No abaixo-assinado cunhado pelo movimento, que hoje conta com cerca de quatorze mil assinaturas digitais³, os autores assinam a petição sob o argumento de que “Mais do que corrigir o passado, queremos que esse absurdo racial deixe de ser perpetuado na literatura brasileira”.

³ Em 02 de dezembro de 2025, o movimento contabilizava 14.680 assinaturas digitais. Cf. em: <https://www.change.org/p/editoras-substituir-nos-livros-a-foto-de-machado-de-assis-embranquecido-pela-real>.

Imagem 1. Abaixo-assinado de #MachadoDeAssisReal

change.org Fazer abaixo-assinado Minhas petições Explorar Fazer doação Fazer login

[Detalhes do abaixo-assinado](#) [Comentários](#)

Substituir a foto de Machado de Assis embranquecido pela real nos livros



14.683 Assinaturas 15.000 Próxima meta

[Apoie já](#)

Assinar este abaixo-assinado

Nome

Sobrenome

Email

Ribeirão Preto

Início: 19 de abril de 2019
Petição para: [Editoras e 2 outros](#)

A importância deste abaixo-assinado

Iniciado por [Machado de Assis Real](#)

Fonte: Baronas (2024)

Esse caso parece ser representativo para tratarmos da ressignificação discursiva, visto que se encaixa nos sete critérios linguístico-tecno-discursivos propostos por Marie-Anne Paveau (2019a, 2019b, 2021) em sua genealogia da ressignificação discursiva. Esses critérios elencados pela autora visam uma delimitação do conceito dentro dos estudos do discurso. Paveau, então, define os critérios da seguinte maneira:

1. Pragmático: é necessário que exista uma agressão;
2. Interacional: essa agressão precisa ser respondida;
3. Enunciativo: o sujeito respondente é a própria pessoa que foi ofendida ou membro do grupo que foi ofendido direta ou indiretamente;
4. Semântico-axiológico: essa resposta precisa esvaziar a carga semântica pejorativa da agressão e preenchê-la com um movimento coletivo de reparação da dignidade do grupo atacado;
5. Discursivo: a resposta precisa circular em contextos diferentes daquele da agressão, abertos a manifestações públicas;

6. Sociossemântico: essa resposta precisa ser aceitável para o grupo do sujeito ofendido, que a transforma em bandeira de luta;
7. Pragmático-político: esse grupo ofendido precisa ser socio-historicamente subalternizado.

Baronas (2024, p. 26-27), por sua vez, em sua análise do caso de Assis, detalha os sete critérios paveaunianos. Aqui, elaboramos uma espécie de resumo desse material:

1. *critério pragmático*: dois atores institucionais evidenciam que as fotografias de Machado de Assis são uma ofensa aos movimentos negros e à própria negritude brasileira, visto que retratam o autor racialmente diferente de sua constituição racial quando em vida, realocando-o em um grupo dominante, opressor e, conseqüentemente, apagando condições de produção de suas obras;

2. *critério interacional*: esses atores sociais convocam os leitores a substituírem essas imagens das capas por outra, mais realista, recriada digitalmente de modo a respeitar seu pertencimento racial;

3. *critério enunciativo*: essa substituição da fotografia embranquecida é feita coletivamente, por cada sujeito que participou da campanha, em parceria com as instituições proponentes;

4. *critério semântico-axiológico*: a tentativa de apagamento da identidade racial de Assis, reiterada socio-historicamente, é denunciada coletivamente e substituída pelo orgulho que motivou a troca das capas;

5. *critério discursivo*: o que inicialmente era um tecnografismo (#MachadoDeAssisReal) se espalha para o além-telas, ampliando o alcance e possibilitando a participação de milhares de sujeitos inicialmente não organizadores do movimento, mas agora copartícipes;

6. *critério sociossemântico*: sujeitos com diferentes inscrições raciais compreendem e apoiam a proposta, criando, assim, um sujeito coletivo actante, tal como no movimento #EleNão (Costa, 2021b);

7. *critério pragmático-político*: a iniciativa visa, sobretudo, a restauração da dignidade ofendida de um grupo socio-historicamente marginalizado, conferindo um caráter de reparação histórica simbólica.

É no detalhamento dos critérios que percebemos a proficuidade desse aparato teórico, isto é, o quanto ele pode ser aplicado no dia a dia de maneira que opere uma inversão não só semântica, mas política, pois confere orgulho àquilo que antes era motivo de vergonha. Nesses critérios, no entanto, não percebemos restrições quanto a possíveis agressões contra outros grupos socio-historicamente marginalizados: ainda que a ressignificação seja uma espécie de neutralização simbólica do ataque, e não um contra-ataque, ela (considerando apenas os sete critérios propostos pela autora) não impede que essa agressão seja reencaminhada/redirecionada a outros grupos também marginalizados.

A proposta central deste nosso trabalho, por sua vez, é adicionar um oitavo critério à teoria da Ressignificação Discursiva, a saber, o interseccional, para dar conta desse outro aspecto. Dado o avanço do mapeamento e da compreensão sobre as diferentes estruturas de opressão que nos atravessam, *pari passu* aumentam os coletivos e organizações representantes desses grupos assolados estruturalmente, forjados, sobretudo, visando o acolhimento de membros em vulnerabilidade e fortalecimento dos direitos daquela comunidade. Essa coesão interna aos grupos, no entanto, não garante o apoio a outras categorias identitárias subalternizadas também, já que, em alguns casos, essa coesão se dá, inclusive, pelo rechaço a outros grupos subalternizados. Trataremos disso mais adiante, pois o tópico seguinte apresenta o conceito de Ressignificação Discursiva e um breve detalhamento dos critérios.

Breve genealogia da ressignificação discursiva

A ressignificação discursiva, enquanto aparato teórico, é relativamente nova em âmbito científico, ainda mais nas ciências da linguagem – pelo menos o é quando consideramos as dimensões atuais da ressignificação discursiva, pois, nos estudos semânticos, os trabalhos sobre a evolução semântica consideram a ressignificação sob o prisma da mudança de sentido “natural” da história da língua (as inversões semânticas do tipo “bárbaro”, “terrível”, “grave” ou “perverso”, que se tornaram intensificadores, às vezes melhorativos, são exemplos clássicos dessa abordagem). As reflexões sobre a deturpação da língua ao modo de Klemperer (1975) ou de Hazan (2006), sobre a linguagem totalitária e seus procedimentos de ocultação, de falsidade, de eufemismo ou de novilíngua, mobilizam igualmente a noção de ressignificação como mudança do sentido intencional e enganoso; os pesquisadores, enfim, que trabalham com os insultos, especificamente os insultos de solidariedade (Lagorgette; Larrivé 2004) ou os insultos como palavras doces (Détrie; Vérine 2015) ou ainda a *conversa safada* (Paveau, 2014; Perea, 2016) mostram como os contextos sócio-afetivos podem modificar o sentido das palavras. Enfim, as questões do politicamente correto (Perry, 1992; Paveau, 2013) e o *eufemismo treadmill* (Pinker, 1994) envolvem igualmente a noção de ressignificação, na medida em que, de acordo com os locutores e os contextos, determinadas denominações carregam em si valores negativos que modificam seu sentido, e são substituídos por outros considerados neutros.

Distanciamos-nos dessas concepções da ressignificação, visto que elas não consideram suficientemente a dimensão política que nos interessa, isto é, tais abordagens prescindem de uma análise mais detida do poder de ação ou de subjetivação da ressignificação. Abordamos, por sua vez, tal como ela é descrita por Donna Haraway (2007 [1991]), teorizada por Judith Butler (1997) e reformulada por Marie-Anne Paveau (2019a, 2019b, 2021), situando-a no campo da análise linguística do discurso – campo em que ela é relativamente ausente no momento – de forma que ela satisfaça plenamente os objetivos da abordagem discursiva, em suas dimensões social, política e subjetiva.

Essa prática subversiva de resposta é configurada em quatro grandes etapas, que parte da ferida linguística sofrida, que sofre uma reapropriação, depois uma inversão e, por fim, resulta na produção de uma ação reparadora. Esse caráter de reparação da dignidade atacada de um determinado grupo é o que confere o *status* de uma prática sobretudo política, pois está intimamente ligada e é dependente das discriminações que um determinado grupo socio-historicamente é condicionado; assim, não como uma arma, mas como uma neutralização de ataque, a ressignificação discursiva opera não contra um determinado sujeito ofensor, mas contra a discriminação de um determinado grupo (ou todos, como veremos adiante): o caráter coletivo da ressignificação é o que a sustenta como bandeira de luta. Ela é política, como vimos, mas não só, é nítido, pois a ressignificação é também uma prática languageira, linguística e material de resposta, como explica Paveau (2021, p. 39) em nota de rodapé: “languageiro porque se trata do uso das palavras, linguístico, pois existe uma dimensão metadiscursiva, material, uma vez que a ressignificação deve ser publicada numa mídia para ser compartilhável”.

Assim, Paveau determina as sete condições, que, em verdade, são sete critérios linguísticos, tecnológicos e discursivos, isto é, linguístico-tecno-discursivos, que uma determinada prática discursiva precisa ter para ser considerada uma ressignificação discursiva. Vejamos, a seguir, um breve detalhamento de cada critério para, então, apresentarmos as motivações para se teorizar sobre o critério interseccional.

Critérios linguístico-tecno-discursivos da ressignificação discursiva

Critério pragmático

Uma agressão, de qualquer natureza (física, verbal, psicológica *etc.*), à identidade/dignidade de uma pessoa (e, conseqüentemente, de um grupo social socio-historicamente vulnerabilizado) quando discursivamente materializada, é a ferida inicial que possibilita todo o processo de ressignificação discursiva.

Sustentamos aqui que a diferenciação entre ataque à identidade de um indivíduo ou de um grupo não se sustenta quando essa agressão se dá por vias de categorias sociais. Tendo sido endereçada a uma determinada pessoa, se a agressão versa sobre a negritude

ou a bissexualidade (ou qualquer outro atravessamento que lhe confira algum grau de subalternidade) desse alguém, por exemplo, consideramos também um discurso de ódio proferido em direção, ainda que indiretamente, ao grupo como um todo. Nesse sentido, consideramos uma agressão com bases transfóbicas uma ofensa não somente àquela pessoa trans agredida diretamente, mas a toda comunidade trans. É, então, uma disputa de sentidos enfrentada por diferentes grupos sociais, ainda que possa ser encabeçada e endereçada por sujeitos particulares partícipes desse ou daquele grupo.

Há, então, uma agressão, seja de que natureza for.

Critério interacional [ou subversivo?]

O processo de resignificação da agressão sofrida só é possibilitado porque essa agressão é respondida – não se trata, no entanto, de qualquer resposta (que reafirma, que acrescenta, que xinga *etc.*) – é, em verdade, uma resposta subversiva, como veremos mais detidamente no critério semântico-axiológico, que subverte o silêncio esperado/desejado pós-agressão. Aqui, já começamos a perceber o caráter político da resignificação discursiva.

Pós-agressão, há uma resposta subversiva, o ato disparador da resignificação.

Critério enunciativo

Este critério estabelece que não é qualquer sujeito que pode resignificar um determinado conteúdo a depender de sua vontade, pois, para se enquadrar como uma resignificação discursiva, é preciso que essa resposta reapropriada seja emitida pelo sujeito ofendido, por outro membro da categoria ofendida ou mesmo por um sujeito coletivo. Em qualquer um dos casos, o que era destino vira origem. O movimento de inversão, então, não recai somente sobre as euforias e disforias da agressão, atribuindo-lhe novas concepções, mas ele próprio determina a inversão dos papéis de emissor-destinatário, trocando um pelo outro.

É nesse sentido que Paulo Freire (1987) afirma que somente aquele que é oprimido deve se emancipar ele próprio, “desconfiando da docilidade das classes dominantes e das estruturas de poder” (Berth, 2020, p. 46). Berth (2020, p. 54), na esteira de Freire (1987), afirma que “a movimentação de indivíduos rumo ao empoderamento é bem-vinda, desde que não se desconecte de sua razão coletiva de ser”, preceitos que percebemos na Resignificação Discursiva, especialmente neste critério. Novamente, percebemos o caráter político da resignificação dissolvido em outros critérios, além do sétimo – e do oitavo.

A resposta subversiva, então, tem como origem um membro do grupo subalternizado ofendido.

Critério semântico-axiológico

A inversão de sentidos é condição *sine qua non* da ressignificação discursiva, pois é ela que garante o esvaziamento da carga pejorativa e agressiva da ofensa com uma espécie de neutralização do ataque, tornando-a algo eufórico, positivo, motivo de orgulho para aquele grupo. É nesse sentido que a ressignificação discursiva opera como um soro antiofídico: semelhante a esse tipo de soro, produzido com o próprio veneno das cobras e que neutraliza os efeitos da picada daquelas que são peçonhentas, a ressignificação discursiva opera com o próprio material da agressão-origem, retirando seu caráter traumático e ofensivo, para conferi-lo um caráter de bandeira de luta, resistência, orgulho, que é, sobretudo, coletivo.

As inversões semântico-axiológicas, portanto, não são quaisquer: são aquelas que neutralizam, tanto quanto possível, os danos sofridos por uma determinada agressão.

Assim, em se tratando de uma ofensa de natureza verbal, por exemplo, um primeiro passo para a ressignificação seria entendê-la não mais enquanto ofensa, isto é, enquanto um motor de dor, mas enquanto uma possível bandeira de luta, uma pré-ferramenta que pode ser moldada conforme as novas intenções – essas, agora, de reparação política. Não se trata, é claro, de não a considerar, de antemão, uma ofensa, ignorando seu caráter agressivo e subjugante, pois isso poderia estar mais ligado a um processo de negação da agressão do que de ressignificação propriamente dita. É preciso, sim, considerar os danos sofridos pela agressão, sobretudo porque é somente então que é possível buscar uma reparação, reconhecendo o sofrimento causado ou que poderia ter sido causado.

Mutatis mutandis, ocorre o semelhante em caso de agressão física, uma vez que não se trata de não dedicar o devido cuidado aos hematomas e outras consequências materiais e psicológicas da agressão para ressignificar no nível discursivo; é, em verdade, um processo de autocuidado e de tratamento da agressão, mas em outro nível, ou seja, no discursivo, e que, por isso, pode se dar em um momento posterior ao tratamento da ferida enquanto lesão corporal.

O sujeito ofendido, já em condições de responder materialmente àquela agressão, renova a pejoratividade da ferida com novas concepções, positivas, o que possibilita o seguinte critério/passo da/para a ressignificação.

Assim, essa resposta é, sobretudo, uma inversão de sentidos e valores.

CrITÉrio discursivo

Esse novo material linguístico-tecno-discursivo não só neutraliza a agressão, ele também a reposiciona no contexto público, possibilitando a circulação em novos espaços, sobretudo digitais, e a participação ativa do grande público. Essa abertura é, de certa maneira, incontrolável, visto que, por se dar em ambiente digital, pode resultar em movimentos sócio-digitais gigantescos e em manifestações no pré-digital (como em pichações nos muros e nas ruas, camisetas e canecas com estampas, materiais instrucionais e publicitários *etc.*).

A resposta fruto da ressignificação, então, é uma empreitada que se pretende democrática, pois inclui e aborda o grupo ofendido, de forma geral, e possibilita a participação coletiva de diferentes grupos.

CrITÉrio sociossemântico

Essa contra-agressão, que de agressiva nada tem, precisa ser aceitável para os sujeitos membros do grupo social do sujeito ofendido. Essa validação, é claro, não se dá posteriormente à enunciação do material ressignificante, visto que não passa por cada sujeito como um formulário que precisa de assinatura autorizatória; podemos afirmar, então, que ela se dá, no entanto, antes mesmo da enunciação, visto que é assegurada pela incrementação, ou não, das reivindicações daquele grupo. Assim, uma resposta que ressignifica uma agressão racista, por exemplo, não pode se dar por argumentos igualmente racistas – é uma contradição interna que invalida, sobretudo, o critério semântico-axiológico também, é nítido. Ela precisa, então, minimamente se valer dos pressupostos discursivos emancipatórios que constituem a comunidade negra – mas, conforme também aqui postulamos, essa incrementação deve ocorrer considerando diferentes intersecções, isto é, não considerando apenas a comunidade negra como um todo homogêneo, mas partindo de pressupostos inclusivos e democráticos, que considere que as pessoas negras, por exemplo, têm inscrições de gênero, de capacidades, econômicas, etárias *etc.*

Partimos daí para teorizar que o critério sociossemântico não dá conta de abarcar as questões interseccionais. Não se trata, assim, de explicitar algo já implicado pelos sete critérios inicialmente propostos, mas de avançar no debate. É necessário ressaltar que não há demérito algum na teoria proposta por não abarcar questões às quais ela, de fato, não se propõe. Trata-se, em verdade, de brechas não desprestigiadas, mas frutos de uma proposta teórica porosa, aberta a contribuições e revisitações, como já evidenciado pela própria autora.

A resposta subversiva, logo, precisa do apoio da comunidade atacada.

Critério pragmático-político

Paveau (2021, p. 39) afirma que “o enunciado ressignificante é revolucionário, pois produz uma reparação e uma resistência, ampliando a coesão do sujeito militante”. Aqui, percebe-se que a ressignificação discursiva tem um caráter de *reparação da dignidade do grupo atacado*, que já é *subalternizado socialmente*. Esses dois destaques são importantes de serem comentados, pois evidenciam, respectivamente, a necessidade de um novo critério, o interseccional, que assegure que essa resposta subversiva não agrida a outros grupos também marginalizados. Aqui cabe o destaque a essa subalternização necessária do grupo ressignificante, porque, caso essa empreitada discursiva esteja sendo mobilizada por uma categoria que, naquele tema, é dominante, não se trata de ressignificação, mas de poder que já era exercido sendo reforçado.

O primeiro ponto, referente a um novo possível critério, é imprescindível porque a emancipação do grupo ofendido, que já é subalternizado, não garante o não reforço da subalternização de outros grupos oprimidos. É comum que entre os diferentes grupos sociais oprimidos haja certa disputa e aversão, também devido ao próprio preconceito existente entre categorias/sujeitos. Afinal, a subalternização advinda do pertencimento a uma determinada categoria não traz, necessária e naturalmente, uma sensibilidade com outros segmentos subalternizados; em verdade, não provoca necessariamente sensibilidade sequer com a própria categoria. Assim, um homem branco, ainda que não heterossexual, recebe privilégios simbólicos e materiais advindos de sua raça, que o coloca, por exemplo, acima, na pirâmide social, de um homem não branco também não heterossexual. A “bixa preta” e a “poc branquela”, ainda que unidas impositivamente pela não heterossexualidade, distanciam-se e muito devido aos privilégios raciais concedidos pela branquitude. Por isso, os critérios elencados por Paveau (2019a, 2019b, 2021) em nada impedem que um enunciado que ressignifica uma agressão homofóbica tenha bases racistas, por exemplo.

O segundo ponto, sobre o caráter subalternizado desse grupo que ressignifica a ofensa, é igualmente importante, porque, nesse caso, fecha brecha para que práticas de (membros de) grupos dominantes sejam consideradas ressignificações quando são, em verdade, táticas (d)e tentativas de fortalecimento da opressão já imposta. A ressignificação discursiva, como uma ferramenta de emancipação de grupos marginalizados, não pode servir como estratégia política de grupos que detêm vantagens indevidas, concedidas socio-historicamente em detrimento da humanidade de outros grupos. “Não pode”, dizemos, não (só) porque é lamentável esse uso, mas porque a própria natureza da ressignificação impede que esse tipo de manuseio seja feito. O critério político nos impede de considerar como ressignificação essas táticas perversas de manutenção e redistribuição dos privilégios, pois, se a ressignificação é uma neutralização de ataques, um grupo dominante jamais poderá ressignificar algo advindo de um grupo marginalizado, uma vez que esse segundo não detém os recursos simbólicos e materiais necessários para subalternizar, de alguma forma, um outro grupo, privilegiado.

A discussão sobre os sete critérios linguístico-tecno-discursivos propostos por Marie-Anne Paveau nos encaminha a pensar sobre a pertinência de se teorizar sobre um oitavo critério, que temos chamado (Damasceno, 2024) de critério interseccional. Na seção seguinte, abordaremos brevemente sobre o que é a interseccionalidade e qual a relação que podemos/devemos estabelecer com o aparato teórico da resignificação discursiva. Para tanto, abordamos a interseccionalidade e as polêmicas em torno da cunhagem do termo.

A interseccionalidade: de Kimberlé Crenshaw?

É relativamente comum afirmar que a teórica estadunidense Kimberlé Crenshaw cunhou o termo “interseccionalidade” em 1989, no artigo “Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista”⁴. Dois anos depois, reaplicou o conceito na publicação “Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor”⁵ para tratar sobre a marginalização estrutural de mulheres negras. No entanto, Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 17) ressaltam que

Nas décadas de 1960 e 1970, as ativistas negras estadunidenses enfrentaram o quebra-cabeça que fazia suas necessidades relativa a trabalho, educação, emprego e acesso à saúde simplesmente fracassarem nos movimentos sociais antirracistas, no feminismo e nos sindicatos que defendiam os direitos da classe trabalhadora. Cada um desses movimentos sociais privilegiou uma categoria de análise e ação em detrimento de outras: por exemplo, raça no movimento em favor dos direitos civis; gênero no movimento feminista; classe no movimento sindical. Considerando que as afro-americanas eram também negras, mulheres e trabalhadoras, o uso de lentes monofocais para abordar a desigualdade social deixou pouco espaço para os complexos problemas sociais que elas enfrentam. As questões específicas que afligem as mulheres negras permaneciam relegadas dentro dos movimentos, porque nenhum movimento social iria ou poderia abordar sozinho todos os tipos de discriminação que elas sofriam. As mulheres negras usaram a interseccionalidade como ferramenta analítica em resposta a esses desafios.

Com a origem assentada nas ruas, e não no âmbito acadêmico, enquanto um modo de agir e somente posteriormente como um conceito, as autoras ressaltam que, atualmente,

4 No original, “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color”. Disponível em: <https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/files/2020/02/1229039.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

5 No original, “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color”. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/mapping-the-margins-intersectionality-identity-politics-and-violence-against-women-of-color-kimberle-crenshaw1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

é necessário entender a interseccionalidade como um *mix* de investigação crítica (que acontece majoritariamente, ainda que não somente, no âmbito acadêmico) e *práxis* crítica (semelhante ao que as mulheres negras estadunidenses fizeram em 1960). Assim, como um “relacionamento sinérgico” (Collins; Bilge, 2021, p. 53) entre essas duas dimensões, a interseccionalidade se constrói de maneira complementar, com investigação crítica e uma *práxis* que objetiva alterar as condições de existência desses sujeitos no mundo.

Dito isso, considerar como ponto de insurgência da interseccionalidade as publicações de Crenshaw “apaga o período anterior, quando houve forte sinergia entre a investigação crítica da interseccionalidade e a *práxis* crítica, e facilita a reformulação da interseccionalidade como apenas mais um campo acadêmico” (Collins; Bilge, 2021, p. 90).

De qualquer forma, a interseccionalidade e o feminismo das mulheres negras levantam questões importantes para a luta antiopressão, uma vez que quebram com a hegemonia (e homogeneidade) do feminismo universal, aquele proposto e praticado majoritariamente por mulheres cisgênero e brancas, uma vez que estabelece outros eixos de opressão como categorias a serem consideradas na luta por emancipação: assim, os entrelaçamentos de gênero, raça, sexualidade e deficiências, por exemplo, constroem uma identidade interseccionada/multifacetada que é mais ou é menos privilegiada, a depender da quantidade de sobreposição de diferentes sistemas de opressão.

No entanto, o conceito de interseccionalidade não serve somente para as mulheres negras, visto que todos os sujeitos são atravessados por diferentes eixos – assim, não existem “homens”, mas “homens negros/brancos/indígenas e transgêneros/cisgêneros, magros/gordos, surdos/ouvintes, bi/hetero/homossexuais” *etc.* As vias de atravessamento (em gênero, sexualidade *etc.*) são tão variadas quanto complexo pode ser um sujeito e/ou suas condições de existência no mundo, logo, não existe um sujeito condicionado por uma única via de opressão/hegemonia.

Esses apontamentos são importantes a ponto de receberem destaque aqui à medida em que o oitavo critério tem esse conceito como premissa basilar: a interseccionalidade não nos ensina somente que o feminismo hegemônico não dá conta de pensar as diferentes formas de ser mulher no mundo, mas também (aplicando-o na teoria da Ressignificação Discursiva) que, quando um sujeito busca restaurar a dignidade atacada de seu grupo, ele o faz em nome de seu grupo com um todo que, ali, é útil ver como homogêneo. Vejamos, por exemplo, a análise feita por Fabiano (2022) sobre o “desafio dos 10 anos” que circulou na *web*:

Imagem 1. “Desafio dos 10 anos”



Fonte: Fabiano (2022, p. 16)

Fabiano explica que

Essa fotomontagem criada pelo Coletivo Dandaras foi publicada no dia 18 de janeiro de 2019 no coletivo de mulheres negras intitulado “Estaremos lá”. A figura 3 [no trabalho da autora; aqui, imagem 1] apresenta um processo de ressignificação discursiva a partir do “desafio dos 10 anos”, que consistia em postar um autorretrato de um ano e em seguida uma foto atual, datada de dez anos depois. Os acessórios de inscirtura utilizados foram a chapinha e o pente-garfo, denotando o processo evolutivo de transição capilar vivenciado pelas mulheres negras durante esta década (Fabiano, 2022, p. 16).

A autora disserta sobre a importância dos elementos estéticos na manutenção da identidade feminina e para o empoderamento feminino, sobretudo na comunidade negra. Para tanto, tem como parada obrigatória, em seu trabalho, o alisamento do cabelo afro, um assunto que, com frequência, surge como possibilidade na dinâmica capilar de mulheres negras. O símbolo desse alisamento, também representado na publicação analisada por Fabiano (2022), é a chapinha, também conhecida como prancha, que, sob altas temperaturas, alisa de forma relativamente rápida e fácil qualquer tipo de estrutura

capilar. Ao lado e por outro lado, está o pente-garfo, que, além de ser um utensílio de manutenção do cabelo crespo, é também um instrumento político de empoderamento da comunidade negra, visto que ele serve para aumentar o volume de cabelos com estrutura 4A, 4B e 4C, aumentando a visibilidade inclusive no âmbito político.

Berth (2020, p. 116) afirma, nesse sentido, que

Os cabelos são um importante elemento estético de autoafirmação e de amor à própria imagem, sobretudo para mulheres, independentemente de suas etnias. E esse estigma recai sobre os ombros de mulheres negras desde a mais tenra infância, pois nossos cabelos são alvo constante de injúrias, rejeições e manifestações racistas, esteja ele alisado ou ao natural.

Essas duas análises ilustram bem que a resignificação é um movimento em prol da suposta homogeneidade de um determinado grupo – o caso de Machado de Assis, da análise de Baronas (2024), é em prol da dignidade de personalidades negras famosas, sobretudo aquelas já falecidas – ou, mais genericamente ainda, pela dignidade de homens negros; o caso do pente-garfo, analisado por Fabiano (2022), é em prol da restauração da dignidade da comunidade negra feminina, sobretudo a brasileira de baixa-renda, que constrói estratégias alternativas de manutenção de seus corpos – ou também mais genericamente ainda, pela dignidade de mulheres negras.

Esse movimento de generalizar para incluir mais sujeitos na resignificação (ampliando cada vez mais o alcance do sujeito coletivo) não pode ser feito em sua versão contrária, no entanto, visando defender os ideais de um grupo muito específico: o *post* analisado por Fabiano (2022) não é em defesa das mulheres gordas e transexuais da periferia de Porto Alegre, por exemplo, ainda que possa englobá-las no debate, não é exclusivista. Por isso, defendemos que, por seu caráter amplo e abrangente, os critérios elencados por Paveau (2019a, 2019b, 2021) não inibem que tentativas de emancipação de um determinado grupo subalternizado reforcem a inferiorização de outro também marginalizado. Uma tentativa de resignificação de uma ofensa homofóbica, nesse sentido, poderia estar engendrada por bases racistas; de uma ofensa misógina, por bases transfóbicas e tantas outras possibilidades. Por isso, é de extrema importância considerarmos o conceito de *saliência*, trabalhado por Robin DiAngelo (2018).

DiAngelo (2018, p. 21) explica que, justamente por sermos atravessados por diferentes categorias de identidade é que, em determinados contextos, uma ou outra categoria se tornará mais saliente que outras: “Por exemplo, em um grupo no qual eu seja a única mulher, o gênero tenderá a ser o mais saliente para mim. Quando estou num grupo que seja todo de brancos, à exceção de uma pessoa de cor, a raça tenderá a ser o mais saliente em minha identidade”.

Bárbara Pinheiro (2023, p. 121-122, grifo próprio para evidenciar a inspiração do título deste artigo) é ainda mais assertiva ao afirmar que

O mais interessante é que o ocidente cria essa perspectiva dual e todo mundo fica *caçando uma opressão para chamar de sua*, pois é um modo de se sentir superior em relação a algumas dessas estruturas binárias: uma pessoa, enquanto mulher, vai sofrer opressão por ser mulher, mas, sendo uma mulher branca, pode oprimir por esse seu importante traço social de poder; uma mulher negra vai sofrer opressão por ser mulher e por ser negra [...], mas, por ser cis pode oprimir uma pessoa trans, ou, por ser heterossexual, pode oprimir uma pessoa homossexual ou bissexual.

É nesse sentido que, em verdade, apesar de se tratar de agressões entre indivíduos partícipes de grupos subalternizados, eles não são categoricamente subalternizados, pois eles são marginalizados em determinados aspectos de sua identidade e partícipes do grupo dominante quando estão em evidência outras categorias. Assim, as agressões entre sujeitos partícipes também de grupos subalternizados é algo que não deveria causar tanto espanto, visto que não o são exclusivamente daquele grupo não dominante, podendo, em outros contextos, ocuparem posições hegemônicas, posições que, de alguma forma, exercem poder sobre outros sujeitos.

Apontamentos finais

Em Damasceno (2024), argumentamos a favor da incrementação do oitavo critério a partir do racismo praticado por homens não heterossexuais em um aplicativo de relacionamento. Já em outra publicação, no prelo, reforçamos esses casos de racismo e suturamos com a transfobia do movimento separatista

Aliança LGB, protagonizado por mulheres lésbicas (cisgêneros), homens *gays* (cisgêneros) e bissexuais (cisgêneros também). Em qualquer uma dessas vias de opressão (racismo ou transfobia), o pressuposto é o mesmo: essas discriminações são reproduzidas por sujeitos (d)e grupos também discriminados, mas em outras categorias.

Dessa forma, uma definição simplista do critério interseccional, que vai justamente contra essas discriminações entre grupos subalternizados, poderia ser:

8. *Critério Interseccional*: a resposta subversiva não é desrespeitosa/agressiva/discriminatória com qualquer outro grupo também socio-historicamente marginalizado.

Essa breve descrição já nos é suficiente para implementar nas duas análises aqui replicadas, quais sejam, Baronas (2024) e Fabiano (2022). No caso da primeira, sobre as capas dos livros de Machado de Assis, na resposta subversiva não havia qualquer

menção, direta ou indiretamente, a outros grupos socio-historicamente marginalizados, tampouco a resposta ressignificante retratava imaginários e ideais discriminatórios com qualquer grupo subalternizado. O mesmo acontece com o enunciado ressignificante apresentado por Fabiano (2022) sobre a relação das mulheres negras com seus cabelos.

Como mencionado anteriormente, a ressignificação discursiva opera como um soro antiofídico, que trabalha com o próprio material infectuoso para produzir uma vacina. Semelhantemente, nessa presença por ausência, o critério interseccional também opera como uma vacina, uma vez que previne que supostas respostas ressignificantes agriçam outros grupos nessa tentativa de reparar a face atacada.

Referências

BARONAS, R.; COSTA, J.; CONTI, T. Ressignificação discursiva em diferentes contextos: linguística popular e ludolinguistas. *Revista da Anpoll*, São Paulo, v. 52, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1530>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BARONAS, R.; COSTA, J.; FABIANO, B. "Ora-yê-yê-ô ou beleza negra": da ressignificação discursiva ao empoderamento feminino negro. *Revista de Letras*, Ceará, v. 1, n. 41, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81102>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BARONAS, R. Ressignificação e revascularização discursivas em contexto digital: Espaços de resistência e de insurreição. In: PEREIRA, R.; PINTO, M.; AGUILERA, M. (org.). *Estudos do campo discursivo na contemporaneidade*. Estudios contemporáneos en el ámbito del discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 21-40.

BARONAS, R. Ressignificação: do cedilha intruso a dispositivos tecnodiscursivos culturais de memória e resistência. In: PAVEAU, M-A.; BARONAS, R. L.; LOURENÇO, J. C. *Ressignificação em contexto digital*. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020. Col. Feminismos Plurais.

BUTLER, J. *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*. Tradução C. Nordmann. Paris: Éditions Amsterdam, 2004 [1997].

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. Tradução Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, J. Da ferida linguística à resignificação discursiva: a bruxa e os feminismos no Brasil. *Cadernos de Linguística*, Campinas, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/355>. Acesso em: 20 jun. 2024a.

COSTA, J. #EleNão: a *hashtag* salamandra nos entremeios da política brasileira. In: PAVEAU, M-A.; BARONAS, R. L.; LOURENÇO, J. C. *Resignificação em contexto digital*. São Carlos: EdUFSCar, 2021b.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, n. 140, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 12141-12199, 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/1229039>

DAMASCENO, L. *Branquitude e resignificação: novas propostas de análise*. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

DÉTRIE, C.; VERINE, B. Quand l'insulte se fait mot doux: la violence verbale dans les SMS. In: TUOMARLA, U. et al. *Miscommunication and Verbal Violence / Du malentendu à la violence verbale / Misskommunikation und verbale Gewalt*. Tomo XCIII. Société néophilologique, 2015. p. 59-71.

DIANGELO, R. *Não basta não ser racista: sejamos antirracistas*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

FABIANO, B. *A resignificação discursiva em contradiscursos de coletivos de mulheres negras na web 2.0*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

FALCONI-PIRES, L.; LOURENÇO, J. Twitter ontem e hoje: observações metodológicas críticas. *Revista Heterotópica*, [S. l.], v. 4, n. esp., p. 36-52, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/67202>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1987.

HARAWAY, D. *Manifeste cyborg et autres essais*. Sciences – Fictions – Féminismes. Paris: Exils Éditeur, 2007 [1991].

HAZAN, É. *LQR: la propagande au quotidien*. Paris : Raisons d'agir, 2006.

KLEMPERER, V. LTI: la langue du IIIe Reich. *Carnets d'un philologue*. Paris: Pocket, 1996 [1975].

LAGORGETTE, D.; LARRIVÉE, P. Interprétation des insultes et relations de solidarité. *Langue française*, n. 144, p. 83-103, 2004.

PAVEAU, M-A. A resignificação na web social: princípios teórico-metodológicos. In: PAVEAU, M-A.; BARONAS, R. L.; LOURENÇO, J. C. *Resignificação em contexto digital*. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

PAVEAU, M-A. La resignification. Pratiques technodiscursives de répétition subversives sur le web relationnel. In: PAVEAU, M-A. (org.). *Discours numériques natifs. Des relations sociolangagières connectées*. *Langage & Société*, n. 167, 2019a.

PAVEAU, M-A. La blessure et la salamandre. Théorie de la resignification discursive. In: *Stigmatiser: normes sociales et pratiques médiatiques, actes du colloque du CARISM*, online em HAL. 2019b. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02003667>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PAVEAU, M-A. La resignification: pratiques technodiscursives de répétition subversives sur le web relationnel. In: PAVEAU, M-A. (org.). *Discours numériques natifs. Des relations sociolangagières connectées*. Paris: Langage & Société, 2019c. n. 167.

PAVEAU, M-A. *Le discours pornographique*. Paris: La Musardine, 2014.

PAVEAU, M-A. *Langage et morale. Une éthique des vertus discursives*. Limoges: Lambert-Lucas, 2013.

PEREA, F. *Le dire et le jouir. Ce qu'on se dit au lit*. Paris: La Musardine, 2016.

PERRY, R. A short history of the term politically correct. In: AUFDERHEIDE, P. (org.). *Beyond PC: Towards a Politics of Understanding*. St Paul MN: Graywolf Press, 1992. p. 71-79.

PINHEIRO, B. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINKER, S. The game of the name. In: *The Baltimore Sun* 1994. Disponível em: <http://articles.baltimoresun.com>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PONSONI, S. Ciberviolência e ressignificação discursiva: o ódio contra universidade brasileira. *Revista Extraprensa*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/209256>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SCHUCMAN, L. Afinal, para que estudamos branquitude? In: IBIRAPITANGA, Instituto; SCHUCMAN, L. (org.). *Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo*. Pósfacio. 1. ed. São Paulo: Fósforo, 2023. p. 183-186.

SCHUCMAN, L. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. Veneta: 2014.

SILVA, L.; TEIXEIRA, J. A hipersexualização das relações com corpos negros no aplicativo Grindr. In: Encontro Nacional da ABCiber, 2, 2021, São Paulo. Disponível em: <https://abciber.org.br/simposios/index.php/virtualabciber/virtual2021/paper/viewFile/1597/769>. Acesso em: 13 jul. 2024.

“Não tem uma única forma de cuidar e de educar, né?”: perspectivas de acolhimento para a Educação Infantil

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3895>

Verônica Carvalho de Deus¹

Resumo

Desde 2020, o Grupo de Acolhimento em Línguas (GAL) tem trabalhado em uma variedade de contextos, apoiando o acolhimento de migrantes de crise em Campinas e região. Um dos campos de atuação mais prolífico do grupo, desde 2021, é um Centro de Educação Infantil (CEI) de Barão Geraldo, junto do qual o GAL tem realizado traduções e interpretações majoritariamente em crioulo haitiano. Com o intuito de explorar os sentidos de diversidade e as possibilidades para a operacionalização de um acolhimento intercultural no contexto, este artigo parte de dois excertos de entrevistas realizadas com a orientadora pedagógica do CEI e com o tradutor-intérprete de crioulo haitiano do GAL gerados para a dissertação da autora deste artigo, tomando a Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita-Lopes, 2006) como perspectiva e a narrativa como aparato teórico-metodológico (Bastos; Biar, 2015; Fabrício, 2006). Os resultados, baseados nas análises dos trechos selecionados, apontam para a necessidade de formação adequada aos profissionais que atuam com famílias migrantes; e a importância da presença de intérpretes em contextos em que essas populações estejam presentes.

Palavras-chave: acolhimento em línguas; Educação Infantil; migração de crise.

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil; v.carvalhodedeus@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7906-1364>

“There isn’t just one way to care for and educate, you know?”: Perspectives on Welcoming in Early Childhood Education

Abstract

Since 2020, the Welcoming Through Languages Group has been working in a variety of contexts supporting the reception of crisis migrants in Campinas and the surrounding region. One of the group’s most prolific fields of activity since 2021 is an Early Childhood Education Centre in Barão Geraldo, where the Group has been translating and interpreting mostly in Haitian Creole. In order to explore the meanings of diversity and the possibilities for operationalizing intercultural welcoming in this context, this article draws on two excerpts from interviews conducted with the CEI’s pedagogical advisor and the Group’s Haitian Creole translator-interpreter. These excerpts were generated for the author’s dissertation of this article, taking In-disciplinary Applied Linguistics (Moita-Lopes, 2006) as a perspective and narrative as a theoretical-methodological apparatus (Bastos; Biar, 2015; Fabrício, 2006). The results, based on the analysis of the selected excerpts, point to the need for adequate training for the professionals that work with migrant families; and the importance of the presence of interpreters in contexts in which those populations are present.

Keywords: Welcoming Through Languages; Early Childhood Education; Crisis migration.

Introdução

Desde 2000, o Brasil registrou mais de 2 milhões de migrantes internacionais em seu território, de acordo com os números disponibilizados pela Polícia Federal². Seus perfis são variados e os motivos pelos quais vieram ao Brasil igualmente o são. Dentre esses migrantes, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) informa que, em 2023, 793.333 eram “refugiados ou pessoas com necessidade de proteção internacional”³, ou seja, refugiados, solicitantes de refúgio que aguardam a decisão sobre a sua solicitação, apátridas e outras pessoas que necessitam de proteção internacional.

De acordo com o levantamento realizado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), esse número tem aumentado de maneira considerável, dado que, entre 2010 e 2021, o Brasil recebeu 100 vezes mais refugiados em comparação com todo o período de

2 Esses números foram disponibilizados pela Polícia Federal e são referentes a migrantes que entraram no Brasil e foram registrados no Registro Nacional Migratório (RNM), independentemente do tipo de visto recebido. Os dados foram tabulados pelo Observatório das Migrações em São Paulo e pelo Núcleo (OBMIGRA) de Estudos de População “Elza Berquó” (NEPO/Unicamp) e podem ser acessados no seguinte link: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/>.

3 Os relatórios gerados pelo ACNUR podem ser acessados no seguinte link: <https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo#:~:text=No%20final%20de%202023%2C%20estima,at%C3%A9%20o%20final%20de%202023.>

1997 a 2009 (Oliveira; Tonhati, 2022). O aumento dessas populações no território nacional se expressa, dentre outras formas, por meio da quantidade cada vez mais notável de migrantes que acessa os serviços públicos brasileiros, ou seja, de pessoas que, por vezes, não necessariamente falam português ou são capazes de compreender e se expressar em português de maneira suficiente para resolver problemas complexos, como emitir documentos ou dialogar sobre a vida escolar do filho. As instituições responsáveis por prestar esses serviços, por sua vez, não costumam contar com intérpretes que possam apoiar a comunicação (Oliveira; Silva, 2017), o que pode motivar os migrantes a levarem junto de si um parente ou amigo para auxiliá-los ou mesmo a recorrer ao uso do Google Tradutor. Ainda que cumpram seu papel em situações emergenciais, é importante notar que este não é o cenário ideal para que a comunicação entre migrantes e trabalhadores das instituições seja eficaz.

O reconhecimento dessas problemáticas foi o que impulsionou a criação do Grupo de Acolhimento em Línguas (GAL), idealizado e coordenado pela Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O Grupo, criado em 2020, passou a ser requisitado de maneira constante durante a pandemia de Covid-19 pela Prefeitura Municipal de Campinas, que desejava traduzir informações sobre a doença e sobre benefícios importantes aos quais os migrantes internacionais também tinham direito, como o Auxílio Emergencial e o Bolsa Família, essenciais a muitos no período (Bizon; Deus, 2021).

Durante seu primeiro ano, o GAL atuou majoritariamente como um coletivo de tradutores e intérpretes comunitários (Gorovitz, 2021; Taibi; Ozolins, 2016), porém, nos anos seguintes, o Grupo passou a se expandir para outras áreas de atuação, sendo elas: pesquisa, formação de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e cursos de PLAc para migrantes da cidade de Campinas (Camargo; Bizon, 2024).

Como uma das participantes do Grupo desde seu início, atuei como tradutora do par inglês-português. Com o passar do tempo, assumi também um papel administrativo, tornando-me responsável por parte da comunicação entre o grupo e seus parceiros, auxiliando na distribuição das demandas entre os tradutores-intérpretes e mantendo registros das ações. Desse envolvimento com as atividades mencionadas, foi construída, entre outras produções, uma dissertação, em que reflito sobre os significados de acolhimento no contexto da migração de crise e sobre as ações realizadas pelo grupo em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado no distrito de Barão Geraldo, na cidade de Campinas. De maneira complementar, com base nessa experiência, na dissertação, foram propostos possíveis encaminhamentos para uma política de acolhimento a ser realizada em contextos similares ao explorado.

O trabalho com o CEI se iniciou em 2020, quando uma das professoras buscou o Grupo para que auxiliasse na comunicação entre a escola e as famílias haitianas de sua

comunidade escolar. Em 2021, a creche voltaria às suas atividades e passaria a receber as crianças em grupos, em observância às normas estabelecidas para o combate à Covid-19, porém, ainda em 2020, durante a preparação para o ano escolar, uma das professoras notou a presença de 6 crianças brasileiras, filhas de pais haitianos em sua turma. Já experiente no trabalho com famílias haitianas e atenta às necessidades que poderiam surgir a partir dessa situação, a equipe pedagógica tinha em mente algumas ações em que as traduções e interpretações do GAL poderiam ser utilizadas.

Ainda no primeiro semestre de 2021, então, o tradutor-intérprete de crioulo haitiano mediou reuniões entre a professora e as famílias e traduziu materiais que auxiliaram a escola no compartilhamento de informações sobre a Covid-19, como uma cartilha com orientações para o retorno às aulas presenciais⁴ e planilhas de controle de sintomas da doença, a serem preenchidas diariamente pelas professoras. Ainda que a cartilha tenha sido utilizada apenas por esse CEI, as planilhas de sintomas foram também compartilhadas com outros CEIs da região, dado que as equipes, em especial as coordenadoras pedagógicas das creches, estavam em contato e criaram uma rede para se apoiarem durante o processo de retorno às atividades presenciais.⁵

Após o primeiro ano de ações, o CEI e o GAL continuaram seu trabalho juntos, em uma parceria que se manteve particularmente ativa até 2024. Com o passar do tempo, os temas dos materiais traduzidos se modificaram, eventualmente focando mais em disponibilizar aos pais o Projeto Político Pedagógico, o calendário e o cardápio da creche, por exemplo. Ao longo da cooperação, foram notadas outras necessidades, como a formação da equipe pedagógica da escola sobre temas relacionados à cultura haitiana, de modo a diminuir o distanciamento entre pais e escola, o que faz parte do plano de atuação do GAL para os próximos anos.

Fruto da pesquisa que gerou a dissertação de mestrado da autora deste artigo, o presente trabalho objetiva explorar algumas das diferentes formas por meio das quais dois dos participantes de pesquisa – a antiga orientadora do CEI e o tradutor-intérprete de crioulo haitiano – narram as suas vivências com a diversidade, de que maneira eles a entendem e como ela é tratada em seus contextos de atuação. A partir da análise dessas narrativas, é possível pensarmos ações direcionadas a populações migrantes, alinhando-as a uma perspectiva de acolhimento intercultural (Maher, 2007) e responsiva às necessidades do contexto, como entendidas por aqueles que dele participam ativamente.

4 Essa publicação pode ser encontrada em sua totalidade em Bizon, Deus e Saintil (2021).

5 É importante ressaltar que as ações do Grupo tinham os pais como foco primário porque as crianças em si eram nascidas no Brasil e tinham entre 0 e 1 ano e meio à época, ou seja, ainda estavam em processo de aquisição da fala.

Apesar de ser um conjunto restrito de pessoas entrevistadas, dado que a pesquisa se debruçou sobre as ações realizadas em apenas uma das escolas da rede de Educação Básica de Campinas, o foco em um caso específico e as entrevistas com diversos dos atores envolvidos privilegiam uma análise detalhada dos desafios enfrentados para a realização de um acolhimento no contexto da Educação Infantil, algo que pode incentivar a reflexão sobre as necessidades do contexto educacional, de maneira mais abrangente, no que tange ao acolhimento de famílias migrantes de crise. As análises realizadas e os resultados obtidos podem igualmente ser cruzados com outras pesquisas semelhantes e reflexões a respeito de políticas de acolhimento, de maneira geral.

Para atingir os objetivos dispostos, o artigo refletirá sobre a perspectiva do Grupo de Acolhimento em Línguas em relação ao acolhimento, tema central a todas as ações realizadas, partindo então para algumas considerações teórico-metodológicas a respeito da dissertação e também do presente artigo e, em seguida, para a análise dos trechos selecionados. Por fim, faço considerações que resumem os apontamentos realizados no decorrer do artigo.

Dos sentidos de acolhimento para o GAL

A atuação do GAL se deu, desde o seu início, nas gretas das políticas brasileiras de acolhimento a migrantes e refugiados. Ainda que tenha, em seu rol, leis que regulam o acesso dessas populações a seus direitos, as estruturas destinadas ao acolhimento não são suficientes para evitar uma crise na sua chegada ao país de destino ou trânsito (Bizon; Camargo, 2018; Baeninger; Peres, 2017). Por conta da posição particular em que se encontram, Baeninger e Peres (2017) sugerem que esse grupo seja denominado “migrante de crise”, formado por pessoas que saem de seus países de origem por conta de uma crise, seja ela econômica, social, política, religiosa ou ambiental, e, em sua chegada, encontram também em crise o país que os recebe, pois não tem as estruturas para acolhê-los.

Pautando-se nesse cenário, Camargo (2022) explica que os migrantes de crise são demandantes de políticas públicas, na medida em que as necessidades que lhes surgem após a sua chegada no país que os recebe apontam as áreas em que são necessárias estruturas para garantir a essas populações o acesso aos seus direitos. Porém, reconhecer a importância da atuação governamental não implica ignorar a necessidade da atuação da sociedade civil no acolhimento dos migrantes de crise. Na concepção do GAL e como apontado por Camargo (2022), com base em Santos (2001), o acolhimento deve ocorrer na intersecção entre as verticalidades, formadas pelas instituições que compõem o espaço hegemônico, e as horizontalidades, compostas pela sociedade civil e quaisquer organizações geridas por ela.

Ainda, independentemente de quem realize as ações, é necessário que reconheçamos o acolhimento como uma política (Camargo, 2022), distanciando-nos de visões que tendem a relegá-lo a um mero assistencialismo por parte das instituições que o realizam. Tal política, por sua vez, deve ser construída ao lado dos grupos acolhidos e não meramente *para* eles (Deus, 2024; Bizon; Camargo, 2018), tendo em vista que apenas a experiência vivida desses migrantes após a chegada ao país pode apontar as reais dificuldades sentidas, auxiliando na realização de ações de fato responsivas às necessidades desses grupos.

Norteados por esses preceitos, no trabalho com o CEI, após os primeiros contatos entre escola e famílias haitianas, e reuniões com a equipe pedagógica, o GAL também buscou realizar reuniões com as famílias, em que pudemos avaliar conjuntamente a efetividade das ações executadas até então e pensar no futuro da parceria entre a creche e o Grupo. Esses encontros foram essenciais para que pudéssemos compreender o tipo de relação que as famílias haviam desenvolvido com o intérprete e com a presença do crioulo haitiano no ambiente escolar, bem como para planejar as ações que iniciamos a partir de 2022.

Considerações teórico-metodológicas

A escolha de métodos, temas e participantes para a atuação do GAL, para a dissertação produzida e para este artigo está alinhada com os preceitos éticos e teóricos de uma Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes; Fabrício, 2019; Moita Lopes, 2006). Ao eleger os pilares para a perspectiva, Moita Lopes (2006, p. 103) explica que é necessário construir pesquisas em Linguística Aplicada que tenham como preocupação central “a exclusão de significados que causem o sofrimento humano ou façam mal aos outros” e que de fato possam se engajar com a complexidade da vida social. Nesse sentido, o autor realça a importância de pesquisas que sejam construídas a partir de vozes do Sul global e que desmantelem a relação entre teoria e prática (Moita Lopes, 2006).

Pautando-se nessa perspectiva teórica e de ação, o GAL busca estar em contato constante com todos os envolvidos no acolhimento, sejam eles aqueles que o colocarão em prática ou os que serão acolhidos. A presente trabalho, por sua vez, parte da prática e dos diálogos estabelecidos com a comunidade para pensar a teoria de maneira mais responsiva às necessidades reais observadas no campo. Nesse sentido, em minha pesquisa, audiografei entrevistas semiestruturadas e conversas informais com duas orientadoras pedagógicas e uma professora do CEI e o tradutor-intérprete de crioulo haitiano do GAL. Além delas, foram também realizadas entrevistas com algumas das famílias, que acabaram por não ser utilizadas na produção da dissertação, mas serviram como insumos para repensar as ações do grupo na escola e planejar ações futuras. Para a realização deste artigo, o recorte para análise inclui apenas dois trechos, um produzido por uma das orientadoras pedagógicas e o outro pelo tradutor-intérprete.

A narrativa foi usada como aparato teórico-metodológico (De Fina; Tseng, 2017; Bastos; Biar, 2015; Threadgold, 2005; Fabrício, 2006) para geração e análise dos registros, de maneira que as perguntas propostas aos participantes pudesse incentivá-los a narrar experiências (De Fina; Tseng, 2017) em suas respostas. Foi, então, a partir do entendimento da narrativa como uma prática central para a vida social que os dados foram gerados e analisados.

Como explica Fabrício (2006, p. 192), narrativas são meios para a “reconfiguração, reinvenção e reconstrução da experiência”, dessa forma, têm um papel importante na geração de sentidos para a vida social, na medida em que, por meio dela, os participantes podem escolher como organizar e apresentar suas experiências. Por esse motivo, a narrativa se mostra como espaço importante para compreendermos as perspectivas adotadas pelos participantes de pesquisa sobre os assuntos em pauta. Para compreendê-las, utilizo a teoria dos posicionamentos (De Fina; Tseng, 2017; Langenhove; Harré, 1999), entendendo como centrais para a produção de sentidos a forma como os participantes, ao falar, se posicionam, posicionam aos outros e às suas experiências, ou seja, as maneiras como falam desses tópicos e que palavras usam para fazê-lo.

Para compreender de que forma esses posicionamentos produzem sentidos, Langenhove e Harré (1999, p. 19) explicam que é necessário que nos voltemos para a “escolha de vocabulário, pronomes, entre outros” realizada pelos falantes, pois é a materialidade linguística que poderá apontar para os significados construídos nas narrativas. Como notam De Fina e Tseng (2017, p. 385), palavras, em geral, e outros recursos de produção de sentidos podem ser elementos indexicalizadores, ou seja, podem ter a capacidade de “evocar associações particulares com identidades como grupos ou papéis sociais, e características relacionadas como atribuições culturais, comportamento social e valores.” A indexicalização se estabelece, então, como um meio para compreendermos como os efeitos dos posicionamentos se materializam nas narrativas.

Como ferramenta para analisar os efeitos de sentido causados pela indexicalização, Gal e Irvine (2019) propõem o uso da *teoria da diferenciação*. As autoras chamam atenção aos processos de diferenciação que realizamos quando falamos, entendendo que neles estão implicadas relações de poder pautadas por ideologias. O conceito de ideologia é caro para a teoria da diferenciação, pois entende-se que diferentes ideologias informam como vemos o mundo e, assim, como o posicionamos e nos posicionamos com relação a ele. Por esse motivo, é essencial que notemos os signos a que damos *atenção* quando falamos e de que forma os colocamos em *contraste* uns com os outros, criando *comparações*.

Gal e Irvine (2019, p. 18) apontam que, quando nos atentamos a um signo, começamos a entendê-lo como *índice*. Essa atenção é refletida pela identificação de seu contexto de produção e pela criação de hipóteses sobre ele, de maneira a levantar as coisas às quais ele aponta. É a partir dessa compreensão sobre os sentidos dos signos que

podemos iniciar o processo de contrastá-los com outros, com relação aos quais eles se diferenciam. De acordo com as autoras, as comparações que realizamos em nossa fala estão organizadas em *eixos de diferenciação* (Gal; Irvine, 2019).

A partir das categorias dispostas pela teoria da diferenciação, faz-se possível observar de que maneira as ideologias que informam as visões de mundo dos participantes de pesquisa permeiam sua fala, refletindo a forma como se posicionam e posicionam os personagens das suas narrativas. Além dos excertos das entrevistas, são analisados também documentos que podem auxiliar na compreensão das narrativas dos participantes de pesquisa, contextualizando-as.

Narrando a diversidade: entre o acolher e o desacolher

Para compreendermos de que maneira os participantes de pesquisa pensam sobre diversidade e acolhimento no contexto da migração de crise, separei dois trechos, um transcrito⁶ da entrevista com Ana, orientadora pedagógica do CEI na época em que iniciamos nossa parceria e que se removeu para outra creche em 2022, e um da entrevista com Roger, o tradutor-intérprete de crioulo haitiano. A entrevista com Ana foi realizada em março e a entrevista com Roger em agosto, ambas em 2023.

Logo antes do trecho retratado abaixo, Ana me contava sobre um evento chamado “Acolhimento Inicial”, realizado rotineiramente no CEI antes do início do ano escolar. Nele, as famílias vão até a escola para conhecerem juntas o dia a dia na creche e os espaços que serão utilizados pelas crianças durante o ano. O Acolhimento Inicial relatado por Ana ocorreu antes da chegada do GAL na escola e, dentre outros acontecimentos, a orientadora pedagógica narrou, afetuosamente, dois momentos: um em que uma mãe paquistanesa cantou uma música infantil tradicional de sua cultura para todas as famílias, e outro, quando os pais brincaram de escravos de Jó, passando as crianças de família em família. Partindo dessa experiência, Ana reflete sobre seu significado no contexto da Educação Infantil.

1	Ana: É:: entender que... é:: não tem uma única forma de cuidar e de
2	educar, né? Cada um tem uma especificidade, cada um tem uma
3	singularidade, cada um tem uma cultura, né? Tentar entender um pouquinho
4	disso. Foi muito bacana esse Acolhimento, é:: foi/ foi assim/ foi muito lindo de

6 Convenções de transcrição:
:: - alongamento
... - pausa curta
((risos)) - descrição de atividade não verbal
/ - autocorreção ou reestruturação da frase
MUITO - ênfase

5	ver, sabe? Foi muito emocionante , porque... tinha uma diversidade cultural
6	ali muito grande, né? Muito bonita . Então, às vezes o educador também tem
7	que estar de coração aberto pra poder ouvir, pra poder entender, né? Todas
8	as peças que tão ali... postas, né? Porque é um desafio grande , é um desafio
9	muito grande... de ter uma sala que só tem criança, né? Brasileira. Lógico,
10	dentro... das suas, né? Dali, de cada especificidade, de cada família, mas
11	quando você acolhe duas, três nacionalidades diferentes dentro da sua
12	escola, da sua sala, é:: é mais desafiador ainda.

Em sua fala, Ana posiciona o momento com as famílias como “muito bacana” (linha 4) e “muito emocionante” (linha 5) e justifica a sua afirmação por meio do fato de que “tinha uma diversidade ali muito grande, né? Muito bonita” (linhas 5-6). Ao tratar dele sob uma luz positiva, a orientadora pedagógica posiciona a própria diversidade cultural e suas expressões positivamente. Essa postura é refletida nas falas de Ana, mas também nas outras ações que a escola tomava, buscando criar espaços de compartilhamento entre diferentes culturas como tem sido mostrado em todas as ações que planejamos em conjunto.

Logo de início, a orientadora pedagógica explica: “não tem uma única forma de cuidar e de educar, né? Cada um tem uma especificidade, cada um tem uma singularidade, cada um tem uma cultura, né?” (linhas 1-3). Tomando a diversidade como mote, Ana a desmembra e explica que, no contexto da Educação Infantil, se expressa por meio de diferentes formas de cuidado e educação, reconhecendo que as famílias têm especificidades relacionadas a essas questões dada a diferença cultural.

Ao apontar que essas diferenças são algo que deve ser entendido, Ana **contrasta**, em sua fala, dois posicionamentos em relação à diferença: um que não entenda a existência da diversidade de formas de cuidar e de educar e outra que se atente a elas e as compreenda. Ao afirmar que é preciso “tentar entender um pouquinho disso” (linhas 3-4), a orientadora pedagógica posiciona-se de maneira favorável a um posicionamento mais aberto às diferenças culturais e à sua presença nos espaços escolares.

Se, por um lado, essa fala mostra a sensibilidade de Ana para a diversidade, ela também aponta para um dos documentos orientadores da Educação Infantil da cidade de Campinas, denominado “Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na Educação Infantil”. O acolhimento inicial, no documento, é entendido como todas as ações tomadas no início do ano letivo, momento em que a equipe passa pelo processo de introduzir bebês e crianças pequenas ao ambiente escolar. Esse é um processo que precisa ser feito aos poucos, em diálogo com as famílias, respeitando suas especificidades.

O documento explica que o acolhimento é central no contexto da Educação Infantil e que deve buscar “acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões” (Staccioli, 2013, p. 25-29 *apud* Campinas, 2022, p. 14), mas também é um processo a ser realizado com as famílias. De acordo com as orientações, “o desafio posto é acolher todos os responsáveis pelas crianças, apoiando-os e compartilhando com eles o propósito de uma educação integral” (Campinas, 2022, p. 15). O acolhimento das crianças também depende da participação familiar, dado que esse é um momento da educação em que os estudantes, muitas vezes, não são capazes de expressar suas necessidades e torna-se essencial “tanto das famílias quanto dos educadores, um olhar crítico e uma escuta cuidadosa a respeito das impressões e sentimentos” (Campinas, 2022, p. 17) das crianças nesse momento.

Para que isso ocorra, o documento aponta um caminho através da gestão democrática, processo que coloca em foco as subjetividades de todos os envolvidos no processo de acolhimento ao criar espaço para o seu compartilhamento. Uma gestão democrática se dá por meio do diálogo entre coordenação e professores, professores e famílias, e coordenação e famílias. Ao colocar a troca no cerne das relações, cria-se um espaço em que todos podem compartilhar suas perspectivas e, coletivamente, construir um acolhimento que melhor atenda às necessidades e especificidades da comunidade escolar (Campinas, 2022).

Porém, para colocar em prática essa visão de educação e acolhimento, Ana nota que “às vezes o educador também tem que estar de coração aberto pra poder ouvir, pra poder entender, né?” (linhas 6-7). Ou seja, ao serem confrontados com a diversidade, é necessário que os professores também tomem uma postura aberta para não apenas ouvir, mas para poder entender o cenário que se apresenta, em sua complexidade (“todas as peças que estão ali... postas, né?”, linhas 7-8). O documento de orientações, por sua vez, aponta algo similar ao afirmar que: “é preciso uma postura de educador(a) que assume a pedagogia da escuta aqui entendida como atitude de curiosidade, afetividade e emoção no encontro com as famílias” (Campinas, 2022, p. 18).

Remontando às suas reflexões a respeito dos diferentes posicionamentos possíveis com relação à diversidade, Ana reconhece que é “um desafio grande” (linha 8) adotar uma postura aberta. Esse desafio, como ela elabora no seguimento de sua fala, se coloca por conta da diversidade que está presente na sala de aula, dada a presença das crianças migrantes. Ao continuar conjecturando sobre esse cenário, a orientadora pedagógica propõe um **eixo de diferenciação** a partir do qual ela aponta uma diferença entre uma sala apenas com crianças brasileiras e uma em que se tem diversas nacionalidades (“é um desafio muito grande... de ter uma sala que só tem criança, né? Brasileira. Lógico, dentro... das suas, né? Dali, de cada especificidade, de cada família, mas quando você acolhe duas, três nacionalidades diferentes dentro da sua escola, da sua sala, é:: é mais desafiador ainda”, linhas 8-12).

A diversidade, então, é múltipla, pois se entre as famílias brasileiras ela já existe e é necessário que haja um trabalho preocupado com as suas especificidades, quando se soma outras nacionalidades a esse cenário, os processos usuais tornam-se ainda mais complexos. Dessa forma, explicita-se um contraste, entendido pela orientadora pedagógica, entre as duas salas de aula e o trabalho a ser realizado em cada uma. Há uma diferença que é *mais diferente* nessa equação, mas o desafio permanece o mesmo, ainda que mais complexo: o esforço de realmente ouvir e entender as diferenças, independentemente de quem as traga para a sala de aula, retomando a prática de uma pedagogia da escuta (Campinas, 2022).

Ainda que as ferramentas dispostas pelo documento tenham sido pensadas de forma mais abrangente, sem necessariamente tratar das especificidades que se colocam na sala de aula por conta da presença de famílias migrantes, a perspectiva proposta, de valorização das diferenças, acaba por criar um ambiente propício para que o acolhimento seja também multicultural e multilíngue. Em sua preocupação com uma escuta crítica e com a implementação da gestão democrática, tanto Ana quanto o documento de orientações para o acolhimento inicial colocam em pauta um possível diálogo intercultural (Camargo, 2022; Maher, 2007).

Como explica Maher (2007), a adoção de uma perspectiva intercultural privilegia o diálogo entre as culturas presentes, de maneira que todos possam ser igualmente representados nas decisões tomadas pelo grupo. Nesse sentido, Camargo e Bizon (2018, p. 713) explicam que

[...] são fundamentais ações em direção à institucionalização de políticas de acolhimento que, necessariamente, considerem o migrante como uma voz efetiva do processo de inserção, não apagando as particularidades de seu deslocamento e das construções culturais e sociolinguísticas que o constituem.

Ao mesmo tempo, Maher (2007, p. 265-266) compreende que não é apenas uma questão de exercitar o diálogo com a intenção de encontrar uma solução para todos os choques culturais: “Não se trata, portanto, de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível.” Dessa forma, ao abrir espaço para que as diferenças culturais sejam expostas, a equipe tem a possibilidade de negociar as diferenças que podem ser negociadas, mas também de se adequar àquelas que não são.

Um exemplo desse funcionamento pode ser observado quando falamos sobre a alimentação na creche. Muitas das crianças que chegam no CEI ainda estão passando pelo processo de introdução alimentar e, como explica o documento de orientações, essa questão precisa ser discutida cuidadosamente com a família, de maneira a acolher as necessidades das crianças (Campinas, 2022, p. 17). A professora do CEI, durante a

sua entrevista, menciona que a alimentação é um tema complexo, pois, no caso das crianças de famílias haitianas, a equipe “percebia muita dificuldade dos bebês de aceitar alimentação da creche” (Malu, entrevista individual, 10 de março de 2023).

Para lidar com essa situação, a solução pensada pela creche foi perguntar às famílias sobre seus hábitos alimentares e tentar compreender quais poderiam ser as necessidades das crianças que não estavam sendo supridas. Após a chegada do GAL, uma das ações mais solicitadas pela equipe pedagógica eram cursos de língua, cultura e culinária haitianas, com a intenção de auxiliar a creche no acolhimento dessas famílias e na compreensão das formas como possíveis choques culturais poderiam estar influenciando a experiência das crianças na escola.

Uma situação contrária se coloca no trecho da fala de Roger apresentado abaixo. Nele, o tradutor-intérprete conta sobre uma situação que observou enquanto realizava uma interpretação para uma instituição em uma das cidades próximas a Campinas, enfocando a relação estabelecida entre os agentes da instituição e uma migrante haitiana da cidade. Por conta da regularidade dos chamados, ele pode acompanhar vários atendimentos com a mesma migrante em diversos serviços da cidade e ter uma perspectiva única da sua relação com a instituição.

1	Roger. Fiquei um tempo lá, mas acontece que é tipo, eles são meio que
2	irritados com essa moça, porque ela dá um pouquinho de trabalho , eu sei.
3	Verônica: ((rio))
4	Roger. Mas são trabalhos também que a::/ a:: até que ponto entender ela
5	também, tipo essa questão do que ela representa pra família dela estando
6	aqui, sem marido, com uma criança na mão, dependendo do pessoal/ de um/
7	de um salário do Estado pra sobreviver. São MUltos elementos, mas o que eu
8	percebo é que o pessoal só quer saber do pontual daqui, sem considerar
9	elementos, que pra mim poderia ter a ver com acolhimento também, sabe?
10	Tipo, entender o lado, não apenas o que a gente quer que/ a gente gostaria que
11	fosse, assim, então, a gente VAI, não importa o que estiver no caminho, a
12	gente só vai seguir.

Logo no início de sua fala, Roger foca a sua atenção na relação construída entre os agentes da instituição e a migrante, e, ao fazê-lo, posiciona a ambos. Os agentes são entendidos como aqueles que “são meio que irritados” (linhas 1-2) em relação à migrante,

e a migrante, por sua vez, como alguém que “dá um pouquinho de trabalho” (linha 2). É notável o fato de que, em contraposição a uma colocação mais usual, em que Roger posicionaria os agentes como pessoas que *estão* irritadas, ele os posiciona como pessoas que *são* irritadas com a migrante. O uso do verbo *ser* pode indicar que a irritação é, nesse caso, algo contínuo ou até mesmo permanente, diferentemente do que é indicado pelo uso do verbo *estar*, que indicaria algo passageiro.

Essa postura irritada assumida pelos profissionais, por sua vez, é colocada em relação de causalidade com o fato que a migrante “dá um pouquinho de trabalho” (linha 2), algo que, tecnicamente, justificaria a forma como eles *agem* em relação a ela. Porém, na continuidade de sua fala, Roger aponta que os “trabalhos” que ela dá – e a toda experiência dela também, de maneira geral – deveriam ser entendidos em seu contexto, um que ele busca explicar. Por meio de sua fala, o intérprete volta a sua atenção para os diferentes significados que as ações da migrante podem ter a depender dos conhecimentos culturais que aqueles que os narram possuem. A partir disso, ele tece uma narrativa sobre as diferenças culturais e as formas como os choques culturais podem impactar as relações estabelecidas entre migrantes e os agentes que trabalham nas instituições que os acolhem diretamente.

Buscando reconhecer a complexidade da situação da mulher aqui no Brasil, Roger aponta que ela “representa algo para a família dela estando aqui” (linhas 5-6); os significados dessa representação são esmiuçados quando ele aponta que ela está “sem marido, com uma criança na mão, dependendo do pessoal/ de um/ de um salário do Estado pra sobreviver” (linhas 6-7). Os fatores apontados pelo intérprete mostram seu conhecimento sobre os significados culturais associados à migração no Haiti, apontando também a intersecção de fatores socioeconômicos e de gênero relacionados a esses significados.

Roger reconhece, a partir de sua fala, que a migração não é apenas uma questão individual, mas algo que diz respeito à família toda da pessoa migrante e que a presença desta migrante no Brasil está diretamente relacionada com certas expectativas da família. Em outro trecho de sua entrevista, o intérprete explica que “tem essa/ meio que uma dívida moral em relação às famílias e:: se você estiver aqui tem que dar um jeito, o pessoal de lá de certa forma tá esperando alguma coisa” (Roger, entrevista individual, 4 de agosto de 2023). A partir da fala de Roger, é possível notar que há certa pressão criada pelas condições em que esses migrantes se deslocam para outros países, especialmente relacionadas a “dar um jeito” quando chegam no país de destino.

Como explicam Baeninger e Peres (2017, p. 136), a relação entre os migrantes e suas famílias é complexa, dado que parte considerável dos salários recebidos pelos migrantes haitianos no Brasil são enviados como remessas monetárias de volta ao Haiti, remessas essas que são parte integral da economia do país. A pessoa que sai do Haiti, dessa forma, acaba por carregar consigo a responsabilidade de ter sucesso no país de chegada, não

apenas por si e pela família que pode criar, mas também pela família ainda no Haiti e isso guia suas ações e escolhas, podendo ser um peso em sua saúde mental.

Roger explica que essas condições, cujo conhecimento pelos agentes poderia contextualizar as ações da mulher e talvez amenizar a irritação que marca as interações entre eles, são ignoradas em favor de uma postura que privilegia a execução das ações que precisam ser realizadas de acordo com o entendimento da instituição acolhedora ("a gente VAI, não importa o que estiver no caminho, a gente só vai seguir", linhas 11-12). Pode-se dizer, então, que o acolhimento realizado **apaga** as experiências da migrante em uma tentativa de eficiência. Isso, porém, os leva a ignorar questões que poderiam contribuir para o acolhimento, como o próprio Roger explica: "o que eu percebo é que o pessoal só quer saber do pontual daqui, sem considerar elementos, que pra mim poderia ter a ver com acolhimento também, sabe?" (linhas 7-9).

O processo de apagamento, explicam Gal e Irvine (2019), é central para a teoria da diferenciação, pois a ele são relegados todos os signos que entendemos que não merecem *atenção*. Ele funciona, dessa forma, em favor da ideologia que permeia a fala, excluindo tudo aquilo que não está de acordo com a narrativa sustentada por essa ideologia a respeito do assunto sendo tratado. As autoras notam que o apagamento funciona de maneira a "simplificar o trabalho ideológico" (Gal; Irvine, 2019, p. 21), no sentido de que apara possíveis arestas do argumento, que poderiam colocar empecilhos para a narrativa proposta pela ideologia.

Na fala de Roger, o apagamento das especificidades culturais contribui para a narrativa que a instituição acolhedora adotou com relação à migrante, a si mesmos e de que forma o acolhimento de migrantes de crise deve ser realizado. Nessa narrativa, a migrante é uma pessoa que "dá trabalho", como Roger explica, e esse trabalho justifica o posicionamento que é tomado com relação a ela, assim como a necessidade de dar seguimento às ações da instituição justifica a falta de interesse na mulher. A história de vida dela, que talvez pudesse mudar a dinâmica dessa relação, é, então, ignorada para que tudo pudesse continuar correndo como "deveria" e eles pudessem seguir com seu planejamento.

Quando falamos sobre a forma com que se dão as relações entre os migrantes de crise e os profissionais que atuam nas instituições brasileiras que os atendem, estamos falando de uma relação que, na maioria das vezes, é (des)acolhedora, como a nomeia Pavan (2022). O acolhimento ocorre, mas não sem uma medida de desacolhimento, sem que haja impedimentos, dificuldades e, muitas vezes, condições a serem cumpridas para o acesso a direitos. A noção de (des)acolhimento, explica Pavan (2022), é baseada no conceito de *hostipitalidade*, proposto por Derrida (2000, 2003).

Para o autor, a hospitalidade não ocorre sem uma medida de hostilidade. Isso se dá porque a hospitalidade absoluta – uma em que todos seriam igualmente acolhidos sem qualquer

distinção e que imporia ao anfitrião o dever de acolher o hóspede e abrir sua casa a ele também sem quaisquer distinções (Derrida, 2003) – não pode existir senão como uma utopia sobre a qual se constroem as leis da hospitalidade – ou seja, as leis que dispõem os direitos e deveres dos hóspedes, impondo condições para que os direitos possam ser acessados (Derrida, 2003, p. 23). Dessa forma, o autor aponta que a hospitalidade só existe na relação com a hostilidade, com o conflito entre o anfitrião e o hóspede, o que dá origem ao conceito de *hostipitalidade* (Derrida, 2000).

A impossibilidade da existência de uma hospitalidade absoluta ocorre porque, para que qualquer hospitalidade exista de fato, é necessário que ocorra a manutenção das posições de anfitrião e de hóspede. O anfitrião só pode receber o hóspede se for “mestre da casa, mestre da cidade, ou mestre da nação, da língua, ou do estado” (Derrida, 2000, p. 6), ou seja, é apenas ao ter posse de um território e de certas práticas comuns a ele que o anfitrião pode receber alguém que vem de fora. A própria condição de “fora”, de maneira similar, só pode existir se a noção de fronteira for mantida e haja a possibilidade de que ela seja cruzada.

Se é condição para a prática de uma hospitalidade absoluta que todos sejam recebidos sem quaisquer distinções, ela se torna também impossível na medida em que essa ação ameaçaria o Estado-nação e sua soberania sobre o próprio território. Por esse motivo, as leis da hospitalidade atuam como forma de impor as restrições necessárias para a manutenção dessa soberania, modificando-se em cada Estado, a depender de diversos fatores e atitudes adotadas com relação à migração e à presença de migrantes no território nacional.

O conflito entre anfitrião e hóspede se reproduz na relação narrada por Roger no excerto acima, a partir do momento em que a migrante precisa se submeter às leis da hospitalidade oferecida para que possa ter acesso aos seus direitos, acesso esse que é dependente da manutenção de uma relação com os agentes públicos. Contudo, diferentemente do que acontece com o CEI, como no trecho mencionado anteriormente, em que se busca adotar uma postura em que a assimetria de poder entre aqueles que acolhem e os acolhidos é desestabilizada em favor de uma construção conjunta de acolhimento, os agentes da instituição em questão atuam de maneira a manter essa assimetria e ignoram a subjetividade da migrante haitiana.

Anotações finais

As narrativas dos participantes de pesquisa mostram que a realidade do acolhimento a migrantes nas instituições brasileiras é diversa e que, ainda que encarem um cenário de crise na sua chegada por conta da falta de estruturas para prover diferentes serviços, a realização de um acolhimento atento e aberto às diversidades culturais é possível e tem sido realizado. Porém, para isso, uma formação que incentive essa postura é essencial,

fato que pode ser observado na postura de Ana, a antiga orientadora pedagógica do CEI, que tem um discurso muito similar àquele apresentado pelo documento de orientações da rede para o acolhimento na Educação Infantil, incentivando a abertura para as diversidades.

Por conta da formação e posicionamento dos profissionais do CEI, a presença de um tradutor-intérprete na creche se tornou apenas mais uma das ferramentas em uma estrutura bem organizada de acolhimento. Partindo de suas práticas já comuns de acolhimento e respaldadas por um documento orientador, as ações tomadas pela equipe pedagógica possibilitaram a realização de um acolhimento intercultural, na medida em que se abriu espaço para o compartilhamento de outras culturas e perspectivas por meio da interpretação comunitária. Além disso, as traduções e interpretações permitiram que as famílias tivessem maior acesso à educação dos seus filhos e pudessem participar mais ativamente das atividades escolares.

Ao mesmo tempo, apenas a formação não basta para que o acolhimento seja intercultural e multilíngue, afinal, é necessário que os profissionais tenham à sua disposição o necessário para colocá-lo em prática. No caso do CEI, assim como acontece com muitos serviços públicos que acolhem migrantes (Oliveira; Silva, 2017), a tradução e a interpretação foram ferramentas essenciais para que o diálogo – essencial ao acolhimento – pudesse ocorrer em alguns casos. Isso se dá tanto porque alguns migrantes chegam ao país com pouco ou nenhum conhecimento do português, como também porque há uma dimensão cultural a ser compreendida e traduzida.

A interpretação, como explica Gorovitz (2021, p. 74), pautando-se em Pöchhacker (2008), é um processo de “mediação interlingual, intercultural e intersubjetiva, pois o intérprete se vê diante de dois espaços que ele precisa conectar/apaziguar.” Nesse sentido, o papel do intérprete não é possibilitar trocas meramente linguísticas, mas criar pontes entre diferentes culturas e, dessa forma, propiciar a existência de diálogos interculturais (Camargo, 2022; Maher, 2007). No caso do CEI, o intérprete teve um importante papel na tradução de significados culturais brasileiros às famílias haitianas, por exemplo, adicionando pequenas contextualizações em locais em que se faziam necessárias. Em uma das traduções, de um bilhete sobre a organização da mochila das crianças, Roger incluiu comentários a respeito dos motivos pelo qual seria necessário a presença de mais de uma troca de roupa na mochila da criança, por exemplo (Bizon; Deus, 2021).

Nesse sentido, ambas as narrativas apresentadas apontam para as mesmas necessidades observadas no contexto: a formação de profissionais dos serviços públicos para atuação com migrantes de crise e a garantia de intérpretes nesses espaços. A formação tem um papel central na medida em que informa os profissionais que lidam diretamente com os migrantes de crise quanto ao histórico migratório do país, aos possíveis pontos de choque cultural e às diferentes formas de lidar com ele, bem como sobre os direitos dos

migrantes e qual o seu papel em assegurá-los. Já a presença de intérpretes contribui para a garantia dos direitos linguísticos dessa população, possibilitando o acesso à informação, e à mediação cultural e linguística e o estabelecimento do necessário diálogo intercultural.

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Código de Financiamento 001) pela concessão da bolsa de mestrado que possibilitou a realização deste trabalho.

Referências

ANUNCIACÃO, R. F. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 34, n. 1, p. 119-143, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MzJ5nmHG5RfN87c387kkH7g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S.l.], v. 31, p. 97-126, ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER *et al.* (org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018, p. 712-726. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/migracoes-sul-sul/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BIZON, A. C. C.; DEUS, V. C. Acolhimento a crianças migrantes e suas famílias em Centro de Educação Infantil. In: BAENINGER, R. *et al.* (org.). *Populações Vulneráveis*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (Nepo/Unicamp), 2021, p. 517-550. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/pop_vulneraveis.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

BIZON, A. C. C.; SAINTIL, S. R. A.; DEUS, V. C. Cartilha bilíngue português-crioulo haitiano: diretrizes para retorno às aulas presenciais em Centro de Educação Infantil. In: BAENINGER, R. et al. (org.). *Populações Vulneráveis*. Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" (Nepo/Unicamp), p. 453-477, 2021. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/pop_vulneraveis.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

CAMARGO, H. R. E. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60325>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e Português como Língua de Acolhimento: por uma acepção política dos termos. In: LIBERALI, F.; VIEIRA, D. A. (org.). *Português para Imigrante: denunciando injustiças sociais*. São Paulo: Pontes Editora, 2022. p. 49-66.

CAMARGO, H. R. E.; BIZON, A. C. C. Migrantes de crise e PLAc: esclarecendo conceitos e evidenciando políticas públicas. In: MAGALHÃES, L. F. A.; BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M. M. *Migração e refúgio: temas emergentes no Brasil*. Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" (Nepo/Unicamp), 2024. p. 219-229. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/migracoes-e-refugio-temas-emergentes-no-brasil/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CAMPINAS (Cidade). Prefeitura Municipal. *Orientações para o acolhimento inicial de famílias e crianças na unidade de Educação Infantil*. Campinas, 2022.

CARVALHO, J. J. *A prática da extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade*. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2004.

Dados: refugiados no Brasil e no mundo. ACNUR. [s.d.]. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo#:~:text=No%20final%20de%202023%2C%20estima,at%C3%A9%20o%20final%20de%202023>. Acesso em: 17 de out. de 2024.

DE FINA, A.; TSENG, A. Narrative in the Study of Migrants. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). *Routledge Handbook of Language and Migration*. New York: Routledge, 2017. p. 381-395.

DERRIDA, J. Hostipitality. *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, v. 5, n. 3, 2000.

DERRIDA, J. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade/Jacques Derrida* [Entrevistado]; Anne Dufourmantelle; Tradução Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DEUS, V. C. de. “Porque é difícil a gente não conseguir se fazer entender, né?": narrativas sobre ações de acolhimento a famílias migrantes internacionais na Educação Infantil. 2024. 1 recurso online (213 p.) Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/21138>. Acesso em: 16 out. 2024.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma indisciplinaridade radical. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FABRÍCIO, B. F. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 191-210.

GAL, S.; IRVINE, J. T. *Signs of difference: language and ideology in social life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

GOROVITZ, S. A mediação linguística como garantia de direitos no Brasil. In: CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS DA AMÉRICA LATINA (org.). *Tradução humanitária e mediação cultural para migrantes e refugiados*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2021.

LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. Introducing positioning theory. In: LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. *Positioning theory: moral context of intentional action*. Oxford: Blackwell, 1999.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MOITA LOPES, L. P. A Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, jan./abr. 2017, p. 131-153. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33466>. Acesso em: 19 nov. 2024.

OLIVEIRA, T.; TONHATI, T. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. *Relatório Anual OBMigra 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>. Acesso em: 19 nov. 2024.

PAVAN, L. H. *Ser-estar longe de casa: experiências de (des)acolhimento de estudantes refugiados*. 2022. 1 recurso online (213p.) Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/4130>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

TAIBI, M.; OZOLINS, U. *Community Translation*. Londres/Nova York: Bloomsbury Publishing Plc, 2016.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: theorising narrative performance. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. (ed.). *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2005. p. 261-278.

Discussões sobre formação docente e multiletramentos no âmbito do projeto “Ressignificação de práticas pedagógicas”

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3900>

Jaciluz Dias¹
Helena Maria Ferreira²

Resumo

O propósito deste artigo é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa realizada no âmbito do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais*, financiado pela Fapemig. Buscou-se analisar ações diagnósticas e de intervenção pedagógicas relacionadas aos multiletramentos em práticas docentes de duas escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Este artigo é constituído por uma discussão teórica sobre os multiletramentos, uma breve apresentação da pesquisa e uma análise de entrevistas com três docentes das escolas participantes. Foi possível constatar a necessidade de perspectivas de formação docente que valorizem a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural e que propiciem espaços de promoção de aprendizagens contextualizadas e práticas pedagógicas mais efetivas.

Palavras-chave: formação de professores; multiletramentos; práticas pedagógicas.

1 Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil; jaciluz.fonseca@ufla.br; <https://orcid.org/0000-0002-0699-921X>

2 Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil; helenaferreira@ufla.br; <https://orcid.org/0000-0002-8749-5426>

Discussions on teacher education and multiliteracies within the scope of the project “Resignification of pedagogical practices”

Abstract

The purpose of this article is to present the partial results of research carried out within the scope of the project *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* [Resignification of pedagogical practices: the development of multiliteracies in the post-pandemic context in Basic Education schools in Minas Gerais], financed by Fapemig. We sought to analyze diagnostic and pedagogical intervention actions related to multiliteracies in teaching practices at two schools in a city in the south of Minas Gerais. This article consists of a theoretical discussion about multiliteracies, a brief presentation of the research project and an analysis of interviews with three teachers from participating schools. It was possible to verify the need for teacher education perspectives that value the multiplicity of languages and cultural diversity and that provide spaces to promote contextualized learning and more effective pedagogical practices.

Keywords: Teacher Education; Multiliteracies; Pedagogical Practices.

Considerações iniciais

Nosso objetivo, neste artigo, é discutir sobre o trabalho com multiletramentos em práticas docentes, no contexto de aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, em uma cidade na região Sul de Minas Gerais, a partir de dados do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* (Projeto Lalin-Fapemig, 2023). Com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig (processo APQ-00452-22), o projeto começou em 2022 e terminará em 2025, reunindo três universidades mineiras.

Em busca de tentar entender como fatores sociais e educacionais interferiram no andamento do trabalho docente no período da pandemia de covid-19 e como esse contexto interferiu no relacionamento entre professor e aluno, o projeto foi proposto pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em parceria com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Por isso, as atividades do projeto aconteceram em escolas das cidades mineiras de Ouro Preto, Mariana, Passos e Lavras.

Este artigo é um recorte dessa pesquisa mais ampla e analisa dados colhidos na cidade de Lavras. Para tanto, organizamos nosso texto da seguinte forma: após esta introdução,

tratamos sobre o referencial teórico utilizado para respaldar a análise dos dados, qual seja: (multi)letramentos, letramentos digitais e formação docente, com base em autores como Soares (2004), Rojo e Moura (2019) e Selber (2004). Na seção seguinte, apresentamos o projeto Resignificação e, logo após, as metodologias utilizadas: tanto no projeto, quanto neste artigo.

E, finalmente, na seção de análise de dados, discutimos como o referencial teórico escolhido, em diálogo com outros referenciais afins, serve de base para a compreensão das perspectivas apresentadas nas entrevistas, pelas professoras participantes da pesquisa. E, encerrando o artigo, trazemos considerações finais que apontam caminhos possíveis para o trabalho com os multiletramentos nas aulas de línguas, bem como para propostas de formação docente continuada.

(Multi)letramentos

A palavra *letramento* surgiu por volta da década de 1960, vindo do termo em inglês *literacy* (do latim *littera, letra*). Designa, em seu idioma de origem, como recordam Fabiano Saito e Patrícia Nora de Souza (2011), tanto *alfabetização* quanto *letramento*. Enquanto o primeiro termo está ligado às habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código da escrita (aquisição de *litterae*), o letramento envolve as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas paralelamente com a alfabetização ou decorrentes dela. Essas, então, passaram a ser as duas perspectivas para o termo *literacy*: em sentido restrito (*alfabetização*) e em sentido amplo (*letramento*), segundo Saito e Souza (2011), citando Street (1984).

Com o passar do tempo, porém, o conceito de *literacy* foi ressignificado, levando ao surgimento de palavras como *letramento* (no Brasil), *literacia* (em Portugal), *illettrisme* (na França), a fim de marcar diferenças em relação aos processos de *beginning literacy*, *reading instruction*, *alfabetização* e *alphabétisation* (Soares, 2004). No caso das terras brasileiras, considera-se que a primeira autora a utilizar o neologismo letramento foi Mary Kato, em 1986, no livro *No mundo da escrita*.

Como geralmente acontece com um conceito recém-criado, muito se discutiu em torno do termo *letramento*, especialmente no que se refere a convergências e divergências ligadas ao termo *alfabetização*. De modo geral, letramento e alfabetização são processos independentes, de modo que esta relaciona-se à aquisição do código de linguagem, enquanto aquele está relacionado a práticas sociais de leitura e escrita que necessitam do domínio de tal código (Soares, 2004).

Com a popularização do computador na década de 1980 e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na década de 1990, especialmente por meio do

uso da internet, surgiram novas formas de interação, que ressignificaram os gêneros circulantes na sociedade e propiciaram novas práticas sociais de leitura e escrita, o que levou ao surgimento de novas formas de letramento (Saito; Souza, 2011). Afinal, uma vez que os letramentos decorrem das práticas sociais, se a sociedade muda, os letramentos precisam acompanhar essa mudança. Surge, então, a expressão letramento digital, uma espécie de termo guarda-chuva que engloba letramentos relacionados ao uso das TDIC.

Nesse contexto, destaca-se a abordagem de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019), que veem letramentos como um conceito flexível e capaz de acompanhar as mudanças de uma sociedade que tem transformado o texto escrito e impresso em digital, o que é impulsionado pelas mudanças nas mídias, “[...] permitindo, assim, que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de *performances* e danças, texto escrito e oral) se misturem em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto” (Rojo; Moura, 2019, p. 11).

Assim, os letramentos se ampliam e modificam, transformando-se em multiletramentos e novos letramentos ou letramentos hipermediáticos. Esse conceito transita em uma via de mão dupla, já que aponta tanto para a diversidade cultural das populações e das linguagens dos textos contemporâneos quanto para a explosão de letramentos que essas linguagens implicarão. Os multiletramentos são, dessa forma, caracterizados como “letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens” (Rojo; Moura, 2019, p. 20).

Isso porque, do uso das tecnologias digitais emergem novos modos de representação simbólica da realidade, que envolve diferentes linguagens além da verbal: a visual, a sonora, a gestual, por exemplo (Dias, 2022). A isso a Semiótica Social denomina multimodalidade, a qual, quando presente em textos inseridos em ambiente digital, demanda a articulação de múltiplos letramentos, para a compreensão dessas várias semioses.

A multimodalidade surgiu como demanda de uma sociedade que valoriza, cada vez mais, o uso de imagens, o que assume proporções ainda maiores com as possibilidades de difusão permitidas pelas TDIC. E, conforme indicam Rojo e Moura (2019), os aplicativos e as ferramentas próprios das tecnologias digitais viabilizam o surgimento de novos textos, chamados de hipertextos, multimídia e, posteriormente, hipermídia, que ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos textos, o que passou a requisitar novos (multi) letramentos.

Indo ao encontro desse pensamento, Saito e Souza (2011) recordam que as tecnologias digitais exigem não apenas conhecimento técnico de dispositivos, mas alfabetização digital e olhar crítico em relação às tecnologias digitais. Essa criticidade requerida pelo contexto das tecnologias digitais levou Selber (2004) a formular o conceito de letramentos digitais, o qual baseia-se em três categorias de letramento digital interdependentes:

funcional, crítico e retórico. Para o referido autor, não basta o conhecimento técnico sobre o uso de computadores como máquinas. É fundamental preparar usuários eficientes, que utilizem o computador como instrumento de interação, considerando os complexos contextos sociais em que as pessoas estão inseridas e as múltiplas linguagens com que elas convivem diariamente.

Letramentos digitais e formação docente

Ao ponderar sobre os Letramentos Digitais (doravante LD), Selber (2004) teve como objetivo auxiliar professores de redação e de comunicação a utilizarem, de modo mais eficiente, o computador. Não apenas como ferramenta tecnológica, mas em todas as potencialidades que ele oferece: “Mais especificamente, mostra aos professores como desenvolver e nutrir programas abrangentes por meio de educação em várias camadas, envolvimento profundo e ação micropolítica”, nas palavras dele (Selber, 2004, p. xii, tradução própria). Tendo em vista a abordagem proposta para esta pesquisa, estende-se a concepção de professor de redação para o professor de Língua Portuguesa e a noção de computador para as tecnologias digitais de modo geral (Dias, 2022).

Considerando que as práticas sociais exigem novos e múltiplos letramentos, e que a escola ainda é uma das principais agências de letramento, a perspectiva de Selber (2004) torna-se pertinente para se pensar a formação docente em uma perspectiva que possa contribuir para dar aos professores mais ferramentas para ensinar alunos – ou a compartilharem conhecimentos, já que, de modo recorrente, os alunos apresentam mais facilidade para fazer usos das diferentes possibilidades oferecidas pelas tecnologias. No entanto, é relevante que os professores desenvolvam estratégias metodológicas que possam contribuir para usos sociais das práticas de linguagem de modo ético e crítico (Dias; Ferreira, 2020).

Há que se ressaltar também que, especialmente depois das novas demandas de trabalho impostas pela pandemia de covid-19, que, por causa da necessidade de distanciamento social, o uso das tecnologias digitais foi redimensionado nos diferentes contextos escolares, uma vez que houve a disseminação de ferramentas e cursos de formação docente.

Nessa perspectiva, Selber (2004) propôs três tipos de letramentos digitais: o funcional, o crítico e o retórico. O funcional compreende habilidades relacionadas ao uso operacional de computadores como ferramentas, envolvendo aqueles que os utilizam como usuários eficientes de TDIC. Já o crítico inclui valores, crenças e ideologias próprios das TDIC, vendo os computadores como artefatos culturais e os usuários como questionadores do uso de computadores. O retórico vê os computadores como mídia hipertextual e os seus usuários como produtores reflexivos sobre as tecnologias digitais, de tal forma que podem efetuar mudanças nos sistemas tecnológicos, devendo, por isso, ser “produtores

reflexivos de tecnologia, um papel que envolve uma combinação de habilidades funcionais e críticas” (Selber, 2004, p. 182, tradução própria).

Ser relacionadas ao contexto pedagógico, as diferentes formas de aplicação dos letramentos digitais indicam as muitas possibilidades para o trabalho com multiletramentos e novas mídias, de modo a promover processos de ensino e de aprendizagem que incluam as TDIC. Segundo Saito (2011), além de poder ser utilizada para atingir diferentes objetivos educacionais, essa abordagem propicia a conscientização e a apropriação crítica das TDIC pelos alunos.

Nesse sentido, conforme aponta Selber (2004, p. 29), “nunca haverá uma palavra final sobre letramento computacional: a tecnologia e seus contextos constitutivos são dinâmicos, contingentes e negociáveis por natureza. Mas isso não significa que os professores devam trabalhar de maneira *ad hoc*, com pouca ou nenhuma direção ou estrutura” (Selber, 2004, p. 29, tradução própria). Isso porque os desafios para se trabalhar com as tecnologias digitais são muitos, a começar pela falta de formação para dar ao professor plenas condições de utilizar as TDIC em sala de aula, apesar de ele ser cobrado disso por diferentes instâncias sociais e documentos legais.

É necessário dar ao professor condições de se letrar digitalmente, já que, conforme aponta Saito (2011, p. 61), “Na maior parte das vezes, esses conhecimentos sobre as TICs e seus usos não fizeram parte da formação pessoal e/ou profissional, seja inicial ou continuada, dos professores, o que dificulta a apropriação das TICs”. Além disso, o referido autor ainda aponta a necessidade de promover experiências com as tecnologias digitais, para que o professor possa perder qualquer tipo de resistência ou medo de utilizá-las (tecnofobia).

Contudo, Saito (2011) lembra, ainda, que nem sempre é fácil que o professor invista em formação continuada, devido à falta de tempo, de recursos financeiros ou mesmo de incentivo para que isso aconteça. Logo, torna-se evidente a importância de uma formação inicial que contemple as novas mídias e os letramentos digitais. Além disso, o professor que já está em serviço pode ter receio de mudar suas práticas e incluir as TDIC, já que isso representa uma mudança de paradigma que pode gerar insegurança.

Mas a presença das diversas mídias digitais é uma realidade inegável, já que, como indicam Rojo e Moura (2019, p. 36), “a (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e dos discursos”. Isso precisa ser considerado pela escola, já que os alunos consomem um volume cada vez maior de informação. Porém, nem sempre eles sabem se relacionar com esse conteúdo, selecionando o que de fato é importante para desenvolverem um posicionamento lógico-discursivo mais crítico.

Nesse sentido, o professor, no papel de mediador, pode contribuir para que informação (volumosa e sem organização) se transforme em conhecimento (selecionado e organizado). E isso é feito considerando a diversidade de mídias, que se transformaram em hipermídias (Rojo; Moura, 2019), ou seja, passou-se de um contexto multimídia (combinação de textos escritos e imagens estáticas em uma mesma tela), para a possibilidade de que cada palavra ou parte de um texto se transforme em um *link* que, graças à internet, leva a outros textos, em um movimento praticamente infinito.

O trabalho com textos multimodais e a preocupação com a formação docente foram as bases para o desenvolvimento do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais*, que é apresentado na próxima seção. Esse referencial constitui o embasamento teórico que sustenta a análise dos dados colhidos na pesquisa, o que é apresentado logo após a descrição da Metodologia utilizada.

Projeto Resignificação

O objetivo principal do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* (Projeto Lalin-Fapemig, 2023) foi propor ações diagnósticas e de intervenção pedagógicas que possam viabilizar a resignificação de práticas educativas relacionadas aos multiletramentos em escolas de Educação Básica de Minas Gerais, no contexto pós-pandêmico. As atividades foram iniciadas em outubro de 2022 e seguirão até setembro de 2025, em quatro cidades mineiras: Ouro Preto, Mariana, Passos e Lavras, cidades onde estão as instituições envolvidas com o projeto.

Coordenado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o projeto é multicêntrico, pois conta com a participação, também, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Os 11 pesquisadores que integram a equipe de pesquisa atuam como professores da Educação Básica e do Ensino Superior. A pesquisa inclui, ainda, quatro bolsistas, que são graduandos em Letras nas universidades envolvidas, e graduandos e mestrandos voluntários. Participam do projeto, também, professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa de duas escolas, em cada uma das cidades em que ocorre a pesquisa.

O foco dos pesquisadores é contribuir para a formação continuada de professores de línguas que estão incluídos no projeto, bem como para o aprimoramento do desempenho dos alunos das escolas selecionadas na apropriação dos (multi)letramentos. Dessa forma, busca-se colaborar, ainda, para desenvolver diferentes estratégias de aproximação entre universidade e escola e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade dos resultados das escolas participantes em avaliações de larga escala.

O Projeto Ressignificação participou do Edital 001/2022 – Demanda Universal da Fapemig, tendo sido aprovado pelo processo APQ-00452-22. Além disso, como as atividades incluíram a participação de professores e alunos, sua realização foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFOP, sob o número CAAE 67646623.0.1001.5150 – parecer 6.067.634, o que incluiu o preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. Os referidos documentos encontram-se disponíveis no *site* do projeto, criado para a divulgação das atividades realizadas: <https://docenciaemlinguagens.ufop.br/>. A metodologia do projeto foi dividida em quatro fases, que se basearam em pesquisas do tipo exploratória, explicativa, metodológica e aplicada, cujos procedimentos utilizados são apresentados na próxima seção.

Metodologia

Apresentamos, a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, organizando-os em duas partes: primeiramente, são descritas as quatro fases que compõem o Projeto Ressignificação – as três primeiras já realizadas e a última em realização. A segunda parte descreve a metodologia utilizada para a análise dos dados coletados na cidade de Lavras, durante as fases já realizadas.

Fases do Projeto Ressignificação

A primeira fase do projeto aconteceu entre outubro de 2022 e março de 2023, com uma pesquisa exploratória para conhecer o contexto dos municípios envolvidos e das escolas neles situadas. Nesse momento, foram coletados dados sobre a realidade socioeconômica, histórica e cultural das cidades participantes. Além disso, foi aplicado um questionário a diretores de escolas estaduais sobre a realidade dessas instituições. Em Lavras, sete diretores responderam ao questionário, dentre os quais os das duas escolas que passaram a integrar o projeto. Nessa primeira fase da pesquisa foi criado, ainda, o *site Docência em linguagens: escola mineira de formação continuada* (<https://docenciaemlinguagens.ufop.br/>), para a disponibilização dos dados do projeto, a fim de que a sociedade possa acompanhar a execução do trabalho realizado, bem como para que outros professores possam ter acesso aos materiais didáticos que serão elaborados na quarta fase da pesquisa.

Na segunda etapa do projeto, foi realizada uma pesquisa explicativa, entre abril e setembro de 2023, que começou com a análise dos questionários respondidos pelos diretores, o que respaldou a escolha de duas escolas estaduais em cada município nos quais a pesquisa foi realizada (Ouro Preto e Mariana, Passos e Lavras). As escolas foram escolhidas com base nos dados obtidos nos questionários e, também, a partir de resultados das escolas em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em seguida, foram convidados dois professores de línguas das escolas selecionadas, que permitiram a participação dos pesquisadores em

suas aulas, para a realização de um mapeamento qualitativo sobre as práticas de ensino desenvolvidas com os alunos.

A terceira fase do projeto constituiu-se de uma pesquisa metodológica, realizada entre outubro de 2023 e março de 2024. O objetivo dessa fase foi construir, de forma conjunta, estratégias de ensino e de aprendizagem para as disciplinas de línguas. Nesse momento, foram realizadas entrevistas com os professores participantes, em busca de se compreender as experiências vividas por eles em sala de aula. Alguns trechos dessas entrevistas compõem o *corpus* de análise deste artigo, o que nos permitiu atingir o objetivo proposto, qual seja: discutir sobre o trabalho com multiletramentos em práticas docentes, no contexto de aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, em uma cidade na região Sul de Minas Gerais.

A conclusão do projeto, na quarta fase, será com a realização de uma pesquisa aplicada, que começou em abril de 2024 e terminará em setembro de 2025, na qual a equipe planeja, com base nas experiências obtidas nas fases anteriores, elaborar materiais didáticos. O material construído ficará disponível para consulta, pelos professores que participaram da pesquisa e por toda a sociedade, de modo que o projeto possa contribuir para a formação continuada dos professores de línguas e, por conseguinte, que possa auxiliar no desenvolvimento de novas práticas de ensino relacionadas aos multiletramentos.

Metodologia de análise de dados

Para a análise do *corpus* desta pesquisa, composto por trechos das entrevistas realizadas com as professoras participantes de Lavras, será utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2006, 2016) como uma metodologia de análise de dados qualitativos para pesquisas em Educação. Segundo esses autores, a ATD transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, apoiando-se “de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto” (Moraes; Galiazzi, 2006).

Para tanto, a ATD organiza o processo analítico em três fases: a) unitarização; b) categorização; e c) comunicação. A unitarização envolve o processo de desconstrução do *corpus* de análise, por meio da fragmentação dos textos/discursos que serão analisados, em unidades de maior ou menor tamanho, a critério do investigador. Conforme explicam Medeiros e Amorim (2017, p. 255), dessa primeira fase surgem um conjunto de unidades que “reflete discursos representativos e auto-organizados, capazes de dar origem a significados coletivos e a novas combinações de compreensões, desenvolvendo as condições para a emergência de novos conhecimentos sobre o objeto investigado”.

Essas unidades segmentadas permitem a realização da segunda fase, a categorização, em que componentes similares são agrupados em categorias nomeadas conforme o respaldo teórico da pesquisa. Por isso, essa categorização não acontece antes da obtenção dos dados, mas, sim, vai sendo aprimorada e delimitada à medida que os dados são analisados, pois “é com respaldo nas categorias que os pesquisadores educacionais que utilizam da Análise Textual Discursiva produzirão descrições e interpretações que integrarão o exercício de pronunciar as novas compreensões proporcionadas pela análise” (Medeiros; Amorim, 2017, p. 255).

A última fase, denominada por Moraes e Galiuzzi (2016) de comunicação, é o momento em que os dados ressignificados são organizados em metatextos e divulgados, por meio de gêneros do universo acadêmico, como relatórios, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, ou capítulos de livro, como é o nosso caso. E, conforme acrescentam Medeiros e Amorim (2017, p. 256), “[...] a comunicação produzida e corporificada no metatexto não se constitui em simples montagens de dados. Ela é resultante de processos auto-organizados e se produz a partir de intensos esforços que o pesquisador desenvolveu na análise”. Assim, a comunicação, tanto apresenta as marcas das realidades observadas quanto dos pesquisadores que as observaram.

Dessa forma, consideramos adequada a abordagem com a ATD para esta pesquisa, pois ela pauta-se em um processo de desconstrução que, a partir das novas interpretações construídas por quem pesquisa, procura ressignificar a realidade pesquisada. E é justamente essa a proposta do projeto como um todo: ressignificar práticas pedagógicas. No caso deste artigo, procuramos demonstrar como essa ressignificação pode acontecer, a partir da análise dos relatos das experiências das professoras, em sala de aula.

Nesta pesquisa, nada estava dado, pois os sentidos foram sendo construídos a partir da ótica com que se observava as aulas e o material advindo das entrevistas, das quais selecionamos alguns trechos, que serviram de base para o estabelecimento das categorias e para a análise sobre a prática respaldada nos multiletramentos. Para tanto, utilizamos os caminhos propostos pela ATD, organizando a pesquisa em três momentos. No primeiro momento, as entrevistas realizadas com as professoras foram desconstruídas e algumas partes delas foram selecionadas, para uma análise mais aprofundada. No caso desta pesquisa, o recorte foi feito a partir dos discursos das professoras no que se referia ao uso de tecnologias, seja por parte dos alunos, seja por parte das professoras. Em um segundo momento, essas falas foram organizadas a partir do referencial teórico escolhido, sendo propostas como categorias os multiletramentos e as demandas por formação docente. Assim, chegou-se ao terceiro momento, em que as falas foram interpretadas e analisadas, em busca de uma ressignificação das práticas pedagógicas, considerando as categorias: A. Trabalho com os multiletramentos; e B. Demanda por formação continuada.

Nesse sentido, como explicam Moraes e Galiazzi (2006, p. 119), a ATD, “mais do que um conjunto de procedimentos definidos, constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução”. Significar e ressignificar foi justamente o que pretendemos fazer com o material empírico advindo desta pesquisa, que ainda não chegou ao final, já que os dados obtidos ao longo do projeto servirão de base para a proposta de um material didático.

Análise dos dados colhidos no projeto

Conforme já explicamos, com base nos dados obtidos a partir das respostas aos questionários, bem como nos resultados das escolas em provas de larga escala do Inep, mas, também, considerando a disponibilidade das escolas e o fato de outras atividades já serem realizadas em parceria com a UFLA, duas escolas passaram a ser o *locus* de pesquisa do Projeto Ressignificação, em Lavras. As Escolas serão chamadas de A e B, a fim de manter o anonimato garantido pelo TCLE.

As duas escolas situam-se na área urbana periférica da cidade, estando a Escola A a cerca de 30 minutos, a pé, da praça central da cidade, e a Escola B, a 20 minutos. Em relação à infraestrutura, as duas escolas apresentam salas de aula amplas e equipadas com ventiladores, janelas grandes, quadros brancos e câmeras de vigilância. Ambas as escolas também possuem espaços de convivência e lazer, como biblioteca e quadras esportivas.

Na Escola A, participaram da pesquisa duas professoras (que serão identificadas como Professora 1 e Professora 2) de Língua Portuguesa, que ministraram aulas em turmas de 8º e 9º anos. Já a Escola B contou com a participação de uma professora (identificada como Professora 3) de Língua Portuguesa do 6º e 7º anos. As três professoras também preencheram o TCLE, que garante seu anonimato na pesquisa.

Conforme explicado anteriormente, as categorias definidas para respaldar a análise com a ATD foram: A. Trabalho com os multiletramentos; e B. Demanda por formação continuada. Essa categorização foi definida com base nas perguntas realizadas para as professoras, durante a entrevista que compôs a terceira fase do projeto. Foram realizadas em torno de 10 perguntas, iguais para todas as entrevistadas. Dentre as questões, três foram selecionadas para análise neste artigo, por envolverem o trabalho com os multiletramentos e a formação docente. Essas perguntas foram:

- I. Você acha que a pandemia modificou a apropriação dos letramentos pelos alunos? Como isso aconteceu? Você poderia citar exemplos?

- II. Em suas aulas, você utiliza textos de gêneros compostos por múltiplas linguagens (imagem, som, etc.)? Como os alunos recebem o trabalho com esses textos? Quais os gêneros mais trabalhados em suas aulas?
- III. Você já fez cursos de formação para o trabalho com textos compostos por múltiplas linguagens?

A partir da análise das respostas dadas pelas professoras a essas questões, serão recortados excertos para discussão. Em relação à primeira categoria proposta (o trabalho com os multiletramentos), é relevante considerar as influências do período pandêmico nos modos de aprender e de ensinar.

No excerto “eles estão na era digital, então para eles é outro tipo de letramento, eles estão mais inseridos nesse letramento digital. Eu acho que a pandemia aflorou isso. Depois que voltei da pandemia, senti como professora que tenho que tentar entrar mais nesse letramento digital, entender mais esse letramento para poder trabalhar com eles porque eu acho que está mudando”, a Professora 1 faz a distinção entre os saberes dos alunos e os saberes dos professores e aponta para um cenário de mudanças. Além disso, ela faz alusão às transformações pós-pandemia, que trazem novas demandas de estratégias metodológicas.

Nesse ponto, a professora ainda assevera que “eles [os alunos] não têm mais a paciência de sentar, de ler um texto com calma, tudo é rápido, eu lembro dos vídeos do TikTok que é tudo muito rápido, então eles querem resolver as coisas ali no rápido, eles não têm essa disposição de parar, ler o texto com calma, tentar entender o texto, eles querem tudo pronto, mastigado”. Ao realizar a análise do discurso da Professora 1, é possível observar que, no primeiro excerto, ela faz menção ao fato de os alunos estarem inseridos nesse letramento digital, mas, no segundo excerto, há uma afirmação de que uma leitura reflexiva não é realizada pelos alunos. Esse contraponto exige uma problematização, uma vez que parece ser possível afirmar que os alunos têm acesso às ferramentas digitais, mas que os usos ainda carecem de procedimentos que, efetivamente, possam promover espaços de interações contextualizadas, críticas e responsivas.

Ainda no âmbito da categoria do trabalho com os multiletramentos, a Professora 1 relata: “O oitavo ano é uma turma em que a gente começa a trabalhar textos mais complexos, como os artigos de opinião que são textos mais complicados para eles, são um texto que não tem imagem, são um texto maior, e aí tem aquela preguiça de ler, é mais difícil de concentrar. Quando são gêneros textuais que têm vídeo, têm imagem, percebo que eles interagem mais, tem mais facilidade, se mostram mais interessados, por exemplo, no início do ano que trabalhei o gênero relato de experiência, eu trouxe alguns vídeos de alguns relatos orais, eles se interessam muito mais no oral. Eu trabalhei também o texto impresso e eu não tive a mesma interação com eles do que no oral. Inclusive eu peguei

aqueles do relato, alguns vídeos daquele programa do Fábio Porchat que têm as pessoas contando as experiências e eles adoraram, deram risadas, gostaram muito”.

No excerto supracitado, é possível problematizar uma questão basilar, qual seja, a interação mais significativa por parte dos alunos com produções audiovisuais em detrimento de produções em suporte impresso. No caso em questão, a complexidade dos gêneros textuais aludida pela professora não diz respeito à modalidade de linguagem, mas às características dos artigos de opinião, que se assentam em uma configuração marcada por repertório temático pautado na defesa de um posicionamento argumentativo. Soma-se a isso o fato de os relatos feitos no programa de Fábio Porchat possuírem um propósito humorístico, o que pode diferir de um relato impresso, que pode não ter o mesmo objetivo. Assim, ao abordar a questão dos multiletramentos, é necessário considerar o contexto de produção, de circulação e de recepção dos gêneros textuais, bem como de suas configurações linguísticas, semióticas e discursivas.

A questão dos multiletramentos também se explicita na resposta da Professora 2, que aponta uma dificuldade recorrente a ser enfrentada no cotidiano escolar: a exigência de cumprimento de um planejamento externo. Vejamos: “Acaba que nós somos cobrados com o planejamento que é da série e eles vêm com essa defasagem, já tem a defasagem normal. Mas a gente tem que ir sempre recuperando, desde o início. Antes da pandemia, era praticamente dentro de um controle. Lógico que tem aqueles alunos com uma deficiência maior. Mas depois da pandemia você tem que seguir um planejamento que não é de acordo com a realidade deles e isso dificulta demais. Então, temos que ficar sempre voltando. O conteúdo que eu deveria dar para eles que está no planejamento, boa parte dele eu não dei porque eu tive que retomar, como então que eu vou dar “oração coordenada” sendo que não sabem o que é “verbo”. Tem dois anos que estou com a turma do 8º; eles ficaram na pandemia durante o 6º e o 7º. Então, como que revê a matéria desse tempo todo? Não tem como. E, assim, vai demorar um tempinho, porque é muito conteúdo”.

Ao considerar o excerto citado, é importante destacar que os conteúdos escolares de Língua Portuguesa poderiam ser trabalhados de modo contextualizado em diferentes situações de usos da linguagem. No entanto, parece haver ainda uma dissociação entre a escola e a vida cotidiana. A partir do relato da professora, observa-se que as habilidades relacionadas aos multiletramentos ainda não carecem de uma abordagem no contexto dos planejamentos propostos pelas instâncias reguladoras dos processos educativos, uma vez que os conteúdos citados estão restritos à dimensão gramatical.

A Professora 3 faz uma crítica contundente ao processo de ensino realizado durante o período pandêmico: “O Estado mandou o material de intervenção pedagógica para recuperar as habilidades na pandemia, por exemplo. Eu trabalhei com o 8º ano as habilidades do 5º e 6º, quer dizer, foi justamente esse período que eles não tiveram aula.

Só que eu sou formada em Letras, eu não tenho essa parte de alfabetização, então eu trabalhei esse material, na minha cabeça eles tinham que contratar um pedagogo para fazer essa intervenção, mas eu que fiz do jeito que eu sei fazer, da minha formação, então ficou meio assim “capenga”. Não sei como foi com as outras professoras, mas é muita foto: é fazer as atividades e tirar uma foto bonitinha dos alunos para mandar, aí você vai entrar na página lá de educação de Minas e vai ver “Minas fez as intervenções e acabou com o problema da pandemia”. Isso lá no *site* com as fotos todas bonitas, mas na hora que você vê a realidade aqui... Então, assim, não supriu e não sei se vai, sinceramente”.

Ao relatar a proposta de ensino feita pelo estado de Minas Gerais durante a pandemia, a professora não explicita a questão dos multiletramentos, uma vez que direciona a problematização para as dificuldades de alfabetização. Diante disso, é imperativo realizar abordagens metodológicas que possam contribuir para a implementação de práticas de ensino voltadas para o trabalho com os textos multissemióticos em contexto escolar, considerando as diversidades culturais e os diferentes recursos utilizados pelos produtores para o processo de produção de sentidos.

Ao ser indagada sobre o trabalho com textos multissemióticos em sala de aula, a Professora 3 atesta que os alunos “recebem melhor do que os textos, porque isso já é do cotidiano deles, e eles produzem dancinhas, vídeos, eles sabem fazer isso ali no celular com mais facilidade que eu, então eles recebem muito bem. Só que tem que tentar conciliar essas duas coisas também porque não é só videozinho do TikTok, eu fico preocupada com a questão do conteúdo”. Nesse trecho, a professora destaca duas questões relevantes para a análise aqui proposta: a diferença de habilidades de usos das tecnologias por parte dos alunos e dos professores e a preocupação com os conteúdos a serem consolidados para a formação de sujeitos críticos e responsáveis.

Diante do exposto, é importante considerar que, como observam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 65), apesar de “expressões equivocadas como nativos digitais e geração internet, as habilidades digitais dos estudantes são irregulares e muitos deles carecem de apoio para poderem usar a tecnologia com objetivos educacionais [...]”, sem falar no fato de que posições geográficas distintas imprimem posições econômicas, sociais e culturais igualmente distintas, logo, nem todos(as) os(as) estudantes usufruem de possibilidades iguais de desenvolvimento do letramento digital.

Assim, ainda que os alunos possuam conhecimentos sobre a operacionalização de determinadas ferramentas digitais, a discussão sobre os usos da linguagem nesse contexto é, notadamente, um compromisso ético por parte dos professores de língua portuguesa. Desse modo, é relevante considerar que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 65), é preciso contextualizar “os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”.

Já em relação à categoria “demandas de formação docente”, para o trabalho com textos constituídos por múltiplas linguagens, as respostas dadas pelas professoras também apontam para um contexto que merece uma atenção especial por parte das instâncias responsáveis pela formação de professores, seja inicial, seja continuada.

Na resposta da Professora 1, é possível perceber a importância da articulação com as universidades, instituições responsáveis pela produção de conhecimentos: “Eu acho que quando a gente tá na universidade as ideias fervilham mais, a gente tá sempre se atualizando. Quando a gente sai da Universidade essa atualização vai se perdendo se a gente não procura. A educação continuada é importante para isso, para estar sempre se atualizando de novas práticas. A universidade desempenha um papel fundamental nisso de trazer para nós professores que estamos aqui no ensino básico, porque muitas vezes não temos tempo de fazer uma formação, de ter uma formação continuada, de a Universidade trazer para gente essas atualizações. Por exemplo, eu tive muitos estagiários da UFLA, as meninas da Letras, elas trouxeram muitas ideias de aulas para mim, por mais que o estágio é mais observação, a gente conversava muito, a gente trocava muitas ideias, elas trouxeram algumas ideias muito legais para eu trabalhar nas minhas aulas que acabei trabalhando inclusive e foram muito boas. A universidade é boa nesse sentido de ter esse contato com nós da educação básica, de trazer essas atualizações, essas ideias que muitas vezes a gente não tem tempo de pensar, de planejar”.

Ao se reportar às contribuições da universidade para a qualificação das atividades didáticas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica, a professora destaca as dificuldades da profissão que, de modo bastante estreito, estão ligadas à formação docente ainda deficitária.

Discorrendo sobre a questão da formação na perspectiva dos multiletramentos, Ferreira e Ferreira (2022, p. 18) consideram a relevância da formação teórica para a implementação de práticas pedagógicas teoricamente embasadas. Segundo as autoras, a formação de professores para o trabalho com textos multimodais acaba sendo mais complexa, já que “os recursos semióticos constitutivos dos textos imagéticos impõem novos modos de interagir com os textos, de se encaminhar as práticas leitoras”, o que interfere na escolha de materiais didáticos e no envolvimento dos sujeitos da aprendizagem com suas respectivas experiências com as múltiplas linguagens. Dessa forma, como “os modos de interação se inscrevem em um processo complexo e continuamente (re)construído a partir das experiências particulares e sociais dos aprendizes”, isso demanda diferentes perspectivas teóricas para a fundamentação da formação docente.

Ainda considerando esse contexto, analisamos a fala da Professora 2, que sugere a proposição de um curso de formação que a ajude no encaminhamento de atividades didáticas para contribuir com “produção dentro da realidade, em questões mais simples para que eles consigam chegar depois no resultado que a gente quer. Poderia ter técnicas

mais simples para levar eles desde o início e depois ter uma produção mais complexa. De repente algo mais diferenciado nesse sentido, mais na produção”. Como se observa, a professora direciona o foco para a atividade de escrita, o que permite inferir a existência de uma lacuna de formação para trabalho com textos multissemióticos.

Já a Professora 03 aborda as oportunidades de formação docente para o encaminhamento de práticas educativas que abarcam as produções multissemióticas: “Na minha formação básica a gente trabalhou muito a questão de vídeos, a gente até produziu textos e tal. Eu fiz uma especialização na universidade também, o ensino de língua e literatura, não era específico, mas a gente acabou abordando essas questões. Agora específico não. Eu estou fazendo um curso pelo Trilhas do Futuro, aquele programa do Estado, que tem a ver, só que assim eu ainda nem tive muito tempo, não sei nem te falar o tema, mas é mais ou menos isso, o uso da internet na escola. Assim, não tem diretamente a ver com a multissemiose, mas acaba tendo. Mas eu queria realmente uma coisa bem pé no chão. A faculdade ainda vê uma coisa bem diferente do que a gente consegue aqui. Meus problemas aqui são problemas que eu não fui preparada para lidar, são questões mais básicas mesmo. Queria um curso que levasse em consideração essas questões sociais dos meus meninos e que levasse em consideração que eu só tenho um laboratório de informática e dois ambientes com *datashow* numa escola que tem 20-30 professores”.

Aqui, merece destaque a demanda da professora que anseia por um curso de formação que parta do contexto social dos alunos e as condições estruturais e tecnológicas da escola. Nesse viés, é relevante redimensionar os processos formativos, que precisam problematizar a complexidade inerente a esse percurso e considerar a reiterada tensão entre as concepções/proposições das instâncias institucionais (universidades, órgãos governamentais etc.) e as percepções das demandas didáticas dos professores. Ao mencionarem a questão das realidades das escolas, as professoras sinalizam para um percurso formativo que dialogue com o cotidiano da profissão. Nesse sentido, os resultados obtidos nessa parte da pesquisa apontam para uma necessidade de uma reflexão sobre as especificidades dos cursos de formação, para que possam, efetivamente, contribuir para a resignificação das práticas pedagógicas.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo discutir sobre o trabalho com multiletramentos em práticas docentes, no contexto de aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica. Na parte teórica, buscou-se caracterizar os multiletramentos; na parte documental, apresentou-se o projeto de pesquisa; e, na parte da pesquisa de campo, analisou-se as respostas dadas pelas professoras em entrevista realizada.

Os trechos destacados das falas das professoras permitem notar os impactos da pandemia na educação, já que elas observaram o aumento das dificuldades dos alunos,

sobretudo em relação à leitura e escrita. Por isso, o Projeto Ressignificação pretendeu dar atenção às demandas escolares, para atender tanto aos estudantes quanto aos docentes que integram o projeto. Dessa forma, os excertos dos discursos das professoras apontam para uma problematização acerca da concepção de “nativos digitais”, uma vez que os alunos ainda apresentam limitações em situações de usos das linguagens que compõem as interações sociais mediadas pelas tecnologias digitais. Além disso, foi possível considerar a relevância do processo de formação de professores, de modo articulado às demandas específicas das escolas e dos docentes, a fim de propiciar condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais situadas e mais interativas.

Assim, para que as práticas pedagógicas sejam mais eficazes, preparando os estudantes para serem mais ativos e críticos em um mundo contemporâneo em constante mudança e, também, para que as escolas possam realizar propostas pedagógicas que, efetivamente, culminem em aprendizagens, é necessário ressignificar os cursos de formação continuada dos professores, uma vez que as demandas apresentadas por eles nem sempre correspondem às propostas ofertadas pelas instâncias formativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

DIAS, J. *Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente*. 2022. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

DIAS, J.; FERREIRA, H. M. TDIC e multiletramentos no contexto dos PCN e da BNCC: discussões voltadas à formação docente. In: FERREIRA, C. S.; BELCAVELLO, M. P. P. S. (org.). (org.). *Diálogos sobre formação e trabalho docente*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 140-167.

DUDENEY, G.; HOCHLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, I. B.; FERREIRA, H. M. *Leitura de textos multissemióticos: (re)visitando habilidades*. São Paulo: Dialética, 2022.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

MEDEIROS, E. A. de; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. *Laplage em Revista*, Universidade Federal de São Carlos, v. 3, n. 3, 2017.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PROJETO LALIN-FAPEMIG. *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais*. Projeto de pesquisa (Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023). LALIN. Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAITO, F. S. *(Multi)letramento(s) digital(is) na escola pública: reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino*. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e Diálogos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 109-143, ago. 2011.

SELBER, S. A. *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

A natureza relacional da mudança na aquisição da escrita: memória e projeto

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3920>

Giovane Fernandes Oliveira¹

Resumo

Este artigo expõe os resultados de uma pesquisa anterior e os eixos de uma pesquisa atual, ambas assentadas em uma concepção de mudança na aquisição da escrita que confere a essa mudança uma natureza relacional. Os resultados da pesquisa anterior são expostos nas três seções de desenvolvimento, mediante o delineamento de relações semiológico-enunciativas que estruturam a escrita infantil e sofrem transformações nessa estruturação: a relação locutor-língua, as relações locutor-alocutário/alocução-mundo e a relação língua-locutor. Por sua vez, os eixos da pesquisa atual são expostos nas considerações finais.

Palavras-chave: mudança; aquisição da escrita; relação; semiologia; enunciação.

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; giofoliver@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8251-8353>

La nature relationnelle du changement dans l'acquisition de l'écriture : mémoire et projet

Résumé

Cet article expose les résultats d'une recherche antérieure et les axes d'une recherche actuelle, toutes les deux fondées sur une conception du changement dans l'acquisition de l'écriture qui confère à ce changement une nature relationnelle. Les résultats de la recherche antérieure sont exposés dans les trois sections de développement, à travers le dessin de relations sémiologico-énonciatives qui structurent l'écriture enfantine et subissent des transformations dans cette structuration : la relation locuteur-langue, les relations locuteur-allocutaire/allocution-monde et la relation langue-locuteur. Les axes de la recherche actuelle, à leur tour, sont exposés dans les considérations finales.

Mots-clés : changement ; acquisition de l'écriture ; relation ; sémiologie ; énonciation.

Introdução

Todo conhecimento é uma realidade histórica [...]. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão, assim como um horizonte de projeção. [...] Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber (Auroux, 2014, p. 12).

Nos estudos em aquisição de linguagem, o tema da mudança é central em termos tanto fenomênicos quanto descritivos e explanatórios. Essa centralidade se deve ao fato de a aquisição envolver, em qualquer perspectiva teórica, a mudança de uma condição X a uma condição Y. As descrições e as explicações variam conforme a teoria e o objetivo de cada estudo, podendo a mudança ser entendida de modo mais amplo ou de modo mais estrito. De modo mais amplo, quando se trata, por exemplo, da mudança de não falante/não escrevente a falante/escrevente – mudança cuja explicação é o compromisso maior de toda perspectiva teórica em aquisição de linguagem. De modo mais estrito, quando se trata, por exemplo, da mudança do uso do nome próprio ao uso do pronome *eu* pela criança na referência a si mesma em sua constituição como falante ou, então, da mudança do desenho à letra em sua constituição como escrevente.

Em minha tese de doutoramento (Oliveira, 2022)², busquei introduzir, no campo da aquisição de linguagem, uma **perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita**. Teoricamente, tal perspectiva ancora-se na teoria da linguagem de Émile

2 Financiada por bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a tese foi orientada pela Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva e defendida, em janeiro de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Benveniste, mais precisamente em suas teorizações sobre a semiologia e a enunciação. Empiricamente, tal perspectiva ancora-se em dois *corpora*, constituídos em sessões de coleta naturalísticas e longitudinais, realizadas em ambiente doméstico, ao longo de dois anos e seis meses, com duas crianças: uma menina (Helena), acompanhada antes do ciclo da alfabetização, e um menino (Emanuel), acompanhado durante o ciclo da alfabetização³. As análises efetuadas resultaram na proposição de uma **natureza relacional da mudança na aquisição da escrita**, ligada a mudanças de configuração em relações semiológico-enunciativas estruturantes da escrita infantil.

Neste artigo, tenho por objetivo apresentar – para retomar os termos de Auroux (2014) em epígrafe⁴ – o duplo horizonte dessa proposta. O horizonte de retrospectão (memória) será apresentado mediante o delineamento das relações cujas transformações justificam a natureza relacional por mim atribuída à mudança no vir a ser escrevente: a relação locutor-língua (*cfe.* primeira seção), as relações locutor-alocutário/alocução-mundo (*cfe.* segunda seção) e a relação língua-locutor (*cfe.* terceira seção). Já o horizonte de projeção (projeto) será apresentado nas considerações finais, nas quais traçarei as linhas gerais de uma nova pesquisa, em andamento⁵.

A relação locutor-língua

Esta relação está no cerne de uma primeira macro-operação semiológico-enunciativa de aquisição da escrita: a **operação de deslocamento de lugar enunciativo**. Do ponto de vista teórico, tal operação caracteriza-se por uma mudança geral da relação locutor-língua: a passagem dos lugares (co)enunciativos de falante-ouvinte aos lugares (co)enunciativos de escrevente-leitor. Do ponto de vista fenomênico, tal operação caracteriza-se, no *corpus* de Helena, pela **dominância do rabisco** e, no *corpus* de Emanuel, e pela **dominância das relações fala-escuta/escrita-leitura**.

A dominância do rabisco (*cfe.* recorte enunciativo 1) é marcada pela ausência tanto do **princípio alfabético** (correspondência fonema-grafema) quanto do **princípio icônico** (correspondência desenho-referente).

3 Acompanhamentos autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob o Parecer Consubstanciado CAEE 11394419.5.0000.5347.

4 Recorro aos termos de Auroux (2014) com certa liberdade, pois os desloco do âmbito da história das ideias linguísticas, em que são empregados pelo autor, para o âmbito de minha história pessoal de pesquisa.

5 Financiada por bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a pesquisa está sendo realizada em Estágio Pós-Doutoral na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Fausta Pereira de Castro.

Recorte enunciativo 1a – Alocução falada-escrita⁶

Idade da criança: 3;8.28.

Data da sessão: 27/12/2018 (sessão 6).

Participantes: HEL (criança); GIO (investigador).

Situação: HEL e GIO estão sentados na cozinha da casa de GIO, que a convoca a escrever um bilhete para uma “sereia”.

HEL: olha aqui @ olha / olha esse / tudo essa riscaiada! [= em posição ereta, risca fortemente sobre a folha]

GIO: e o quê que é isso? uma sereia?

HEL: uma sereia de mar [= continua riscando forte sobre a folha]

Recorte enunciativo 1b – Enunciado escrito



Por sua vez, a dominância das relações fala-escuta/escrita-leitura (*cfe.* recorte enunciativo 2) é marcada pela **emergência** e pela **estabilização do princípio alfabético** (conversões fonema-grafema na escrita e grafema-fonema na leitura), tal como pela **maior extensão dos enunciados escritos** (ainda que sem uma plena segmentação gráfica e **lidos** (ainda que em voz alta e de forma silabada).

6 Os recortes enunciativos aqui exibidos o são apenas a título ilustrativo e não com fins analíticos. Para análises detalhadas à luz da perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita, ver Oliveira (2022), em que também são esclarecidas as convenções de transcrição adotadas.

Recorte enunciativo 2a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 6;9.9.

Data da sessão: 23/12/2018 (sessão 7).

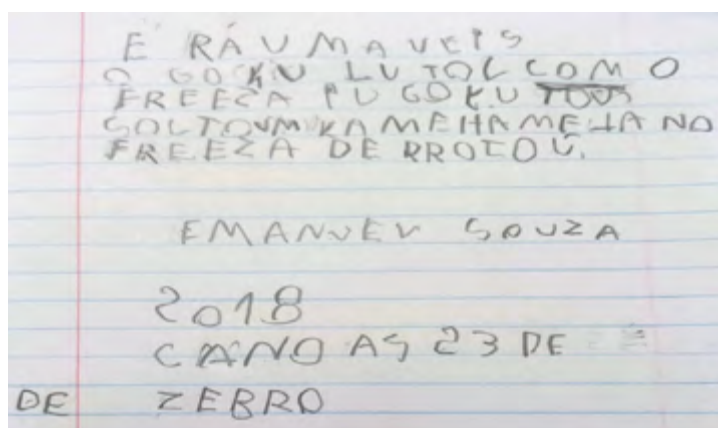
Participantes: EMA (criança); GIO (investigador).

Situação: EMA e GIO estão sentados na cozinha da casa de GIO, que o convoca a escrever uma estorinha sobre o desenho animado *Dragon Ball*. EMA interrompe a escrita da estorinha para ler o que já escreveu e pensar em como continuar.

GIO: e aí? @ comé que continua a estória?

EMA: “êê-ro” [= interrompe a leitura para corrigir a forma verbal] “êê-ra u-ma veiz o go-ku lu-tou com o free-za”

Recorte enunciativo 2b – Enunciado escrito



A mudança relacional em jogo nesta primeira operação é de caráter subjetivo e topológico, pois envolve o preenchimento de novos lugares de enunciação (da fala à escrita) e de coenunciação (da escuta à leitura), isto é, novas maneiras de a criança advir como sujeito da enunciação (efeito discursivo). Trata-se de uma reconfiguração da relação locutor-língua que, no entanto, não supõe uma superação, visto a criança não deixar de ser falante e ouvinte ao passar a ser escrevente e leitor: de *homo loquens*, ela passa a *homo loquens scriptor*. Não se trata, então, da ascensão a uma condição de locutor em detrimento da outra, mas sim de uma transformação da condição locutória, vale dizer, dos modos de a criança estar na língua e de a língua estar na criança. Essa transformação possibilita tanto o surgimento dos primeiros desenhos e letras em meio aos rabiscos que predominam na aurora da escrita infantil quanto a circulação de palavras nas primeiras frases que começam a ganhar corpo nessa escrita, acompanhando a circulação da própria criança por entre os distintos lugares (co)enunciativos (de falante, de ouvinte, de escrevente e de leitor).

Entretanto, o fato de a sede da mudança ser, aqui, a relação da criança (locutor) com a língua não significa que não haja, desde os momentos iniciais da aquisição da escrita, uma relação da criança com o outro (alocutário). Pelo contrário: a relação criança-outro é condição da relação criança-língua, no sentido de que é o outro (um já escrevente-leitor) que convoca a criança a preencher novos lugares de (co)enunciação da/na língua ("GIO: e aí? @ comé que continua a estória?") e que a sustenta nesses lugares antes de ela poder fazê-lo sozinha, quando, por exemplo, ele atribui sentido e referência às suas formas gráficas indistintas ("GIO: e o quê que é isso? uma sereia?"). Se podemos entender a subjetividade como "a capacidade do locutor de situar-se como 'sujeito'" (Benveniste, 1966, p. 259), ao enunciar, constitutiva dessa capacidade locutória é a "condição de diálogo" enquanto "polaridade das pessoas", que "é na linguagem a condição fundamental, da qual o processo de comunicação [...] não é senão uma consequência totalmente pragmática" (Benveniste, 1966, p. 260).

Tal papel constitutivo do diálogo envolve, no vir a ser escrevente como no vir a ser falante, "o complexo mecanismo de conjunção/disjunção entre *eu* e *tu*", um "mecanismo primordial" que garante, à criança (*eu*), "o preenchimento de lugar na estrutura enunciativa [...] a partir do *tu*, na dependência do *tu*, em conjunção com o *tu* e simultaneamente em disjunção com o *tu*" (Silva, 2009, p. 232-233). Mais especificamente na aquisição da escrita, esse mecanismo tem, como face enunciativa, a **conjunção eu-tu** (caracterizada pela convocação da criança pelo outro para que, na estrutura enunciativa, ela preencha os lugares de escrevente e de leitor) e, como face semiológica, a **disjunção eu/tu** (caracterizada tanto pela abstração discursiva como desprendimento do outro da alocação falada e dessa própria alocação quanto pela abstração sistêmica como reconhecimento da estrutura formal de base da materialidade gráfica). Dessa disjunção, resulta a suspensão temporária do processo de comunicação, uma vez que "A criança deve se abstrair da necessidade que a faz falar, ir brincar com um amigo ou comer uma maçã, para 'objetivar' o dado linguístico /brincar/ ou /maçã/": "Da palavra ao desenho da palavra realiza-se um salto imenso, do falar à imagem simbólica do falar" (Benveniste, 2014, p. 131).

As relações locutor-alocutário/alocução-mundo

Estas relações estão no cerne de uma segunda macro-operação semiológico-enunciativa de aquisição da escrita: a **operação de desdobramento do funcionamento do discurso escrito**. Do ponto de vista teórico, tal operação caracteriza-se não por uma, mas por duas mudanças gerais. A primeira mudança, de caráter intersubjetivo, consiste na passagem da enunciação escrita sem endereçamento à enunciação escrita endereçada a um alocutário. A segunda mudança, de caráter referencial, consiste na passagem do *aqui-agora* da alocação falada à complexa rede de relações espaço-temporais desdobrada pela alocação escrita. Do ponto de vista fenomênico, tal operação caracteriza-se, no *corpus* de Helena, pela **dominância do ícone** e, no *corpus* de Emanuel, pela **dominância das relações pessoa-espaço-tempo**.

A dominância do ícone (*cfe.* recorte enunciativo 3) é marcada pela **emergência** e pela **estabilização do princípio icônico**: na escrita, os rabiscos transformam-se em desenhos, ao ganharem os contornos dos referentes aos quais remetem; na leitura, são as ilustrações dos livros que guiam a interpretação da criança.

Recorte enunciativo 3a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 4;2.1.
Data da sessão: 30/05/2019 (sessão 10).
Participantes: HEL (criança); GIO (investigador); MÃE.
Situação: HEL está na sala de jantar da casa de sua AVÓ, sentada à mesa junto com GIO e MÃE, os quais lhe propõem que “escreva” ou desenhe algo para a AVÓ.

Com: HEL pega uma folha em branco nova e, nesta, faz um círculo amarelo.

MÃE: olha que sol grandeeee!!!

HEL: nããã, é o / é o barrigão do Papai Pig!

MÃE: ahhh

GIO: do Papai Pig [= ri]

HEL: eu preciso fazê a cara deeeeeee!!! [= continua desenhando]

[...]

MÃE: tem que fazê o rabo do porco

HEL: olha, ele precisa ter pés [= faz dois risquinhos amarelos abaixo da barriga do personagem] fazê as mãos [= faz dois risquinhos amarelos nas laterais da barriga]

GIO: não tinha essas formas no desenho dela antes, né? [= comenta olhando para a MÃE, que assente concordando] tá com forma agora

Recorte enunciativo 3b – Enunciado escrito⁷



Por sua vez, a dominância das relações pessoa-espaco-tempo (*cfe.* recorte enunciativo 4) é marcada pelo **desprendimento** da situação imediata de enunciação falada e pela **sustentação** de uma rede de relações enunciativas interna ao enunciado escrito, relações tanto pessoais – no caso do endereçamento a alocutários reais e individuais (como quando a criança escreve a um amigo ou a um familiar), imaginados (como quando a criança escreve ao Papai Noel ou ao Coelhoinho da Páscoa) ou coletivos (como quando a criança escreve a uma turma de estudantes mais velhos) – quanto espaciais e temporais – no caso dos acontecimentos retomados (como quando a criança escreve relatos), projetados (como quando a criança escreve cartinhas a um bebê da família por nascer) e simulados (como quando a criança escreve narrativas).

Recorte enunciativo 4a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 6;11.24.

Data da sessão: 10/03/2019 (sessão 9).

Participantes: EMA (criança); GIO (investigador).

Situação: EMA está sentado na sala de sua casa com GIO, que lhe sugere escrever uma cartinha ao Coelhoinho da Páscoa.

EMA: deixa eu pensá o quê que eu quero [= fala em tom de voz baixo e enrugando a testa, com o semblante pensativo e com o lápis sacudindo na mão]

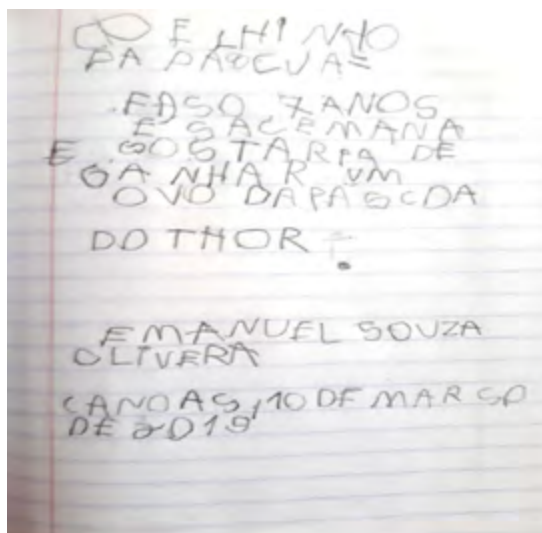
GIO: tá, pensa

EMA: videogame

⁷ Neste recorte enunciativo 3b, os signos icônicos (desenhos) foram produzidos pela criança, enquanto os signos linguísticos (nomes próprios) foram produzidos pela mãe ("Pepa Pig", em letra cursiva) e pela mãe guiando a mão da criança ("Papai Pig", "Helena", "George", em letra bastão).

- GIO: ah, mas acho que videogame não tem muito a ver com a Páscoa, né?
- EMA: ah, tem
- GIO: não sei se o Coelhoinho da Páscoa ele consegue isso
- EMA: eu acho que ele consegue
- Com: Apesar da ideia inicial, EMA termina por escrever uma cartinha em que pede, ao Coelhoinho da Páscoa, um ovo de chocolate do super-herói Thor.

Recorte enunciativo 4b – Enunciado escrito



Suspensão na primeira operação, o processo de comunicação via enunciação escrita é o que movimenta esta segunda operação e as mudanças que a definem: a mudança intersubjetiva (a qual reconfigura a relação locutor-alocutário) e a mudança referencial (a qual reconfigura a relação alocução-mundo). Essas duas mudanças relacionais são consequentes ao desdobramento do “duplo funcionamento [inter]subjetivo e referencial do discurso” (Benveniste, 2006, p. 101) – nesse caso, do discurso escrito enquanto uma forma outra de a língua se realizar semiológica e enunciativamente. Além de o discurso funcionar duplamente, cada um de seus dois funcionamentos contém, em si, uma dupla oposição, cujo desdobrar impulsiona a escrita infantil.

No interior do funcionamento intersubjetivo, trata-se de uma primeira oposição, “a oposição ‘eu-tu’, [que] é uma estrutura de alocução pessoal que é exclusivamente inter-humana” (Benveniste, 2006, p. 101). Eclipsada quando a criança está às voltas com a materialidade gráfica, essa estrutura alocucional sai da penumbra quando a criança passa a reconhecer um fato constitutivo da enunciação escrita: o fato de que o enunciado desta resultante será **lido** por outrem (a exemplo da avó, no recorte 3, e do Coelhoinho da Páscoa, no recorte 4). Tal reconhecimento, suscitado pelo **outro presente no aqui-agora** (o *tu* da alocução falada), leva o pequeno escrevente a endereçar-se um **outro ausente no**

aqui-agora (o *tu* da locução escrita), “qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a esse outro” (Benveniste, 2006, p. 84), o qual pode ser “real ou imaginado, individual ou coletivo” (Benveniste, 2006, p. 87). Esse endereçamento impõe à criança restrições ligadas ao alocutário e ao objeto da locução escrita, restrições que lhe chegam pelo *tu* da locução falada, como quando este a questiona a propósito da pertinência do pedido ao Coelho da Páscoa (“GIO: ah, mas acho que videogame não tem muito a ver com a Páscoa, né? EMA: ah, tem GIO: não sei se o Coelho da Páscoa ele consegue isso EMA: eu acho que ele consegue”).

Já no interior do funcionamento referencial, trata-se de uma segunda oposição, “a do ‘eu-tu’/‘ele’, [que,] opondo a pessoa à não-pessoa, efetua a operação de referência e fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é a locução” (Benveniste, 2006, p. 101). Esse *discurso sobre* é facultado, no *corpus* de Helena, pela “iconização do pensamento” (Benveniste, 2014, p. 133) e, no *corpus* de Emanuel, pela “rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (Benveniste, 2006, p. 101). Quanto à iconização do pensamento, trata-se da transformação dos **rabiscos** enquanto traços indiferenciados em **ícones** enquanto traços que vão se diferenciando conforme os referentes graficamente representados (“HEL: é o barrigão do Papai Pig! / eu preciso fazê a cara deeeeeee / olha, ele precisa ter pés [= faz dois risquinhos amarelos abaixo da barriga do personagem] fazê as mãos [= faz dois risquinhos amarelos nas laterais da barriga]”). Quanto à rede complexa de relações espaço-temporais, trata-se do fato de que, ao retomar, ao projetar e, sobretudo, ao simular acontecimentos discursivamente, a criança vê-se impelida a criar uma rede enunciativa de **figuras** e de **figurações** (pessoas, espaços e tempos) que, em seu discurso escrito, passa a situar intersubjetiva e referencialmente ao nele situar-se, ela própria, subjetivamente.

Se, na operação anterior, estava em jogo a “condição de diálogo” (Benveniste, 1966, p. 260) como **condição** da enunciação escrita, nesta operação, está em jogo a “estrutura do diálogo” (Benveniste, 2006, p. 87) como **efeito** da enunciação escrita, cujas relações tanto pessoais (locutor-alocutário) quanto espaciais e temporais (locução-mundo) “não existem senão na rede de ‘indivíduos’ que a enunciação cria e em relação ao ‘aqui-agora’ do locutor” (Benveniste, 2006, p. 86). Lido sob lentes benvenistianas, o processo de comunicação é, portanto, da ordem de “um efeito de só-depois”, consequência pragmática de “um dispositivo de troca e de gestão dos efeitos da realização auto-referencial de ‘eu’” (Dufour, 2000, p. 73-74).

A relação língua-locutor

Esta relação está no cerne de uma terceira macro-operação semiológico-enunciativa de aquisição da escrita: a **operação de discretização do aparelho formal da enunciação escrita**. Do ponto de vista teórico, tal operação caracteriza-se por uma mudança geral

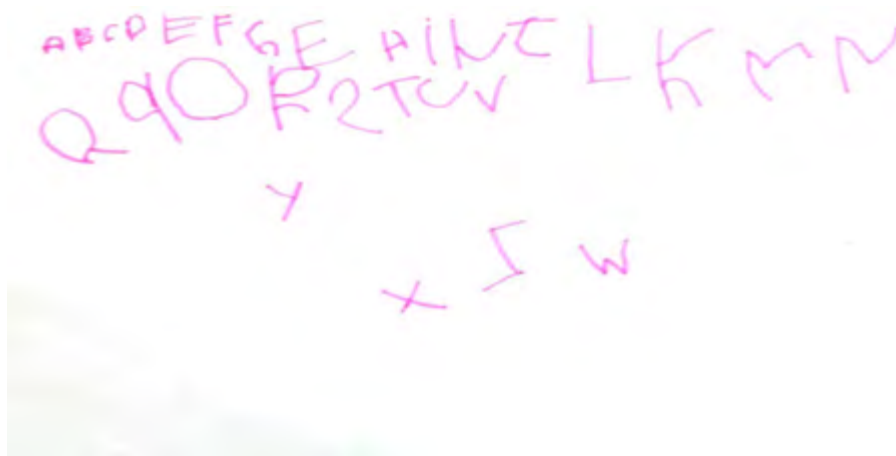
de caráter subjetivo e topológico, assim como a primeira operação, porém inverte os termos desta: trata-se não mais do locutor se instaurando na língua via preenchimento de novos lugares de enunciação e de coenunciação (relação locutor-língua), mas da língua se instaurando no locutor via processos semiológico-enunciativos mais complexos (relação língua-locutor). Essa mudança consiste no reconhecimento *da* à ação *sobre* a escrita como um todo constituído de partes. Do ponto de vista fenomênico, tal operação caracteriza-se, no *corpus* de Helena, pela **dominância da letra** e, no *corpus* de Emanuel, pela **dominância das relações contínuo-discreto**.

A dominância da letra (*cfe.* recorte enunciativo 5) é marcada pela **redução do repertório grafemático** a partir do reconhecimento das letras enquanto partes do alfabeto como um todo, embora não se possa falar, ainda, de princípio alfabético, na medida em que as letras são tomadas em suas relações de identidade e de diferença, sendo discretizadas em sua materialidade gráfica e não como grafemas correspondentes a fonemas.

Recorte enunciativo 5a – Alocução falada-escrita

Idade da criança:	5;6.1.
Data da sessão:	30/09/2020 (sessão 28).
Participantes:	HEL (criança); GIO (investigador).
Situação:	HEL está na casa de GIO, sentada à mesa da sala de jantar, escrevendo as letras do alfabeto.
Com:	Após a criança escrever as letras <A>, , <C>, <D> e <E>, o outro as lê em voz alta.
GIO:	então / <A> <C> <D> [= pronuncia o nome das letras, contando-as com os dedos da mão direita, até HEL o interromper]
HEL:	<Ó> <É> <J> <I>
Com:	GIO ri brevemente, mas logo retoma a ordem alfabética.
[...]	
Com:	HEL começa a nomear as letras já escritas enquanto as aponta com a canetinha.
HEL:	<D> <C> <N> <J> <M> <P> <G> <F> <L> <C> <A> <H> <J> <P> <A>!
Com:	Embora os nomes não correspondam ao número, à ordem e às letras já grafadas, GIO não a corrige.
[...]	
HEL:	deu? [= pergunta após escrever a letra <Y>]
GIO:	FEZ O ALFABETO!!! / depois tem que mostrá pra tua mãe, né? que lindo!

Recorte enunciativo 5b – Enunciado escrito



Por sua vez, a dominância das relações contínuo-discreto (*cfe.* recortes enunciativos 6 e 7) é marcada por **processos semiológico-enunciativos mais complexos**, como os seguintes: (a) a distribuição dos grafemas no sistema linguístico (em termos de estabelecimento de suas latitudes combinatórias de ordem associativa e sintagmática); (b) a integração e a dissociação das unidades gráficas no discurso (em termos de composição, decomposição e recomposição de grafemas, sílabas, morfemas, lexemas); (c) a sintagmatização do discurso escrito com vistas à produção de efeitos performativos sobre o leitor; (d) a ressintagmatização desse discurso com vistas à autocorreção de erros, aos quais a criança vai se tornando mais sensível ao passar da leitura em voz alta e partilhada (dialógica) à leitura silenciosa e individual (monológica).

Recorte enunciativo 6a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 8;1.14.

Data da sessão: 28/04/2020 (sessão 25).

Participantes: EMA (criança); GIO (investigador).

Situação: EMA e GIO estão sentados no quarto de EMA, que escreve uma carta a seu primo Cauã para lhe contar da não existência de personagens do imaginário infantil.

EMA: não existe a Fada do Dente nem o Papai Noel nem o Coelhoinho da Páscoa / nenhum dos três

GIO: não existe?

Com: EMA nega com um meneio de cabeça.

GIO: então faz uma estória dizendo que eles não existem! @ sabe quem acredita neles?

EMA: quem?

GIO: o Cauã @ conta pra ele que eles não existem
[...]

Com: EMA interrompe a escrita do enunciado para fazer um comentário.

EMA: eu acho que o Cauã vai até chorá, né? [= sorri malicioso]

GIO: vai até chorá?

EMA: eu acho [= continua sorrindo]

GIO: por quê? por que ele acredita em tudo isso?

Com: EMA assente sorrindo e GIO ri alto.
[...]

Com: EMA usa o dedo indicador para medir o espaço em branco na entrada do parágrafo, como GIO lhe mostrou em outra situação.

GIO: ah, o dedinhooo!

EMA: um [= escreve o número um no início do novo parágrafo, *cfe.* grifo vermelho no recorte 6b]

GIO: o que que é um?

EMA: “por que o Papai Noel não existe sabe por quê? @ porque é os pais que entregam os presentes”

GIO: então diz pra ele

EMA: um @ por por @@@

GIO: ahh, tu vai listá os motivos?

EMA: é, assim ó @ “um por que o Papai Noel não existe? porque é os porque / é os pais que entregam”

GIO: e depois vai falá “dois”?

EMA: é

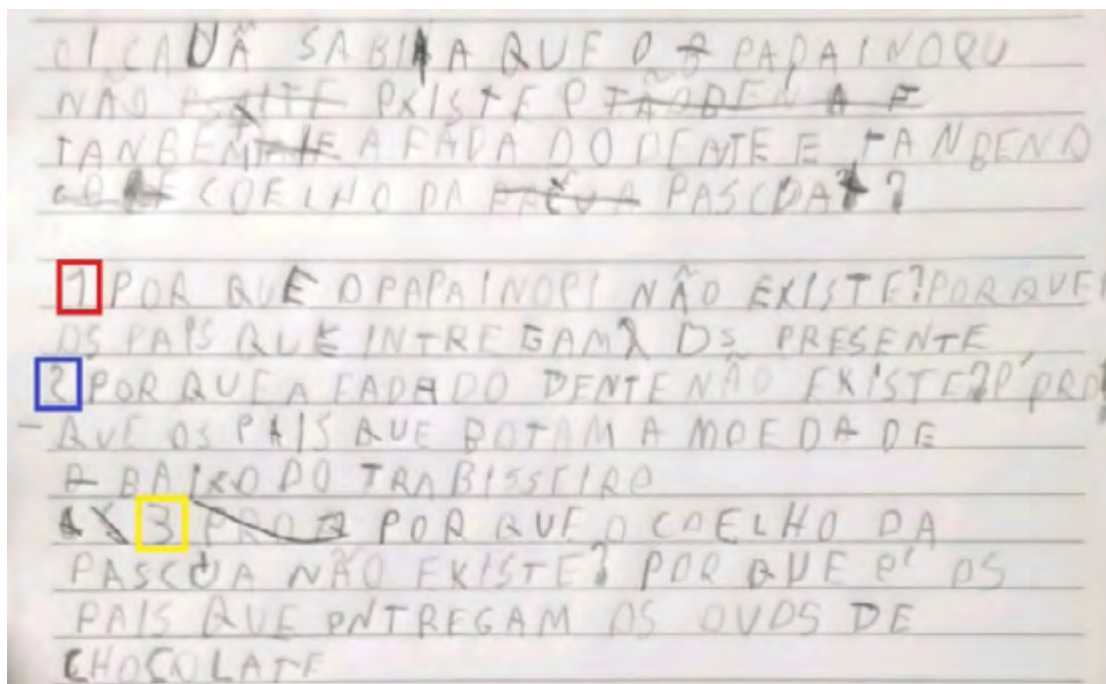
GIO: ahhh, tu vai enumerááá?

Com: EMA assente com um meneio de cabeça.

GIO: interessaanteel! [= com tom surpreso]

Com: EMA dá continuidade à escrita do enunciado, enumerando as razões da não existência dos três personagens, *cfe.* grifos azul e amarelo no recorte 6b.

Recorte enunciativo 6b – Enunciado escrito



Recorte enunciativo 7a – Alocução falada-escrita

Idade da criança: 8;7.12.

Data da sessão: 26/10/2020 (sessão 33).

Participantes: EMA (criança); GIO (investigador).

Situação: EMA está na casa de GIO, sentado com este à mesa da sala de jantar e escrevendo uma estorinha intitulada "Loki vs. Hela". GIO permanece a maior parte do tempo distraído no celular enquanto EMA escreve "sozinho".

EMA: fiz errado [= fala em tom baixo após escrever um <P> e o risca, *cfe.* grifo vermelho no recorte 7b]

Com: Após riscar a letra errada, EMA repete a mesma letra riscada, mas imediatamente se dá conta disso.

EMA: ai, fiz errado de novo! [= fala em tom alto e risca a segunda ocorrência da letra <P>, ao lado da primeira já riscada, *cfe.* grifo azul no recorte 7b]

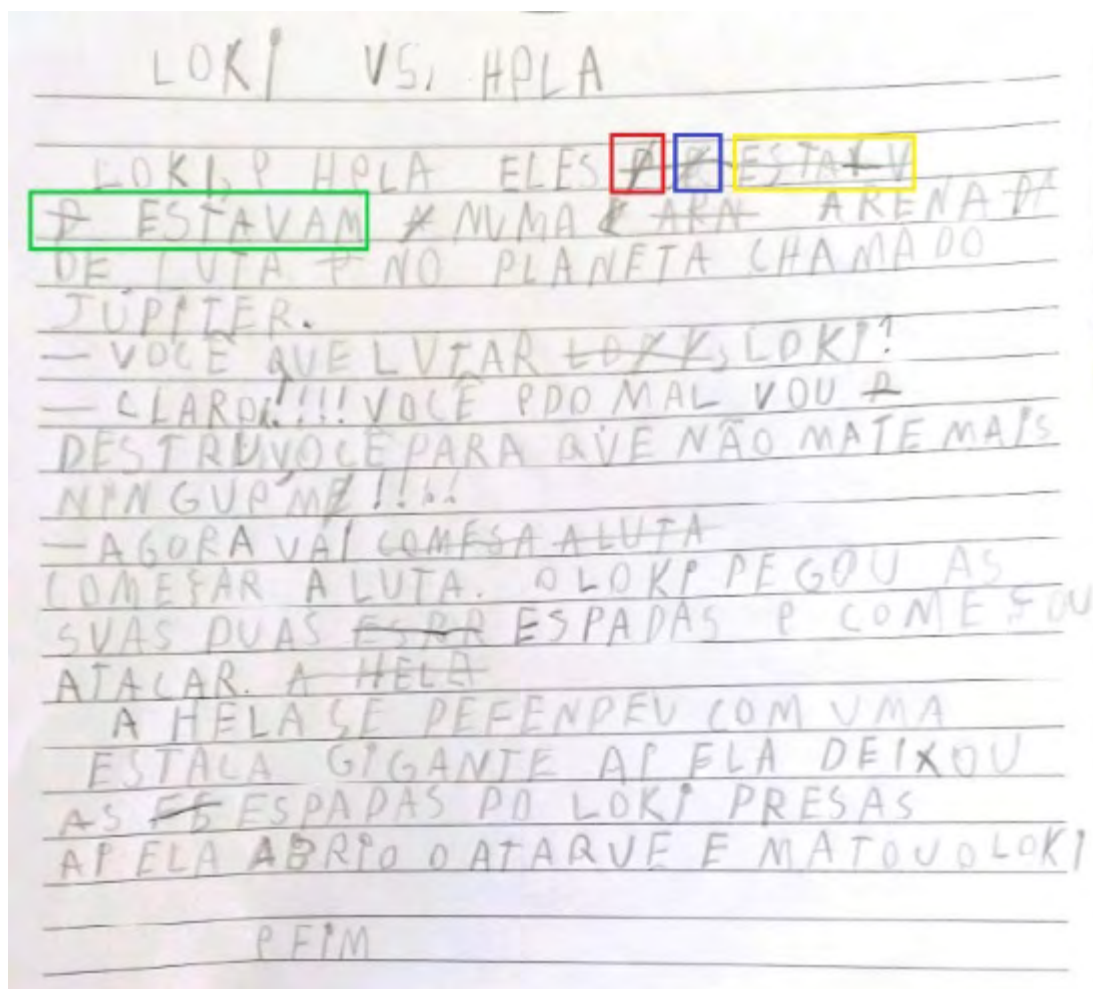
[...]

Com: Após escrever "estavv" ao lado das duas letras riscadas antes, EMA risca a palavra parcialmente escrita (*cfe.* grifo amarelo no recorte 7b) e continua na linha seguinte. GIO deixa de mexer no celular.

GIO: "estavam" "es-ta-vAM" [= sílaba a forma verbal, enfatizando a nasalização da sílaba final]

EMA: eu ia botá "destavam" [= sorri, risca o <D> recém-escrito e, ao lado, escreve "estavam", *cfe.* grifo verde no recorte 7b]

Recorte enunciativo 7b – Enunciado escrito



Se o processo de comunicação via enunciação escrita é suspenso na primeira operação e acentuado na segunda, nesta terceira, tal processo é ora acentuado, ora suspenso, a depender se o reconhecimento *da* e a ação *sobre* a língua miram o **sentido** e a **referência** (em uma direção ascendente de integração de unidades em níveis superiores) ou a **forma** (em uma direção descendente de dissociação de unidades em níveis inferiores), pois “Tudo se resume nisso: a dissociação leva-nos à constituição formal; a integração leva-nos às unidades significantes” (Benveniste, 2005, p. 135).

Da acentuação do processo de comunicação, dá testemunho o recorte enunciativo 6, no qual a criança procede à sintagmatização de palavras no discurso escrito como globalidade enunciativa produzida com vistas ao desencadeamento de efeitos de sentido e de referência relativamente deliberados (“EMA: eu acho que o Cauã vai até chorá, né? [= sorri malicioso]”). Para desencadear tais efeitos sobre o alocutário, o locutor lança mão de recursos formais expressivos como a enumeração, a interrogação e o paralelismo

("1 **POR QUE** O PAPAI NOEL **NÃO EXISTE?** POR QUE OS PAIS QUE INTREGAM OS PRESENTE 2 **POR QUE** A FADA DO DENTE **NÃO EXISTE? É PRO !** – QUE OS PAIS QUE BOTAM A MOEDA DE Ø BAIXO DO TRABISSEIRO 3 **PRO POR QUE** O COELHO DA PÁSCOA **NÃO EXISTE?** POR QUE É OS PAIS QUE ENTREGAM OS OVOS DE CHOCOLATE"). A expressividade desses recursos confere, à escrita da criança, nuances enunciativas que indiciam "a *performância* de palavra e o seu *performador*" (Benveniste, 2005, p. 303, grifo do autor). Tal **caráter performático do ato de escrever** mostra "Um homem se expressa[ndo] (lat. *exprimere* 'fazer sair pressionando, fazer jorrar para o exterior), ele faz jorrar a língua na enunciação" (Benveniste *in* Ono, 2012, p. 80, tradução própria⁸).

Da suspensão do processo de comunicação, dão testemunho os recortes enunciativos 5 e 7. No recorte 5, vemos que a escrita de Helena "se literalizou, conformando-se a uma imagem cada vez mais formal da língua" (Benveniste, 2014, p. 156) e submetendo-se à "etapa decisiva da redução do número de signos gráficos" (Benveniste, 2014, p. 142, nota de ouvinte). Da ausência de representação gráfica via rabisco à representação gráfica da língua via letra, passando pela representação gráfica do mundo via ícone, acompanhamos a trajetória de uma escrita que, para se semiotizar como a escrita de uma língua, necessita reduzir seu repertório grafemático. Já no recorte 7, vemos Emanuel se detendo "sobre a língua em vez de se deter sobre as coisas enunciadas; [...] ele observa recorrências, identidades, diferenças parciais, e essas observações se fixam em representações gráficas que objetivam a língua e que suscitam, enquanto imagens, a própria materialidade da língua" (Benveniste, 2014, p. 156). Tais "observações" o fazem tanto reconhecer erros quanto corrigi-los ("EMA: fiz errado [= fala em tom baixo após escrever um <P> e o risca, *cfe.* grifo vermelho no recorte 7b] / ai, fiz errado de novo! [= fala em tom alto e risca a segunda ocorrência da letra <P>, ao lado da primeira já riscada, *cfe.* grifo azul no recorte 7b]"). Não se trata, contudo, de "evidências de uma consciência metalinguística", mas de **indícios de uma sensibilidade locutória**, a qual, se promove uma ação da criança sobre a língua, é já efeito da ação, sobre a criança enquanto locutor, da língua enquanto sistema de signos e discurso escrito que remodela tal sistema e que, nessa remodelagem semiológica, faz a criança passar da sintagmatização *durante* o ato de escrever à resintagmatização *após* o ato de ler.

Como esta operação de **discretização** do aparelho formal da enunciação escrita se distingue das outras duas macro-operações semiológico-enunciativas de aquisição da escrita, a operação de **deslocamento** de lugar enunciativo e a operação de **desdobramento** do funcionamento do discurso escrito? Se, na primeira operação, a criança é inserida pelo outro na estrutura enunciativa e na estrutura semiológica da língua em sua realização gráfica, na terceira operação, a criança – já inserida nessas duas estruturas e mais mergulhada na estrutura enunciativa (devido à segunda operação), mergulha, também e simultaneamente, na estrutura semiológica. Tanto teórica quanto fenomenicamente,

⁸ No original: "Un homme s'exprime (lat. *exprimere* « faire sortir en pressant, faire jaillir à l'extérieur »), il fait jaillir la langue dans l'énonciation".

pode-se dizer que o termo *relação* é um estenograma⁹ das três operações, ou seja, é um termo que abrevia um conjunto de proposições ligadas a elas.

Teoricamente, cada operação se caracteriza por uma mudança relacional. Na primeira operação, há a reconfiguração da **relação locutor-língua** (com a passagem dos lugares de falante-ouvinte aos lugares de escrevente-leitor). Na segunda operação, há a reconfiguração da **relação locutor-alocutário** (com a passagem da enunciação escrita sem endereçamento à enunciação escrita endereçada a um alocutário) e da **relação alocação-mundo** (com a passagem do *aqui-agora* da alocação falada à complexa rede de relações espaço-temporais desdobrada pela alocação escrita). Na terceira operação, há a reconfiguração da **relação língua-locutor** (com a passagem do reconhecimento *da* à ação *sobre* a escrita como um todo constituído de partes).

Fenomenicamente, cada operação se caracteriza por fenômenos relacionais. Na primeira operação, no *corpus* de Helena, há a **dominância do rabisco** (o qual, se privado é de relação semiológica, pois “não faz signo”, nem icônico nem linguístico, é o estado nascente da relação enunciativa da criança com a escrita, relação condicionada pela relação da criança com o adulto) e, no *corpus* de Emanuel, há a **dominância das relações fala-escuta/escrita-leitura** (as quais viabilizam as correspondências grafofônicas imprescindíveis a um escrever e a um ler alfabeticamente). Na segunda operação, no *corpus* de Helena, há a **dominância do ícone** (relação desenho-referente, cuja necessária identidade imagética restringe a contingência amorfa do rabisco) e, no *corpus* de Emanuel, há a **dominância das relações pessoa-espaço-tempo** (relações *eu-tu/ele-aqui-agora* que, na enunciação escrita, desdobram-se em rede tanto no endereçamento a alocutários reais e individuais, imaginados ou coletivos quanto na retomada, na projeção e na simulação de acontecimentos). Na terceira operação, no *corpus* de Helena, há a **dominância da letra** (a qual, se inicialmente carece de valor sonoro, o que impossibilita falar de relações fonema-grafema/grafema-fonema, reveste-se de um valor semiótico mediante relações de identidade e de diferença com outras letras, o que conduz à restrição do inventário grafemático e à literalização da escrita icônica, com a letra se impondo ao desenho) e, no *corpus* de Emanuel, há a **dominância das relações contínuo-discreto** (as quais se cristalizam, no domínio semiótico/sistêmico da língua, na distribuição dos grafemas e, no domínio semântico/discursivo da língua, tanto na integração de unidades gráficas – grafemas, sílabas, morfemas, palavras – em unidades significantes de nível superior quanto na dissociação dessas unidades em constituintes formais de nível inferior).

A primazia, tanto teórica quanto fenomênica, das relações semiológico-enunciativas que marcam as transformações da escrita infantil direcionou-me, em Oliveira (2022), à atribuição de uma **natureza relacional** a tais transformações. Foi então que, inspirado por De Lemos (2002, p. 17) – a qual, à luz de sua proposta filiada tanto às linguísticas

9 Cf.. Milner (2021, p. 24, 47, 125, 165, 196).

saussuriana e jakobsoniana quanto à psicanálise lacaniana, qualifica a mudança no vir a ser falante como “mudança de posição em uma estrutura” –, à luz de minha proposta filiada à linguística benvenistiana, qualifiquei a mudança no vir a ser escrevente como **mudança de configuração em uma relação**¹⁰. Ponto de chegada de minha pesquisa de doutoramento, tal natureza relacional é um dos pontos de partida de minha pesquisa de pós-doutoramento, à qual reservo as considerações finais deste artigo.

Considerações finais

Se a investigação já concluída foi fundamentada essencialmente pelo pensamento de Émile Benveniste, a investigação em curso, mantendo-o como matriz teórica, abre-se ao diálogo com o pensamento de Ferdinand de Saussure e com o interacionismo estrutural em aquisição de linguagem – aqui representado pelos estudos de Cláudia de Lemos e de Maria Fausta Pereira de Castro. O diálogo com os referidos exteriores teóricos justifica-se por um ponto em comum: o **reconhecimento da ordem própria da língua**, bem como a assunção de compromissos e de restrições que esse reconhecimento impõe ao linguista que enfrenta questões como a mudança, o tempo e os efeitos destes na criança em seu vir a ser falante/escrevente. Dessa forma, faço minhas as palavras de De Lemos (2004), a qual, em estudo sobre os pronomes na fala da criança, parte das reflexões de Benveniste e de Jakobson, passa pela teoria da ligação do gerativismo e chega à psicanálise lacaniana:

Isso equivale a dizer que considero possível deixar-se afetar pela interpretação que uma teoria faz de determinado fenômeno sem pecar por incongruência teórica e epistemológica. A favor dessa possibilidade, invoco aqui tanto o movimento que Jacques Lacan ousou fazer na direção da Lingüística, em nome de seu retorno a Freud, quanto a insistência com que Jean-Claude Milner, que se intitula lingüista, transita da Lingüística para a Psicanálise e da Psicanálise para a Lingüística, iluminando nesse trânsito uma e outra, sem confundi-las [...] a abertura para a diferença só se efetiva na e pela disponibilidade de se deixar afetar por ela (De Lemos, 2004, p. 10).

Três são as hipóteses que, afetado tanto pela matriz quanto pelos exteriores teóricos mencionados, busco averiguar na pesquisa em andamento:

- **Hipótese I** – A natureza relacional da mudança na aquisição da escrita implica o reconhecimento do signo gráfico como unidade e como dependente da ordem semiótica.

10 A inspiração em De Lemos (2002) deve-se ao fato de essa autora ser uma das únicas a preocupar-se em qualificar a natureza da mudança no vir a ser falante. Se qualifico a natureza da mudança no vir a ser escrevente com outros termos, faço-o não para propor uma alternativa ou um complemento à proposta da linguista, mas sim por efeito do quadro teórico distinto (porém, creio, não oposto) em que me situo.

- **Hipótese II** – O papel do tempo, nas mudanças que se operam nas relações semiológico-enunciativas estruturantes da escrita infantil, é um papel não causal e não teleológico que envolve a constituição do locutor-escrevente no tempo crônico e a constituição do sujeito da enunciação escrita no tempo linguístico.
- **Hipótese III** – A mudança na aquisição da escrita produz dois grandes efeitos na criança: a passagem da opacidade à transparência da materialidade gráfica e o esquecimento da escrita infantil.

Quanto a (I), essa primeira hipótese exige uma nova incursão pelos *corpora* de Helena e de Emanuel, assim como uma reflexão sobre o modo como, na aquisição da escrita, a criança chega tanto à unidade quanto às relações entre níveis e unidades. Se o estudo anterior se concentrou nas **mudanças gerais** que assinalam reconfigurações das relações locutor-língua, locutor-alocutário/locução-mundo e língua-locutor, o estudo atual se concentrará nas **mudanças locais** que assinalam, no *corpus* de Helena, reconfigurações do rabisco, do ícone e da letra e, no *corpus* de Emanuel, reconfigurações das relações fala-escuta/escrita-leitura, pessoa-espaco-tempo e contínuo-discreto. O exame dessas reconfigurações relacionais passará por uma discussão da questão da identidade linguística em Saussure e em Benveniste, a qual não pode ignorar comentadores de suas obras que nelas também investigaram tal questão (como, dentre outros, Pereira de Castro, 2020, 2023).

Quanto a (II), essa segunda hipótese retoma uma formulação apenas esboçada em Oliveira (2022). Trata-se da seguinte formulação: na aquisição da língua materna, em sua realização tanto vocal quanto gráfica¹¹, há duas constituições implicadas – por um lado, a **constituição do locutor** (falante-ouvinte/escrevente-leitor) nos primeiros anos de relação da criança com a língua como sistema de signos e como atividade discursiva; por outro lado, a **constituição do sujeito da enunciação** (efeito discursivo) em cada *aqui-agora* de fala e de escrita em ato. O aprofundamento dessa formulação requer um diálogo com as ideias de *tempo crônico* e de *tempo linguístico* (Benveniste, 2006), com as ideias de *diacronia* e de *sincronia enunciativas* e de *aquisição da língua como ato de enunciação* (Silva, 2009), bem como com a ideia de *relação não causal e não teleológica entre tempo e mudança* (a partir de Benveniste, 2005; De Lemos, 2002; Pereira de Castro 2005, 2013), além de uma problematização da noção de *desenvolvimento* (De Lemos, 2006), da distinção entre termos como *estágios*, *períodos*, *fases*, *níveis*, *posições* e *operações* e da questão da continuidade/descontinuidade na mudança (Perroni, 1994).

11 Tais termos são aqui empregados com inspiração em Benveniste. Em “O aparelho formal da enunciação”, o autor pontua que “O mais imediatamente perceptível e o mais direto [aspecto da enunciação] [...] é a realização vocal da língua” (Benveniste, 2006, p. 82). Já na “Aula 8” das *Últimas no Collège de France (1968 e 1969)*, o linguista observa que, na escrita, “No princípio, queremos transmitir ou conservar uma *mensagem*. Queremos, então, veicular *à distância* um enunciado, queremos *realizar graficamente o semiótico*” (Benveniste, 2014, p. 156, grifos do original). Vale lembrar que, por *semiótico*, Benveniste entende a língua como sistema de signos (domínio da potência/virtualidade) e, por *semântico*, o domínio da língua como atividade discursiva (domínio da atualização/realização).

Quanto a (III), essa terceira hipótese deve-se a duas releituras recentemente feitas no campo da aquisição de linguagem. A primeira releitura foi a do texto de De Lemos (1998), no qual a autora sublinha o “caráter irreversível” da transformação simbólica que, operada pela aquisição da escrita, consiste na passagem de uma **opacidade** a uma aparente **transparência**: “Uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes”, ao que acrescenta: “[...] não podemos mais recuperar a opacidade com que esses sinais antes se apresentavam também para nós” (De Lemos, 1998, p. 17). Já a segunda releitura foi a dos textos de Pereira de Castro (2010, 2022), nos quais, com base na teorização de Ferdinand de Saussure sobre a mudança linguística e na reflexão de Sigmund Freud acerca das lembranças da infância, a estudiosa defende que a mudança na aquisição de linguagem supõe um **esquecimento** fundante: “[...] uma vez posta no funcionamento da língua materna, na posição de falante, a criança esquece a fala infantil” (Pereira de Castro, 2010, p. 99); trata-se de um esquecimento da heterogeneidade e da “singularidade exuberante de sua fala” (Pereira de Castro, 2022, p. 207), que, ao se aproximar da fala do adulto, vai adquirindo relativas homogeneidade e estabilidade: “O sistema de valor em funcionamento na massa falante produz sobre as diferentes formas de criação da fala da criança uma mudança radical, isto é, o esquecimento da fala infantil pela aquisição da língua materna” (Pereira de Castro, 2022, p. 208). Tais releituras dos textos de De Lemos (1998) e de Pereira de Castro (2010, 2022) possibilitam-me testemunhar, à luz de meus próprios *corpora*, o alcance das hipóteses das duas autoras. Nessa direção, creio haver uma relação entre o caráter irreversível que De Lemos atribui à passagem da opacidade a uma aparente transparência no vir a ser escrevente e a mudança radical que Pereira de Castro associa ao esquecimento da fala infantil no vir a ser falante. Essas hipóteses parecem poder ser vinculadas ao que, em Oliveira (2022) e a partir de Benveniste (2014), chamei de **autossemiotização da língua** e de **redução do repertório grafemático**:

Isso [a autossemiotização da língua] quer dizer que o falante se detém sobre a língua em vez de se deter sobre as coisas enunciadas; ele leva em consideração a língua e a descobre significante; ele observa recorrências, identidades, diferenças parciais, e essas observações se fixam em representações gráficas que objetivam a língua e que suscitam, enquanto imagens, a própria materialidade da língua. A escrita e, mais particularmente a escrita alfabética, é o *instrumento da autossemiotização da língua* (Benveniste, 2014, p. 156).

Nessa redução [a do repertório grafemático], fica obliterada toda a profusão de formas gráficas que, em momentos iniciais do vir a ser escrevente, caracteriza a escrita da criança, seja em termos de rabiscos enquanto traços indistintos (e que, nessa não distintividade, são refratários à compreensão, mesmo que visual), seja em termos de desenhos enquanto traços distinguíveis iconicamente (e que, nessa distintividade icônica, podem assumir formas mil). Com a limitação do número de unidades gráficas, floresce, pois, a escrita infantil (Oliveira, 2022, p. 350).

Além dessas hipóteses, efeitos do diálogo com o interacionismo estrutural em aquisição de linguagem já se fazem sentir na relação tanto com parte da terminologia teórica de minha proposta quanto com alguns fatos empíricos revisitados.

No que concerne à terminologia teórica, cada vez mais se mostram delicados termos como *intersubjetividade* (e seus correlatos *comunicação intersubjetiva* / *funcionamento intersubjetivo do discurso*) e *metalinguagem* (e seus correlatos *faculdade metalinguística* / *atividade metalinguística*). Se sempre me esforcei para mostrar que, em Benveniste, tais termos se revestem de acepções estritamente linguísticas, a fim de afastar qualquer leitura psicologizante deles, hoje, questiono-me se, ainda assim, vale a pena mantê-los, sobretudo no campo da aquisição de linguagem, no qual eles remetem a estudos em tudo diferentes dos meus. Por quais termos substituí-los, então? Ora, os próprios textos benvenistianos apontam um caminho, ao falarem mais em *diálogo* do que em *intersubjetividade* e mais em *interpretância* do que em *metalinguagem*. Argumentar em favor dessas substituições deverá me ocupar em futuro próximo.

No que concerne a alguns fatos empíricos revisitados, a abertura a uma linguística tocada pela hipótese do inconsciente não deixa de deslocar o olhar de linguista antes lançado sobre a empiria. Nesse deslocamento, dão-se a ver, de uma maneira outra, turnos dialógicos no interior de uma mesma sessão de coleta e relações entre diferentes sessões, caso daquelas registradas nos recortes enunciativos 4 e 7. Na primeira sessão, aos 6 anos, 11 meses e 24 dias, Emanuel endereça uma cartinha ao Coelhoinho da Páscoa para pedir-lhe um ovo de chocolate, não sem antes cogitar pedir-lhe um videogame (“GIO: não sei se o Coelhoinho da Páscoa ele consegue isso EMA: eu acho que ele consegue”). Na segunda sessão, aos 8 anos, 1 mês e 14 dias, Emanuel igualmente endereça uma cartinha, desta vez a seu primo Cauã, a fim de contar-lhe da não existência do Coelhoinho da Páscoa, do Papai Noel e da Fada do Dente (“EMA: não existe a Fada do Dente nem o Papai Noel nem o Coelhoinho da Páscoa / nenhum dos três GIO: não existe? Com: EMA nega com um meneio de cabeça [...] EMA: eu acho que o Cauã vai até chorá, né? [= sorri malicioso]”). Essa mudança de atitude da criança em relação a personagens que povoam o imaginário infantil se marca, linguisticamente, tanto na fala (com a projeção do efeito de sentido visado sobre o primo) quanto na escrita (com os recursos formais expressivos da enumeração, da interrogação e do paralelismo), o que nos permite interrogar: é só a língua que jorra na enunciação? Ou também poderíamos vislumbrar, nesse jorro, efeitos de “processos através dos quais o falante [e escrevente] é identificado e se identifica com o outro, cuja alteridade é obliterada em favor de um assemelhamento” (De Lemos, 2006, p. 27, acréscimo meu)? Não seriam tais processos identificatórios responsáveis pelo esquecimento, por parte da criança, não só da exuberância singular de sua fala e de sua escrita infantis, mas também de sua própria infância, a qual, junto de tais fala e escrita, “se dilui no passado do falante [e escrevente]” (Pereira de Castro, 2005, s/p., acréscimo meu)? Mais do que suas respostas, a formulação mesma de perguntas como essas é tributária de um deixar-se afetar por um exterior teórico outro além daqueles já mencionados: é tributária de um deixar-se afetar pela psicanálise.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa de doutoramento cujos principais resultados foram aqui expostos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento da pesquisa de pós-doutoramento cujos eixos foram igualmente aqui expostos.

À Profa. Dra. Maria Fausta Pereira de Castro (Unicamp/CNPq), pela acolhida no Grupo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem (GPAL/CNPq) e pela atenta leitura, que qualificou a versão final deste artigo.

Referências

AUROUX, S. O nascimento das metalinguagens. In: AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 11-34.

BENVENISTE, É. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, É. *Problèmes de linguistique générale 1*. 1. ed. Paris: Gallimard, 1966.

DE LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2006. p. 21-32.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre os pronomes pessoais na fala da criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 9-35, set. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/13899>. Acesso em: 17 nov. 2024.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140>. Acesso em: 17 nov. 2024.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-32.

DUFOUR, D.-R. *Mistérios da trindade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

MILNER, J.-C. *Introdução a uma ciência da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2021.

OLIVEIRA, G. F. *Do homo loquens ao homo loquens scriptor: por uma perspectiva semiológico-enunciativa da aquisição da escrita*. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/257970>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ONO, A. « Le nom c'est l'être »: les notes préparatoires d'Émile Benveniste à l'article « La blasphémie et l'euphémie ». *Genesis*, n. 53, p. 77-86, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/genesis/1047>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. C. A infância e a aquisição de linguagem. *ComCiência*, 10 dez. 2005. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/2005/12/09.shtml>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. C. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 91-102, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637204>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. C. Pequeno ensaio sobre o Tempo na teorização saussuriana. In: FIORIN, J. L.; FLORES, V. do N.; BARBISAN, L. B. *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 87-98.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. C. Le renouveau de la notion d'identité linguistique par Saussure. In: PEREIRA DE CASTRO, M. F.; SILVEIRA, E.; FARIA, N. R. B. (org.). *Études saussuriennes aujourd'hui*. 1. ed. Roma: Aracne, 2023. p. 49-64.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. C. Em que consiste a identidade linguística? Uma questão saussuriana. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/13432>. Acesso em: 17 nov. 2024.



PEREIRA DE CASTRO, M. F. C. A singularidade na aquisição da linguagem. *Cuadernos de la ALFAL*, n. 14, v. 2, p. 197-209, nov. 2022. Disponível em: https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/14_2_cuaderno_010.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.

PERRONI, M. C. Sobre o conceito de estágio em aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 26, p. 7-16, jan./jun. 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636808>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SILVA, C. L. da C. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

Ethos e estereótipos no discurso dos povos originários: uma Cosmopolítica Decolonial

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3817>

Jair Ferrari Júnior¹

Resumo

Este trabalho busca contribuir com os estudos discursivos sobre o discurso dos povos indígenas, utilizando o aparato teórico da Análise do Discurso de linha francesa. Focamos no discurso indígena sobre a preservação da natureza, evidenciando suas regularidades. Além disso, alinhamos a pesquisa aos estudos decoloniais, que reconhecem a necessidade de superar as heranças da colonização, responsáveis pela subalternização dos povos originários. A análise identifica o *ethos* do enunciador indígena, ou seja, a imagem que projeta de si e o papel dos estereótipos nesse processo. O *corpus* é composto por livros de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, considerados porta-vozes dos povos indígenas brasileiros. O enunciador indígena projeta-se como conhecedor da natureza, integrando valores da sua cosmovisão e da cultura do "homem branco". Propomos a noção de Cosmopolítica Decolonial, que critica a exploração colonial e capitalista, emergindo um *ethos* de alerta, que representa não só a defesa da floresta, mas também a voz de quem ela pede ajuda. Assim, no discurso, os estereótipos indígenas são ressignificados positivamente.

Palavras-chave: análise do discurso; povos indígenas; cosmopolítica decolonial.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; j.ferrari@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-1668-0835>

Ethos and Stereotypes in the Discourse of Indigenous Peoples: A Decolonial Cosmopolitics?

Abstract

This work seeks to contribute to discursive studies regarding Indigenous discourse, utilizing the theoretical framework of French Discourse Analysis. We focus on Indigenous discourse regarding the preservation of nature, highlighting its regularities. Additionally, we align the research with decolonial studies, which recognize the need to overcome the legacies of colonization responsible for the subalternization of Indigenous Peoples. The analysis identifies the ethos of the Indigenous Speaker, that is, the image they project of themselves and the role of stereotypes in this process. The corpus consists of works by Ailton Krenak and Davi Kopenawa, considered spokespeople for Brazilian indigenous peoples. The Indigenous Speaker projects themselves as knowledgeable about nature, integrating values from their worldview and the “white man’s” culture. We propose the concept of Decolonial Cosmopolitics, which critiques colonial and capitalist exploitation, revealing an alert ethos that represents not only the defense of the forest but also the voice of those it seeks help from. Thus, in the discourse, Indigenous stereotypes are positively re-signified.

Keywords: discourse analysis; Indigenous Peoples; decolonial cosmopolitics.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar como textos públicos de autores indígenas reconfiguram estereótipos sobre povos originários e articulam uma noção analítica situada que aqui nomeamos **cosmopolítica decolonial**, além de identificar os procedimentos discursivos (interdiscurso, reconfiguração do *ethos*, estratégias de mediação) que tornam possíveis novas legitimações epistemológicas e políticas desses saberes. A análise incide sobre materiais de circulação pública, sem contato etnográfico, priorizando a descrição e a interpretação dos efeitos de sentido, à luz da Análise do Discurso de orientação francesa (AD, doravante), tomando como principal referencial teórico as contribuições de Dominique Maingueneau (2008, 2015, 2020). Partimos da compreensão de que o discurso constitui uma prática social situada, atravessada por condições históricas, culturais e institucionais que participam ativamente da produção de sentidos e da construção das identidades. Nesse contexto, nosso estudo busca compreender de que modo determinadas narrativas e dispositivos enunciativos mobilizam valores simbólicos, produzem efeitos de legitimidade e constroem imagens de si e do outro, em diálogo com aportes da antropologia simbólica (Lévi-Strauss, 1996) e com perspectivas críticas dos estudos decoloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2020; Smith, 2018).

A relevância da pesquisa reside na possibilidade de contribuir para a ampliação do debate interdisciplinar sobre discurso, cultura e poder, especialmente no que concerne à valorização de saberes não hegemônicos e à problematização das formas de representação cultural. Para alcançar tais objetivos, o artigo organiza-se da seguinte maneira: após esta introdução, apresentamos a metodologia do trabalho; em seguida, a fundamentação teórica; posteriormente, desenvolvemos as análises do *corpus*; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

Trajetos em Análise do Discurso: metodologia

O discurso é atravessado por diversas fronteiras linguísticas, históricas e sociais, o que autoriza o recurso a diferentes aportes teóricos no interior dos estudos linguísticos para a análise de aspectos específicos da materialidade discursiva. No presente trabalho, mobilizam-se as noções de interdiscurso e de *ethos* discursivo, reconhecendo que o conceito de interdiscurso não é exclusivo de um único autor, mas objeto de formulações e disputas no campo da Análise do Discurso. Desde os trabalhos fundadores de Pêcheux (1997), em articulação com a noção de memória discursiva, até releituras posteriores desenvolvidas por autores como Orlandi (2009), o interdiscurso tem sido compreendido como o conjunto de dizeres anteriores que atravessam e condicionam toda enunciação. Situado nesse debate mais amplo, adotamos a abordagem proposta por Dominique Maingueneau (2008, 2015, 2020), que articula o interdiscurso aos dispositivos de enunciação, ao *ethos* discursivo e à cena de enunciação, bem como outros conceitos correlatos, como estereótipos, para a composição do dispositivo analítico.

Para essa proposta, reconhecemos que analisar o(s) discurso(s) indígena(s) implicaria na seleção e na análise de textos que fossem de autoria de pessoas que se reconhecem como pertencentes a algum grupo étnico indígena. Reconhecemos, ainda, que a diversidade de grupos indígenas, impossível de ser contemplada em sua totalidade em qualquer trabalho acadêmico, poderia ser analisada a partir do enfoque a indígenas brasileiros que sejam reconhecidos como porta-vozes das reivindicações indígenas de maneira mais ampla. Essa seleção revela-se suficiente para a análise em vista das questões mais importantes que emergem desta discursividade.

Com isso, após decidirmos trabalhar com textos de autores que se identificam com grupos étnicos indígenas, selecionamos um *corpus* representativo desse discurso, apesar das dificuldades de acesso e da heterogeneidade do tema. Optamos por produções reconhecidas², destacando as produções textuais de Ailton Krenak (2019, 2020) e de Davi Kopenawa Yanomami (2015), indígenas cujos textos circulam nos meios acadêmicos

2 O “reconhecimento” de que tratamos refere-se à relevância que as obras têm nos debates políticos e na academia. Os autores mencionados se encontram em posições de destaque, sendo-lhes outorgadas premiações, títulos *honoris causae*, e posições como a de membro da Academia brasileira de Letras, no caso de Ailton Krenak.

e literários. Embora, em um primeiro momento da pesquisa, esperássemos que as reivindicações territoriais fossem o foco principal em seus textos, percebemos que o discurso se amplia para uma questão mais urgente: a proteção da Terra (e, por extensão, da vida, conforme explicaremos mais adiante) como um todo. Esse discurso transcende demandas indígenas específicas, conectando-se ao debate global sobre as mudanças climáticas e a preservação da natureza, temas de interesse para toda a humanidade.

O discurso indígena alinha-se, assim, com preocupações que as ciências naturais vêm dedicando aos desastres causados pelas mudanças climáticas que resultam em tragédias para populações humanas e não humanas ao redor do mundo, tal como as enchentes ou, no sentido oposto, as secas severas que frequentemente vemos nos noticiários. Nesse contexto, os povos originários, historicamente associados à convivência na e com a natureza, ganham protagonismo nesses debates sobre questões ambientais. No entanto, essa associação também carrega estereótipos negativos, historicamente constituídos, que os caracterizam como “primitivos”, “selvagens” ou “atrasados”. A tecnologia e a vida urbana, antes vistas como sinônimos de progresso, são agora reconhecidas como causadoras dos problemas ambientais que afetam todos os seres humanos. A ideia de uma natureza como oposta à noção de cultura e de humanidade torna-se diluível diante das emergências climáticas.

Assim, o discurso indígena se insere na nova ordem política global que trata da emergência climática e ambiental, destacando-se não apenas por seus hábitos, mas também por sua ancestralidade. O objetivo geral deste trabalho é investigar esse discurso sobre a preservação da natureza, que traz uma mensagem de alerta sobre um possível “fim do mundo”, valorizando a voz indígena. Vamos analisar o *ethos* desse discurso, verificando como ele combate (ou ressignifica) os estereótipos negativos sustentados por discursos eurocêntricos.

Para dar conta dessa empreitada, selecionamos conceitos específicos da AD, reconhecendo que diferentes escolhas poderiam gerar abordagens alternativas. A metodologia da AD permite que cada analista construa um dispositivo analítico próprio, mobilizando conceitos conforme as questões propostas e a natureza do material analisado. Conforme mencionado anteriormente, no que diz respeito aos estudos do texto e do discurso, um dos objetos teóricos que, para nós, trouxe questões prolíficas para a presente análise foi a teorização do *ethos* realizada por Maingueneau (2020).

O *ethos* refere-se à imagem que o enunciador projeta de si mesmo no discurso, moldada por seu modo de falar e pelas regras que governam o espaço discursivo. Esse conceito, originado em Aristóteles, não se limita ao campo verbal na concepção da AD, abrangendo recursos como gestos e textos, que ajudam a construir a credibilidade do orador. Para Aristóteles, o *ethos* envolve prudência (*phronesis*), virtude (*areté*) e benevolência (*eunoia*) (Maingueneau, 2020), qualidades que tornam o discurso persuasivo. Nesse sentido, a

noção de *ethos*, pela filosofia grega aristotélica, ancorava-se em uma perspectiva de controle sobre o modo de dizer e as consequências que essa encenação poderia fazer emergir na compreensão e na credibilidade desse discurso em seus interlocutores.

Em estudos contemporâneos, como os de Ducrot (1987) e, especialmente, de Maingueneau (2008, 2015, 2020), o *ethos* inclui características como o tom, o caráter e a corporalidade, que vão além da oralidade e se aplicam até a textos escritos. A corporalidade, por exemplo, destaca o corpo físico e cultural do enunciador, sendo fundamental para analisar como os povos indígenas são representados ao longo da história, especialmente no contexto de estereótipos e identidades cristalizadas desde a colonização.

Maingueneau (2020) identifica três dimensões do *ethos*: categorial, experiencial e ideológica. A categorial relaciona-se aos papéis discursivos e aos estatutos sociais (como pai, médico ou estudante), enquanto a experiencial envolve características sociopsicológicas estereotipadas (como agressividade ou mansidão). A ideológica refere-se aos posicionamentos políticos ou literários (como feminista ou conservador). O *ethos* não depende da intenção do enunciador e, mesmo em discursos autorreferenciados como “neutros”, pode ser interpretado como um tom específico. Além disso, há o *ethos* pré-discursivo, que se refere às expectativas do destinatário com base em representações sociais do enunciador. O *ethos* efetivo surge da interação entre o *ethos* pré-discursivo e o discurso. A presença de uma corporalidade que ancore o indígena como situado próximo à natureza revela-se essencial à constituição desse discurso, principalmente pelos estereótipos que estão associados a essa condição.

Para a AD, o estereótipo, como representação coletiva cristalizada, é uma construção de leitura (Amossy, 2005), uma vez que ele emerge somente no momento em que um alocutário recupera, no discurso, elementos espalhados e frequentemente lacunares, para reconstruí-los em função de um modelo cultural preexistente.

A produção do *corpus* para a análise de um discurso indígena requer, do ponto de vista metodológico, que esse *corpus* seja constituído por enunciados produzidos por autores que se autodeclaram indígenas ou que se vinculam aos povos originários, evocando explicitamente sua ancestralidade em textos de circulação pública. Nessa perspectiva, o objeto da pesquisa são os discursos produzidos por sujeitos indígenas, enquanto a organização do *corpus* consiste em um procedimento analítico realizado pelo pesquisador, a partir de materiais já publicados e de acesso público. Tal escolha não implica apropriação dos discursos analisados, uma vez que se trata de textos cuja autoria é explicitamente reconhecida e cuja circulação se dá em espaços públicos, sendo a análise orientada exclusivamente pela descrição e interpretação dos efeitos de sentido produzidos. Dessa forma, a pesquisa concentra-se em textos de autores indígenas representativos de seus contextos socioculturais, reconhecendo-se, contudo, que a categoria “indígena” é internamente diversa e que noções clássicas como “etnia”

ou classificações estritamente linguísticas não esgotam a complexidade das formas de identificação e expressão desses sujeitos.

O primeiro passo foi, conforme mencionamos, constituir um *corpus* a partir de livros de autores indígenas. Antes disso, identificamos, por meio de documentários, vídeos e redes sociais, lideranças indígenas ativas em movimentos pró-indígenas, que podem ser consideradas representativas de seus grupos. Ainda que essas mesmas mídias pudessem fazer parte de um *corpus* analítico, optamos pelas publicações impressas para que, além dos textos, pudesse fazer parte da análise o controle editorial sobre eles, reiterando suas origens na oralidade. Esse critério nos foi essencial para garantir que nossa pesquisa pudesse capturar aspectos do discurso indígena contemporâneo, em um exercício que buscasse não repetir os erros do “passado” colonial.

Os passos seguintes de nossa pesquisa nos levaram ao campo dos estudos decoloniais ou sobre a decolonialidade, situados originalmente nas ciências sociais e que vêm tomando um espaço nas discussões acadêmicas sobre o fazer científico e como ele é afetado por visões históricas estereotipadas, que negaram saberes e conhecimentos que foram gerados à margem do ocidente. Com isso, surgiu a questão mais específica, que é retratada no próximo tópico.

O que *pode ser* a Decolonialidade? Fundamentação teórica

Diferentes cosmologias indígenas articulam a continuidade e a reciprocidade entre humanos, animais, plantas e entidades não-humanas, construindo mundos onde as formas de vida são seres agentes e com personalidade. Essa posição ontológica desafia a dicotomia ocidental entre “natureza” e “cultura” e exige que se leia os discursos indígenas não como expressões metafóricas de uma “harmonia” idealizada, mas como proposições epistemológicas que enunciam relações de responsabilidade, troca e coexistência. No interior do quadro de teórico da Antropologia, Viveiros de Castro (2002) nos oferece enquadramentos analíticos que nos permitem compreender essas ontologias como modos de existência e não meros conteúdos ideológicos interpretáveis a partir de categorias ocidentais. É tentar “ler” o outro pelo letramento do outro.

Nesse sentido, mesmo tendo a “ciência ocidental”, com suas teorias, seus métodos e suas rupturas, um modo particular de operar, isso não implica que o conhecimento seja produzido exclusivamente no Ocidente. O reconhecimento dos saberes dos povos originários integra o compromisso dos estudos decoloniais, que busca valorizar os conhecimentos de outros povos, fundamentais para o progresso “civilizatório” (com toda a problemática que o termo “civilização” pode evocar) que alcançamos.



Para dar embasamento teórico às discussões sobre as culturas ameríndias e suas relações com a natureza, recorreremos tanto aos estudos clássicos da antropologia (por exemplo, Lévi-Strauss, 1996) quanto a formulações contemporâneas sobre perspectivismo e cosmologias indígenas (Viveiros de Castro, 2002). No campo do xamanismo, referimo-nos a estudos clássicos sobre práticas xamânicas (Eliade, 2024) e a análises antropológicas contemporâneas que situam o xamã como mediador entre mundos. Finalmente, a articulação com os estudos decoloniais mobiliza autores que problematizam a colonialidade do saber e a subalternização dos povos originários (Quijano, 2005; Smith, 2018), sustentando a necessidade de revalorizar saberes não-ocidentais.

Nesse contexto, “descentralizar” o conhecimento não significa necessariamente criar um novo centro, mas sim reconhecer a legitimidade dos saberes construídos por diferentes culturas a partir de suas próprias práticas. Esse processo deve evitar a reprodução de clichês, estereótipos e representações eurocêntricas que, historicamente, rotularam os povos colonizados como os “outros”, atribuindo-lhes todos os valores negativos, inversos às supostas qualidades que o ocidentalismo (Said, 2007) possuiria por natureza e por direito (“divino”).

Como em qualquer sistema social, esses reflexos se manifestam não apenas nas interações interpessoais, mas também nas políticas de Estado e, como pretendemos investigar, nos atos de linguagem. Para dar embasamento teórico às discussões sobre as culturas ameríndias e suas relações com a natureza e a humanidade, recorreremos aos estudos antropológicos que problematizam tanto os limites quanto as contribuições históricas da disciplina, conforme mencionamos acima. A Antropologia, em determinados momentos, participou ativamente da construção e da cristalização de estereótipos sobre os povos indígenas, sobretudo quando orientada por paradigmas evolucionistas e assimilacionistas (Lévi-Strauss, 1996; Orlandi, 2009). Contudo, foi também a Antropologia que, a partir de uma inflexão crítica no século XX, deslocou esses povos para o centro das pesquisas acadêmicas, reconhecendo a legitimidade de seus sistemas simbólicos, cosmologias e formas próprias de relação com o mundo (Viveiros de Castro, 2017). Esse movimento contribuiu para questionar a ideia de que os povos indígenas estariam condenados à extinção física ou cultural, afirmando, ao contrário, a vitalidade e a contemporaneidade de suas formas de existência.

Além disso, abordamos a figura do xamã, central para a compreensão das cosmologias dos povos originários e para a análise da base discursiva do *corpus* examinado. Na antropologia das religiões, o xamanismo é compreendido como um conjunto de práticas rituais e simbólicas por meio das quais o xamã atua como mediador entre diferentes domínios da existência, articulando humanos, não humanos e forças da natureza (Eliade, 2024). Tal mediação confere ao xamã um papel fundamental na produção e na circulação de sentidos, uma vez que organiza narrativas, valores e formas de conhecimento que

estruturam a relação entre a humanidade e a natureza. Os estudos antropológicos contemporâneos sobre cosmologias ameríndias (Viveiros de Castro, 2002) desafiam a dicotomia moderna entre homem e natureza, oferecendo um quadro conceitual que sustenta a rede de significados mobilizada nos discursos analisados neste trabalho.

Nesse contexto, propomos, no âmbito desta pesquisa, a noção analítica de “cosmopolítica decolonial”³, empregada como um instrumento interpretativo para compreender determinadas formas de agir, pensar e significar o mundo que emergem nos discursos indígenas analisados. Ao utilizar o termo como noção (e não como um conceito teórico plenamente estabilizado), buscamos descrever como as relações entre formas de vida humanas e não humanas se articulam, no plano discursivo, a partir de uma cosmovisão indígena que critica a exploração colonial e a racionalidade capitalista moderna. A cosmopolítica decolonial, tal como mobilizada neste trabalho, refere-se, portanto, à compreensão do lugar ativo dos povos originários na produção de discursos que questionam o modelo ocidental de separação entre humanidade e natureza, situando formas de coexistência baseadas na interdependência entre a vida humana e a vida na Terra, da qual esses povos nunca se conceberam como apartados.

A crítica ao modelo eurocêntrico é um ponto em comum entre pesquisas que envolvem temas culturais e que dizem respeito à geopolítica. Dentre os exemplos que podemos destacar, Edward Said (2007), Franz Fanon (2005) e Stuart Hall (2016) exploram como o Ocidente se define pela negação de seu(s) “outro(s)”, reforçando o etnocentrismo e o racismo subjacente. O “sujeito-outro”, o colonizado, é aquele que está à margem, o ser humano que clama por sua inclusão no coletivo chamado de “humanidade”. Todo ser humano com consciência possui temas sensíveis em seus pensamentos, que lhe causam preocupação; entretanto há um abismo entre as preocupações dos dominantes e dos dominados, entre as que afligem os colonizadores e aquelas que atormentam os colonizados.

O discurso colonial molda, assim, as formas de expressão, as práticas diárias, os costumes sociais e até os valores de uma sociedade como um todo, inclusive no que se refere às heranças ligadas à “raça”. Aníbal Quijano (2005), sociólogo peruano e tido como o fundador dos estudos sobre colonialidade no âmbito da América Latina, explica que os discursos colonialistas se basearam em uma nova episteme, a qual fundamenta a distinção entre seres humanos com base no conceito de “raça”. Nas palavras do autor:

3 Utiliza-se aqui a expressão *cosmopolítica decolonial* como noção analítica situada, construída no âmbito desta pesquisa, e não como conceito teórico plenamente estabilizado. Embora o termo *cosmopolítica* seja mobilizado em outros contextos teóricos, como nos trabalhos de Isabelle Stengers (2015) e em debates antropológicos contemporâneos sobre ontologias e cosmologias indígenas (Viveiros de Castro, 2017), o emprego que se faz neste estudo é estritamente analítico e voltado à interpretação dos efeitos de sentido produzidos em discursos indígenas. Assim, a noção de cosmopolítica decolonial não pretende substituir ou sistematizar esses aportes, mas dialogar com eles a partir de uma perspectiva discursiva e decolonial.

Desde então [o colonialismo] demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (Quijano, 2005, p. 118).

O colonialismo tal como mencionamos pode ser entendido como um ato que teve seu principal ponto de partida na Europa Ocidental, centro econômico e cultural quando das empreitadas em busca de riquezas que repartiram o mundo em colônias. Esse conceito de Ocidente, inicialmente europeu, foi estendido aos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, a cultura indígena e a africana foram historicamente relegadas a um *status* inferior, enquanto valores ocidentais foram associados às elites cultivadas. Destacamos também o silenciamento dos discursos indígenas, como analisado por Eni Orlandi, cujo controle dos indígenas sempre foi exercido pelo “homem branco”⁴. Tal controle incidia em seus corpos, suas religiões e suas línguas, submetidas à extinção ou à adaptação dos valores dos colonizadores. No entanto, ao nos debruçarmos sobre o contexto da decolonialidade do conhecimento latino-americano, conforme endossado também por Orlandi (2008, p. 36),

Basta-nos lembrar que a produção de conhecimento da América Latina sobre a América Latina pode adquirir uma forma crítica de modo a não ser mera reprodução do olhar europeu ou norte-americano e assim por diante. Na prática, isso significaria reproduzir apenas os modelos e teorias, preenchendo-os com dados “específicos” para engordar os paradigmas já definidos lá fora. Ao contrário, essa outra forma de conhecimento de que estamos falando pode, entre outras coisas, contribuir, em seu modo, para o conjunto de reflexões que compõem a história das ciências.

Com isto, compreendemos que a crítica e a fundação de uma perspectiva não logocêntrica não são resolvidas tão somente pela substituição de termos ou práticas nos quadros teóricos já conhecidos, mas, sim, por uma compreensão mais ampliada do conhecimento produzido nas margens do pensamento ocidental por sua própria historicidade, isto é, como este mesmo conhecimento está presente em nossas práticas cotidianas e, assim, reivindicar este espaço.

Ao termos essa premissa, que se tornou o objetivo principal de nossa pesquisa, ou seja, analisar o discurso *de* indígenas e não *sobre* eles, dedicamo-nos a buscar textos de indígenas destacados, sem nem mesmo antes de compreender que a complexidade do

4 Aqui, colocamos entre aspas a figura do homem branco como um sujeito do discurso indígena de que tratamos sem pretender alçar à universalidade. Daqui em diante, trataremos do termo sem as aspas.

próprio fato de trazer *textos* para a pesquisa nos revelaria um dos resultados mais relevantes do nosso trabalho. A partir daí, logo no início de nossa pesquisa, alguns indígenas, como Krenak e Kopenawa, se despontaram como os mais relevantes, justamente pelo fato de que era reconhecido entre seus pares a sua luta, e por terem percebido a importância de fazer suas vozes ecoarem além dos limites de suas aldeias e de suas línguas. A luta não podia mais se restringir ao nível local; o discurso indígena precisava alcançar uma escala mais ampla para ser compreendido pelos brancos. Nesse contexto é que o que chamamos de cosmopolítica decolonial surge, justamente da consciência do papel ativo dos povos originários em criticar o modelo ocidental, que se encontra dissociado da vida na Terra.

Os povos originários e o saber ancestral

Quando há a construção de uma identidade nacional, tal qual a ideia de um estado-nação na modernidade tardia, subsiste um projeto ideológico que inevitavelmente favorece os grupos dominantes. Esse poder se manifesta não apenas no campo econômico e cultural, mas também no linguístico, onde a norma culta de uma determinada língua e os discursos que dela emergem são validados. No Brasil, assim como em outros países da América Latina, esse projeto político foi moldado por valores colonialistas, herdados das potências europeias que exploraram as riquezas das colônias que, futuramente, virariam nações, mas cujo legado colonial ainda tem raízes profundas.

Mesmo a literatura brasileira, que em alguns momentos tenta enaltecer os indígenas como heróis nacionais, o fez a partir dessa visão etnocêntrica. Outros documentos, como leis e tratados, também refletem os valores da época em que foram criados e muitas vezes adotaram políticas assimilacionistas, que silenciaram ou apagaram culturas indígenas. Ainda que muito do conhecimento disponível sobre povos originários tenha sido produzido por autores ocidentais, não podemos ignorar os atravessamentos preconceituosos nesses trabalhos. A tarefa que nos propomos é relê-los sob uma nova perspectiva, desconstruindo os estereótipos que desvalorizam os povos indígenas e compreendendo que a decolonização do conhecimento envolve justamente essa releitura crítica, e que para isso recorreremos a teorias clássicas da antropologia e outras ciências sociais para investigar os discursos que emergiram desses movimentos.

Neste estudo, portanto, optamos por focar nos povos originários, cuja relevância nos debates políticos do Brasil tem ganhado novo fôlego recentemente⁵, gerando expectativas e novos sentidos que pretendemos explorar. O interesse inicial pelo tema partiu da literatura. Nesse campo, quando lemos textos *sobre* os indígenas, podemos

5 A participação de indígenas brasileiros em fóruns climáticos como o ocorrido no Egito em 2022 (COP 27), a criação de um Ministério dos povos Indígenas, encabeçado pela indígena Sônia Guajajara, a condecoração dos autores do nosso *corpus* com doutorados *honoris causae* e a própria nomeação de Ailton Krenak como membro da Academia Brasileira de Letras (ABL) são alguns dos exemplos que podemos mencionar.

atingir questões problemáticas, como a transformação das culturas em narrativas “folclorizadas”, em um resgate depreciativo dessas culturas. Com o tempo, percebemos que as culturas ameríndias também possuem uma riqueza de seres e de narrativas, cujas representações na mídia são construídas a partir de versões estereotipadas, exóticas ou ainda tendo os indígenas como um retrato simplista ou inferior. E é no combate a esses estereótipos que os discursos indígenas fazem emergir um discurso relatado desse homem branco. Em uma das passagens dos textos que analisamos, conseguimos verificar do que tratamos acima:

1. Os brancos de lá [Nova York] deviam detestá-los [os indígenas norte-americanos] tanto quanto nos odeiam os garimpeiros e fazendeiros no Brasil. Devem ter pensado: “Vamos acabar com esses índios sujos e preguiçosos! Vamos tomar o lugar deles nesta terra! Seremos os verdadeiros americanos, porque somos brancos! Somos mesmo espertos, trabalhadores e poderosos!” [...] Foi com esses pensamentos de mentira que começaram a fazer morrer as gentes da floresta, antes de roubarem sua terra e dar a ela um nome seu: América. É com as mesmas palavras que os garimpeiros e fazendeiros querem se livrar de nós no Brasil: “Os Yanomami são apenas seres da floresta, não são humanos! Pouco importa que morram, eles são inúteis e nós vamos trabalhar de verdade no lugar deles!” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 433-434; grifo próprio).

Kopenawa emula, através de trechos aspeados no texto, o que seria o pensamento do homem branco em relação aos indígenas, seja nos Estados Unidos, seja no Brasil. O emprego das aspas é a estratégia discursiva que cria um espaço em que o discurso desse Outro, com o qual o discurso indígena polemiza, possa ser exposto sem, contudo, contar com seu “poder de voz”, ou seja, o discurso indígena recupera o discurso do homem branco, mas o faz para combatê-lo, ressaltando, de forma controlada, os aspectos em que esses discursos supostamente se distanciam. A respeito desse tipo de emprego das aspas, que mantém o discurso do outro “sob controle”, por assim dizer, Authier-Revuz (2004, p. 219) afirma:

As aspas estão presentes em uma fala sob vigilância, sob controle, uma fala “mantida”, em um terceiro sentido; aquele em que se diz que “se mantém seu cachorro, seus empregados, sua casa” ou que “se sabe se manter”. Opõe-se a uma fala do “deixar acontecer”, abandonada a si mesma, que se perde. Nesse sentido, pode-se considerar as aspas como “antilapso”.

Com esse controle do discurso com quem polemiza, o autor menciona, no excerto trazido, os valores positivos aos quais os brancos se associam, como a esperteza e o trabalho, sabendo que a visão colonial em relação aos povos originários é justamente de pessoas ociosas, “não humanas”, que foi o que historicamente justificou as incursões dos colonizadores às terras indígenas. As visões coloniais também se dedicam à oralidade das línguas indígenas, conforme apreendemos no excerto a seguir:

2. Omama não nos deu nenhum livro mostrando os desenhos das palavras de Teosi, como o dos brancos. Fixou suas palavras dentro de nós. Mas, para que os brancos as possam escutar, é preciso que sejam desenhadas como as suas. Se não for assim, o seu pensamento permanece oco. Quando essas antigas palavras apenas saem de nossas bocas, eles não as entendem direito e as esquecem logo. Uma vez coladas no papel, permanecerão tão presentes para eles quanto os desenhos das palavras de Teosi, que não param de olhar (Kopenawa; Albert, 2015, p. 77, grifo próprio).

Omama é o demiurgo da tradição religiosa Yanomami que é identificado como a entidade criadora dos seres humanos e da “terra-floresta”, termo que compreende a floresta como sendo o universo da cosmovisão desse grupo. Os “desenhos das palavras de Teosi” são a designação que dá à Bíblia, livro que contém as “palavras de Deus” (*Teosi*). Na formulação do autor, o conhecimento obtido através de Omama não é necessário de ser registrado em livros para ser memorizado; ele está contido no indígena, em especial àqueles que são xamãs em suas comunidades. O registro de seu arquivo cultural, religioso e linguístico se encontra, portanto, na memória. Uma memória mais extensa do que a que podemos dizer em termos da psique individual; trata-se de uma memória ancestral. Ainda sobre esse assunto, vejamos o excerto seguinte:

3. Eu não tenho velhos livros como eles, nos quais estão desenhadas as histórias dos meus antepassados. As palavras dos xapiri estão gravadas em meu pensamento, no mais fundo de mim. São as palavras de Omama. São muito antigas, mas os xamãs as renovam o tempo todo. Desde sempre, elas vêm protegendo a floresta e seus habitantes. [...] Ficarão sempre no nosso pensamento, mesmo que os brancos joguem fora as peles de papel deste livro que estão agora desenhadas; mesmo que os missionários, que nós chamamos de “gente de Teosi”, não parem de dizer que são mentiras (Kopenawa; Albert, 2015, p. 65-66).

No primeiro movimento do excerto, o enunciador convoca as vozes ancestrais que lhe são conferidas pelos xapiri e por Omama, construindo um *ethos* de autoridade sustentado por uma cena enunciativa ritualizada. No desenvolvimento do texto, emerge um conflito estruturante entre o homem branco e os povos indígenas, inscrito no campo religioso. As ações missionárias cristãs, ao promoverem a catequização, instituem a Bíblia (enquanto livro) como suporte legítimo das palavras de Teosi, ativando um interdiscurso religioso que se ancora na noção de que esse objeto contém a “verdade”. Tal operação implica a afirmação de que apenas Deus detém a verdade, relegando os sistemas cosmológicos indígenas ao estatuto de mentira. O livro passa, então, a funcionar como um marcador simbólico da oposição entre duas formações discursivas: a religião do branco e a religião indígena. A partir dessa configuração, o enunciador indígena reconhece que o homem branco só é capaz de compreender a “verdade” mediada pelo livro, o que fundamenta discursivamente a inscrição das palavras de Omama em “peles de papel”.

A perenidade do conhecimento indígena torna-se uma questão central no mundo moderno, na medida em que determinados saberes, tradicionalmente vinculados à oralidade ritual e às práticas espirituais, passam a circular também por meio do texto escrito. Nesse

movimento, o xamã se vê diante da necessidade de inscrever discursivamente seus conhecimentos em um suporte que altera as condições de enunciação e reconfigura a relação entre o mundo espiritual e o humano. Tal deslocamento não implica a perda do *ethos* xamânico, mas sua reorganização em novas cenas discursivas, nas quais práticas espirituais são reinscritas em formas textuais que visam a interlocutores externos às comunidades indígenas. A análise desse processo permite compreender como o *ethos* xamânico se adapta às exigências do letramento sem se desvincular de sua matriz cosmológica, funcionando como instrumento de mediação entre universos de sentido distintos (Maingueneau, 2008, 2015). Algo que podemos analisar no próximo excerto:

4. Os xamãs não afastam as coisas perigosas somente para defender os habitantes da floresta. Também trabalham para proteger os brancos, que vivem debaixo do mesmo céu. É por isso que, se todos os que fazem dançar os xapiri morrerem, os brancos vão ficar sós e desamparados em sua terra, devastada e invadida por multidões de seres maléficos que os devorarão sem trégua (Kopenawa; Albert, 2015, p. 492).

A ameaça narrada por Kopenawa não é apenas a que o homem branco direciona aos indígenas no que diz respeito à perseguição aos seus territórios e às suas culturas, mas trata-se de algo maior e mais complexo, que persegue a vida e a humanidade como um todo. O homem branco pode ser entendido tanto no plano conceptual de alguém que age subordinado ao discurso colonial como, em um sentido mais amplo, das grandes corporações a nível global que prejudicam a natureza e que, de certa forma, regulam o discurso colonial contemporâneo. O que é interpretado como progresso pelas pessoas que não percebem a natureza como os povos originários é, na verdade, a cada vez mais acelerada destruição dos meios de vida no planeta. Em sua cosmovisão, o xamã yanomami consegue compreender a gravidade desse estado de coisas por meio do acesso que possui ao que poderíamos chamar de os espíritos da floresta, cujo nome no yanomami é “xapiri”:

5. Os xapiri já estão anunciando tudo isso [os eventos que levarão à queda do céu], embora os brancos achem que são mentiras. [...] Sem ver as coisas com a yãkoana, a engenhosidade deles com as máquinas não vai torná-los capazes de segurar o céu e consolidar a floresta. Mas eles não têm medo de desaparecer, porque são muitos. Contudo, se nós deixarmos de existir na floresta, jamais poderão viver nela; nunca poderão ocupar os rastros de nossas casas e roças abandonadas. Irão morrer também eles, esmagados pela queda do céu. Não vai restar mais nada. Assim é (Kopenawa; Albert, 2015, p. 494).

A queda do céu representa, assim, a conclusão de uma catástrofe global que está à espreita e cujos avisos de sua chegada estão sendo ignorados. Nessa conversão das práticas xamânicas indígenas à mensagem de urgência universal revela um aspecto de que tratamos mais detalhadamente no próximo tópico.

Cosmopolítica Decolonial: *ethos* e estereótipos

Nesta seção, aprofundamos a análise do *ethos* indígena já identificado anteriormente. Além dos aspectos abordados, verificamos que esse *ethos* se fundamenta no vínculo profundo do indígena com a natureza, o que o legitima a falar sobre os temas discutidos, permitindo a emergência de outras imagens, como a de especialista. Mais especificamente, tratamos como o *ethos* do multisciente alerta para um perigo iminente, aparece na cena em que o indígena atua como tradutor de um discurso que provém da própria Terra. Esse *ethos* apresenta uma identificação de alguém que ensina, que tem um conhecimento a ser passado, mas que reconhece, assim como um professor, que precisa adequar esse conhecimento a um modo que seja didaticamente compreensível ao seu emitente.

Isto posto, em nossa pesquisa pudemos compreender que, mesmo com a inovação no plano textual e discursivo, que subverte as perspectivas tradicionais, a obra de Davi Kopenawa pode ser vista como o resultado de uma abordagem metodológica etnográfica, ao mesmo tempo em que promove a retextualização de múltiplos gêneros: uma biografia entrelaçada com uma etnografia. Viveiros de Castro reforça essa ideia no seguinte trecho do prefácio dessa obra:

Os nativos aceitam se objetivar perante o observador estrangeiro na medida em que este aceite (e esteja tecnicamente preparado para isso) representá-los adequadamente perante a sociedade que os acossa e assedia – tal é o “pacto etnográfico”, mediante o qual os sentidos político e científico da ideia de ‘representação’ são levados por força (pela força das coisas) a coincidir (Viveiros de Castro *In*: Kopenawa; Albert, 2015, p. 32).

Diferente dos discursos ocidentais religiosos sobre o “fim do mundo”, o discurso indígena vincula a extinção da humanidade ao comportamento destrutivo do homem branco em relação à natureza em sua totalidade (incluindo humanos, animais, plantas etc.). Conforme apontamos, esse discurso também aponta para a possibilidade de evitar essa catástrofe, desde que o homem branco mude suas atitudes e ouça as “vozes” da natureza.

Para continuar a análise do *ethos* indígena, é necessário compreender os sentidos atribuídos à palavra “terra” no discurso indígena, considerando suas diferentes associações. Desde o início de nossa investigação, observamos que um tema recorrente no discurso dos povos indígenas é a relação com a terra, manifestada nas reivindicações por direitos territoriais. Entretanto, essas reivindicações incluem também a autodeterminação, o direito à cultura e os direitos fundamentais, sempre em conexão com a questão territorial.

Nos textos analisados, a palavra “terra” com “t” minúsculo por vezes diverge, e por vezes se confunde, com “Terra” em maiúsculo, isto é, o primeiro sentido consistiria no território,

algo mais local, enquanto o segundo trataria de um plano global, o planeta propriamente dito. Isso revela que a demanda pela preservação dos territórios indígenas está inserida em uma reivindicação maior: a preservação da vida em todo o planeta, compreendida de forma interconectada, envolvendo todos os seres vivos e o ambiente. Assim, os termos “terra”, “natureza”, “planeta” e “vida” se sobrepõem no discurso indígena, personificando uma entidade superior e universal, a “Terra”.

Quanto ao alerta sobre o “fim do mundo”(Krenak, 2020), o discurso indígena ora atribui responsabilidades ao homem branco, que ao destruir a natureza caminha para sua própria extinção, ora apresenta o modo de vida indígena, que vive em harmonia com a natureza, como modelo de conduta ideal. Para expandir esse alerta além das comunidades indígenas, o discurso indígena também se apoia em referências da cultura ocidental, como ativistas ambientais e o discurso ecológico (científico), alinhando suas mensagens a essas perspectivas, conforme obtemos dos trechos que seguem:

6. [...] nos últimos cinco, seis anos, com o agravamento da crise climática, com o planeta fervendo, esses negacionistas começaram a declinar de sua posição cética e querer entender a teoria de Gaia. Deixo isso para os incrédulos. Quem já ouvia a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de uma teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam (Krenak, 2020, p. 20; grifo próprio).

7. O planeta está nos dizendo: “Vocês piraram, se esqueceram quem são e agora estão perdidos achando que conquistaram algo com os brinquedos de vocês”. Pois a verdade é que tudo o que a técnica nos deu foram brinquedos (Krenak, 2020, p. 59).

8. Eu sempre olhei essas grandes cidades do mundo como um implante sobre o corpo da Terra. Como se, não satisfeitos com a beleza dela, pudéssemos fazê-la diferente do que ela é. A gente deveria diminuir a investida sobre seu corpo e respeitar sua integridade. Quando os índios falam: “A Terra é nossa mãe”, os outros dizem: “Eles são tão poéticos, que imagem mais bonita!”. Isso não é poesia, é a nossa vida. Estamos colados no corpo da Terra, quando alguém a fura, machuca ou arranha, desorganiza o nosso mundo (Krenak, 2020, p. 114).

No excerto 6, lemos Krenak mencionar Gaia, a deusa grega que é a representação da própria Terra, e cuja mencionada teoria atribui ao planeta uma personalidade, uma existência enquanto ser. Assim como Kopenawa, Krenak também converge para o argumento de que, para os povos originários, a Terra como ser vivo não é um assunto novo, mas que apenas agora está vindo à tona, diante das catástrofes climáticas sem precedentes. No trecho destacado seguinte, ele dispõe de um discurso relatado que atribui ao próprio pensamento do Planeta.

A escolha por recorrer a Gaia aponta para uma estratégia de circulação discursiva: ao evocar um referente mitológico do cânone ocidental, o autor indígena transforma sua proposta cosmológica em algo cognitivamente acessível a públicos formados no léxico ocidental. Trata-se, portanto, de uma operação de tradução simbólica, isto é, não

mera fusão de tradições, mas uma tática comunicativa que permite posicionar a voz indígena no espaço público global e estabelecer, com maior eficácia, uma crítica à lógica colonizadora e extrativista que ameaça a vida na Terra.

Do ponto de vista do *ethos*, esse procedimento produz uma figura discursiva híbrida: emerge um *ethos* xamânico que se consubstancia em um mediador-autoridade: alguém que domina sua própria tradição e, simultaneamente, domina as categorias de recepção do outro. Esse *ethos* reforça credibilidade política e moral: o enunciador não apenas relata um saber ancestral, mas o religa a categorias reconhecíveis no debate global, convertendo saberes locais em argumentos de alcance transnacional. Analiticamente, interessa investigar como essa mediação altera a forma dos enunciados (vocabulário, referências interdiscursivas, modos de apelo) e quais efeitos de legitimação e identificação ela produz no público-alvo.

Nessas situações, percebemos que os indígenas se colocam como diretos porta-vozes desse sujeito-planeta, posição invocada por sua ancestral realidade de harmonia para com o planeta. No último excerto da sequência acima, o autor reforça o argumento de que a Terra é um ser vivo, explicitando que o discurso indígena de maternidade da Terra não se trata apenas de uma poesia, mas sim de uma realidade absolutamente integrada à cosmovisão. A cosmopolítica decolonial se instaura nesse dispositivo do discurso dos povos indígenas: a inafastabilidade de sua cosmovisão das pautas políticas que assumem, indistintas na construção de seus discursos e indissociável de suas práticas enquanto grupos culturais.

Destacamos um outro trecho de Krenak, para avançar em mais um aspecto de seu discurso:

8. O que há para ser celebrado no fato de que podemos falar numa live para 3 mil ou 4 mil pessoas por um aparelhinho que é produto de uma civilização que está comendo a Terra para fazer brinquedos? (Krenak, 2020, p. 59-60).

O autor reforça a ideia de que “brinquedos” estão sendo produzidos em detrimento da Terra. Desta forma, remete a uma memória cultural em que os indígenas dos primeiros contatos com os europeus recebiam objetos de pouca importância para a “civilização”, o que consubstancia em um dos estereótipos associados aos indígenas como aqueles atrasados que ficavam deslumbrados com objetos sem importância. Krenak coloca, agora, um objeto da modernidade como um brinquedo que seduz a civilização do homem branco. No entanto, o que antes servia como tática para a colonialidade, agora integra o discurso como recurso da decolonialidade. Do nosso ponto de vista, a oposição entre as identidades indígena e do homem branco fortalece tanto a legitimidade do enunciador (indígena, especialista na natureza e tradutor de seu discurso) quanto a do enunciatário (o homem branco, que precisa ouvir os indígenas sobre a preservação da vida). Em

outras palavras, isso legitima o próprio discurso. Analisemos mais um excerto, voltando a Kopenawa, que segue abaixo:

9. O tempo de minha adolescência está muito longe agora. Contudo, ainda me lembro de que outrora me esforcei para parecer com os brancos, em vão. Escondi meus olhos atrás de óculos escuros e meus pés dentro de sapatos. Penteei o cabelo de lado e coloquei um relógio no braço. Aprendi a imitar o modo de falar deles. Mas isso não deu em nada de bom. Mesmo embrulhado dentro de uma bela camisa, dentro de mim eu continuava sendo um habitante da floresta! Por isso costumo repetir aos rapazes de nossa casa: “Talvez vocês estejam pensando em virar brancos um dia? Mas isso é pura mentira! Não fiquem achando que basta se esconder nas roupas deles e exibir algumas de suas mercadorias para se tornar um deles! Acreditar nisso só vai confundir seus pensamentos. Vocês vão acabar preferindo a cachaça às palavras da floresta e, no final, vocês vão morrer por isso!”. É verdade (Kopenawa; Albert, 2015, p. 289-290).

Kopenawa reflete sobre o seu passado e como as “mercadorias” podem, de fato, seduzir até mesmo os indígenas mais jovens. No entanto, esse comportamento não lhe rendeu “nada de bom”, e com isso procura fazer com que os jovens de sua comunidade compreendam que ingressar no mundo de mercadorias e se afastar das palavras da floresta pode lhes custar a vida. As mercadorias (os brinquedos, para Krenak), são elementos que dão o caráter simbólico ao modo de viver do homem branco, e dessa maneira os indígenas o criticam apresentando as consequências que a destruição da natureza pode causar. O conhecimento da floresta, do qual são porta-vozes, xamãs entre os dois mundos, é mais resistente e o único a ser considerado diante da crise climática. Nosso trabalho mostra que o discurso sobre o fim do mundo confronta o modo de ser do homem branco, pois suas atitudes são contrárias ao que a natureza e a ancestralidade revelam, sendo incompatíveis com o que elas dizem.

Dessa forma, ao criticar o comportamento predatório do homem branco, formado por sua insensibilidade às necessidades dos outros, seu desejo de acumular riquezas e sua incapacidade de ouvir a natureza, o discurso indígena busca, em última análise, corrigir essa conduta. A proposta é despertar no homem branco a capacidade de “ver” e “respeitar” o que o cerca (a natureza, os outros seres humanos, os seres vivos, os fenômenos climáticos, entre outros), para salvar o mundo, para salvar a Terra.

Considerações finais

Nos últimos cinco ou seis anos, com o agravamento da crise climática, os céticos e negacionistas começaram a reconsiderar suas posições e buscar compreender teorias como a de Gaia. No entanto, Krenak (2020) afirma que aqueles que já escutavam a voz das montanhas, dos rios e das florestas não necessitam de teorias para entender essa realidade, pois as teorias existem apenas para explicar a verdade aos “cabeças-duras” que não enxergam o que está diante de seus olhos. Ele critica a sociedade moderna por acreditar que conquistou algo com seus avanços tecnológicos, referindo-se à técnica

como uma criadora de “brinquedos”. Além disso, Krenak vê as grandes cidades como um “implante” no corpo da Terra, desrespeitando sua integridade. Ele ressalta que, para os povos indígenas, a Terra é a mãe de todos, e que feri-la desorganiza o mundo, mostrando que essa conexão profunda com a Terra não é poesia, mas parte essencial de suas vidas.

Kopenawa (2015) também destaca a sabedoria ancestral dos povos indígenas e a importância das palavras sagradas que não estão registradas em livros, como acontece nas sociedades ocidentais. Ele observa que, para os brancos entenderem essas palavras, é necessário escrevê-las, pois sem essa materialização do seu discurso oral, contendo a sua mensagem, em texto escrito, o pensamento deles permanece “oco”. Ele alerta que os xamãs protegem não apenas os habitantes da floresta, mas também os brancos, e que se os xamãs desaparecerem, os brancos ficarão desamparados em um mundo devastado. Kopenawa adverte que os brancos não compreendem os sinais que os *xapiri* (espíritos) estão anunciando e, por mais que sejam engenhosos com suas máquinas, não conseguirão salvar a floresta e evitar a queda do céu. Ele acrescenta que, se os povos indígenas deixarem de existir, os brancos também não sobreviverão, pois a queda do céu será devastadora para todos. Kopenawa ainda critica a desumanização dos povos indígenas tanto no Brasil quanto na América do Norte, onde os colonizadores justificaram a expulsão e a morte dos nativos sob a falsa ideia de superioridade, uma mentalidade que se perpetua entre garimpeiros e fazendeiros no Brasil, bem como uma certa classe política que vêm tomando força.

Os resultados deste trabalho fazem parte de uma pesquisa complexa que observou o discurso indígena a partir de suas próprias demandas, em vez de seguir os critérios estabelecidos pelo discurso colonial. Foram feitos recortes que destacam algumas das vozes silenciadas pelo Ocidente ao longo dos séculos. A subalternização histórica dos indígenas gerou uma série de demandas que agora passam por renovação e ampliação de perspectivas.

A escolha do *corpus* destacou alguns aspectos do vasto cosmo que compõe o discurso indígena. As limitações da pesquisa estão relacionadas aos recortes feitos e às questões formuladas, sem desvalorizar outras abordagens possíveis. Por exemplo, não exploramos os semas do discurso indígena sob uma semântica global, como sugerido por Maingueneau (2008). O *corpus* utilizado, embora representativo, não esgota as possibilidades de análise.

As investigações que realizamos nos ajudaram a identificar um conjunto coerente de operações discursivas que estruturam o *corpus*: reconfiguração do *ethos*, estratégias de mediação simbólica e articulação de repertórios cosmológicos. Em diversos excertos, os autores indígenas evocam entidades e narrativas que, ao serem reinscritas em suportes escritos, ampliam seu alcance sem perder caráter autoral, por exemplo, a referência a Gaia funciona como ponte simbólica entre cosmovisões. Esses dados mostram que

os enunciadores se posicionam simultaneamente como detentores de saberes e como interlocutores visando públicos não indígenas.

Analiticamente, dois eixos principais emergem. O primeiro eixo refere-se à memória discursiva e ao interdiscurso: temas e vocabulários coloniais são reativados e reelaborados dentro do corpus, produzindo efeitos de continuidade e ruptura com formações ideológicas precedentes (Pêcheux, 1997; Maingueneau, 2008). O segundo eixo diz respeito à reconfiguração do *ethos*: o enunciador passa a apresentar-se como mediador-autoridade, detentor de um conhecimento tradicional que, ao ser traduzido para formatos letrados, adquire nova legitimação política (Maingueneau, 2015; Viveiros de Castro, 2002).

A noção analítica de *cosmopolítica decolonial*, mobilizada neste estudo, mostrou-se útil para compreendermos a articulação entre crítica à exploração colonial e proposição de modelos de coexistência com a Terra. No corpus, essa noção aparece tanto em formulações explícitas quanto em procedimentos retóricos, como por exemplo, a recorrente ênfase na interdependência entre humanos e não humanos e o apelo a repertórios cosmológicos.

Em termos metodológicos, reiteramos que a análise se baseou em materiais de circulação pública, o que legitima a interpretação dos enunciados sem incorrer em apropriação. Essa escolha, entretanto, traz limites: não permite inferir plenamente as práticas ritualísticas em sua performatividade originária nem captar dimensões não-verbais que complementaríamos a análise do *ethos*. Uma investigação etnográfica, embora possível, levaria a pesquisa a objetivos que não se inserem nos que aqui descrevemos.

No plano teórico, o estudo contribui para a articulação entre Análise do Discurso de orientação francesa e debates contemporâneos sobre ontologias e políticas da Terra, oferecendo uma aplicação empírica da noção de *cosmopolítica decolonial* e demonstrando como categorias discursivas reconfiguram a agência política dos povos originários.

Por fim, nossa análise sustenta que os discursos indígenas analisados não são meros relicários de tradições, mas agentes ativos na formulação de críticas ao modelo colonial-capitalista e na proposição de alternativas éticas e políticas. Ao aprofundar a leitura dos excertos e conectá-los a debates teóricos sobre *ethos*, interdiscurso e cosmopolítica, este trabalho trouxe pistas para estudos futuros e para intervenções que considerem a voz indígena como interlocutora relevante na agenda ambiental e na epistemologia contemporânea.

Referências

- AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos análise do discurso. *In*: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-23.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido*. Tradução Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- CUNHA, M. C.; BARBOSA, S. (org.). *Direitos dos Povos Indígenas em disputa*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes Editora, 1987.
- ELIADE, M. *O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2024.
- FANON, F. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- HALL, S. O. Ocidente e o resto: discurso e poder. Tradução Carla D'Elia. *Projeto História*, São Paulo, n. 56, p. 314-361, Mai.-Ago. 2016.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise do Discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- MAINGUENEAU, D. *Variações sobre o Ethos*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2020.

MIGNOLO, W. D. *The Politics of Decolonial Investigations*. Durham: Duke University Press, 2020.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista – Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso (AAD-69): por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 11 out. 2024.

SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SMITH, L. T. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução Rogério G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

STENGERS, I. *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Ubu, 2002.

O *mídiu* e as noções de obra e nome de autor nas histórias em quadrinhos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3929>

Diego Figueira¹

Resumo

Neste artigo, lançamos mão da noção de *mídiu*, que o analista do discurso francês Dominique Maingueneau toma emprestado da midialogia de Régis Debray, para analisar como a republicação de determinadas narrativas em quadrinhos em formatos mais prestigiados contribui para o seu reconhecimento como obra à qual se associa um nome de autor. A consagração mútua de autor(es) e obra se faz à medida em que esta última vai sendo continuamente reapresentada em edições que a apartam do fluxo folhetinesco contínuo e a marcam como texto autônomo, com qualidades artísticas singulares e originais que são ressaltadas pela configuração material da publicação.

Palavras-chave: mídiu; histórias em quadrinhos; autoria.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campinas, São Paulo, Brasil; dgfigueira@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0001-7203>

The Medium and the Notions of Work and Author's Name in Comic Books

Abstract

In this paper, we draw on the concept of medium, which the French discourse analyst Dominique Maingueneau borrows from Régis Debray's medialogy, to analyze how the republication of certain comic book narratives in more prestigious formats contributes to their recognition as works associated with an author's name. The mutual consecration of the author(s) and the work occurs as the latter is continually re-presented in editions that detach it from the continuous feuilleton flow, marking it as an autonomous text with unique and original artistic qualities that are highlighted by the material configuration of the publication.

Keywords: medium; comics; authorship.

Introdução

As histórias em quadrinhos (HQs) circulam em diferentes formatos, que atualmente podem variar de revistas mensais com poucas dezenas de páginas a volumes de mais de 1500 páginas, incluindo diversos formatos intermediários que reúnem uma determinada quantidade de edições mensais. Tais formatos coexistem e se relacionam, na medida em que algumas narrativas traçam um percurso por todos eles, numa escalada que reflete a importância atribuída a essa história ou àqueles identificados como seus autores pela comunidade de leitores e comentadores de quadrinhos com o passar do tempo. Esse fenômeno é predominante na produção estadunidense de quadrinhos, sobretudo a que apresenta super-heróis como personagens, mas também pode ser observado em outros mercados, incluindo o brasileiro (tanto na tradução daquelas obras quanto na produção nacional, em diferentes temáticas).

Embora seja comum se creditar os responsáveis por cada etapa da produção de uma HQ (roteiro, desenho, arte-final, cor, letras, edição, tradução etc.), o discurso quadrinístico (cf. Costa, 2016) estabelece uma distinção entre esses responsáveis por uma narrativa específica – normalmente um capítulo de um longo folhetim que se desenrola por décadas (cf. Wolk, 2008) – e um grupo mais seleto de autores que são considerados seminais para um personagem ou para a mídia como um todo. Por extensão, o período que estes passam à frente de um personagem passa a ser reconhecido como uma unidade própria e bem definida em meio a esse longo fluxo folhetinesco. Normalmente, leitores aficionados, colecionadores e comentaristas referem-se a esses conjuntos de edições como a “fase” de determinado(s) autor(es) em um personagem, sendo essa distinção reservada quase exclusivamente aos roteiristas e desenhistas (quando não apenas um deles).

Essa consagração mútua de autor(es) e obra se faz à medida em que esta vai sendo continuamente rerepresentada em edições que a apartam do fluxo folhetinesco contínuo e a marcam como texto autônomo, com qualidades artísticas singulares e originais que são ressaltadas pela configuração material da publicação. Um número de edições mensais (de seis a oito, geralmente) é frequentemente republicada em um único volume, com acabamento que pode variar (capa cartonada ou capa dura, presença de paratextos editoriais, *design* que evidencie mais ou menos o prestígio que o personagem, o enredo ou os autores alcançaram entre a comunidade de leitores e especialistas). Por sua vez, o sucesso dessas edições ou o crescimento do prestígio de algum desses elementos (personagem, enredo ou autores), pode levar a novas compilações ainda maiores, sob rótulos como “edição absoluta” ou “*omnibus*”. Este último tem se popularizado em anos recentes, inclusive no Brasil, em volumes de mais de mil páginas que chegam a reunir de 15 a 20 edições mensais originais.

Consideramos que as histórias em quadrinhos são o produto de uma prática social que mantém uma relação conflituosa com o discurso literário, marcada, sobretudo, pela intenção de se legitimar as HQs enquanto linguagem artística e que resulta na emulação de práticas discursivas do campo literário. Entre elas, a possibilidade de atribuir autoria a textos que passam a ser considerados obras. Essas práticas envolvem a produção de outros gêneros de discurso que circulam ao redor das obras (resenhas, paratextos editoriais, antologias, biografias de autores, historiografias etc.) e a opção por novos *mídiu*m socialmente mais prestigiados que fazem com que os quadrinhos migrem de um regime de circulação de periódicos (jornais e revistas) para o de livros, com uma permanência diferente no tempo e no espaço do mercado editorial.

O objetivo deste trabalho é analisar como a republicação de histórias em quadrinhos em formatos mais prestigiados (isto é, em volumes maiores e de acabamento mais requintado) contribui para o seu reconhecimento como obra à qual se associa um nome de autor. Para isso, recorreremos à noção de *mídiu*m que o analista do discurso Dominique Maingueneau toma emprestado da midialogia de Régis Debray.

A noção de *mídiu*m

A noção de *mídiu*m, desenvolvida por Régis Debray (1993, p. 15) oferece uma perspectiva inovadora sobre a circulação de sentidos a partir da ideia de *transmissão* de ideias e saberes por meio de objetos técnicos que nunca são neutros. Para Debray, os *mídiu*m são “conjunto, técnica e socialmente determinado, dos meios simbólicos de transmissão e circulação”. O projeto de investigação de Debray busca verificar como uma ideia ganha força material marcando sua presença no mundo da cultura.

Essa noção é apropriada pelo analista do discurso Dominique Maingueneau (2009, p. 212), para quem “a transmissão do texto não vem depois de sua produção; a maneira

como o texto se institui materialmente é parte integrante do seu sentido". Para ele, o problema do *mídium* deve interessar à Análise do Discurso, pois leva diretamente a questionamentos sobre lugares associados a determinados gêneros do discurso e o conjunto de configurações de gestão da fala. A circulação de um texto depende não só de seu conteúdo, mas das condições de seu *mídium*, que por sua vez são marcadas sócio e historicamente. O modo como um texto é veiculado – seja por meio de livros, jornais, revistas, mídias digitais ou outras formas de publicação – é determinante para a configuração do discurso, suas condições materiais e institucionais influenciam como a obra é recebida e como ela é associada a uma determinada autoridade ou legitimidade.

Salgado e Delege (2018, p. 377) apontam que

O *mídium* é, então, um imbricamento do que se tem referido nos estudos discursivos por circulação com o que se costuma referir, mais amplamente, nos estudos da linguagem por suporte. Sem estabelecer uma relação biunívoca de noções, pode-se dizer, enfim, que o *mídium* se define na articulação de um vetor de sensibilidade a uma matriz de sociabilidade (Debray, 2000b). Essas matrizes (institucionalidades fiadoras de discursos) são organização materializada (OM), ou seja, o modo como a sociedade disciplina práticas e cultiva valores produzindo sistemas de objetos técnicos. Esses vetores (dispositivos inscricionais que afetam os sentidos de um texto e eventualmente até mesmo do que é um texto) são matéria organizada (MO), os próprios objetos técnicos que resultam de lógicas de uso e impõem lógicas de uso, nem sempre coincidentes, e que convivem também com resistências ou apropriações não previstas..

Para as autoras, uma metodologia discursivo-midiológica consiste em conjugar a organização materializada de um vetor de sociabilidade e a materialidade organizada de uma matriz de sociabilidade ao descrever e interpretar os enunciados a fim de descrever e analisar as permanências e as descontinuidades históricas, culturais e políticas das técnicas. Agregar um caráter midiológico a uma análise de discurso significa incorporar à afirmação de Maingueneau (2015, p. 47) de que a AD se interessa por "relacionar a estruturação dos textos aos lugares sociais que os tornam possíveis e que eles tornam possíveis" o lugar dos *mídium* que instituem e são instituídos pelos discursos que transmitem. É incluir na análise de um dispositivo de enunciação também os objetos técnicos em que os enunciados se inscrevem.

Essa perspectiva muito nos interessa para tratar da maneira como as histórias em quadrinhos têm circulado em diferentes contextos culturais e econômicos desde suas origens no século XVII. Não seria exagero dizer que o estudo do surgimento e evolução das HQs é um exemplo perfeito de como o *mídium* atua na constituição dos discursos, como a forma material de um enunciado se torna crucial para a sua recepção e como essa forma é capaz de despertar reações da sensibilidade de quem o recebe.

Neste artigo, especificamente, nos interessa investigar como os diferentes *mídiu*m adotados para a republicação de histórias lançadas originalmente como revista periódica contribuem para que elas sejam percebidas como importantes a ponto de alcançarem o estatuto de obra e seus produtores sejam vistos como autores.

A noção de autor na análise do discurso

Em sua conferência de 1969 “O que é um autor?”, Michel Foucault problematiza a figura do autor, tradicionalmente vista como um sujeito de origem e responsável pelo sentido das obras literárias, filosóficas e científicas. Para Foucault, não basta ser “um indivíduo que escreve” para que se seja reconhecido como autor do que foi escrito, mas é no interior de uma certa *ordem do discurso* que essa posição-sujeito se mostra presente como uma função de determinados enunciados.

Maingueneau (2010) distingue três dimensões da noção de autor. A primeira, o “autor-responsável”, corresponde à instância que responde por um texto, isto é, que se responsabiliza ou pode ser responsabilizada por ele. Nesse sentido, é possível ser autor de diferentes gêneros de discurso, não necessariamente literário ou artístico.

A segunda dimensão é a de “autor-ator”, alguém que exerce a atividade de produção de textos, não necessariamente de maneira profissional, de modo que deve gerir uma carreira em torno dessa atividade. Essa acepção de autor pode ser, geralmente, correlata de “escritor” ou “intelectual”.

A terceira dimensão é a de autor como correlato de uma obra, que Maingueneau opta por nomear *auctor*, como forma de distinguir essa dimensão em específico das demais. O *auctor* seria aquele que está associado a uma obra no sentido de um conjunto socialmente reconhecido e valorizado de textos, a qual o analista do discurso francês denomina *Opus*.

A existência de uma obra, assim compreendida, é condição necessária para se falar em um *auctor*. Segundo Foucault (2009a, p. 26), uma obra é “uma soma de textos que podem ser denotados pelo signo de um nome próprio”, isto é, um conjunto de textos que expressa a singularidade de seu autor seja por conta da temática, do estilo, dos gêneros de discurso praticados ou quaisquer outras marcas dessa singularidade. Para ele,

[...] o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status* (Foucault, 2009b, p. 273-274).

Como observa Maingueneau (2010), para que um indivíduo seja reconhecido com *auctor*, é necessário que terceiros o instituem como tal, por meio de enunciados que falem sobre ele e sua obra, conferindo-lhe uma *imagem de autor*. O que se diz do autor e sua obra, em diferentes instâncias e sob diferentes interesses, soma-se ao que o próprio autor diz e faz, também em diferentes instâncias que afetem em maior ou menor grau a percepção que os outros têm da sua pessoa e da sua atividade profissional para a formação dessa imagem de autor. Até após a morte do indivíduo produtor de certos textos, a sua imagem de autor continua a ser elaborada e reformulada pela ação daqueles que seguem falando sobre ele e sua obra, pelo valor que a obra vai adquirindo ao longo do tempo.

No que se refere especificamente às histórias em quadrinhos, Costa (2016) observa que diferente do que ocorre no discurso literário, no qual é possível estabelecer com certa facilidade a relação de um nome de autor com um *Opus*, essa associação não é tão simples, devido à problemática da *autoria compósita*, que muitas vezes é também comutativa. Em muitos contextos de produção de quadrinhos comerciais, as histórias são fruto de um trabalho coletivo de roteiristas, desenhistas, arte-finalistas, coloristas e letristas. Em alguns casos, como o das histórias de super-heróis, que apresentam algum grau de continuidade da narrativa que se alonga por décadas, com diversos elementos do enredo sendo frequentemente retomados, os enunciados e as qualidades atribuídas a uma obra acabam por ser o resultado do trabalho criativo de diferentes indivíduos envolvidos nessa produção num período muito longo.

Desse modo, cada personagem-título de histórias em quadrinhos é também um correlato desse acúmulo até certo ponto disperso de textos que circularam ao longo de décadas, mês a mês, em revistas vendidas inicialmente em bancas de jornal, lojas de conveniência e farmácias (como é costume nos EUA) e mais tarde em lojas especializadas, mas ainda com um caráter mais efêmero.

É o colecionismo que está na base de uma *cultura de fã* que possibilita que se crie esse tipo de distinção entre capítulos memoráveis da continuidade de um personagem juntamente com a consagração dos responsáveis pela produção dos textos quadrinísticos em que esses momentos ocorreram. Quase sempre, esse reconhecimento se destina exclusivamente a roteiristas e desenhistas, deixando de lado outros profissionais da produção de HQs, como arte-finalistas, coloristas e letristas.

Ao longo das décadas, o mercado norte-americano de quadrinhos adotou formas de dar crédito aos profissionais envolvidos na produção das histórias, tanto nas capas quanto nas páginas internas. No caso das capas, os créditos tendem a se restringir aos nomes (ou apenas o sobrenome) de roteiristas, desenhistas e arte-finalistas, como se observa na figura 1.

Figura 1. Capa de *Nightwing* nº 79



Fonte: DC Comics

No interior da publicação, os créditos incluem outras pessoas, em diferentes funções do processo editorial. Pelo menos desde a década de 1990, os créditos costumam aparecer incorporados de alguma forma à arte da página que apresenta o título da história, como se observa na figura 2.

Figura 2. Nightwing #1



Fonte: DC Comics

Além dos nomes dos envolvidos na produção daquela edição, incluindo os artistas responsáveis pelas capas (é comum existirem “capas variantes” para uma mesma edição com intuito de torná-las ainda mais atrativas para colecionadores) e diferentes tipos de editor (assistente e de grupo), os créditos incluem os autores considerados criadores do personagem título. No caso, o roteirista Marv Wolfman e o desenhista George Pérez.

Eventualmente, editores podem ser alvo desse reconhecimento devido ao seu papel de cuidar da continuidade do personagem e aprovar novos enredos, quer retomem elementos do passado do herói, quer façam justamente o contrário, introduzindo algum tipo de “revolução” na sua trajetória. Nesses casos, o editor passa a ser tratado como autor, independente do sentido corrente desses termos no mercado de quadrinhos, pois o indivíduo no cargo de editor é quem assume o papel de dar sustentabilidade a um conjunto de histórias que alcança o estatuto de obra, narrativa com começo meio e fim e qualidades artísticas que justifiquem sua apreciação à parte do conjunto disperso de narrativas estreladas por aquele personagem. Exemplos de editores que receberam esse reconhecimento foram Julius Schwartz e Denny O’Neil, ambos da editora DC Comics.

O *mídiu* nas histórias em quadrinhos

O fato de as revistas em quadrinhos, especialmente as de super-heróis produzidas nos EUA, terem se tornado há muito tempo objeto de colecionismo influenciou diretamente a sua narrativa. A valorização da memória dos acontecimentos passados do enredo (chamada de “cronologia” pelos fãs e comentadores) é uma espécie de ativo da indústria de quadrinhos estadunidense e, por extensão, das editoras que as publicam em traduções ao redor do mundo. Wolk (2008) afirma que a sensação de que toda história em quadrinhos de um super-herói de editoras como Marvel ou DC remete a acontecimentos mostrados em alguma outra revista (às vezes de outro personagem) de décadas atrás é, na verdade, a “experiência” que essas editoras se dispõem a comercializar. E aqueles que mais se beneficiam dessa experiência e sustentam esse modelo de publicação são os leitores colecionadores, aficionados e fãs para quem cada edição (nova ou antiga) é uma “fonte primária” dos acontecimentos de um mundo ficcional que se deseja conhecer da forma mais completa possível, ainda que isso seja quase sempre uma tarefa impossível de cumprir.

A metáfora das fontes primárias de Wolk encontra consonância com o que Henry Jenkins (2008, p. 47) diz sobre as narrativas transmídia:

Para viver uma experiência plena num universo ficcional, os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços de história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs, em grupos de discussão on-line, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica.

O leitor presumido de uma revista em quadrinhos de super-heróis é aquele que em alguma medida se presta à imersão em dois conjuntos de textos: as histórias em quadrinhos em si e os textos de comentário que rememoram ou apresentam para o recém-chegado os elementos do enredo que estão sendo retomados em uma edição. Nesse segundo conjunto de textos é que se dá também a consagração de autores responsáveis pelas histórias que adquirem maior grau de importância em meio a todas as outras.

Sob o pretexto do colecionismo, a republicação de histórias de diferentes épocas vem a atender uma demanda pelo acesso a partes da continuidade dos personagens que precisam ser rememoradas não só pela menção em uma outra revista, mas também pelo acesso a esse texto original. As diferentes nuances dessa demanda se refletem na adoção de diferentes configurações de *mídiu* para essas republicações.

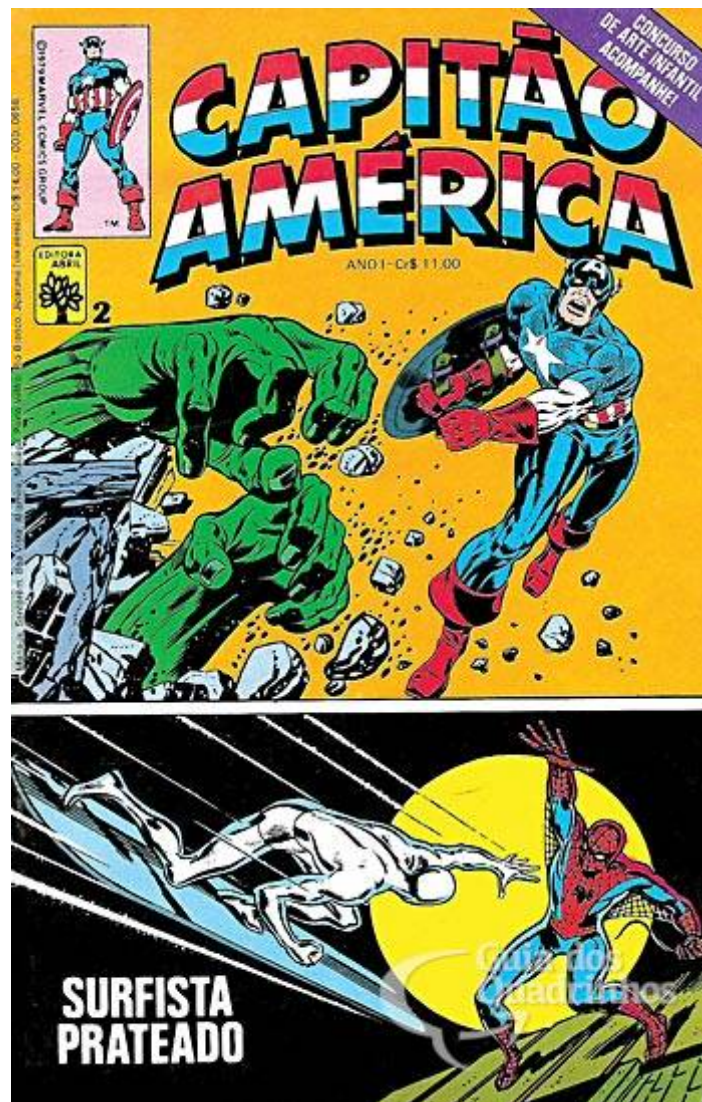
A diagramação que se observa na figura 1 corresponde ao que hoje é usual para as revistas mensais de qualquer personagem em seu contexto original de publicação nos Estados



Unidos. Trata-se de uma configuração consolidada desde o surgimento dos *comicbooks* na década de 1930, com poucas variações. Cada revista contém aproximadamente 22 páginas de quadrinhos, além de algumas para seções de cartas e anúncios de publicidade em papel relativamente barato (embora a qualidade tenha variado bastante ao longo dos anos) de tamanho de 17 por 26 centímetros, e encadernada com grampos. No Brasil, essa configuração material é chamada pelos comentaristas de “formato americano”. Esse número de páginas é adotado em larga escala como a unidade padrão de um capítulo mensal da já mencionada continuidade do seu personagem-título. Com raras exceções em que uma edição mensal apresente uma história autocontida, que pouco se relaciona com outras partes de um enredo maior, cada revista pode formar parte de um “arco” de quatro, seis ou até doze partes, as quais podem ser publicadas unicamente naquele título, mensalmente, ou distribuídas em mais de uma revista (até de personagens diferentes), em um intervalo de tempo mais curto.

Cabe aqui uma observação a respeito de como esses capítulos mensais costumam ser publicados no Brasil. Desde o surgimento dos super-heróis no final da década de 1930, esses personagens são publicados em revistas brasileiras que reuniam mais de uma história publicada em um *comicbook*. Um formato se consolidou especialmente a partir da década de 1970 por editoras como RGE, Bloch e, mais tarde, Abril, nas dimensões de 13,5 por 19 centímetros, portanto menor do que o “formato americano”, o que rendeu a denominação afetiva de “formatinho”. Assim como as primeiras versões de personagens norte-americanos em edições brasileiras, o “formatinho” comportava de três a quatro edições originais, que frequentemente eram de mais de um personagem, ainda que um deles, mais conhecido, pudesse dar nome à revista brasileira, como se pode observar na Figura 3.

Figura 3. Capitão América nº 2



Fonte: Editora Abril. Guia dos Quadrinhos

Os textos de comentadores que tratam desse aspecto da publicação de quadrinhos no Brasil registram com frequência um vasto acervo de casos anedóticos sobre os cortes e adaptações que eram necessários para adequar as histórias do “formato americano” ao “formatinho”. Ao longo de mais de quarenta anos, as mais diferentes mídias foram usadas para fazer circular esses textos de comentadores, sejam eles colecionadores, jornalistas, estudiosos ou especialistas diletantes, tais como matérias em cadernos de cultura de jornais, revistas que falavam do meio dos quadrinhos (a exemplo de revistas sobre esporte, música ou cinema), *sites*, *blogs*, fóruns de discussão na internet e, mais recentemente, canais em plataformas como o YouTube e perfis em redes sociais como o Facebook e Instagram. Em todas elas, os cortes (especialmente da editora

Abril) nas histórias de super-heróis são assunto recorrente e rendem bastante debate e engajamento. A curiosidade por esse tipo de informação está inclusive no centro de livros considerados referência sobre a história das histórias em quadrinhos no Brasil como *O Império dos Gibis: a incrível história dos quadrinhos da Editora Abril* (Souza; Muniz, 2020).

A diferença nas dimensões dos dois formatos levava a cortes do texto nos balões e até de quadros inteiros de algumas páginas. Além disso, frequentemente, o número de páginas da versão original das histórias era maior do que o permitido pelos cadernos de impressão da edição brasileira, o que também levava a cortes de páginas. Somam-se a isso decisões editoriais sobre o conteúdo do que era publicado, sobretudo até a década de 1990, quando os editores optavam por alterar a ordem de algumas histórias ou até mesmo descartar meses ou anos de publicação de um personagem. Nesse processo, era comum modificar passagens de histórias que apresentassem personagens ou acontecimentos que divergissem de outras adaptações feitas anteriormente.

Caso marcante desse tipo de alteração se observa na minissérie *Guerras Secretas*, publicada nos Estados Unidos pela Marvel Comics entre maio de 1984 e abril de 1985, e que ganhou versão brasileira pela Editora Abril pela primeira vez em 1986. Nessa primeira edição, havia uma grande discrepância entre a continuidade dos personagens no Brasil e nos Estados Unidos, incluindo personagens que sequer haviam sido publicados nas revistas brasileiras e participavam da trama ou que apresentavam alguma diferença marcante, como mudança de visual. Os editores brasileiros optaram por fazer adaptações que incluíam substituir personagens desconhecidos do público nacional por outros já publicados anteriormente. Anos mais tarde, quando os relatos sobre tais alterações já circulavam intensamente na comunidade de colecionadores e especialistas, outras edições foram feitas no Brasil, primeiramente recolocando os personagens da versão original, mas ainda fazendo as adaptações referentes a quantidade e dimensões das páginas, e somente na década de 2000 com a versão integral, tal qual a original.

Esse tipo de conhecimento que se faz circular a respeito da publicação de HQs de super-heróis (mas não apenas) no Brasil, é um indício forte de como o problema do *mídiun* é central na recepção dos quadrinhos. Como uma memória que perdura tanto quanto os enredos das histórias a que se referem, esses comentários são capazes de criar laços identitários entre leitores-colecionadores que passam a fazer parte de uma comunidade de fãs cuja cultura compreende tanto a continuidade dos personagens quanto os percalços da materialização dessas narrativas em diferentes momentos.

No caso do leitor brasileiro de histórias traduzidas, a comparação com as versões originais e a pressão pelo cumprimento rigoroso da continuidade de cada personagem das produtoras estrangeiras por parte das editoras nacionais (intensificada pelo acesso aos anúncios e histórico de lançamentos propiciado pela internet) torna-se um tema

predominante nas diferentes instâncias em que esse leitor se expressa. Identificar-se como leitor colecionador e/ou fã de quadrinhos envolve conhecer e replicar esse discurso.

As opiniões a respeito das diferentes edições de uma mesma história ao longo de muitas décadas (ou da falta de uma versão nacional de alguma delas) atravessam e modificam cada nova publicação por meio dos enunciados que julgam cada uma dessas edições passadas sobretudo por sua configuração material, sua completude, o prestígio do formato adotado (o “formatinho” quase sempre é tratado como inferior) e seu apelo enquanto objeto de desejo para o colecionador. Não por acaso, edições maiores, com centenas ou até mesmo milhares de páginas, capa dura e outros adereços (sobrecapa, marcado de página em tecido etc.) passaram a figurar de maneira preponderante nos cenários de canais no YouTube de comentadores de quadrinhos que se apresentam como fãs e colecionadores.

Por meio dessa sucessão de reedições de uma mesma história, forma-se uma espécie de Thesaurus das histórias em quadrinhos, com algumas narrativas alcançando um estatuto diferenciado em relação às demais e, conseqüentemente, propiciando o mesmo àqueles cujos nomes aparecem destacados em suas capas.

A consolidação da obra e o nome de autor

Uma história em quadrinhos de super-heróis pode tornar-se célebre por diferentes motivos. Pode ser por apresentar um episódio marcante na trajetória do seu personagem principal (um confronto com um vilão importante, o casamento com o seu par romântico, a morte de um coadjuvante – ou até do próprio herói, seguida da sua ressurreição). Pode ser por introduzir novidades nessa continuidade (uma mudança de visual ou a introdução de novos personagens). Ou ainda por apresentar características que a comunidade de comentadores venha a considerar historicamente relevantes para a mídia dos quadrinhos, como influências do mundo externo, seja no âmbito mais geral ou do próprio mercado de quadrinhos, sobre a narrativa. Em qualquer desses casos, o reconhecimento pode vir com mais ou menos rapidez, com alguns deles podendo constituir um caso de “redescoberta” ou “resgate histórico” de algum personagem ou enredo.

Independentemente do que leva uma sequência de capítulos mensais de uma revista em quadrinhos a ser republicada em um volume único, a partir do momento que isso acontece ela passa a ser tratada como uma narrativa dotada de unidade. Ela passa a ser *comercializada* como item único e até mesmo muda de regime de circulação de obras periódicas, identificadas sob um cadastro no *International Standard Serial Number* (ISSN), para o de livros, cadastrados no *International Standard Book Number* (ISBN), podendo circular em espaços que antes lhe estariam vedados, como livrarias e bibliotecas.

Nesse processo, marcas editoriais da publicação periódica tendem a desaparecer e a dar lugar a uma diagramação mais semelhante à de livros. Elementos comuns em publicações seriadas como indicadores de data de publicação, preço, número de páginas, classificação indicativa, apelos ao leitor e outras informações que podem dizer respeito à editora e não necessariamente à história apresentada (datas comemorativas, promoções etc.) são suprimidos. Por sua vez, os nomes dos autores podem aparecer completos, não apenas os sobrenomes, e em maior destaque na capa. Caso a edição seja parte de alguma coleção, títulos que sugerem importância e valor histórico podem ser usados, como “Coleção Histórica” ou “Grandes Sagas”.

Figura 4. Capa original de Thor nº 1 (1998) da Marvel Comics seguida de edições brasileiras da mesma história



Fonte: Marvel Comics

Sob essa nova configuração, a HQ passa a ter uma outra vida, bem diferente daquela que era possibilitada por sua primeira materialização como objeto editorial periódico. Com sua nova configuração em “formato livro” ela pode, antes de mais nada, fazer parte do catálogo de uma editora que, geralmente, não tem uma data prevista para retirar todos os exemplares de circulação (claro que há casos de liquidação de estoques devido a custos de armazenamento, mas isso ocorre num período bem maior do que o da permanência de uma revista em bancas ou lojas especializadas). Nesse regime de circulação, inclusive, a possibilidade de reimpressão é bem mais comum, permitindo que uma edição que faça sucesso ganhe mais exemplares e volte a circular. Outra vantagem é poder integrar com maior facilidade o acervo de bibliotecas, o que pode ter um efeito a longo prazo no aumento do alcance de novos leitores, de perfis mais diversos do que o colecionador habitual.

Outra diferença causada por essa mudança de regime de circulação de uma história em quadrinhos diz respeito diretamente à imagem do leitor presumido desse gênero do discurso. Enquanto existem unicamente em suas primeiras edições (seja as originais ou as traduzidas) a única forma de um leitor novato ou que queira completar a coleção ter contato com essas edições é pelo mercado de revistas antigas, em sebos ou nas relativamente poucas lojas especializadas em quadrinhos. Pouca oferta, má conservação dos exemplares e numeração incompleta são alguns dos empecilhos que esse leitor enfrenta nessa busca. Nesse sentido, as metáforas das fontes primárias de informação de Wolk (2008) perseguidas por leitores-fãs que se comportam como “caçadores e coletores” de pedaços de informação de Jenkins (2008) é por demais verdadeira. Porém, se por um lado isso pode ser visto justamente como o que atrai um leitor para o colecionismo, é fato também que isso impõe limites tanto para a sensação de pertencimento desse leitor à comunidade de fãs que têm acesso às obras quanto para o consumo que ele venha a fazer em novas edições e produtos relacionados, que é do interesse das editoras e dos comerciantes.

Em oposição às fontes primárias de informação do mundo ficcional dos super-heróis, as edições encadernadas e de luxo são como volumes de crônicas, anais dessa cronologia de confrontos de heróis e vilões e do ambiente em que eles vivem. Principalmente porque essas edições além de compilar o texto das fontes primárias (a narrativa em quadrinhos original), a complementam com uma variedade de paratextos editoriais que a contextualizam, explicam e interpretam. Para o colecionador, esses paratextos exercem uma função de formação de gosto, consolidando as qualidades que levaram à republicação da obra naquele formato.

É por meio do discurso dos comentadores de quadrinhos, incluindo os paratextos editoriais das republicações, das mais simples às mais luxuosas, que se atribui o estatuto de obra a um determinado conjunto de textos socialmente valorizados que passam a demandar um correlato na forma de um *auctor*. Seja por uma única história ou por sucessivos meses ou até anos à frente de um título, esse *auctor*, que pode ser um único indivíduo ou uma parceria entre um roteirista e um desenhista, passa a identificar por meio de seu nome de autor aquele conjunto de textos.

Isso se mostra na atual tendência das edições *omnibus*. Essas edições reúnem uma quantidade até pouco tempo incomum de edições mensais em um mesmo volume, entre 15 e 20 números. É, obviamente, um indício de como o mercado de HQs tornou-se mais aberto a itens de alto valor financeiro (uma dessas edições pode custar, em valores de 2024, quase 500 reais). Mas também representa um novo estágio da afirmação no interior da comunidade de leitores colecionadores de que determinadas histórias podem ser percebidas como obras singulares a ponto de demandarem uma existência material em que essa singularidade se manifeste num volume que evoca inclusive a imagem dos grandes tomos em acervos de raridades. Sobretudo porque tais edições chegam

inclusive a ser pouco práticas ou até desconfortáveis para a leitura, seu papel é mesmo o de objeto de desejo de colecionadores e de prova material do prestígio que aquela produção cultural adquiriu com o passar do tempo e das diferentes edições.

Não por acaso, uma característica comum a muitas edições *omnibus* é a incorporação de um nome de autor ao título. Geralmente, limita-se a um único nome, desconsiderando outros nomes que poderiam ter figurado em destaque nas capas de edições anteriores. O roteirista Geoff Johns figura em várias edições com diferentes personagens, sobretudo da DC Comics, como *Flash por Geoff Johns* e *Sociedade da Justiça por Geoff Johns*.

Considerações finais

A análise do *mídiu*m nas histórias em quadrinhos de super-heróis revela a complexidade da recepção e circulação dessas obras, destacando a interseção entre formatos materiais, práticas de colecionismo e a construção da memória das narrativas. O fenômeno das revistas em quadrinhos, especialmente no contexto dos super-heróis, não pode ser entendido apenas como um produto de consumo instantâneo, mas como um objeto cultural cujas várias encarnações ao longo do tempo refletem o desejo de perpetuar e valorizar suas histórias. O colecionismo, nesse contexto, se estabelece como uma prática fundamental para a construção de uma experiência de leitura imersiva e de longa duração, na qual cada nova edição ou reedição se torna um fragmento da continuidade de um universo ficcional cada vez mais complexo.

A transição de publicações periódicas para edições encadernadas e até os volumes *omnibus* mostra uma mudança significativa na percepção da obra em quadrinhos. Ao ser reunida em um único volume de luxo, a história ganha uma nova vida, adquirindo *status* de obra consolidada, e sua continuidade é preservada de forma mais acessível e duradoura. Nesse processo, o papel do autor também se reforça, destacando a autoria como um fator crucial na construção da identidade dessas narrativas. A centralidade do nome do autor, principalmente nas edições de luxo, reafirma a relevância de sua contribuição criativa e estabelece uma hierarquia entre as produções que transcende a efemeridade das edições mensais. Não há caso de atribuição de estatuto de obra a uma HQ e consequente de nome de autor que não passe pela sua republicação em formatos mais prestigiados que apontem para a permanência daquela narrativa.

Por fim, o estudo sobre o *mídiu*m nas histórias em quadrinhos de super-heróis nos permite compreender como a indústria de quadrinhos se configura como um sistema de produção e consumo de narrativa multifacetada, onde o leitor se envolve com as obras de maneira profunda, seja por meio da busca incessante por edições raras e completas, seja pela análise crítica das diferenças entre versões e reedições. O discurso sobre a continuidade dos personagens, a memória da obra e o prestígio de determinados autores, consolidado por meio de uma história materializada em múltiplos formatos, constrói um

espaço cultural em que o valor das histórias não é apenas dado por seu conteúdo, mas pela forma como são publicadas, preservadas e transmitidas ao longo do tempo.

Referências

COSTA, L. P. A. *Uma análise do discurso quadrinístico: práticas institucionais e interdiscurso*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

DEBRAY, R. *Curso de midiologia geral*. Vozes, 1993.

DEBRAY, R. *Transmitir: o segredo e a força das ideias*. Tradução G. J. de F. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução L. F. B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução I. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2009b.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Tradução S. L. Alexandria. Aleph, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Tradução S. Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, D. *Discurso Literário*. Tradução A. Sobral. São Paulo: Contexto, 2009.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. Organização de M. C. P. de Souza-e-Silva, S. Possenti. Tradução A. Sobral. São Paulo: Parábola, 2010.

SALGADO, L. S.; DELEGE, M.. Mundo ético e mídiun: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira. *Letras de hoje*, v. 53, p. 374-385, 2018.

SOUZA, M.; MUNIZ, M. *O Império dos Gibis: a incrível história dos quadrinhos da Editora Abril*. Jundiaí: Heroica, 2020.

WOLK, D. *Reading comics: How graphic novels work and what they mean*. Da Capo Press, 2008.

O discurso surdo no YouTube: uma análise da semiótica greimasiana do vídeo “Por que sou surdo?”

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3808>

Isis Tatiane Lima Alves¹

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar o discurso do Surdo *influencer* Gabriel Isaac, e compreender como esse sujeito apresenta e reproduz os artefatos culturais surdos nas suas redes sociais. A pesquisa justifica-se pela necessidade de visibilizar a cultura e identidade surda nas redes sociais, espaços em que sujeitos como Gabriel Isaac promovem discursos de resistência, compreender essas práticas contribui para os estudos sobre representatividade, bilinguismo e inclusão sociocultural. O norte teórico metodológico da pesquisa é a semiótica greimasiana (Greimas; Courtés, 1979), dela, empregou-se o modelo conhecido como percurso gerativo do sentido. O vídeo apresentado é “Por que sou surdo?” e contém artefatos como o bilinguismo, condições de surdez no meio familiar surdo, entre outros temas. A análise traça uma reflexão sobre o mundo surdo e o ouvinte e a relação entre eles. A pesquisa também tem como pano de fundo para suas reflexões conceitos de autores como: Strobel (2008), Perlin (2016), Pinheiros (2013), que tem foco na cultura, identidades, lutas e militâncias surdas fora e dentro das redes sociais.

Palavras-chave: Youtuber Surdo; artefatos culturais; identidade surda; cultura surda.

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil; isistatianealves@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0001-5693-7308>

Deaf discourse on YouTube: A Greimassian semiotic analysis of the video “Why am I deaf?”

Abstract

This study aims to analyze the discourse of Deaf influencer Gabriel Isaac and to understand how he presents and reproduces Deaf cultural artifacts on his social media platforms. The research is justified by the need to provide visibility to Deaf culture and identity in digital spaces, where individuals like Isaac promote discourses of resistance. Understanding these practices contributes to studies on representation, bilingualism, and sociocultural inclusion. The theoretical and methodological framework is based on Greimassian semiotics (Greimas; Courtés, 1979), using the generative trajectory of meaning model. The analyzed video, titled “Por que sou surdo?” (Why am I deaf?), addresses elements such as bilingualism and Deaf family experiences, among other themes. The analysis fosters a reflection on the deaf world, the hearing world, and their interactions. This research is also supported by concepts from authors such as Strobel (2008), Perlin (2016), and Pinheiros (2013), who focus on culture, identities, and Deaf mobilization and activism within and beyond social media spaces.

Keywords: Deaf Youtuber; Cultural artifacts; Deaf identity; Deaf culture.

Introdução

Este trabalho é um recorte, fruto de uma dissertação que busca compreender como os *influencers* surdos reproduzem e apresentam seus artefatos culturais nos vídeos de YouTube, definindo artefatos como objetos ou materiais gerados por grupos culturais, que representam toda uma experiência cultural de uma comunidade (Strobel, 2008). O trabalho também entende a cultura surda como comportamento reproduzido e compartilhado entre surdos, seja nas escolas ou associações, onde há encontro surdo-surdo, há manifestação da cultura surda (Perlin; Strobel, 2014).

A metodologia de análise do vídeo foi a semiótica greimasiana, em especial no percurso gerativo de sentido, que permite compreender como os significados se estruturam em um texto. Esse percurso é composto por três níveis:

- Nível fundamental, onde se localiza a oposição semântica profunda que organiza o sentido (por exemplo: exclusão/inclusão; silêncio/voz);
- Nível narrativo, onde os sujeitos e objetos se relacionam por meio de transformações de estado (conjunção/disjunção), e onde se estrutura o esquema narrativo canônico (manipulação → competência → performance → sanção);

- Nível discursivo, o mais concreto, onde os temas e figuras aparecem, ancorados em espaços, tempos, atores e formas sensíveis.

Como mencionado, este trabalho teve como objetivo analisar os discursos de youtubers surdos, a fim de identificar como esses influenciadores apresentam, representam e reproduzem sua cultura em seus discursos virtuais. Nesse vídeo específico iremos encontrar alguns artefatos culturais como: o bilinguismo (artefato linguístico), e o meio familiar surdo. Outros destaques importantes do texto, mas não necessariamente artefatos, são a identidade surda e o ensino de línguas, que podem se encaixar no tema do bilinguismo.

Propomos analisar o texto verbal do vídeo: “Por que sou surdo?” do canal do Gabriel Isaac, nomeado Isflocos, publicado no canal no dia 6 de novembro de 2020 e teve cerca de 98 mil visualizações até outubro de 2025. O vídeo é narrado na Língua Brasileira de Sinais, legendado em língua portuguesa e também contém áudio em língua portuguesa. Primeiramente vamos ao texto:

Vídeo – “Por que sou SURDO?”.

Canal: Isflocos.

Autor: Gabriel Isaac.

[O vídeo começa com Gabriel se ajeitando para as câmeras e sinalizando que tem que estar bonitinho para a gravação. Em seguida, ele começa a sua narração].

Então, por que sou surdo?

Como você ficou surdo?

Foi doença?

Sua mãe e seu pai sabem o que aconteceu?

[Várias vozes fazem perguntas parecidas com essas].

Sempre fazem várias perguntas sobre isso, e algumas pessoas até têm medo de perguntar, mas percebi que nunca falei sobre isso aqui. Então agora é a hora de falar. Eu não sou o único surdo da família, sou o terceiro, mas quem são os outros dois? Além de mim, tem minha mãe e meu pai também. ‘Ahn?’ Como assim? Parece que é de família, né? Mas não. Meu pai ficou surdo porque minha avó teve rubéola na gravidez, que deixou ele surdo, e a minha mãe, com dois... três anos de idade, morava no interior que era muito, muito frio, aí teve uma infecção nos ouvidos que quando sarou perdeu a audição.

Os dois se conheceram convivendo na comunidade surda e depois de um tempo eu nasci. Quando tinha seis meses, eu tive uma infecção grave nos rins, isso fazia

2 Assista o vídeo no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=JD1P9HiWUa4>. Acesso em: 08 out. 2025.

doer muito, me levaram no médico e me trataram com muitos medicamentos e quando a infecção passou eu acabei ficando surdo. E só descobriram quando eu já tinha aproximadamente um ano e meio de idade.

Antigamente, minha mãe vivia tentando oralizar, porque naquela época era meio proibido sinalizar e todo mundo era obrigado a oralizar. A minha mãe só começou a adquirir Libras com quinze anos, foi nesse momento que ela começou a conhecer o mundo de verdade e a aprender o significado das coisas, conhecer as palavras através dos sinais, e antes disso ela cresceu sem conhecer nada dessas coisas. Quando ela aprendeu Libras, foi muito natural, foi a primeira língua. Ela dizia: 'Se meu filho for surdo, eu não quero que ele sofra as mesmas dificuldades que eu'. Então ela usava estratégias para me ensinar e incentivar. Conforme o tempo foi passando e eu crescendo, minha primeira língua foi a Língua Brasileira de Sinais, ela já faz parte de mim desde sempre.

Às vezes, quando me perguntam onde eu aprendi a sinalizar, brinco e digo que foi dentro da barriga da minha mãe. 'Como assim, menino?' Eu ficava olhando pelo umbigo dela, ela conversando em Libras com as pessoas, por isso eu já nasci sinalizando. [Nesse momento o vídeo tem um recorte com Isaac pequeno sinalizando 'MAÇÃ', 'LIMÃO', e também um recorte com a mãe dele sinalizando e agradecendo o aniversário de 5 anos].

A Libras virou minha língua materna, mas minha mãe continuou usando de estratégias para eu aprender Libras e português junto. Ela escrevia o nome nas coisas e nos móveis e me perguntava: 'Qual o sinal disso?', 'E qual o nome disso?'. E eu respondia, e assim ela me incentivava a ser bilíngue nas duas línguas.

Existe o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes, isso quer dizer que eu, aprendendo a língua portuguesa, consigo entrar no mundo dos ouvintes e na sociedade em geral, que é bem grande. E com a língua de sinais, que é minha primeira língua, eu posso me comunicar com a comunidade surda, minha língua natural. Eu sou usuário de aparelho auditivo, sou oralizado e sinalizante. Se você quer conhecer mais sobre esse mundo sem sons e das línguas de sinais, quer conhecer mais e interagir com a comunidade surda, seja bem-vindo ao canal Isflocos, aqui a gente trabalha com vários temas da comunidade surda, a gente fala sobre história, as lutas, sobre Libras e várias outras coisas, espalhando mais respeito, mais amor e mais união.

Aqui vai uma dica para vocês, esse foi o primeiro vídeo que postei no canal. Eu tinha doze anos de idade, foi quando eu comecei a entender as barreiras na sociedade. Assistam para conhecer mais, tá bom? (Por que sou [...], 2020, 4 min 21 s.)

Introduzindo os temas

Iniciaremos essa análise observando como o texto está repleto de sequências narrativas, que se encaixam para tentar alcançar o objetivo do manipulador. O texto entrega duas grandes narrativas em momentos temporais diferentes, uma mais atual e outra no passado. Destacam-se inicialmente os trechos que situam o presente da narrativa:

Sempre fazem várias perguntas sobre isso, e algumas pessoas até têm medo de perguntar, mas percebi que nunca falei sobre isso aqui. **Então agora é a hora de falar [...]**. (Por que sou [...], 2020, 0 min 18 s, grifo próprio).

Existe o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes, isso quer dizer que eu, aprendendo a língua portuguesa, consigo entrar no mundo dos ouvintes e na sociedade em geral, que é bem grande. E com a língua de sinais, que é minha primeira língua, eu posso me comunicar com a comunidade surda, minha língua natural. **Eu sou usuário de aparelho auditivo, sou oralizado e sinalizante.** Se você quer conhecer mais sobre esse mundo sem sons e das línguas de sinais, quer conhecer mais e interagir com a comunidade surda, seja bem-vindo ao canal Isflocos, aqui a gente trabalha com vários temas da comunidade surda, a gente fala sobre história, as lutas, sobre Libras e várias outras coisas, espalhando mais respeito, mais amor e mais união (Por que sou [...], 2020, 3 min 15 s, grifo próprio).

A segunda narrativa é no passado (pretérito) e narra fatos e acontecimentos da família do enunciador, como seus pais ficaram surdos, se conheceram e o educaram:

Eu não sou o único surdo da família, sou o terceiro, mas quem são os outros dois? Além de mim, tem minha mãe e meu pai também. 'Ahn?' Como assim? Parece que é de família, né? Mas não. Meu pai ficou surdo **porque minha avó teve rubéola na gravidez**, que deixou ele surdo, e a minha mãe, com dois... três anos de idade, morava no interior que era muito, muito frio, **aí teve uma infecção nos ouvidos que, quando sarou, perdeu a audição.** (Por que sou [...], 2020, 0 min 30 s, grifo próprio).

[...] **Antigamente**, minha mãe **vivia tentando** oralizar, porque **naquela época** era meio proibido sinalizar e todo mundo era obrigado a oralizar. A minha mãe só começou a adquirir Libras com quinze anos, **foi nesse momento** que ela começou a conhecer o mundo de verdade e a aprender o significado das coisas, conhecer as palavras através dos sinais, e **antes disso** ela cresceu sem conhecer nada dessas coisas. **Quando ela aprendeu** Libras, foi muito natural, foi a primeira língua. **Ela dizia:** 'Se meu filho for surdo, eu não quero que ele sofra as mesmas dificuldades que eu'. Então ela **usava** estratégias para me ensinar e incentivar, conforme o

tempo foi passando e eu crescendo, minha primeira língua foi a Língua Brasileira de Sinais, ela já faz parte de mim desde sempre. Às vezes, quando me perguntam onde eu aprendi a sinalizar, brinco e digo que foi dentro da barriga da minha mãe. ‘Como assim, menino?’ **Eu ficava olhando** pelo umbigo dela, ela conversando em Libras com as pessoas, por isso eu já nasci sinalizando (Por que sou [...], 2020, 1 min 28 s, grifo próprio).

Podemos perceber que o texto de Gabriel Isaac é recheado de figuras (nível discursivo) que fazem parte da comunidade surda, e como citado, o texto é carregado de esquemas narrativos. Começaremos destacando um primeiro destinador-manipulador que é figurativizado pelas vozes iniciais do vídeo, ou seja, há uma manipulação (perguntas externas) que despertam o desejo do enunciador Gabriel a querer-fazer o vídeo em questão, vamos chamá-los de “influências do Gabriel”. Essas “vozes” representam muitas pessoas com curiosidade sobre o porquê da surdez do Gabriel, se ele nasceu surdo, como ele ficou surdo, o que podemos destacar nos trechos: “Como você ficou surdo?; foi doença?; sua mãe e seu pai sabem o que aconteceu?” Por que sou [...], 2020, 0 min 7 s).

De um certo ponto de vista, no chamado “nível narrativo” da semiótica discursiva, podemos considerar Gabriel um sujeito (o destinatário das “vozes”). Ele está em conjunção com o objeto valor “experiência de vida” e “identidade surda”, ou seja, ele sabe, pode e quer transmitir **competências** aos seus seguidores, sobre as curiosidades da cultura surda, informando a eles sobre os artefatos culturais que o cercam, como as causas da surdez. Esses artefatos tematizam o texto no nível discursivo. No Quadro 1 estão dispostos os temas, os trechos e as figuras destacadas em negrito, antes de aprofundarmos cada parte.

Quadro 1. Temas do vídeo “Por que sou surdo”

Tema	Trechos / Figuras
Família surda	“[...] não sou único surdo da família [...]” “Além de mim, tem minha mãe e meu pai também.” “Parece que é de família, né?” “Meu pai ficou surdo [...]” “Minha mãe [...] teve uma infecção nos ouvidos que, quando sarou, perdeu a audição.”
Causas da surdez	“Meu pai ficou surdo porque minha avó teve rubéola na gravidez, que deixou ele surdo.” “[...] minha mãe, com dois... três anos de idade, teve uma infecção nos ouvidos que, quando sarou, perdeu a audição.” “[...] tive uma infecção grave nos rins, me levaram no médico e me trataram com muitos medicamentos e quando a infecção passou eu acabei ficando surdo.”

Oralismo	“Antigamente, minha mãe vivia tentando oralizar , porque naquela época era meio proibido sinalizar e todo mundo era obrigado a oralizar .”
Bilinguismo	“Minha mãe continuou usando de estratégias para eu aprender Libras e português junto.” “Assim, ela me incentivava a ser bilíngue nas duas línguas.” “Eu, aprendendo a língua portuguesa, consigo entrar no mundo dos ouvintes...” “[...] com a língua de sinais, eu posso me comunicar com a comunidade surda [...]”
Identidade surda	“Eu sou usuário de aparelho auditivo, sou oralizado e sinalizante.” “Eu tinha doze anos de idade, foi quando eu comecei a entender as barreiras na sociedade.”

Fonte: Elaboração própria

Família surda e causas da surdez

No nível discursivo, a figura da família surda tematiza a transmissão natural da cultura surda dentro do lar, conforme descreve Strobel (2008). A autora aponta que o ambiente familiar composto por surdos pode ser considerado um artefato cultural, pois possibilita que a criança surda tenha acesso à língua de sinais e aos valores da comunidade desde a primeira infância, em situações cotidianas como refeições e visitas. Nas palavras da autora: “Assim, as crianças surdas visualizam, recebem informações, categorizam, guardam e dão sentido a isto” (Strobel, 2008, p. 53). No caso de Gabriel Isaac, observa-se essa imersão desde cedo, tanto no ambiente familiar quanto na participação ativa na comunidade surda, o que lhe permitiu adquirir hábitos culturais surdos, como o uso naturalizado da língua de sinais.

De outro ponto de vista, no nível narrativo, Gabriel Isaac pode ser analisado sob duas perspectivas: ora como sujeito da narrativa, que compartilha sua trajetória, ora como destinador, ao buscar influenciar seu público a compreender as particularidades de sua história familiar e a refletir sobre a surdez sob outra ótica.

Logo no início do texto, ele como destinador quer levar seus seguidores a crer que, apesar de parecer, sua surdez não é hereditária. Ele começa falando que não é o único surdo da família. “Eu não sou o único surdo da família, sou o terceiro, mas quem são os outros dois? Além de mim, tem minha mãe e meu pai também” (Por que sou [...], 2020, 0 min e 30 s).

É muito comum o nascimento de crianças surdas em famílias ouvintes, mas nesse caso seu pai e sua mãe também são surdos. A curiosidade destacada vem com a surpresa sobre a sua surdez não ser genética, apesar de parecer. O pai de Gabriel Isaac ficou surdo, pois sua mãe, a avó de Gabriel, ficou doente na gravidez; por sua vez, a mãe do *youtuber* ficou surda após os dois ou três anos de idade devido a uma infecção. Ele nasceu ouvinte, no entanto, sofreu uma infecção quando era bebê que também o deixou surdo.

Gabriel entra como sujeito que está em conjunção com seu objeto-valor, que é conhecer a história de vida que ele irá compartilhar com seus destinatários – as “vozes” que o levaram a esclarecer sua condição e/ou seus seguidores – para haver uma transformação destes. Assim sendo, os destinadores que levam Gabriel a falar entenderam que Gabriel é surdo, seus pais são surdos, mas não era algo comum na família, apenas ocorreram trajetórias que os levaram à surdez.

Não apenas isso, o sujeito também quer detalhar como foi sua aquisição de língua sendo surdo e onde está inserido seu pertencimento, ou seja, sua identidade. Pressupõe que quem lhe pergunta como ficou surdo tem curiosidade sobre o mundo surdo. Logo, o enunciador abre um convite para compartilhar mais sobre essa comunidade, manipulando seu público por meio da persuasão, ao manifestar os aspectos positivos de conhecer o universo da surdez. Além disso, opera uma estratégia de sedução, ao sugerir que, ao continuar assistindo aos vídeos, os destinatários estarão mais próximos de interagir com a comunidade surda, recebendo em troca conhecimento, pertencimento e acesso a uma nova perspectiva cultural – uma forma de proposta de recompensa simbólica. Como colocado por ele:

Se você quer conhecer mais sobre esse mundo sem sons e das línguas de sinais, quer conhecer mais e interagir com a comunidade surda, seja bem-vindo ao canal Isflocos, aqui a gente trabalha com vários temas da comunidade surda, a gente fala sobre história, as lutas, sobre Libras e várias outras coisas, espalhando mais respeito, mais amor e mais união (Por que sou [...], 2020, 3 min 37 s).

Ainda dentro dessa lógica sedutora, o sujeito também oferece sugestões de novos vídeos, desejando que seu público continue consumindo o conteúdo do canal. Com isso, conduz seus seguidores a conhecer mais sobre a cultura surda, seus artefatos e as barreiras enfrentadas por pessoas surdas em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Outro ponto importante da narrativa é a transformação do sujeito; esse momento Gabriel leva a entender que, por nascer em família surda, ter adquirido a Libras como sua primeira língua e conviver em comunidades surdas, o sujeito ainda não tinha entrado em conjunção com a comunidade ouvinte de uma forma mais perceptível, ou seja, Gabriel não tinha sentido ainda sua diferença no meio ouvinte até seus doze anos, pois até então sempre se encontrou em conjunção na sua comunidade surda.

A partir dos doze anos, o enunciador entendeu suas diferenças e as barreiras, não de ser surdo, mas de a sociedade não saber lidar com a surdez, conforme mencionado no trecho: “[...] esse foi o primeiro vídeo que postei no canal. Eu tinha doze anos de idade, foi quando eu comecei a entender as barreiras na sociedade. Assistam para conhecer mais, tá bom?” (Por que sou [...], 2020, 4 min12 s).

Esse trecho marca simbolicamente o início de sua consciência crítica – não da surdez em si, mas da exclusão estrutural produzida pela sociedade ouvinte. A partir desse ponto, Gabriel transforma-se em um sujeito que articula saber e poder, posicionando-se como ciberativista: alguém que mobiliza redes digitais para promover visibilidade, educar e gerar mudanças de percepção sobre a surdez.

Gabriel, assim como outros membros da comunidade surda, só sente a necessidade de explicar sua condição quando se vê diante de destinatários que desconhecem a cultura surda. Nesse momento, o ato de narrar deixa de ser apenas pessoal e passa a ser político: é a resposta a uma sociedade que o posiciona como diferente e que precisa ser educada para lidar com a diferença.

O artefato linguístico – Línguas: primeira língua, bilinguismo, monolinguismo

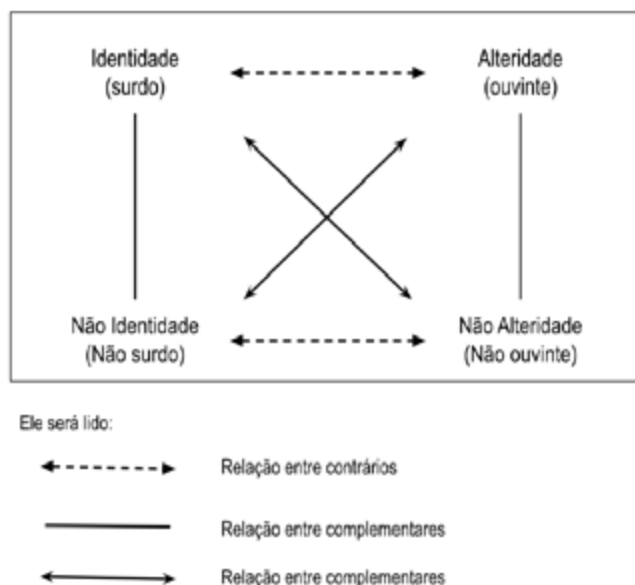
O enunciador Gabriel Isaac retorna, em outro ponto do vídeo, à tematização de sua primeira língua e do bilinguismo em sua trajetória linguística. Ele afirma que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é sua língua materna, aprendida desde cedo no contexto familiar, já que seus pais são surdos e, conforme o próprio relata, se conheceram na comunidade surda – o que sugere sua participação em grupos culturais surdos. O enunciador ainda faz uma brincadeira dizendo que aprendeu a sinalizar dentro da barriga da mãe. Essa afirmação simbólica, embora metafórica, reforça sua vinculação afetiva e identitária com a Libras.

Segundo Strobel (2008, p. 44), “a língua de sinais é um aspecto fundamental da cultura surda”. Ela é considerada um artefato linguístico que traz uma das principais marcas do povo surdo, pois sua forma de se expressar e de comunicar é que leva o surdo a um conhecimento de mundo, bem como à construção de identidade do sujeito. Tendo esse sujeito dentro de si características das identidades fragmentadas (Hall, 2006), já que o próprio *youtuber* também se diz: sinalizante, oralizado (alfabetizado na língua portuguesa escrita) e usuário de aparelho auditivo, sendo marcas de identidade surda expressadas por Perlin (2016, p. 63), como o tipo de identidade criado em “um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso”.

Identidade e Alteridade: uma oposição fundamental

Uma oposição que permeia todo o discurso do Gabriel – portanto estando no que a semiótica chama de seu nível fundamental – é a ideia de pertencer *versus* não pertencer a um grupo. As reiteradas afirmações sobre sua identidade – “sou surdo”, “sou sinalizante”, “esta é minha primeira língua” – funcionam como estratégias de afirmação de pertencimento ao grupo surdo, em contraste com a alteridade representada pelo mundo ouvinte.

Figura 1. Quadrado Semiótico Identidade vs. Alteridade



Fonte: Elaboração própria

Essa figura mostra-nos que o sujeito está em conjunção com sua identidade e cultura surdas, reconhece que há diferenças entre surdos e ouvintes e que há alteridade. O enunciador entra com uma conclusão sobre os mundos de surdos e ouvintes e de como estão claramente divididos entre as línguas oralizadas (faladas oralmente e/ou escritas) e as línguas visuais – no caso desse destinador, entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais. Essa necessidade de assegurar sua identidade, o “sou surdo”, mas também o “sou oralizado” foi sendo justificada pelo seu ambiente de criação, já que o enunciador traz a história de sua mãe para explicar como se tornou bilíngue tendo pais surdos e convivendo na comunidade surda.

A mãe como sujeito narrativo e sua trajetória linguística

Orientamo-nos, assim, ao próximo sujeito narrativo, que é a mãe do Gabriel Isaac. Até os quinze anos de idade, a mãe do Gabriel estava em disjunção com a língua de sinais,

experiência marcada por dificuldades, conforme o trecho: “Se meu filho for surdo, eu não quero que ele sofra as mesmas dificuldades que eu” (Por que sou [...], 2020, 2 min 8 s). Esse enunciado revela uma disforia ligada à experiência de oralização forçada.

Nesse contexto, a mãe pode ser compreendida como uma destinatária, já que respondia à manipulação de outro destinador: a sociedade ouvinte que não aceitava a língua de sinais. Esse momento pode ser observado no trecho: “Antigamente, minha mãe vivia tentando oralizar, porque naquela época era meio proibido sinalizar e todo mundo era obrigado a oralizar” (Por que sou [...], 2020, 1 min 32 s). Contudo, a partir dos 15 anos, ela passa por uma transformação: entra em conjunção com a língua de sinais, que adquire com naturalidade e que passa a representar um objeto-valor euforizado.

Diferente de sua trajetória, ela manipula o filho a desenvolver um percurso diferente. Como destinadora, incentiva Gabriel a aprender tanto a Libras quanto a língua portuguesa, como mostra o trecho: Ela escrevia o nome nas coisas e nos móveis e me perguntava: ‘Qual o sinal disso?’, ‘E qual o nome disso?’. E eu respondia, e assim ela me incentivava a ser bilíngue” (Por que sou [...], 2020, 3 min 4 s).

A oralização torna-se opcional ao surdo não necessariamente por estar inserida dentro do dia a dia dos surdos, o que está, mas por pessoas surdas estarem escolhendo querer aprender a oralizar, mas não de uma forma imposta e, sim, por escolha própria do surdo. Nem todos os surdos sabem ou querem fazer leitura labial, nem todos sabem ou querem oralizar. Entretanto, isso deve ser a escolha da pessoa surda e esta deve ser respeitada.

A mãe do Gabriel fez-saber ao seu filho como conviver nesses “dois mundos”, como utilizar as duas línguas, manipulando-o a aprender ambas as línguas, e dando-lhe as competências para desenvolvê-las. Essa manipulação foi aceita pelo sujeito figurativizado por Gabriel Isaac, ocorrendo assim a *performance*, pois houve uma transformação nesse sujeito que se tornou bilíngue, alcançando sua recompensa (durante a sanção) de poder se comunicar no meio ouvinte e no meio surdo, como ele afirma no excerto a seguir:

Existe o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes, isso quer dizer que eu, aprendendo a língua portuguesa, consigo entrar no mundo dos ouvintes e na sociedade em geral, que é bem grande. E com a língua de sinais, que é minha primeira língua, eu posso me comunicar com a comunidade surda, minha língua natural (Por que sou [...], 2020, 3 min 16 s).

Tomando o gancho sobre esses dois mundos e duas línguas, destacamos aqui o tema do bilinguismo abordado durante o texto. O bilinguismo é a coexistência de dois sistemas linguísticos em um indivíduo ou em um grupo. O bilinguismo surdo é uma das conquistas

da comunidade surda, uma vez que se tem a língua de sinais como a língua natural da pessoa surda. Capovilla (2000, p. 109) define o bilinguismo surdo como:

No bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive.

A língua de sinais e a língua oral escrita são modalidades de línguas diferentes. Existem hoje em dia escritas de línguas de sinais, no entanto, o bilinguismo conceituado pela lei brasileira (Decreto nº 5.626/2005) é que os alunos surdos adquiram a língua brasileira de sinais (Libras) e depois a língua da comunidade majoritária ouvinte em sua modalidade escrita (Língua Portuguesa). Das pesquisas mais antigas às mais recentes, reforça-se a importância de a criança surda aprender de forma natural a língua de sinais e, após ter uma base linguística, aprender a segunda língua, que foi o método de aprendizado usado para ensinar o Gabriel. O bilinguismo é uma das vertentes mais fortes para a educação de surdos (Sá, 2011).

Ainda antes da legislação oficial, a FENEIS, no V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos (1999), já defendia o direito à educação na língua de sinais e à aprendizagem de outras línguas mediadas por ela. Esse posicionamento faz parte da militância surda, como reforça Dalcin (2009), ao afirmar que o bilinguismo é um instrumento de resistência e afirmação identitária.

Essa resistência é divulgada nas redes sociais para exposição e conhecimento sobre o bilinguismo surdo e como os surdos são capazes de ler e escrever em outras línguas desde que tenham a aquisição de sua primeira língua naturalmente, isto é, a língua de sinais. Também faz parte como o surdo reproduz esse bilinguismo nas redes, sinalizando em vídeos, legendando-os ou colocando um áudio interpretando sua fala para ampliar seus números de visualizações, conferindo acessibilidade a seguidores ouvintes não fluentes em Libras, tentando abarcar o máximo do público possível. Como mencionado por Pinheiro (2012, p. 37), “o aparecimento da legenda constitui uma estratégia de negociação de sentidos culturais, tornando o conteúdo acessível a ouvintes não fluentes em LIBRAS”.

Monolinguismo e bilinguismo tardio

Teremos também, em oposição ao bilinguismo, o monolinguismo, que é a condição da pessoa conhecedora de apenas um sistema linguístico, vivido pela mãe do Gabriel Isaac na tentativa de oralizar, e o bilinguismo tardio, que ela desenvolve após adentrar a comunidade surda. Nesse âmbito, temos três momentos no texto no nível discursivo que podemos destacar no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Três momentos do nível discursivo

Monolíngue	Bilinguismo tardio	Bilinguismo precoce
"A minha mãe só começou a adquirir Libras com quinze anos."	"Quando ela aprendeu Libras foi muito natural, foi a primeira língua."	"Libras virou minha língua materna, mas minha mãe continuou usando de estratégias para eu aprender Libras e português junto."
"Antigamente, minha mãe vivia tentando oralizar."	"[...] conhecer as palavras através dos sinais, e antes disso ela cresceu sem conhecer nada dessas coisas [...]"	"[...] ela me incentivava a ser bilíngue nas duas línguas."
"Às vezes quando me perguntam onde eu aprendi a sinalizar, brinco e digo que foi dentro da barriga da minha mãe; "Como assim menino?". Eu ficava olhando pelo umbigo dela, ela conversando em Libras com as pessoas, por isso eu já nasci sinalizando."		

Fonte: Elaboração própria, a partir de Por que sou [...] (2020)

A opressão para realização do oralismo ainda é resquício das decisões tomadas no Congresso de Milão, onde ocorreu a proibição da língua de sinais e sua proliferação. O caso de bilinguismo tardio, chamado assim, pois a aquisição da segunda língua ocorreu após a infância, evoca o conceito de identidade definido por Perlin (2016) como identidades em transição. Estas se dão quando surdos são mantidos reclusos dentro da experiência ouvinte até conhecerem a comunidade surda e, então, começam a reconstruir sua identidade a partir da convivência com outros surdos. Não que não houvesse uma identidade formada na mãe do Gabriel Isaac até seus quinze anos, mas essa identidade se transformou e se modificou ao adentrar na comunidade surda (Strobel, 2008).

Esse contexto é diferente do de seu filho Gabriel Isaac que, embora tenha nascido ouvinte, se reconhece como surdo desde os primeiros anos de vida, em razão da convivência direta com seus pais surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sua autodeclaração evidencia essa construção identitária: "Às vezes, quando me perguntam onde eu aprendi a sinalizar, brinco e digo que foi dentro da barriga da minha mãe [...]" (Por que sou [...], 2020, 2 min 25 s).



Esse relato revela a centralidade do bilinguismo no processo de constituição identitária e de desenvolvimento linguístico da pessoa surda, evidenciando uma das principais bandeiras de luta da comunidade surda. Além disso, acredita-se que esse processo fortalece a autoestima do sujeito surdo e contribui para uma educação mais equitativa (Machado, 2006). O bilinguismo real e inclusivo ainda não chegou ao seu ápice na educação de surdos. Ainda não se sabe exatamente o efeito disso, mas acredita-se que esse processo é um enorme ponto de partida para que os surdos se tornem protagonistas, debatendo em plano de igualdade o que seria melhor para todos (Sanches, 1990 *apud* Machado, 2006).

O que sabemos é que Gabriel vivenciou um aprendizado precoce da língua portuguesa, juntamente com a aquisição da língua de sinais, pois a presença de mais de uma língua faz parte da identidade surda. Pessoas surdas, mesmo em contato com a comunidade surda, não conseguem se isolar completamente da cultura ouvinte, da língua oralizada e/ou escrita, sendo, portanto, necessário apropriar-se desses códigos e símbolos. Assim, Gabriel tornou-se capaz de transitar entre os dois mundos por ter acesso às duas línguas.

Conclusão

Esta análise procurou compreender como a cultura surda e os artefatos culturais surdos foram manifestados e reproduzidos no discurso do *youtuber* surdo Gabriel Isaac, vídeo titulado: “Por que sou surdo?”. Aplicando o arcabouço teórico-metodológico da semiótica greimasiana (Greimas; Courtés, 2020), da qual utilizamos as categorias do percurso gerativo do sentindo.

O texto aborda diversos artefatos culturais relacionados à comunidade surda, como o bilinguismo, a surdez não hereditária e a experiência de navegação entre os mundos dos surdos e dos ouvintes. Gabriel, o protagonista mencionado, é um sujeito surdo que cresceu em uma família surda, embora seus pais não tenham herança genética da surdez. Ele desenvolveu sua identidade a partir de sua vivência na comunidade surda e, mesmo com essa inserção desde cedo, enfrentou desafios semelhantes aos de sua mãe, especialmente devido à falta de aceitação da língua de sinais pela sociedade na época.

O texto também discute a experiência educacional de Gabriel, que se tornou bilíngue ao navegar entre os dois mundos. Através dessa vivência, compreende-se melhor a manifestação cultural surda em plataformas digitais, como o YouTube, onde surdos compartilham suas identidades e perspectivas.

O vídeo busca apresentar a cultura surda de forma divertida e convidativa, para pessoas ouvintes ou não conhecedoras da cultura surda a se aproximar da comunidade, para juntos construirmos novas gerações melhores e mais inclusivas.

Agradecimentos

Primeiramente aos canais de *Youtubers* surdos, neste trabalho especialmente ao canal Isflocos pela permissão de investigar academicamente seus vídeos, bem como as agências de fomento CAPES, CNPq e a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Também um grandíssimo obrigado a professora Dra. Dayane Celestino de Almeida, que incentivou e orientou a divulgação desse trabalho para a comemoração do 70º Seminário do GEL.

Referências

BARROS, D. L. P. Estudos do discurso. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística 2: princípios de análises*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Parma, 2005.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Tradução Grupo CASA. Bauru: EDUSC, 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 19.426, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 maio 2024.

CAPOVILLA, F. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000.

DALCIN, G. Psicologia da educação de Surdos. Apostila usada na Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras: Libras, 2009.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS – FENEIS. A educação que nós surdos queremos. Portal Feneis [on-line], 2018. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos Acesso em: 23 maio 2024.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, J. L. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACHADO, P. C. Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 38-75.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). *A Surdez*. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-74.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 14, p. 17-31, 2014.

PINHEIRO, D. *YouTube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

PINHEIRO, D; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produções culturais surdas no YouTube: estratégias de negociação e consumo de identidades. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 21, p. 121-153, 2013

Por que sou surdo? [S. l.: s. n.], 6 nov. 2020. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Isflocos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JD1P9HiWUa4>. Acesso em: 23 setembro 2024.

SÁ, N. R. L. Aulas de música em classes de/com surdos? In: SÁ, N. R. L. *Surdo: qual escola?* 22. ed. Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 243-252.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

Leia o artigo o quanto antes: descrição pragmática dos imperativos e o processo implicatural do As-Soon-As-Possible

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3872>

Yan Masetto Nicolai¹

Resumo

Este artigo apresenta a descrição dos imperativos, com ênfase no conceito de *ASAP* (*as-soon-as-possible*), *CONTROLE* (*CTRL*) e na *Contingência de Engajamento Contextual* (*CEC*), ambas noções pragmáticas envolvidas na interface descritiva do fenômeno. Usaremos exemplos com locuções temporais, como em (a)-(f) a seguir – Faça o relatório (a) $\emptyset$, (b) já/agora, (c) para o fim da tarde, (d) para amanhã, (e) para semana que vem e (f) no fim do projeto – para analisar expressões de tempo que promovem a imediata execução da ação proposta. O trabalho se baseia em uma análise maior, a partir de uma metodologia hipotético-dedutiva, em que os exemplos são confrontados com a percepção de gramaticalidade do autor. A partir disto, interpreta-se *ASAP* como “o mais imediato após o proferimento”, quando não há marca temporal alguma, tal qual em (a), enquanto os demais exemplos refletem um imediatismo condicionado pelos advérbios. Discutimos como *CTRL* e *CEC* validam a transição do ato ilocucionário diretivo para o ato perlocucionário, considerando a agentividade do ouvinte/addressee (*Ad*). Observamos que o contexto é crucial na seleção, levando em conta as crenças e capacidades percebidas do addressee, já que aponta a relevância de hierarquia na troca comunicativa para quem se direciona a ordem. O estudo do *ASAP*, juntamente com a *CEC* e *CTRL*, assim como é possível verificar, o cancelamento implicatural daquele processo, enriquece a compreensão da descrição dos imperativos em um dos ramos formais aqui enfocado – a Pragmática.

Palavras-chave: pragmática; imperativos; as-soon-as-possible, Contingência de Engajamento Contextual; Controle.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; ymasetto@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3393-4371>

Read the article as soon as possible: A pragmatic description of imperatives and the implicatural process of 'As-Soon-As-Possible'

Abstract

This article presents a description of imperatives, with an emphasis on the concepts of ASAP (as-soon-as-possible), *CONTROL* (CTRL), and *Contingency of Contextual Engagement* (CEC), all of which are pragmatic notions involved in the descriptive interface of the phenomenon. We will use examples with temporal expressions, as in (a)-(f) below – Make the report (a) $\emptyset$, (b) already/now, (c) by the end of the afternoon, (d) by tomorrow, (e) by next week, and (f) at the end of the project – to analyze time expressions that promote the immediate execution of the proposed action. The work is based on a broader analysis, employing a hypothetico-deductive methodology, where examples are confronted with the author's perception of grammaticality. From this, ASAP is interpreted as "the most immediate moment after the utterance" when there is no temporal marker, as in (a), while the other examples reflect an immediacy conditioned by adverbs. We discuss how CTRL and CEC validate the transition from the illocutionary directive act to the perlocutionary act, considering the agency of the listener/addressee (Ad). We observe that context is crucial in the selection, taking into account the perceived beliefs and capacities of the addressee, as it points to the relevance of hierarchy in the communicative exchange to whom the order is directed. The study of ASAP, together with CEC and CTRL, as well as the observed implicature cancellation of that process, enriches the understanding of the description of imperatives within one of the formal branches focused on here: Pragmatics.

Keywords: Pragmatics; Imperatives; as-soon-as-possible; *Contingency of Contextual Engagement*; Control.

Uma sondagem sobre o assunto

As línguas naturais em todo o globo costumam compartilhar semelhanças e diferenças, desde o uso de artigos, até as sentenças mais prototípicas, como assertar sobre o mundo, perguntar o que não se sabe e até mesmo ordenar outras pessoas a executarem ações.² Linguisticamente, é possível verificar a tríade de sentenças como universais – as declarativas, interrogativas/inquisitivas e, as que nos importam no presente artigo, as imperativas.

Como forma sucinta de apresentação, as declarativas são sentenças que podem ser avaliadas como verdadeiras ou falsas, no sentido de que elas são verdadeiras perante o

² Apenas consideramos o fato do caso nominativo da língua alemã, sem contar as mudanças morfológicas que representam o caso de concordância e a necessidade de traços nominais.

mundo em que estão sendo interpretadas (no padrão, o mundo ‘real’, ou atual) – se um falante profere

1. A árvore mais alta do mundo tem mais de um milhão de folhas (Ferreira, 2022)

A sentença é passível de conferência – se encontramos a árvore considerada a maior do mundo, e fizermos a contagem de cada folha. Embora soe um pouco absurdo, é nesta esteira que se trata de uma declarativa ser verdadeira ou falsa – se a contagem for feita e a árvore, de fato, portar mais de um milhão de folhas (e não importa quantas, sendo 1 milhão e 1, 1 milhão e 500 etc.), mas sabe-se quais condições precisam existir para que a sentença em (1) será verdadeira – naquela em que a árvore mais alta do mundo tem mais de um milhão de folhas. É importante frisar que, na Semântica formal, esta parte das condições é dada por um aparato lógico-matemático, para evitar as ambiguidades e vagezas das línguas naturais, desde Frege (2024), Russel (2020), ou até mesmo outros autores sempre lidam a partir disso (cf. Ferreira, 2022).³

Por outro lado, esta característica não é visível em sentenças inquisitivas. Inclusive, há uma forma de se descrever uma pergunta, como em:

2. João faltou?

No caso de (2), o falante tem a possibilidade de dizer ‘Sim’, para confirmar a falta – tornando-a uma declarativa em que é verdadeiro a falta de João; ou ‘Não’, em que não se confirma a ausência, tornando-a uma declarativa falsa. Para estes exemplos, chama-se de *‘yes/no questions’* [perguntas sim/não], ou mesmo questões polares (Dayal, 2016; von Stechow, 2017).

Outra possibilidade é quando as inquisições demandam mais que uma simples resposta dentre duas escolhas: aqui, o que se tem para contestar o questionamento é um conjunto de argumentos que satisfaçam o termo, como

3. Quem veio à festa?

De forma que um simples *‘sim/não’* não satura o pronome *‘Quem’*; entretanto, é necessário que o ouvinte diga *‘Maria, João, Pedro’*, um conjunto de proposições, sendo cabível a complementação, se achar pertinente, com *‘Todos, menos a Ana’*⁴ (Ferreira, 2022).

³ É importante ressaltar que esta é uma forma simplista de ver as sentenças declarativas, a título de exemplo para nossa proposta.

⁴ A noção contextual é importante de ser levada em conta, já que, em tese, *‘Quem’* só seria saturado ao dizer quem de fato foi e eliminar todos os outros seres humanos presentes na Terra. Essa relevância, tanto da questão semântica quanto pragmática, permite que os falantes compartilhem alguns dos convidados, e é sobre eles que recai a demanda da informação através da interrogativa. Para mais, conferir Kratzer (2012) e von Stechow e Heim (2018).

Logo, temos as sentenças interrogativas que permitem apenas *'sim/não'*, assim como um conjunto de pessoas ou objetos, dada a relevância de conhecimento compartilhado entre os falantes da situação.

Para finalizar a tríade, há as sentenças imperativas, o foco deste artigo. Se as declarativas têm condições de verdade como denotação, as inquisitivas se desdobram entre polares e partitivas, qual é a denotação dos imperativos?

No presente texto, nosso objetivo é descrever o processo pragmático-implicatural dos imperativos, focando nas noções de *ASAP* (*as-soon-as-possible*) e *Contingência de Engajamento Contextual* (*CEC*) (Masetto Nicolai, 2023a). Nossa metodologia é de natureza teórico-descritiva a partir do método hipotético-dedutivo, utilizando exemplos construídos e discussões de caso para analisar como estes conceitos operam na comunicação diária, a partir do julgamento de gramaticalidade do autor. Seguindo as palavras de Borges Neto (2004, p. 26), após citar Chomsky, trata de que

A adoção por Chomsky desse modelo de ciência hipotético-dedutivo tem, certamente, implicações profundas nos procedimentos de seu programa. Não se trata mais, como no E[estruturalismo] A[mericano], de descrever os dados que se revelam à percepção do lingüista, mas de encontrar princípios gerais a partir dos quais as descrições dos dados observáveis possam ser logicamente derivadas. Com Chomsky, assume-se na lingüística a prioridade do teórico sobre o empírico.

Na próxima seção, discutiremos o panorama teórico dos imperativos. Posteriormente, aprofundaremos um dos traços deste tipo sentencial, o *ASAP* e a *CEC*, explicando-os e detalhando seus usos na descrição do objeto em questão. Na última seção, que servirá de conclusão, compilaremos as informações e análises para apontar um novo caminho no entendimento das sentenças imperativas em português brasileiro e os traços pragmáticos envolvidos, junto à sua relevância.

Sobre os imperativos – um panorama

De imediato, pensamos na economia descritiva – imperativos têm condições de verdade? É possível afirmar que é *'verdadeiro/falso'* uma sentença destas? Tomemos o exemplo a seguir:

4. Fale baixo

Em (4), a ordem se dirige para que um ouvinte a execute, isto é, que fale em um volume mais baixo do que está fazendo no presente momento do proferimento. Diferentemente de uma declarativa, não há como ter a perspectiva do mundo em consideração e observá-

lo como verdadeiro ou falso.⁵ Logo, é possível defender que um imperativo não tem valor de verdade por não haver um conjunto de condições analisáveis no mundo como em uma declarativa (lembrando do número de folhas da árvore mais alta supracitada).

Do mesmo modo, este tipo sentencial também não tem um uso dado para a obtenção de um conjunto de *'sim/não'*, ou mesmo de conjunto de elementos – a menos que o próprio proferimento imperativo seja para esta finalidade (von Fintel; Iatridou, 2017).⁶ Aliás, é exatamente este comportamento de demandar que faz dos imperativos diferentes dos demais: ele consegue interferir no mundo através de uma construção linguística com o objetivo de fazer o ouvinte agir de acordo com o desejo de quem o proferiu.

Antes de prosseguirmos, alguns ajustes terminológicos: permutaremos ouvinte sempre por *Addressee* (*Ad*) a partir daqui; outro aspecto que levaremos em conta é também substituir sentenças imperativas com construções diretivas ou com força diretiva. Esta escolha advém dos trabalhos de Masetto Nicolai (2023a) e Masetto Nicolai *et al.* (2023b).

As propostas de Masetto Nicolai (2023a) e Masetto Nicolai *et al.* (2023b) acercam da propriedade nos imperativos,⁷ fortemente inspirada na *Teoria da Propriedade* de Portner (2004), busca elucidar a força diretiva presente nesse tipo de sentença. As duas teorias convergem ao afirmar que os imperativos expressam propriedades e não possuem valor de verdade, visando à atualização da lista de tarefas do interlocutor (*To-Do-List*_{ADDRESSEE} para Portner, ou *AdTDL*, para Masetto Nicolai, 2023a). A divergência reside, contudo, no ponto de partida dessa atualização e na natureza do engajamento do interlocutor. A teoria de Portner promove que a atualização do *AdTDL* se origina no *To-Do-List* do próprio falante (*TDL*_{SPEAKER}), o que significa que o falante transfere suas próprias tarefas para o interlocutor.

Por sua vez, Masetto Nicolai (2023a) e Masetto Nicolai *et al.* (2023b) discordam, argumentando que o ponto de partida da atualização é o conjunto de desejos do falante (*Speaker Wishlist*, ou *SWL*), e não o *TDL*_{SPEAKER}. O imperativo, para Masetto Nicolai (2023a), expressa o desejo do falante de que o mundo se altere de uma forma específica, e o

5 Os termos *verdadeiro* e *falso* representam a metalinguagem do campo de estudos da Semântica formal, em que significam que uma dada sentença cumpre as condições para ser considerada compatível com o mundo, no caso, se ela é verdadeira (se *'João corre'* representa, de fato, que *'João'* pertence ao conjunto dos seres *'que correm'*), ou seu oposto, é falsa (no caso de *'João corre'*, *'João'* não pertence ao conjunto citado).

6 É importante frisar que este artigo, e a pesquisa que envolve as perguntas chegaram a um lugar em que o que vamos defender ser dos imperativos, também é imprescindível para as interrogativas: o engajamento do ouvinte, já que é estranho que se saia sem dar uma resposta após ser perguntado, do mesmo modo que deve agir se ordenado/sugerido com um imperativo. Porém, não vamos nos ater a este tópico no texto, logo, cf. von Fintel e Heim (2018), capítulo 8.

7 Não há somente os imperativos que portam a força diretiva, tal qual podemos indicar as formas nominais dos verbos – *'Não pisar na grama'*, *'Comendo'*, *'Lavada agora'* (apontando para a louça na pia). Para mais, cf. Masetto Nicolai (2023a, Bloco II).

interlocutor é então engajado para realizar tal mudança. A divergência se apoia no argumento de que o falante pode proferir um imperativo mesmo quando não é ele próprio quem realizará a ação, ou mesmo capaz de fazê-la. O exemplo *'Feche a porta'*, dito por alguém distante ou não da porta, ilustra essa situação: no fim, não é uma ação da lista de ações pessoais, mas sim do conjunto de seus desejos que parte a relação semântica da propriedade aqui defendida, já trazida em Masetto Nicolai (2023a) e Masetto Nicolai *et al.* (2023b). Lembrando: este aspecto é dado a partir da perspectiva semântica dentro da interface de análise.

Um outro ponto que é necessário aclarar está no fato de que a formulação de Portner (2004) é seguida por Masetto Nicolai (2023a), em que

$$[[IMP]]^{w^*c} = [\lambda w. \lambda x: x = \text{Addressee}_{(c)}. x \text{ executa o imperativo em } w]$$

ou seja, que a denotação de um imperativo é, de acordo com um contexto e em um mundo de análise (w^* é entendido como o mundo do proferimento de IMP), em que há um indivíduo e um mundo diferente do de proferimento em que o indivíduo em questão é o *addressee* do contexto, e que ele executa a ação do imperativo neste mundo w distinto. O ponto de cisão, e que seguimos, está no fato de qual conjunto parte esta transferência de engajamento, que para Portner é o $TDL_{SPEAKER}$ para o $TDL_{ADDRESSEE}$ e para nós e Masetto Nicolai (2023a) seria o conjunto dos desejos do falante, o *Speaker Wishlist*, ou somente SWL.

Por fim, antes de prosseguirmos, é necessário citar sobre a força diretiva, no campo pragmático, como um ato de fala diretivo (AFD ou FD). O FD, tal qual outros tipos de atos de fala, seguem o preceito que John Austin propõe que a língua era para falar-agir (Loxley, 2006; 2007), o que não é diferente para os imperativos – alguém profere para alguém executar. O processo dos imperativos, e mais, da diretividade, receberá o nome de *Engajamento de Ad*, que faz com que o desejo do falante atualize a lista de afazeres do ouvinte (Masetto Nicolai, 2023a; Masetto Nicolai *et al.*, 2023b) a partir de condições contextuais, como veremos a seguir.

A partir disso, continuaremos: imperativos – ou construções diretivas – não têm valor de verdade, nem denotam um conjunto de proposições. No caso, defenderemos que estes nada mais são do que propriedades (Portner, 2004; Portner, 2007; Portner; Pak; Zanuttini, 2012; Pak; Portner; Zanuttini, 2019; Portner; Rubinstein, 2020; Masetto Nicolai, 2023a): o falante atualiza os afazeres do ouvinte através da diretividade do proferimento. Como dito anteriormente, as sentenças imperativas são peculiares por interferirem no mundo (real) e fazê-lo modificar através do ato linguístico em si. Elas extrapolam a dimensão dos conjuntos ou mesmo de proposições, portanto, é um objeto mais complexo no sentido de

ser necessária a descrição multifacetada em uma interface teórico-metodológica.⁸ Não há somente os traços semânticos aqui discutidos – a propriedade e os conjuntos *SWL* e *AdTDL* –, como também há simultaneamente a interpretação de aspectos pragmáticos trazidos pelo contexto, nosso foco aqui.

Dentre os vários pontos que já apresentamos, há dois traços pragmáticos prototípicos da diretividade que precisam de uma atenção: o que chamamos de traço-*ASAP* (*as-soon-as-possible*[*o-quanto-antes*]) e a *Contingência de Engajamento Contextual* (*CEC*), características das construções diretivas e que envolvem diretamente o campo pragmático de análise. Entretanto, o que são e quais suas funcionalidades?

ASAP, CEC e sua natureza pragmática

Tomemos o exemplo a seguir como base:

5. Faça o relatório

Após a escuta/leitura da sentença (5), a interpretação do ouvinte (*Ad*) é acionada: sem a presença de qualquer marcador temporal adicional, o *Ad* infere que a ação deve ser executada o mais rápido possível, ou seja, com a interpretação de *ASAP* (*as-soon-as-possible*), que é a interpretação padrão do fenômeno da *força diretiva* (*FD*). Essa interpretação, no entanto, não impede que o ouvinte questione ou conteste o momento da execução, e não a ordem em si, refletindo a natureza flexível da comunicação. Essa contestação levou Masetto Nicolai (2023a) a descrever que, por padrão, o fenômeno das *FDs* tem a interpretação de *ASAP*.

A interpretação padrão de *ASAP* pode ser observada em exemplos que incluem construções temporais que delimitam o início da ação ou a consequência (como um prazo de entrega). Ao utilizarmos locuções temporais como '*Ø*' (ausência de marcador, como apresentado em (5)), '*já/agora*', '*para o fim da tarde*', '*para amanhã*', '*para semana que vem*', e '*no fim do projeto*', podemos analisar como tais expressões de tempo perpetuam o imediato da execução da ação: *ASAP* é, portanto, entendido como "o mais imediato após o proferimento" na ausência de um marcador, enquanto nos outros casos, o imediatismo é condicionado pelos advérbios:

⁸ É importante citar que há três teorias que tratam de imperativos mais notórias: a *Teoria Modal*, de Kaufmann (2011), em que a autora defende que o imperativo é uma sentença com um modal oculto – logo, '*Sai daqui*' é, na verdade, entendido como um modal deôntico de base modal forte '*should/tem que*', ou seja, teríamos '*Você tem que sair daqui*'. Do mesmo modo, há a *Teoria da Performatividade*, de Condoravdi e Lauer (2012), em que encerram a sentença à performatividade dos atos de fala, controlada pela Pragmática somente. Pelo escopo do manuscrito, e por levarmos em conta a *Teoria da Propriedade* como aquela que melhor explica o fenômeno, não nos focamos em citá-las. Em se tratando de uma busca futura, conferir as referências citadas nesta nota.

6a. Faça o relatório $\emptyset$ [ASAP _{$\emptyset$}]

6b. Faça o relatório já/agora [ASAP_{JÁ/AGORA}⁹]

6c. Faça o relatório para o fim da tarde [ASAP_{FIM-DA-TARDE}]

6d. Faça o relatório para amanhã [ASAP_{PARA-AMANHÃ}]

6e. Faça o relatório para semana que vem [ASAP_{PARA-SEMANA-QUE-VEM}]

6f. Faça o relatório no fim do projeto [ASAP_{FIM-DO-PROJETO}]

ASAP é um elemento necessário para entender a diretividade, e principalmente uma característica intrínseca dos imperativos: sempre que há um proferimento deste tipo, tem-se a limitação de *futuridade* para a execução da ação. Seguimos, aqui, a distinção feita por Masetto Nicolai (2023a), em que

[...] *futuro* e *futuridade* são termos distintos, embora fáceis de se tomar como sinônimos. O futuro é todo e qualquer tempo após o proferimento do falante (na formalização semântica de $t^0 > t'$, em que t' é um tempo posterior ao do proferimento). O imperativo, por sua vez, também requer que a ação seja executada após seu uso (é impossível que um falante que usa o imperativo e deseje que o ouvinte execute uma ação em um tempo anterior ao do proferimento), mas não é livremente entendido este 'futuro': o imperativo exige que seja 'o quanto antes' que *Ad* execute a ação (Masetto Nicolai, 2023a).

Logo, *futuridade* é tomada como o princípio que discutimos no presente artigo, o cerne de ASAP.

Faz-se relevante comentar os exemplos de (6a-f), temos vários tempos para execução da ação que são imediatizados pelos sintagmas adverbiais de tempo: excetuando (6a),¹⁰ em que o ASAP é entendido como "o mais imediato após o proferimento", todos os outros carregam um imediatismo contingencial: para (6b) ASAP_{JÁ/AGORA}; (6c) ASAP_{FIM-DA-TARDE} do dia em que acontece a cena comunicativa; (6d) com o ASAP_{AMANHÃ}; (6e) para ASAP_{SEMANA-QUE-VEM}; e, por fim, (6f) ASAP_{FIM-DO-PROJETO}¹¹ ou seja, após a entrega do projeto contratado, que pode ser em duas semanas ou dois meses, isso pouco importa.

9 Colocamos no mesmo exemplo 'já' e 'agora' exatamente pelo fato de interpretarmos como muito semelhantes os ASAP de ambos.

10 Retiramos os testes e os exemplos de Masetto Nicolai (2023a).

11 É importante frisar que não levamos em conta a diferença entre as preposições, algo que está como tema de pesquisa na atualidade.

Desse modo, *Ad* compreende que ao fim daquele tempo-imediatista, a ação terá que ser executada. É interessante pensar que este imediatismo não é apenas o que se vincula ao proferimento, mas é possível movê-lo com elementos linguísticos. Desse modo, a *futuridade*, como Masetto Nicolai (2023a) e Masetto Nicolai *et al.* (2023b) chamam, é traço importante na constituição e interpretação dos imperativos, ganha uma natureza descrita bem delineada. Resta a dúvida: *ASAP*, que corporifica a *futuridade*, é semântico ou pragmático?

Verificando o bloco (6a-f), é possível imaginar que o *Ad* responda, hipoteticamente, '*mas tal prazo não é possível*'. Esta resposta faz com que o *addressee* esteja modificando, por via de uma contestação metalinguística, não que não vai agir, mas que aquele *ASAP* almejado pelo falante não é um momento em que ele será/poderá ser o agente. A resposta negativa à demanda não é uma anulação do engajamento: pelo contrário, ele apenas questiona o tempo em que deve realizá-la, não se vai realizá-la. Este tipo de cancelamento se assemelha ao de implicaturas particularizadas, elementos fortemente conectados ao contexto. Logo, é possível verificar que pertence ao campo pragmático o *ASAP*, já que é uma situação implicatural disparada pela diretividade: um aspecto implícito apreendido no meio do engajamento, mas que é a única situação em que *Ad* consegue cancelar do processo do proferimento de um imperativo.

Inclusive, é preciso reforçar o processo chamado de *Lâmina de Occam*, em que para descrições e análises científicas, a melhor teoria e metodologia é aquela que menos exige a criação de termos e explicações para variações do mesmo objeto. Se o considerarmos deste modo, *ASAP* é cancelada com algum elemento linguístico, é fortemente conectado ao contexto de proferimento, e é depreendido junto à diretividade veiculada pelos imperativos (ou outras formas sentenciais/morfológicas diretivas). Este traço da diretividade de *futuridade* aponta para um elemento necessário e obrigatório, e sua interpretação se refere ao modelo das implicaturas particularizadas, como descreve Grice (1975).

Fazendo-se necessária a apresentação do cálculo implicatural, temos Ferreira (2022) em sua obra:

7. Derivando uma implicatura conversacional:

- a. F disse que p;
- b. não há razão para supor que F não está observando as máximas;
- c. F não poderia estar agindo assim a não ser que (achasse que) q;
- d. F sabe (e sabe que eu sei que ele sabe) que essa suposição em (c) é requerida;
- e. F não fez nada para me impedir de concluir que q;

f. F quer que eu saiba ou ache que q;

g. Logo, F implicou (quis dizer) que q (Ferreira, 2022, p. 48).

Se aplicamos a lógica ao *ASAP*, passamos pela mesma interpretação. Inclusive, é por conta de considerar o traço-*ASAP* que surge a discussão a seguir sobre a *Contingência de Engajamento Contextual*, que proporciona este mesmo processamento de uma implicatura ao *as-soon-as-possible*.

Retomando a lógica anterior, defendemos que é uma implicatura particularizada pelo traço de cancelabilidade, da interpretação, e mais, como vemos em (8a-c) a seguir, o engajamento não é cancelado, mas sim em que tempo/futuridade *Ad* irá executar a ação advinda da atualização do proferimento do imperativo:

8a. CHEFE: Faça o relatório

8b. ATENDENTE A: Não posso fazê-lo agora, pode ser para amanhã?

8c. ATENDENTE B: OK, chefe, eu faço, mas só daqui duas horas

A diferença entre a negação de (8.b) e uma mera negação de '*não posso*', é o fato que sempre se cancela este imediatismo exigido, que faz parte do engajamento de *Ad*. No caso, a *futuridade* é contextual, carrega o traço-*ASAP*, mas está vinculada a um elemento pragmático que é cancelável assim como as implicaturas são, mais além, a cancelabilidade, segundo Ferreira (2022):

Relacionado à cancelabilidade, está outro contraste entre implicaturas conversacionais e acarretamentos. As primeiras são REFORÇÁVEIS. Seu conteúdo pode ser acrescentado ao que foi dito, sem que isso resulte em um senso de redundância (Ferreira, 2022, p. 47).

Isto é, para as implicaturas particularizadas o vínculo entre *cancelabilidade-reforçabilidade* existe. Apresentando os exemplos que o próprio autor usa (no caso, ele deseja diferenciar acarretamentos de implicaturas através deste processo e fortalecer a descrição implicatural):

9. A: Preciso sair com o carro. Onde você pôs a chave?

B: Em uma das gavetas da minha mesa de trabalho, mas eu não sei qual.

10. A: Você vem pro escritório amanhã?

B: Amanhã é feriado, e eu não virei. (exemplos retirados de Ferreira, 2022, p. 47).

Logo, como em (9A-B) e (10A-B), uma implicatura se complementa à outra informação – precisar sair com o carro e perguntar das chaves, ou mesmo de o dia de amanhã ser feriado e não ir para o escritório. Somente com *‘Preciso sair com o carro’* em (9.A), é possível inferir que o automóvel estará indisponível para uso em algum momento do dia a partir daquele proferimento, mas o reforço informacional de que é imediata esta saída se dá pela dúvida do local em que estão as chaves – significa que a implicatura (9.A) é reforçada por (9.B).

O mesmo vale para (10.B): contestar a ida ao escritório no dia posterior à fala com a informação de ser *‘feriado’*, basta para se implicar que em dias de feriados não se tem expediente; entretanto, o complemento informacional *‘eu não virei’* reforça que, independentemente de haver ou não expediente, o falante não estará presente.

Este reforço é cabível, como vimos anteriormente em (6.b): *‘Faça o relatório já/agora’*, com o ASAP_{JÁ-AGORA}, demonstra o reforço citado por Ferreira: não seria necessário dizer que é para *‘o quanto antes’*, porém *‘já/agora’* reiteram que o que defendemos, a partir de Masetto Nicolai (2023a): descrever ASAP como uma implicatura particularizada é um caminho acertado. Dessa forma, a futuridade derivada da interpretação diretiva é pragmática, não semântica – é fortemente conectada ao contexto, funcionando em conjunto com a *Contingência de Engajamento Contextual* que discutiremos a seguir.

Porém, antes, há um novo ponto a acrescentarmos na análise do ASAP (Masetto Nicolai, 2023a; e Masetto Nicolai *et al.*, 2023b): se nos atentarmos, os imperativos geram o engajamento para que a ação seja iniciada, mas o controle sobre sua plena realização não existe, apenas sobre a possibilidade de uso de uma construção diretiva: o falante proferidor apenas consegue atualizar a propriedade do conjunto *AdTDL*, deixar como prioritário aquele seu desejo, e que, a partir disso, o sucesso do imperativo (e da diretividade) já se concretizou: as consequências de felicidade são o seu início, não o desdobramento. É através deste aspecto que há, também o que Pires de Oliveira e Resende (2023) tratam em seu artigo, algo a ser discutido logo em seguida. Entretanto, antes, é importante frisar o que é o *Controle (CTRL)*.

O conceito de *Controle* é introduzido como crucial na determinação da força diretiva, referindo-se à capacidade do falante de influenciar o interlocutor, afetada por fatores extralinguísticos como hierarquia social. Tem-se que a força diretiva é mais fraca quando o falante tem menor controle, sugerindo que o *CTRL* funciona como um “botão de sintonia fina” que modula a interpretação dos imperativos, unindo aspectos linguísticos e extralinguísticos da comunicação.

Por conta disso, é muito estranho situações em que falantes hierarquicamente abaixo na sociedade profiram a construção diretiva, como um filho para sua mãe, um empregado

para o chefe de seção, e assim por diante. Isso é visto em outras línguas, como japonês e tukano' (cf. Antunes (2021) e Masetto Nicolai (2023a)).

Retomando o caminho sobre o *ASAP*, existe uma outra circunstância que corrobora com a sua necessidade de *futuridade* – somada ao *Controle*: é o sucesso do proferimento está, em verdade, na atualização de *SWL* para *AdTDL*, não na ação finalizada, como já apresentamos anteriormente.

Isso se aplica a um fenômeno que Pires de Oliveira e Resende¹² (2023) trazem em seu artigo: na questão sobre a aspectualidade, os autores propõem que não há somente o *imperfectivo* e o *perfectivo*, mas há também uma terceira via, o *neutro*. A diferença entre eles está em existir um ponto inicial e um ponto final de referência temporal do evento em questão aos perfectivos; um ponto inicial, mas não há o ponto final para os imperfectivos; e aos neutros, há o ponto de partida e um ponto final, mas que este ponto final não coincide com o tempo final do evento, diferentemente daquele aspecto. Uma breve incursão no dilema dos autores faz-se necessária.

Para resolver esse dilema, Resende e Pires de Oliveira (2022) propuseram que os infinitivos têm uma especificação *neutra* em *Asp[ecto]*, ou seja, eles não são intrinsecamente marcados como perfectivos ou imperfectivos em sua derivação. Em vez disso, seu valor aspectual é determinado em relação à oração principal, de maneira similar a como a categoria de tempo (*T*) de uma oração encaixada obtém seu valor. Essa abordagem se mostra eficaz para infinitivos verbais que contêm a categoria *T*, mas enfrenta dificuldades ao tentar explicar os infinitivos nominais, que não possuem essa categoria. Adicionalmente, a proposta não consegue abordar adequadamente os infinitivos mistos, que não dependem de uma oração principal para validar sua característica de tempo.

A respeito desse valor *neutro*, Smith (1997) argumenta que a interpretação de sentenças com aspecto vago “não pode ser nem perfectiva, nem imperfectiva”, pois elas são “mais flexíveis” e permitem leituras “abertas” e “fechadas”. Segundo ele, o aspecto neutro é “mais fraco que o perfectivo por permitir leituras abertas; é mais forte que o imperfectivo porque permite leituras fechadas”. Em essência, a proposta de Smith (1997) é que o aspecto *neutro* comunica que um evento já se iniciou, ou seja, que sua fase inicial foi concluída. É importante notar que Smith (1997) não apresenta uma proposta completa ou formalizada para o aspecto neutro, principalmente no que tange ao domínio não-finito.

Esta análise permite que, a partir desta base sobre imperativos e construções diretivas que propomos, na esteira de Masetto Nicolai (2023a) e Masetto Nicolai *et al.* (2023b),

¹² Agradecemos a Maurício Resende, um dos autores, que nos sugeriu a leitura deste artigo (comunicação pessoal). A discussão se prolonga bem mais do que o apresentado, mas será apresentada em momento oportuno futuramente.

este engajamento de ASAP demonstre algo como se fosse uma aspectualidade neutra de Pires de Oliveira e Resende (2023). Esta descrição apresenta-se como uma explicação ainda mais detalhada do fenômeno, e se correlaciona entre ASAP e o que falaremos agora, a CEC. Um exemplo para aclarar:

11. Construa a casa

12. Corra

Em (11-12), o que se almeja através do uso dos imperativos é que o ouvinte inicie as ações. É a aplicação direta da proposta de Pires de Oliveira e Resende (2023), e não apenas, que encontra eco nas propostas do que é, na interface, um imperativo: seguimos com as propostas de Masetto Nicolai (2023a) e Masetto Nicolai *et al.* (2023b), sobre os nós sintáticos necessários nos imperativos, e seguindo sua descrição na Cartografia sintática, ele defende não o nó $T_{FUT}P$, mas sim o $Aspect_{Proximative}P$, defendido por testes em sua tese e capítulo como pertinente. No caso, a Sintaxe apenas corrobora na interface esta discussão e análise que propomos no presente artigo, reforçado pelo *aspecto neutro* dos autores citados anteriormente.

A força diretiva apenas engajará e se preocupará com o início da ação quando atualizada no *AdTDL*, não com sua conclusão. Isso muda, aliás, de acordo com o complemento do verbo: se (11) é proferida como tal, *ipsis literis*, para um empreiteiro, deseja-se que ele a inicie. Obviamente, espera-se o resultado, mas linguisticamente, apenas com '*Construa a casa*' isso não será possível: alguma sentença complementar precisa vir, como '*eu virei averiguar todos os dias até o fim da construção*'.

Em contrapartida, se tivermos um diferencial de conclusão temporal, como apresentamos em (6.c) – '*Faça o relatório para o fim da tarde*' – e (6.d) – '*Faça o relatório para amanhã*' –, em que se tem '*para momento X do dia*', a consequência muda: o imperativo engaja e o ASAP modifica o ponto de início, que pode vir a coincidir seu fim com o resultado (o relatório estar escrito no final do dia, por exemplo). Logo, os imperativos se comportam como o aspecto *neutro* de Pires de Oliveira e Resende (2023), a não ser que o ASAP seja declarado e entre na interpretação, podendo modificar e deixar claro que o *Ad* inicie a ação e a finalize, como nos exemplos apresentados. A partir disso, inclusive, surge uma necessidade a mais de ser levado em conta para a interpretação da força diretiva: a *Contingência de Engajamento Contextual (CEC)*.

A CEC vem das propostas de Masetto Nicolai (2023a) e Masetto Nicolai *et al.* (2023b), em que serve como modelo interpretativo do passo a passo pragmático de um ato diretivo e o motivo pelo qual *Ad* compreende a atualização de seu *TDL*. A existência da seleção através do processo é um conjunto em que a validação da atualização de *SWL* para *AdTDL* ocorre, através da agentividade oferecida ao ouvinte. Em suma, o esquema abaixo mostra a divisão de seleção tratada até então:

12. Contingência de Engajamento Contextual (Masetto Nicolai, 2023a, p. 43)

(α) *Ad* é capacitado para executar a ação & *Ad* é agente da ação em *ASAP*

(β) *Ad* é capacitado para executar a ação & *Ad* não é agente da ação em *ASAP*

(γ) *Ad* não é capacitado para executar a ação & *Ad* é agente da ação em *ASAP*

(δ) *Ad* não é capacitado para executar a ação & *Ad* não é agente da ação em *ASAP*

A *CEC* se baseia no *commonground* compartilhado entre o falante e o ouvinte. Se o falante e o ouvinte têm uma compreensão comum da situação, a mensagem do imperativo é mais provável de ser interpretada corretamente e, portanto, executada. A falta de um *commonground* claro pode levar a mal-entendidos e à ineficácia do imperativo.

A eficácia do imperativo depende da percepção do falante sobre a capacidade e a disponibilidade do ouvinte (*Ad*) para realizar a ação. Se o falante acredita que o *Ad* é capaz e está disponível (**linha-(α)**), a probabilidade de execução é alta. Por outro lado, se o *Ad* não está disponível ou é percebido como incapaz (**linhas (β), (γ) ou (δ)**), o imperativo pode falhar em ser iniciado/cumprido.

A linha de interpretação-(α) surge precisamente porque o falante possui conhecimento sobre sua audiência – aqueles que estão incluídos no grupo dos *Ad* – e presume que qualquer um presente nesse grupo seja capaz de realizar o que ele deseja. É importante destacar que é com base no que ele acredita ser a capacidade do *Ad* que isso é afirmado, e não necessariamente que o *Ad* realmente o seja: apresentando o exemplo de empurrar alguém e dizer ‘*Voa!*’, é possível que para o falante o *Ad* no contexto seja, de fato, apto a voar e, assim, linguisticamente o imperativo teria êxito. Portanto, (α) configura uma condição mínima e essencial: deve haver alguém no conjunto dos *addressees*, e os integrantes desse grupo devem ser considerados agentes da ação no *ASAP* – o momento mais imediato do proferimento possível do ponto de vista temporal.

Isso ocorre porque podem existir situações em que o *Ad* está presente (diante do falante), mas não pode realizar a ação em *ASAP*. Contudo, há casos em que o *Ad* é capacitado e, segundo o falante, possui a habilidade agentiva para agir em *ASAP*; no entanto, o próprio *addressee* corrige a situação, afirmando que não pode naquele momento, mas sim em outro. Nesta circunstância, a linha contextual é atualizada para a **linha-(β)**, permitindo que um novo proferimento imperativo não seja problemático: ‘*Se não pode agora, então faz o relatório amanhã cedo*’.

Para o caso da **linha-(β)**, aliás, há exemplos que envolvem profissionais especializados. Pedro é um técnico de informática, e todos na empresa o reconhecem como a pessoa competente para resolver problemas naquele andar. Quando um colega precisa de ajuda,

ele busca Pedro para ser o ouvinte (Ad) da sua solicitação. No entanto, se Pedro não estiver disponível no momento, o ouvinte ideal, apesar de ser capacitado para a tarefa, não está presente para cumprir a ordem.

Já a **linha-(y)** representa uma situação paradoxal no contexto: o Ad não é capacitado, mas pode ser o agente da ação perlocucionária em ASAP. Trata-se de uma extrapolação do processo em que há apenas uma pessoa e, independentemente da crença do falante sobre a capacidade do Ad de agir, ele profere o imperativo para que este execute qualquer tarefa – situações em que o desejo do falante é apenas que Ad faça algo, seja para distraí-lo ou para não o deixar parado, no intuito de tentativa – com a sapiência que nada ocorrerá. Um exemplo, trazido por von Fintel e Iatridou (2017) está com o uso de *'I don't care'* [*Eu não me importo*]:

13. Vá para a direita, vá para a esquerda, eu não me importo.¹³

Por fim, **(δ)** parece ser uma linha em que um falante não gostaria de ter em seu caminho do uso diretivo: como ele vai ordenar algo se não tem Ad apto e agente da ação que pretende veicular? Esta linha de seleção é uma linha de extrapolação metalinguística a nosso ver: em outras palavras, em situações em que se usa a construção imperativa de modo retórico, por assim dizer, situação muito comum ao que se conhece como *mommy-talk* [conversa de mãe], mais tipicamente em regiões do globo, como a cultura latino-americana: o filho está subindo na árvore e a mãe/pai profere *'Não sobe aí'* ou *'Não vai mais alto que este ponto'* de imediato, na tentativa de evitar o que já está acontecendo de continuar. Após algumas repetições, o genitor se irrita e pode proferir *'Isso, sobe mais e cai de cabeça'*, ou até mesmo *'Cai e racha a cabeça'*. Imaginando a **linha-(α)**, a única interpretação é que a mãe/pai tem o desejo que seu filho execute a ação e que, além de ser o agente, ele é capacitado – o que não é verdadeiro em situações como a do exemplo.

O CEC, em nossa perspectiva, é um elemento que está diretamente relacionado ao *commonground*, onde falante e ouvinte compartilham informações, e que o falante utiliza para emitir um imperativo. Quem emite uma sentença diretiva não o faz ao acaso; ele almeja uma mudança no mundo – e esse desejo surge de suas crenças, ou seja, é derivado do subconjunto do que se acredita (para desejar algo, é preciso acreditar nisso).

Tais crenças, acompanhadas das informações contextuais proporcionadas pelo *commonground*, harmonizam-se, uma preenchendo a lacuna da outra, com o objetivo de criar a situação ideal para o proferimento – ao menos de forma linguisticamente adequada: CEC proporciona a adequação situacional para o proferimento, isto é, em quem o falante acredita poder agir e iniciar a ação diretiva através do engajamento SWL-

13 No original: *Go to the right, go to the left, I don't care.* (von Fintel; Iatridou, 2017)

AdTDL, assim como o *ASAP* é o desdobramento com a prioridade atualizada e o momento em que for o mais rápido possível cabível a realização da ação.

Conclusão e próximos passos

Este artigo explorou a complexidade da força diretiva em atos de fala imperativos, demonstrando que sua interpretação vai além de uma simples ordem. A análise revelou que a FD é influenciada por uma série de fatores, tanto linguísticos quanto extralinguísticos, que moldam sua força e nuances interpretativas.

A *Contingência de Engajamento Contextual* (CEC), por sua vez, descreve o processo pragmático pelo qual o ouvinte compreende e aceita o ato diretivo, considerando sua capacidade e disponibilidade para realizar a ação. A CEC é fundamental para entender como os imperativos são recebidos e interpretados, influenciando a disposição do *Ad* em atender à ordem ou pedido. Esta compreensão também destaca a importância do contexto situacional e das expectativas mútuas na comunicação, revelando que a aceitação de um imperativo não é uma questão apenas de linguagem, mas de interação social.

O traço *ASAP* (*as-soon-as-possible*), intrínseco à FD, introduz a noção de *futuridade*, desafiando a ideia de que os imperativos se limitam ao presente. A análise sugere que a *futuridade* nos imperativos é de natureza pragmática, sendo negociável e sujeita a cancelamento implicatural por parte do *Ad*. A perspectiva apresentada abre caminho para uma investigação mais aprofundada da relação entre a FD e a aspectualidade, explorando como o *ASAP* se conecta à proposta de uma *Aspectualidade Neutra* (Pires de Oliveira; Resende, 2023). A noção de que a execução de um imperativo pode não ocorrer imediatamente, mas sim em um futuro próximo, sublinha a flexibilidade das interações e a importância de considerar as intenções e as capacidades dos interlocutores.

A presente análise, embora abrangente, deixa em aberto aspectos cruciais que demandam futuras pesquisas. A exploração e descrição aprofundada da aspectualidade neutra em relação à FD e ao *ASAP* pode revelar novas camadas de complexidade na interpretação dos imperativos. Um aspecto que fica de fora do escopo do atual manuscrito é o que vincula *ASAP* com advérbios de tempo absolutos, como *'sempre'*, *'nunca'* etc.

Além disso, a influência de fatores culturais na interpretação da FD, como exemplificado pelo *mommy-talk*, necessita de uma análise mais atenta. O aspecto cultural pode adicionar uma dimensão significativa à compreensão da diretividade, uma vez que diferentes culturas podem ter práticas distintas de comunicação que impactam a forma como os imperativos são emitidos e recebidos.

Em suma, o estudo da força diretiva em atos de fala imperativos demonstra a necessidade de uma abordagem multifacetada que integre os aspectos linguísticos e extralinguísticos da comunicação. A compreensão da CEC e do ASAP, e ainda que de forma breve, o *Controle*, juntamente com a investigação da aspectualidade e das influências culturais, contribuirá para uma descrição mais completa e precisa da diretividade, as formas prototípicas e não prototípicas, e de suas nuances interpretativas.

A presente análise não apenas enriquece o campo dos estudos pragmáticos, mas também oferece *insights* valiosos para a prática comunicativa em diversas esferas sociais, promovendo um entendimento mais profundo das dinâmicas de poder e influência nas interações cotidianas.

Referências

AMATUCCI, M. Sobre a Denotação de Bertrand Russell. *Synesis*, v. 12, n. 2, p. 179-196, 2020.

ANTUNES, R. A. M. A. O aumentativo como expressão de hierarquia na língua tukano: uma análise semântico-pragmática. 2021.

BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia da linguagem*. Parábola, 2004.

CONDORAVDI, C.; LAUER, S. Imperatives: Meaning and illocutionary force. *Empirical issues in syntax and semantics*, v. 9, n. 37-58, 2012.

DAYAL, V. *Questions*. First edition ed. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2016.

FERREIRA, M. *Semântica*. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. *Res Severa Verum Gaudium*, v. 9, n. 2, 2024.

GRICE, H. P. *Grice-Logic and Conversation*. London: University College London Press, 1975.

KRATZER, A. *Modals and Conditionals: New and Revised Perspectives*. [s.l.] Oxford University Press, 2012;

KAUFMANN, M. Interpreting imperatives. *Springer Science & Business Media*, 2011.

LOXLEY, J. From the Performative to the Speech Act: J. L. Austin. In: LOXLEY, J. (ed.). *Performativity*. [s.l.] Routledge, 2006. p. 14-29.

LOXLEY, J. *Performativity*. Abingdon, UK: Taylor & Francis, 2007.

MASETTO NICOLAI, Y. *Diretividade em Português brasileiro: formas, funções e usos*. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18628>.

MASETTO NICOLAI, Y.; CONDE, C.; PEREIRA, G. Imperativos negativos (alguns comentários e apontamentos). *Revista Linguística Rio*, v. 8, n. 1, p. 253-267, mar./jun. 2023.

PAK, M.; PORTNER, P.; ZANUTTINI, R. *Agreement In Promissive, Imperative, And Exhortative Clauses*, p. 19, 2012.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; RESENDE, M. On the T(ense) and Asp(ect) in the derivation of infinitives in Portuguese. *Isogloss. Open Journal of Romance Linguistics*, v. 9, n. 3, p. 1-21, 14 nov. 2023.

PORTNER, P. The semantics of imperatives within a theory of clause types. *In: Semantics and linguistic theory*, p. 235-252, 2004.

PORTNER, P. Imperative mood. *In: Talk given at Workshop on Nonveridical Expressions and Subjectivity in Language*, University of Chicago, 2007.

PORTNER, P.; PAK, M.; ZANUTTINI, R. Speaker-addressee relation in imperatives. *WAFI*, v. 14, 2019.

PORTNER, P.; RUBINSTEIN, A. Desire, belief, and semantic composition: variation in mood selection with desire predicates. *Natural Language Semantics*, v. 28, n. 4, p. 343-393, 2020.

PORTNER, P. Permission and Choice. *In: GREWENDORF, G.; ZIMMERMANN, T. E. (ed.). Discourse and Grammar*. [s.l.] De Gruyter, 2012. p. 43-68.

RESENDE, M. S.; PIRES DE OLIVEIRA, R. Portuguese infinitives: their pieces and their meaning. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 21, n. 1, p. 1-28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.16995/jpl.5889>

SMITH, C. S. *The parameter of aspect*. Dordrecht: Springer, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-011-5606-6>

von FINTEL, K. V.; IATRIDOU, S. A modest proposal for the meaning of imperatives. p. 32, 2017

Novas discussões sobre a concordância nominal de número como índice de gênero e sexualidade

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3923>

Ronald Beline Mendes¹

Isabel Pie²

Resumo

Este trabalho discute resultados de um experimento de percepção sociolinguística que, por meio da técnica *matched-guise* (Campbell-Kibler, 2011), utiliza disfarces que combinam as variantes das variáveis concordância nominal de número (CN), duração de /-s/ e F₀ média. A questão que motivou o experimento foi sobre se essas variáveis teriam um efeito interativo em percepções de gênero e sexualidade em vozes masculinas, com a hipótese de que elas soariam mais efeminadas/*gay* nos disfarces com concordância padrão, /-s/ alongado e F₀ acrescido de 30 Hz. Diferentemente de trabalhos anteriores, verificamos que (CN) não tem um efeito global em percepções de gênero e sexualidade em vozes masculinas; além disso, um dos falantes foi percebido como alguém que soa mais efeminado e mais *gay* nos disfarces com concordância não padrão. A discussão da assimetria entre nossos resultados e os de estudos anteriores se desenvolve à luz dos conceitos de implicitude, combinatoriedade e subespecificação (Eckert, 2016).

Palavras-chave: concordância nominal; gênero; sexualidade; percepção sociolinguística.

New discussions on nominal number agreement as an index of gender and sexuality

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; rbeline@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-1510-7180>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; isabel.pie.souza@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-4965-7463>

Abstract

This paper discusses results of a matched-guise (Campbell-Kibler, 2011) experiment that uses stimuli defined by the combination of variable noun phrase number agreement (NPAgr), variable coda /-s/ lengthening (-s) and average (F_0). The motivating question was whether these variables would have an interactive effect on perceptions of gender and sexuality in male voices, where voices in guises with standard (NPAgr), longer (-s), and $F_0 + 30$ Hz would sound more effeminate and gayer. Unlike results of previous studies, (NPAgr) does not have an overall effect on perceived gender and sexuality in male voices (when combined with other linguistic variables), and one speaker is perceived as more effeminate-, gayer-sounding in his nonstandard NPAgr guises. We discuss the mismatch between our results and those of previous studies in light of the concepts of implicitness, combinativeness, and underspecification (Eckert, 2016).

Keywords: noun phrase number agreement; gender; sexuality; sociolinguistic perception.

Introdução

O estudo que aqui se apresenta fundamenta-se em alguns pressupostos teóricos. Um deles é o da indicialidade indireta: Ochs (1992) e Silverstein (2003) propõem que os significados sociais se associam a formas linguísticas de maneira indireta, podendo haver várias ordens de associação entre forma e significado. Assume-se também que as formas linguísticas não são índices permanentes de significados sociais e que esses significados (potencialmente associáveis a uma forma linguística) constituem o que Eckert (2008) chama de *campo indicial* – uma constelação de significados potenciais inter-relacionados entre si. Tais significados são *implícitos*, já que uma forma pode indiciar múltiplos significados potenciais. Além disso, significados sociais não se associam a variantes linguísticas isoladas, mas a conjuntos de variantes – a propriedade da *combinatoriedade*. Por fim, a significação social das formas linguísticas é *subespecificada*, uma vez que um número relativamente pequeno de variantes serve a uma ampla gama de propósitos sociais. Os significados sociais estão sujeitos à flexibilidade das formas linguísticas, bem como a nuances e à criatividade dos falantes e ouvintes (Eckert, 2008, 2012, 2016; Hall-Lew; Moore; Podesva, 2021).

Outro ponto de partida é Mendes (2016), que verificou experimentalmente que 100 ouvintes tenderam a perceber quatro vozes masculinas como mais efeminadas (menos masculinas) e mais gay em seus disfarces com CNp (a variante padrão da concordância nominal, como em “as casa-s”), em oposição aos disfarces com CNØ (a variante não padrão, “as casa-Ø”). Esse estudo foi motivado por comentários metalinguísticos obtidos por Mendes (2007): paulistanos associaram “soar gay” a noções de uso “correto” da língua, mencionando exemplos de uso de CNp. No entanto, ao combinar (CN) com outras variáveis linguísticas (duração da coda /-s/ e F_0 médio), verifica-se que (CN) não tem o

mesmo efeito global, verificado por Mendes (2016), em percepções de efeminidade e *gayness* em vozes masculinas. Por isso, o foco do presente artigo está na discussão sobre qual variante – CNp ou CNØ – funciona como índice de gênero e sexualidade nessas vozes. Ademais, serão apresentados resultados a respeito das duas outras variáveis linguísticas – (-s) e (F0) – que foram combinadas a (CN) no experimento em questão.

Gênero e sexualidade na indicialidade de (CN)

Diversos estudos atestam a conexão entre o emprego de CNp e noções de classe socioeconômica e escolaridade. Mendes (2016) supõe que tais noções podem ser (re)interpretadas, na fala masculina, como “excesso de precisão”, “frescura” e, por conseguinte, podem indiciar *gayness* e efeminidade. A forma não padrão CNØ, por sua vez, funcionaria como um índice indireto de masculinidade heteronormativa, ideologicamente intermediada por noções como “classe mais baixa”, “menor nível de escolaridade”, “durão” e “macho”.

A Figura 1 mostra resultados de Mendes (2016) acerca do nível de efeminidade (eixo y) que os participantes atribuíram a cada falante (eixo x) nos disfarces com CNp (cinza escuro) e CNØ (cinza claro). Note-se que se trata de um efeito geral: todas as quatro vozes incluídas no experimento foram percebidas como mais efeminadas em seus disfarces CNp.

Na esteira de Mendes (2016), mas levando em conta que variáveis não se associam de maneira isolada a significados sociais, interessa verificar se a (CN) tem efeitos sobre percepções de gênero e sexualidade na voz masculina independentemente de outras variáveis linguísticas ou, diferentemente, se o efeito de (CN) nessas percepções depende de outras variáveis. Nesse sentido, desenvolveu-se um experimento cujos estímulos auditivos combinam (CN) às variáveis (-s) e (F₀), respectivamente “duração da coda /-s/” e “pitch médio” – uma vez que trabalhos anteriores mostraram efeitos globais dessas duas variáveis na percepção de vozes masculinas.

Um desses trabalhos é o de Sene (2022), que utilizou oito vozes masculinas em um experimento *matched-guise* e verificou que todas elas, de acordo com as percepções de 337 ouvintes, soam menos masculinas nos disfarces com /-s/ alongado (doravante s+) e com F₀ médio acrescido de 30 Hz (daqui em diante, F₀+30). A Figura 2 mostra o padrão geral das respostas para masculinidade percebida para um dos falantes – que é o mesmo para todos os oito falantes e também para percepções sobre *gayness*: todas as vozes foram percebidas como menos masculinas e mais *gay* quando foram ouvidas nos disfarces com ambas as variantes s+ e F₀+30 (ver também Sene, 2022, p. 180-181).

Figura 1. Percepções de efeminidade nas vozes de quatro falantes, a depender das variantes de (CN) – Mendes (2016)

Fonte: Elaboração própria

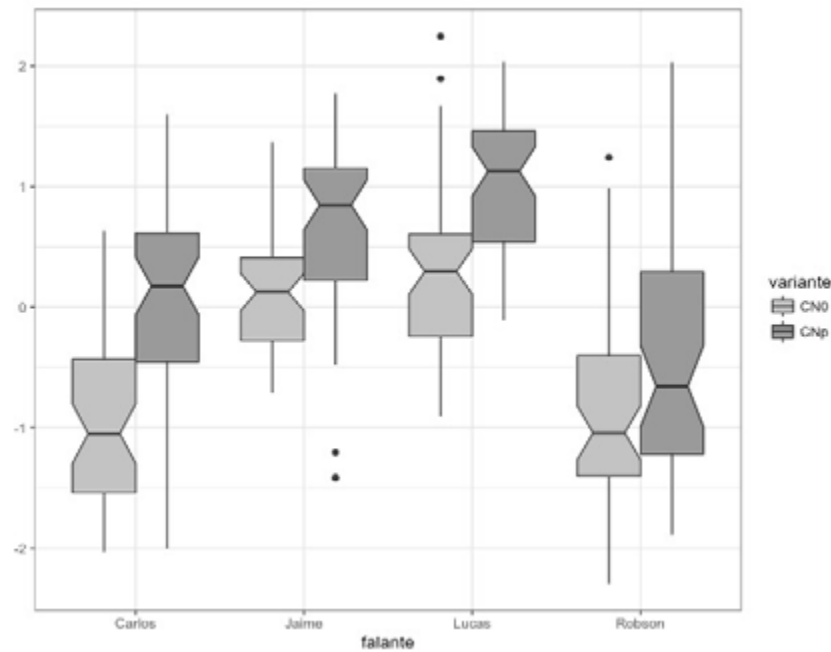
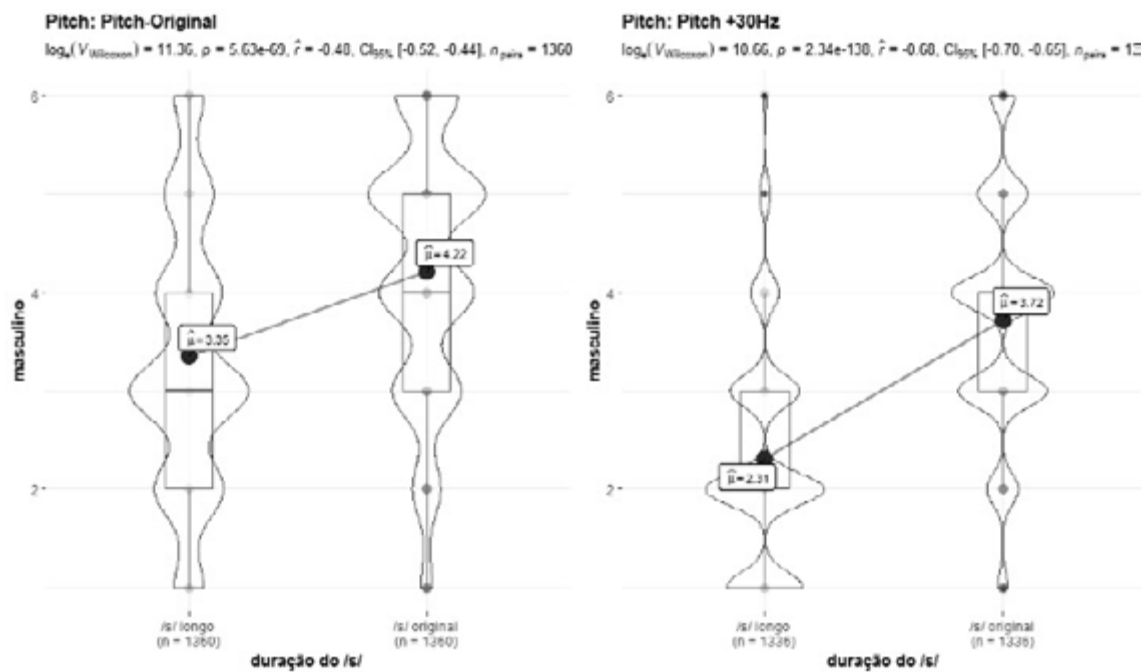


Figura 2. Percepções de masculinidade na voz de um dos falantes do experimento de Sene (2022), a depender das variáveis F_0 e duração de /-s/

Fonte: Sene (2022, p. 180)



A partir dos resultados de Mendes (2016) e Sene (2022), esperava-se que as respostas coletadas com a aplicação do experimento que aqui se descreve indicariam que, nos disfarces com CNp, s+ e F₀+30, as vozes masculinas seriam percebidas como mais efeminadas e mais *gay* pelos ouvintes. Em outras palavras, esperava-se que as três variáveis – (CN), (-s) e (F₀) – teriam efeitos interdependentes globais, ou seja, nas quatro vozes masculinas utilizadas. No entanto, como se discute nas próximas seções, obtiveram-se resultados um tanto diferentes.

Desenho e execução do experimento

No design do experimento cujos resultados passamos a discutir, utilizamos os mesmos trechos de fala espontânea dos quatro falantes de Mendes (2016), cujos pseudônimos são Carlos, Robson, Jaime e Lucas. Os trechos fazem parte das entrevistas sociolinguísticas que compõem a amostra SP2010 (Mendes; Oushiro, 2013). Combinando-se as variantes das três variáveis em foco – (CN), (-s) e (F₀) – produziram-se 32 estímulos auditivos (oito combinações diferentes para cada um dos quatro falantes). A seguir, apresenta-se como exemplo a transcrição do trecho retirado da entrevista com o falante Carlos. As ocorrências de (CN) foram destacadas em negrito, e de (-s), em sublinhas.

[...] **os meus amigo(s)** do outro prédio nem tenho tanto convívio mais al/ alguns poucos de vez em quando ao telefone às vezes quando... eu faço alguma coisa aqui em casa eu chamo eles vêm mas **os meus amigo(s)** mesmo são **os amigo(s)** do colégio né que também são (xxx)... até por causa da escola né o pessoal acaba escolhendo **escolas próxima(s)** né então o pessoal mora tudo na região também...

Após ouvir cada um dos quatro cliques de áudio (um por falante – isto é, cada falante foi ouvido em um dos seus oito disfarces possíveis), cada participante o avaliou por meio de seis escalas de diferenciais semânticos, com as características “*gay*”, “simpático”, “formal”, “inteligente”, “efeminado” e classe social. Em seguida, o participante ouvinte também poderia avaliar cada falante por meio de características discretas, caso entendesse que tais características serviriam para descrever o falante que ouviram em um de seus disfarces: “bonito”, “tímido”, “fresco”, “trabalhador”, “mimado”, “moderno”, “conservador”, “preguiçoso”, “nerd”, “articulado”, “grosso”, “sofisticado”, “irritante”, “metido”, “mauricinho” e “agressivo”. Trata-se de características que têm sido, em menor ou maior grau, associadas à masculinidade desde o seminal estudo de Gaudio (1994).

No total, 204 pessoas se voluntariaram a participar do experimento como ouvintes. Dentre elas, 39% se identificaram com o gênero masculino e 61% com o gênero feminino; mais da metade deles (53%) são paulistanos; 76% se identificam como heterossexuais, enquanto os outros 24% reúnem bi- e homossexuais; exatamente a metade deles diz ter muitos amigos LGBTQIAP+, enquanto a outra metade tem poucos ou nenhum; além disso,

mais de 90% são pessoas com nível superior de escolaridade. Suas idades variam entre 18 e 80 anos (média: 40,6; mediana: 38).

Além das características sociais dos ouvintes, o experimento também coletou, por meio de um questionário, respostas dos ouvintes para oito questões (ver quadro 1) cujo objetivo foi aferir sua atitude em relação à homossexualidade masculina. Para cada uma das questões, as opções de respostas eram: “concordo fortemente”, “concordo em partes”, “não sei/não tenho opinião formada”, “discordo em partes” e “discordo fortemente”. A exemplo de Levon (2014), tal questionário possibilita verificar se a variação nas percepções dos ouvintes acerca de gênero e sexualidade nas vozes masculinas se correlaciona às suas atitudes em relação ao tema da homossexualidade masculina.

Quadro 1. Questionário de Atitudes (QA)

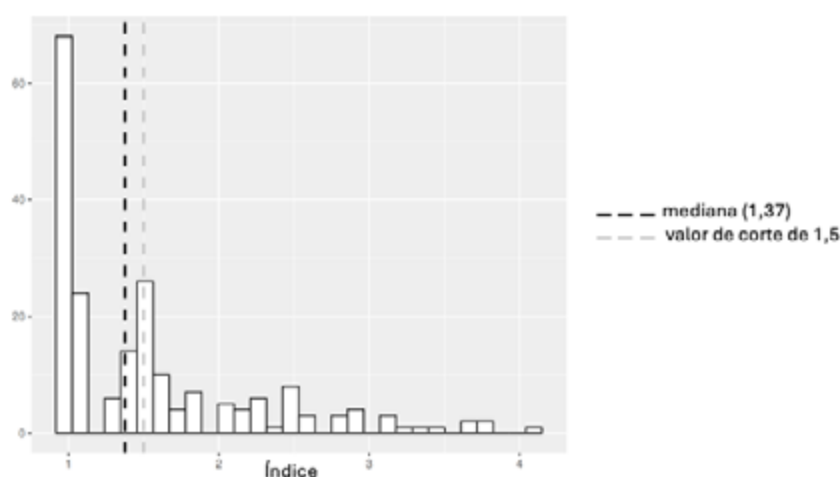
	Concordo totalmente – concordo em partes – não sei/não tenho opinião – discordo em partes – discordo totalmente
1	Eu não me importaria em ter um filho <i>gay</i> .
2	Me sinto desconfortável quando vejo dois homens se beijando em público
3	Os homens <i>gays</i> devem lutar por igualdade de direitos.
4	Educação sexual nas escolas deve tratar também da sexualidade <i>gay</i> .
5	A adoção de crianças por casais de homens <i>gays</i> é algo normal.
6	Casais de homens <i>gays</i> impõem seu estilo de vida às outras pessoas.
7	A crescente aceitação da sexualidade <i>gay</i> na nossa sociedade é uma ameaça à família tradicional.
8	A sexualidade <i>gay</i> é uma anomalia psicológica.

Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas dos ouvintes que participaram do experimento, criou-se o “índice QA”, que varia entre 1 e 5. Para o cálculo do índice, foi somado um número de 1 a 5 para cada questão, em que 5 correspondia à resposta que revelasse uma atitude mais negativa e 1, uma atitude mais positiva em relação à homossexualidade masculina. Ao fim, o resultado foi dividido por 8. Quanto mais baixo o índice calculado para o ouvinte, mais positiva é sua atitude em relação à homossexualidade masculina. A Figura 4 mostra que a maioria dos voluntários obteve índice em torno de 1 (a mediana, marcada pela linha tracejada preta, é 1,37). Isso significa que, no geral, o conjunto de respondentes afirma ter atitudes positivas em relação à homossexualidade masculina. Diante dessa dispersão nos índices QA para os respondentes, havendo pouquíssimos falantes com valores altos e muitos com valores baixos, eles foram divididos em dois grupos com quantidade de participantes

aproximada: de um lado, foram agrupados aqueles cujo índice QA é menor ou igual a 1,5 (ou seja, cuja atitude diante da homossexualidade masculina é mais positiva); do outro, agruparam-se os ouvintes cujo índice é maior do que 1,5 (aqueles cuja posicionamento diante da masculina é, relativamente ao primeiro grupo, mais negativa). O primeiro grupo é mais numeroso (conta com 125 participantes); o segundo reúne os 79 participantes restantes. Dessa forma, no teste de correlações entre o índice QA e as percepções dos ouvintes acerca dos falantes, o índice foi tratado não como uma variável numérica, mas como uma variável nominal binária: " $\leq 1,5$ " e " $> 1,5$ ". De fato, se por um lado o valor de 1,5 que separa os dois grupos seja baixo (tendo em vista que varia de 1 a 5), por outro ele permite uma análise binária. Essa análise objetiva verificar se, mesmo em um grupo que tem, em geral, atitude muito amigável em relação à homossexualidade masculina, os poucos que revelam uma atitude não tão positiva têm percepções diferentes

Figura 4. Histograma do número de ouvintes para cada índice QA calculado a partir de suas respostas ao Questionário de Atitudes acerca da homossexualidade masculina



Fonte: Elaboração própria

Percepções de Gênero e Sexualidade nas vozes masculinas

A Tabela 1 resume os resultados de uma Análise de Componentes Principais, desenvolvida como pacote *psych* (Revelle, 2023) da plataforma R (R Core Team, 2023). A análise reduz a três componentes principais (CPs) as respostas dos ouvintes nas seis escalas de diferenciais semânticos (na primeira coluna da Tabela 1) para cada falante. O primeiro CP foi chamado de Gênero/Sexualidade por incluir as respostas nas escalas "gay" e "efeminado" (fortemente correlacionadas, com índices acima de 0,9). Isso significa que, no geral, quando as vozes foram percebidas como mais efeminadas, também percebidas como mais gay – uma correlação esperada, ainda que não necessária ou essencial. O CP Gênero/Sexualidade, além de ser o que explica a maior parte da variância nas respostas (34%, enquanto os demais outros explicam, respectivamente, 25% e 21%), é o de maior interesse para a presente pesquisa. Por isto, as análises a seguir se concentram nesse CP.

Tabela 1. Correlações entre as respostas nas seis escalas (Método: Análise de Componentes Principais com rotação Promax)

	CP1	CP2	CP3
	Gênero/Sexualidade	Agradabilidade	Status
Inteligente	0,06	0,77	0,20
Gay	<u>0,93</u>	0,04	0,07
Formal	0,30	-0,07	0,86
Simpático	-0,02	0,96	-0,16
Efeminado	<u>0,94</u>	-0,02	0,05
Classe	-0,41	0,02	0,68
Eigenvalue	2,02	1,51	1,26
% Variância	<u>34</u>	25	21
% Acumulativa	34	59	80

Fonte: Elaboração própria

Tais análises começam com modelos de regressão linear de efeitos mistos que tomam o CP1 como variável resposta e a interação entre falantes e cada uma das variáveis linguísticas como variáveis previsoras independentes. O modelo também inclui a variável “ouvinte” como aleatória, já que os dados podem variar bastante entre diferentes ouvintes (Mendes, 2018; Sene, 2022).

A Tabela 2 resume os resultados do modelo que testa o efeito da interação entre o falante e a variável (-s) sobre a percepção acerca de Gênero/Sexualidade. Quando se comparam as estimativas e os respectivos valores p para cada falante aos valores no *intercept* (repostas para Carlos), verifica-se que Jaime e Lucas foram percebidos como significativamente ($p < 0,05$) mais *gay/efeminados* do que Carlos. Por outro lado, entre Robson e Carlos, não há diferença significativa ($p > 0,05$). Esse resultado segue o que se verificou em experimentos anteriores (p. ex. Mendes, 2016). Além disso, a variável (-s) tem um efeito significativo ($p < 0,05$) nas respostas: nos disfarces com a *s+*, os falantes são percebidos como mais *gay/efeminados* do que naqueles com a duração original de */-s/*. Esse resultado também era esperado, tendo em conta os resultados de Sene (2022), em língua portuguesa, mas também os de outros trabalhos, em línguas diversas (p. ex. Levon, 2014; Levon; Maegaard; Pharaon, 2017; Pharaon; Maegaard, 2017).

Tabela 2. Resumo do modelo de efeitos mistos que testa o efeito da interação entre as variáveis falante e (-s) nas respostas que compõem o CP1 (Gênero/Sexualidade)

Efeitos Fixos	Estimativa	Desvio Padrão	valor <i>t</i>	valor <i>p</i>
(Intercept)	-0,7219	0,06182	-11,678	<0,001***
Jaime	1,13247	0,08738	12,96	<0,001***
Robson	-0,0648	0,09361	0,692	0,488978
Lucas	1,70169	0,08824	19,284	<0,001***
Variante s+	0,23219	0,09361	2,48	<u>0,013324*</u>
Jaime: s+	-0,23699	0,13117	-1,807	0,071183
Robson: s+	-0,47355	0,13793	-3,433	<0,001***
Lucas: s+	-0,17652	0,13234	-1,334	0,182639
Total N: 816. Efeito aleatório: Ouvinte (204); <i>Intercept</i> : Carlos: -s original Fórmula: CP1 ~ Falante * Variável (-s) + (1 Ouvinte)				

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 3 resume o modelo que testa o efeito da interação entre o falante e a variável (F_0) sobre o CP1, Gênero/Sexualidade. Os resultados são semelhantes aos do modelo anterior. Verifica-se efeito significativo ($p < 0,05$) da variável F_0 nas respostas que compõem o CP1: no geral, os falantes foram percebidos como mais *gay*/efeminados no disfarce F_0+30 , relativamente a quando foram ouvidos nos disfarces com F_0 original. Mais uma vez, trata-se de um resultado esperado, tendo em vista sobretudo os trabalhos de Sene (2022) e Levon (2014). Tal padrão resultado segue a suposição popular já bastante estudada (p. ex. Gaudio, 1994; Smyth; Rogers, 2008) de que a fala de homens *gays* se aproxima à fala feminina, soando relativamente mais aguda (valores de F_0 médio relativamente mais altos).

Tabela 3. Resumo do modelo de efeitos mistos que testa o efeito da interação entre as variáveis falante e (F_0) nas respostas que compõem o CP1 (Gênero/Sexualidade).

Efeitos Fixos	Estimativa	D e s v i o padrão	valor <i>t</i>	valor <i>p</i>
(Intercept)	-0,72211	0,06655	-10,85	<0,001***
Jaime	1,05713	0,08979	11,773	<0,001***
Robson	-0,01829	0,08828	-0,207	0,8359
Lucas	1,67929	0,0895	18,764	<0,001***
Variante $F_0 + 30$ Hz	0,19687	0,09264	2,125	0,03390*
Jaime:Variante $F_0 + 30$ Hz	-0,05052	0,12741	-1,397	0,6918
Robson:Variante $F_0 + 30$ Hz	-0,31915	0,13056	-2,445	0,0147*
Lucas:Variante $F_0 + 30$ Hz	-0,08319	0,13351	-0,623	0,5334

Total N: 816. Efeito aleatório: Ouvinte (204).

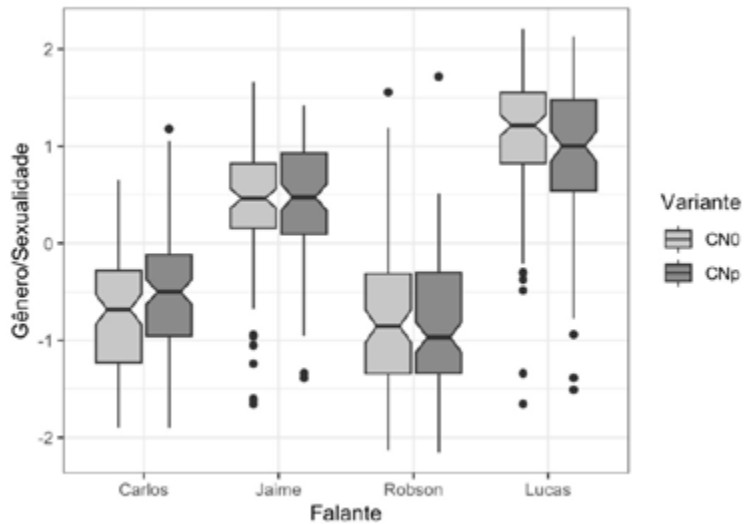
Intercept: Carlos; variante F_0 original

Fórmula: CP1 ~ Falante * Variável (F_0) + (1|Ouvinte)

Fonte: Elaboração própria

Por fim, a Tabela 4 resume um modelo de efeitos mistos semelhante aos anteriores, mas com a variável (CN) em interação com os falantes. Vemos que a variável (CN) tem um efeito apenas marginalmente significativo sobre as respostas ($p = 0,0502$). Mais interessante, contudo, é o fato de que Lucas soa mais *gay* e efeminado quando ouvido nos seus disfarces com CNØ (relativamente a quanto é ouvido nos disfarces CNp). Para a percepção das vozes dos demais falantes, a variável (CN) não faz diferença. Esses resultados vão de encontro aos de Mendes (2016, Cf. Figura 1), que, como vimos anteriormente, verificou um efeito global de (CN) na percepção das vozes dos mesmos quatro falantes (lembremos, ainda, que aqui se utilizaram os mesmos excertos das falas de Carlos, Jaime, Lucas e Robson que em Mendes 2016).

Figura 5. Dispersões dos scores do primeiro componente principal –Gênero/Sexualidade – nas respostas dos ouvintes por falante, de acordo com a variante de (CN)



Fonte: Elaboração própria

Tabela 4. – Resumo do modelo de efeitos mistos que testa o efeito da interação entre as variáveis falante e (CN) nas respostas que compõem o CP1 (Gênero/Sexualidade)

Efeitos Fixos	Estimativa	Desvio padrão	valor t	valor p
(Intercept)	-0,53753	0,06359	-8,453	<0,001***
Jaime	0,94319	0,09419	10,014	<0,001***
Robson	-0,27548	0,08543	-3,225	0,00133*
Lucas	1,44661	0,09419	15,359	<0,001***
Variante CNø	-0,18472	0,09419	-1,961	0,0502
Jaime:Variante CNø	0,18938	0,13955	-1,357	0,17535
Robson:Variante CNø	0,22567	0,12653	1,783	0,07501
Lucas:Variante CNø	0,36633	0,13955	2,625	<u>0,00893**</u>

Total N: 816. Efeito aleatório: Ouvinte (204).

Intercept: Carlos; variante CNp

Fórmula: CP1 ~ Falante * Variável (CN) + (1|Ouvinte)

Fonte: Elaboração própria

Com os resultados desses modelos que testam os efeitos das variáveis (-s), (F_0) e (CN) nas percepções dos ouvintes acerca de gênero/sexualidade nas vozes dos quatro falantes, construímos um modelo mais complexo, que inclui a variável QA como previsora, em interação com o falante e com as três variáveis linguísticas. Os resultados, na Tabela 5, indicam que o Índice QA não tem um efeito isolado nas respostas que compõem o CP1 Gênero/Sexualidade. Em outras palavras, no geral, não há diferença significativa ($p > 0,05$) entre as respostas dadas por ouvintes cuja atitude diante da homossexualidade masculina é positiva (índice QA $\leq 1,5$) e aquelas dadas por ouvintes cuja atitude é negativa (índice QA $> 1,5$). Por si só, tal padrão já vai contra as expectativas iniciais: supusemos que ouvintes cuja atitude diante da homossexualidade masculina é negativa tenderiam a ser mais rigorosos no julgamento das vozes masculinas, percebendo-as mais frequentemente como mais *gay*/efeminadas.

Além disso, há uma interação significativa ($p < 0,05$) entre o índice QA e a variável (CN): as vozes dos quatro homens tenderam a ser percebidas como vozes que soam menos *gay* e efeminadas em seus disfarces CNØ por ouvintes cuja atitude em relação à homossexualidade é negativa (índice QA $> 1,5$).

Assim, para os ouvintes cuja atitude diante da homossexualidade é relativamente negativa, há uma convergência com os resultados de Mendes (2016) e com a interpretação do autor: CNØ leva à percepção de que uma voz masculina soa menos efeminada e menos *gay*. Todavia, é preciso ter em mente que a maioria dos ouvintes revela uma atitude positiva sobre a homossexualidade masculina e, para aqueles com índice QA maior do que 1,5, CNØ é uma variante que faz com que os falantes tendam a ser percebidos como relativamente mais *gay*/efeminados (algo muito diferente do que foi visto em Mendes, 2016).

Tabela 5. Resumo do modelo de efeitos mistos que testa o efeito das interações entre o índice QA e o falante e entre o índice QA e as variáveis linguísticas nas respostas que compõem o CP1

Efeitos Fixos	Estimativa	Desvio padrão	valor <i>t</i>	valor <i>p</i>
(Intercept)	-0,7248	0,07186	-10,086	<0,001***
Jaime	1,04561	0,07706	13,568	<0,001***
Robson	-0,15664	0,07767	-2,017	0,0442*
Lucas	1,63994	0,07726	21,228	<0,001***
Índice Q.A. > 1,5	0,16114	0,12844	1,255	0,21
Variante CNØ	0,07667	0,0545	1,407	0,1601
Variante s+	0,01357	0,05494	0,247	0,8049
Variante F_0 + 30 Hz	-0,09323	0,05866	1,589	0,1124

Jaime: Índice Q.A. > 1,5				
-0,04976				
0,13537				
-0,369				
0,7133				
Robson: Índice Q.A. > 1,5	-0,03702	0,1358	-0,273	0,7853
Lucas: Índice Q.A. > 1,5	-0,02191	0,13596	-0,161	0,872
Índice Q.A. > 1,5:Variante CNø	-0,20465	0,09586	-2,135	<u>0,0332*</u>
Índice Q.A. > 1,5:Variante s+	-0,02778	0,0964	-0,288	0,7733
Índice Q.A. > 1,5:Variante F ₀ + 30 Hz	-0,01601	0,10317	-0,155	0,8767
Total N: 816. Efeito aleatório: OUVINTE (204).				
<i>Intercept:</i> Carlos; índice QA ≤ 1,5; variante CNp; variante -s original; variante F ₀ original				
Fórmula: CP1 ~ Falante * Índice QA + Variável (CN) * Índice QA + Variável (-s) * Índice QA + Variável (F ₀) * Índice QA + (1 Ouvinte)				

Fonte: Elaboração própria

A associação entre CNø e os significados “gay” e “efeminado” fica mais clara nas representações do campo indicial de (CN) (com árvores de distâncias mínimas – Cf. Anexos 1 e 2). Essas árvores foram elaboradas com base na proposta de representação de campos indiciais de Oushiro (2019), desenhadas com o auxílio dos pacotes *amap* (Lucas, 2022) e *vegan* (Oksanen *et al.*, 2022) da plataforma R (R Core Team, 2023). Trata-se de um método que computa a coocorrência e as inter-relações entre múltiplas variáveis e a partir do cálculo gera uma representação em forma de árvore em que estão mais próximos entre si os termos que coocorreram mais frequentemente. A árvore no Anexo 1 é uma representação do campo indicial de (CN) com base nas respostas dos participantes cuja atitude diante da homossexualidade masculinas é negativa (índice QA > 1,5). Já o Anexo 2 traz a representação do campo indicial de (CN) com base nas respostas dos ouvintes cuja atitude é positiva (índice QA ≤ 1,5).

Na primeira dessas árvores, a representação do campo indicial de (CN) aproxima a variante CNø de significados sociais com valor negativo, tais como “grosso”, “agressivo” e “preguiçoso”; além disso, os termos “gay” e “efeminado” estão equidistantes das duas

variantes linguísticas – CNØ e CNp. Assim, pode-se entender que, para esses ouvintes (atitude negativa) as associações mais imediatas estimuladas por CNØ não têm a ver com gênero e da sexualidade, nem mesmo com classe (embora os adjetivos mais próximos a CNØ possam estar comumente relacionados a noções de baixa classe socioeconômica, a árvore mostra que a associação entre CNØ e classe baixa não é tão direta). Já na segunda árvore, desenhada a partir das respostas dos ouvintes com atitudes mais positivas em relação à homossexualidade masculina (índice QA $\leq$ 1,5), embora CNØ e CNp também estejam equidistantes dos adjetivos “gay” e “efeminado”, CNØ e “classe baixa” estão muito mais próximos entre si – termos estes que, por sua vez, estão muito mais próximos de “gay” e “efeminado” do que na primeira árvore. Esta representação ilustra, portanto, o que se observou a partir da Tabela 5: os ouvintes com postura mais favorável diante da homossexualidade masculina tendem a associar *gayness* e efeminidade a classe baixa e, por conseguinte, a CNØ.

Conclusão

A questão central que motivou o experimento cujos resultados aqui discutimos centrava-se na possível interação entre (CN) e outras variáveis linguísticas na percepção de gênero e sexualidade. Na tentativa de responder tal questão, surgiu uma outra: seria CNØ ou CNp a variante de (CN) associada a efeminidade e *gayness* em vozes masculinas? Em primeiro lugar, nossos dados mostram que (CN), (-s) e (F_o) têm efeitos independentes na percepção de vozes masculinas – um resultado inesperado, com base em trabalhos anteriores. No entanto, o que se destaca aqui são dois fatos: (i) (CN) não tem um efeito geral na percepção de vozes masculinas, quando combinada a outras variáveis linguísticas que são mais estereotípica e diretamente associadas a efeminidade e *gayness*, como (-s) e (F_o); e (ii) CNØ (e não CNp) é mais diretamente associada a efeminidade e *gayness* na percepção por parte daqueles que revelam atitudes relativamente mais positivas diante da homossexualidade masculina.

Considerando as propriedades cruciais das variáveis linguísticas no que toca à sua significação social (brevemente revistas na *Introdução*) – implicitude, combinatoriedade e subespecificação – pode-se entender que esta última seja essencial para interpretar os resultados de Mendes (2016) e da presente pesquisa. Embora os experimentos sejam comparáveis, eles diferem entre si em três aspectos importantes: (i) em Mendes (2016), (CN) era a única variável em foco, enquanto no presente estudo (CN) foi combinada a outras duas variáveis; (ii) ainda que os falantes cujas vozes foram utilizadas na construção dos estímulos sejam os mesmos nos dois experimentos, as amostras de ouvintes são – é claro – diferentes; (iii) mesmo com dados coletados em um mesmo experimento, o campo indicial da variável (CN) pode se configurar diferentemente a depender de grupos de ouvintes (no nosso caso, definido por suas atitudes com relação à homossexualidade masculina).

Para concluir, devemos admitir que nossa questão sobre qual das variantes de (CN) – CNp ou CNø – se associa mais comumente a significados sociais como “efeminado” e “gay” não é a pergunta a ser feita. Os dados evidenciam que ambas as variantes de (CN) podem indiciar ambos significados. Os padrões de variação (sobretudo na associação entre formas linguísticas e significados sociais) raramente são simples como tendemos a imaginar que sejam, como se uma variante x indicasse uma característica y e sua contraparte x', o oposto de y. Pode até ser que “padrões simples” se verifiquem para certas variáveis linguísticas e suas indiciabilidades. No entanto, nossos dados evidenciam que não é esse o caso da concordância nominal de número.

Para compreender melhor a indiciabilidade de (CN), propomos estudos que focalizem como pessoas empregam as variantes de (CN) em conjunto com variantes de outras variáveis, em situações particulares, nas quais a expressão de gênero e de sexualidade importa localmente. Também interessa desenvolver outro experimento, que combine (CN) especificamente com a duração de /-s/, no sentido de testar se é a variável gramatical ou a fonética que indicia noções de gênero e sexualidade na fala masculina.

Referências

CAMPBELL-KIBLER, K. Intersecting variables and perceived sexual orientation in men. *American Speech*, v. 86, n. 1, p. 52-68, 2011.

ECKERT, P. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, v. 12, n. 4, p. 453-476, 2008.

ECKERT, P. Three Waves of Variation Study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, v. 41, p. 87-100, 2012.

ECKERT, P. Variation, meaning and social change. In: COUPLAND, N. (ed.). *Sociolinguistics: theoretical debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 68-85.

GAUDIO, R. P. Sounding Gay: pitch properties in the speech of gay and straight men. *American Speech*, v. 69, n. 1, p. 30-57, 1994.

HALL-LEW, L.; MOORE, E.; PODESVA, P. *Social Meaning and Linguistic Variation: Theorizing the Third Wave*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

LEVON, E. Categories, stereotypes, and the linguistic perception of sexuality. *Language in Society*, v. 43, n. 5, p. 539-566, 2014.

LEVON, E.; MAEGAARD, M.; PHARAO, N. Introduction: tracing the origin of /s/ variation. *Linguistics*, v. 55, n. 5, p. 979-992, 2017.

LUCAS, A. *amap*: another multidimensional analysis package. 2022. R package version 2.3.3. Disponível em: <https://cran.r-project.org/web/packages/amap/index.html>. Acesso em: 13 out. 2024.

MENDES, R. B. What is 'gay speech' in São Paulo, Brazil. In: SANTAEMILIA, J. et al. (ed.). *International Perspectives on Gender and Language*. Valencia: Universitat de Valencia, 2007.

MENDES, R. B. Nonstandard Plural Noun Phrase Agreement as an Index of Masculinity. In: LEVON, E.; MENDES, R. B. (ed.). *Language, sexuality and power: studies in interseccional sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2016. p. 105-129.

MENDES, R. B. *Percepção e performance de masculinidades: efeitos da concordância nominal de número e da pronúncia de /e/ nasal*. 2018. Tese (Livre-docência em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MENDES, R.; OUSHIRO, L. *Construção de uma amostra da fala paulistana*. 2013. Disponível em: <http://projetosp2010.fflch.usp.br/producao-bibliografica>. Acesso em: 11 out. 2024.

OCHS, E. *Indexing gender*. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (org.). *Rethinking Context: language as an interactive phenom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OKSANEN, J. et al. *vegan*: community ecology package. 2022. R package version 2.3.3. Disponível em: <http://vegan.r-forge.r-project.org/>. Acesso em: 11 out. 2024.

OUSHIRO, L. A computational approach for modeling the indexical field. *Revista De Estudos Da Linguagem*, v. 27, n. 4, p. 1737-1786, 2019.

PHARAO, N.; MAEGAARD, M. On the influence of coronal sibilants and stops on the perception of social meanings in Copenhagen Danish. *Linguistics*, v. 55, n. 5, p. 1141-1167, 2017.

R CORE TEAM. *R: a language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria, 2023. Disponível em: <https://www.Rproject.org/>. Acesso em: 12 out. 2024.



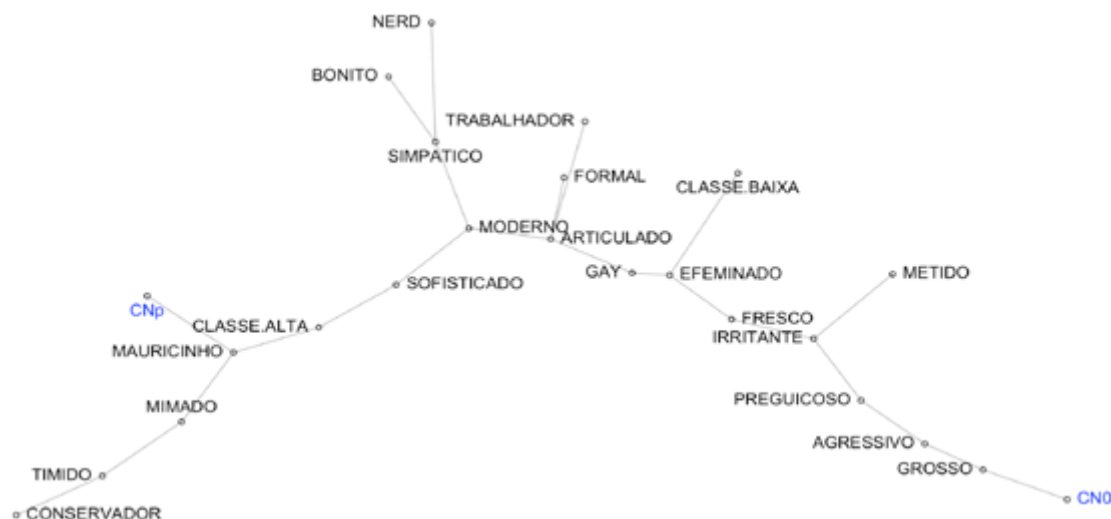
REVELLE, W. *psych*: procedures for psychological, psychometric, and personality research. Evanston, Illinois, 2023. R package version 2.3.3. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=psych>. Acesso em: 12 out. 2024.

SENE, M. *A percepção sociolinguística de gênero e sexualidade: efeitos da duração de /s/ e do pitch médio*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística e Língua portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, v. 23, n. 3-4, p. 193-229, 2003.

SMYTH, R.; ROGERS, H. Do gay-sounding men speak like women? *Toronto Working Papers in Linguistics*, v. 27, p. 129-144, 2008.

Anexo 1: Árvore de distâncias mínimas para respostas dadas por ouvintes com índice QA maior do que 1,5, com foco na variável (CN)



Fonte: Elaboração própria

Anexo 2: Árvore de distâncias mínimas para respostas dadas por ouvintes com índice QA menor ou igual a 1,5, com foco na variável (CN)



Fonte: Elaboração própria

“...quanto ele abriu olho estava no inferno tocano pro satanase”: marcas de tradições discursivas orais na escrita inicial em contexto do PEJA

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3909>

Giovanna Coelho de Oliveira¹
Lúcia Regiane Lopes-Damasio²

Resumo

Este trabalho tematiza a escrita inicial em textos produzidos no Programa para Educação de Jovens e Adultos (PEJA-Unesp/Assis). O objetivo é descrever e analisar, quantitativa e qualitativamente, marcas linguísticas que caracterizam a natureza constitutivamente heterogênea da escrita (Corrêa, 1997), sob a hipótese de que o (re)conhecimento dessas marcas mostra uma realização, no escrito, menos evidente da linguagem. O quadro teórico, que pressupõe o atravessamento concomitante do sujeito por múltiplas práticas de oralidade e letramento, propõe relações com o conceito de Tradição Discursiva (TD) (Kabatek, 2005). Os resultados reforçam o pressuposto de que as práticas discursivas orais, em TDs que circulam no modo falado de enunciar, estão na origem das relações entre o sujeito e o (seu) texto escrito, mas apontam, igualmente, a necessária consideração, nos acontecimentos de escrita, das TDs letradas.

Palavras-chave: heterogeneidade da escrita; tradição discursiva; Educação de Jovens e Adultos.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; giovanna.coelho-oliveira@unesp.br, <https://orcid.org/0000-0002-2323-1552>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; l.damasio@unesp.br, <https://orcid.org/0000-0002-9058-3566>

“...how much he open eye was in hell playin for satan-ee”: marks of oral discursive traditions in early writing within the context of PEJA (Youth and Adult Education)

Abstract

This study explores the initial writing in texts produced within the Programa para Educação de Jovens e Adultos (PEJA-Unesp/Assis). Its objective is to describe and analyze, both quantitatively and qualitatively, linguistic markers that characterize the constitutively heterogeneous nature of writing (Corrêa, 1997), under the hypothesis that the recognition of these markers shows a less obvious realization of language in writing. The theoretical framework assumes the simultaneous influence of multiple oral and literacy practices on the subject, proposing connections with the concept of Discursive Tradition (DT) (Kabatek, 2005). The findings support the idea that oral discursive practices, embedded in DTs circulating in spoken forms, show the relationship between the subject and their written text. However, the results also highlight the need to consider literacy DTs in writing events.

Keywords: heterogeneous writing; discourse tradition; Youth and Adult Education.

Introdução

Este trabalho tematiza o papel das tradições discursivas (TDs) orais e letradas na escrita inicial de adultos, observada em textos produzidos no âmbito do Programa para Educação de Jovens e Adultos (PEJA-Unesp/Assis).³ O objetivo é observar, a partir de uma abordagem linguístico-discursiva, marcas linguísticas específicas que caracterizam a natureza constitutivamente heterogênea da escrita (cf. Corrêa, 1997), sob a hipótese de que o (re)conhecimento dessas marcas mostra uma realização, no escrito, menos evidente da linguagem, indiciando a circulação dos sujeitos por diferentes tradições de dizer/escrever. Em outras palavras, o objetivo geral é descrever e analisar a forma como as TDs orais atuam no processo que “desvenda” o texto escrito, significando-o (Rojo, 1998). Esse objetivo parte, portanto, do pressuposto de que as práticas discursivas orais, em torno de objetos portadores de textos, estão na origem das relações que se estabelecem entre sujeito e texto. Por meio dessas práticas, o texto deixa seu estatuto de *coisa* para se *transformar* em objeto de sentido (Rojo, 1998).⁴

3 Programa Institucional de Extensão universitária implantado, em 2001, em sete *campi* da Unesp que contam com os Cursos de Letras e/ou Pedagogia. Desde a sua implantação, o PEJA-Unesp/Assis atua com o objetivo voltado à garantia dos direitos democráticos mínimos àqueles que, historicamente, tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever, no período convencional, negada.

4 Os pressupostos que sustentam a proposição do objetivo são trazidos para este trabalho de acordo com uma postura crítica, marcada pelo uso das aspas em “desvenda”. Essa postura crítica, em parte, ancora-se na própria relação entre opacidade-transparência da escrita, adotada neste trabalho, que, por si só, conforme será exposto mais detalhadamente na seção de fundamentação teórica, não permite reconhecer uma escrita

Para especificar as condições em que essa *transformação* ocorre, acrescenta-se, no espaço caracterizado por uma observação voltada à relação entre o linguístico e o discursivo, a hipótese de que as TDs têm feito parte dos aspectos ocultos do letramento acadêmico (Street, 2014), expressão utilizada para mostrar que certos aspectos da produção do texto não são explicitados e/ou considerados no processo de ensino-aprendizagem. Com base nesse movimento, investiga-se como as TDs orais, enquanto fenômenos linguístico-discursivos não *transparentes*, integram os processos ocultos do letramento acadêmico (Street, 2014).

Especificamente, desdobram-se, pois, outros dois objetivos: (i) descrever e analisar marcas linguísticas deixadas pelo sujeito na superfície do texto, tomadas em sua relação constitutiva com as práticas orais e letradas; e (ii) descrever e analisar as marcas linguístico-discursivas estabelecidas na articulação com o já-dito, à qual se propõe associar, neste trabalho, o conceito de TD.⁵

Para a apresentação dos resultados, este trabalho está organizado em três partes, além desta Introdução e das Considerações finais. A primeira expõe o quadro teórico constituído pelo diálogo crítico entre os conceitos de escrita constitutivamente heterogênea (Corrêa, 1997) e de TD (Kabatek, 2005), de modo a colaborar com o desenvolvimento das proposições que seguem a linha de Lopes-Damasio (2022, 2019). A segunda caracteriza o universo de investigação e os procedimentos metodológicos. A descrição e análise das marcas linguísticas da heterogeneidade da escrita, bem como a discussão desses resultados, compõem a terceira parte deste artigo.

Fundamentação teórica

Para o referencial teórico, parte-se do reconhecimento, conforme Chacon (2021), de que a produção e atribuição de sentidos se constituem na/pela interação entre os elementos da linguagem e as práticas discursivas orais e letradas por que os sujeitos circulam. Esse olhar, linguístico-discursivo, para os acontecimentos de fala e escrita possui ao menos duas implicações: (i) fala e escrita são concebidas como atos enunciativos cuja materialidade linguística decorre da inserção do sujeito em práticas discursivas de oralidade e letramento – portanto, nem fala e oralidade, nem escrita e letramento são sinônimos; e (ii) a constituição do sujeito como falante e/ou escrevente ocorre pelo seu atravessamento simultâneo por diferentes práticas orais e letradas.

“desvendada”, no sentido de uma escrita que se torna *transparente*, em qualquer que seja o ponto do processo de escrita tomado pelo analista e/ou pelo sujeito que usa a língua/escrita em determinadas práticas discursivas; em parte ancora-se nas condições em que a *transformação* é tomada como movimentação que deixa marcas no fio do discurso, conforme também será explicitado na sequência deste trabalho.

5 Os resultados que serão apresentados, alcançados a partir dos objetivos elencados, foram recortados da Dissertação intitulada *O papel das Tradições Discursivas orais na escrita inicial no contexto do PEJA* (Oliveira, 2024), desenvolvida no escopo do Projeto “Escrita e tradição discursiva no ensino” (FAPESP).

Concebendo, pois, fala e escrita como modos de enunciação em práticas orais e letradas, Corrêa (1997) reclama que o produto linguístico, fruto das práticas de oralidade e letramento, seja nos enunciados falados, seja nos escritos, não é puro. Por isso, a importância de compreender os materiais significantes da fala e da escrita – a matéria fônico-acústica e gráfico-visual, respectivamente –, como critérios insuficientes para marcar a diferença entre o falado e o escrito. Desse modo, considerar a heterogeneidade constitutiva da escrita significa assumir seu caráter de prática social em intrínseca relação com práticas de oralidade e letramento.

Assumindo que o sujeito circula constantemente por tais práticas, e que o produto linguístico guarda marcas dessa circulação, em textos falados e escritos, o interesse, aqui, como em Corrêa (1997, p. 87), “é captar, por meio das marcas desse modo heterogêneo de constituição da escrita, a representação que o escrevente faz de si mesmo, da (sua) escrita e de seu interlocutor”. Para isso, o autor propõe que a apreensão da constituição heterogênea da escrita deve partir da representação dos escreventes sobre a escrita, considerando que é, no interior das mais diversas práticas sociais, que se constrói o imaginário social da escrita – “produto das imagens socialmente construídas sobre ela” (Corrêa, 1997, p. 87).

Metodologicamente, o autor apresenta três eixos para a observação da circulação dos escreventes pela representação do que imaginam ser: a gênese da (sua) escrita, correspondente aos momentos pelos quais, ao apropriar-se da escrita, o escrevente a concebe como representação termo a termo da fala, em práticas de oralidade – eixo 1; o código escrito institucionalizado, correspondente aos momentos nos quais o escrevente concebe a escrita a partir do que acredita ser o modo autônomo de representar a fala, em práticas de letramentos – eixo 2; e a dialogia com o já falado/escrito e já ouvido/lido, caracterizada por aquilo que o escrevente acredita ser a relação apropriada com a exterioridade constitutiva de seu texto – eixo 3. Como não correspondem a *fases/estágios*, os eixos são observados concomitantemente, uma vez que se encontram em constante diálogo: a circulação do escrevente pelos dois primeiros pode ser percebida por meio de marcas linguísticas e é dirigida pelo terceiro, que se refere, de modo geral, à presença do dialogismo em toda a linguagem. Esse caráter de réplica da linguagem, observado, sobretudo, no terceiro eixo, tem sido associado ao conceito de TD (cf. Lopes-Damasio; Silva, 2025; Oliveira, 2024; Lopes-Damasio, 2019, dentre outros), na mesma linha aqui assumida.

Tradicionalmente, as TDs são definidas, segundo Kabatek (2005, p. 7), como a repetição de uma maneira particular de dizer, formada a partir de qualquer expressão discursiva, cuja repetição adquire valor de signo próprio. Assim, o termo *tradição* está diretamente relacionado à historicidade dos textos, das fórmulas e das expressões tradicionais que caracterizam gêneros institucionalizados e atos de fala. Já a expressão *discursiva* caracteriza a tradição como *linguística*, isto é, dentro do discurso, tomado como *língua*

em uso, no enunciado que resulta de uma finalidade comunicativa, filtrada pela língua – sistema e norma⁶ – e pelas TDs (Kabatek, 2005, p. 4). O conceito de TD, assim definido, fundamenta-se na teoria de linguagem tripartida, de acordo com a articulação estrutural e geral dos níveis universal, histórico e individual, postulada por Coseriu (1992)⁷ e amplamente difundida na tradição românica alemã. Esse conceito possibilitou a compreensão de que há uma história dos textos independente da história das línguas, isto é, a proposta de que, ao enunciar, o sujeito não utiliza apenas regras idiomáticas, mas recorre a tradições localizadas em uma outra dimensão histórica – distinta, teoricamente, da língua abstrata e, empiricamente, da língua concreta, englobando os saberes idiomáticos. Nas palavras de Kabatek (2005, p. 3): “uma fala (ou uma escrita) que não esteja relacionada a certas tradições discursivas não pode existir de forma alguma.” Desse modo, autores como P. Koch (1997) e Oesterreicher (1997) apontam a necessidade de ampliação do nível histórico por meio de sua reduplicação, em que, de um lado, estaria a língua enquanto sistema e norma e, de outro, as TDs: “Considero, portanto, indispensável duplicar o modelo de Coseriu no nível histórico. Paralelamente ou, melhor dizendo, transversalmente às tradições e normas intralinguísticas, devem ser incluídas também as tradições textuais ou – como as denomino – as tradições discursivas ou normas discursivas” (P. Koch, 2021, p. 364).⁸

Nessa perspectiva, o estudo das TDs obteve grande relevância na área da Linguística Histórica, especialmente nas pesquisas sobre variação e mudança linguística.⁹ Mais recentemente, o conceito tem sido mobilizado também em trabalhos na perspectiva sincrônica, voltados à aquisição da escrita. A abordagem, iniciada por Longhin (2011) e desenvolvida por Lopes-Damasio (2022, 2019 e outros), propõe investigar a aquisição

6 Contrapondo-se aos excessos formalistas da dicotomia entre *langue* e *parole*, estipulada por Saussure, que privilegiava a investigação das relações entre elementos linguísticos restritos ao interior de um dado sistema, Coseriu reconhece três instâncias, no universo linguístico, ao acrescentar a noção de norma à dicotomia saussuriana. Tendo em vista realizações correntes e habituais em determinada comunidade, distingue *sistema*, conjunto formal e funcional de possibilidades linguísticas em uma determinada língua natural, de *norma*, conjunto que instaura um padrão, advindo de imposições sociais, históricas e culturais que favorecem o uso de determinadas possibilidades do sistema em detrimento de outras. Nessa perspectiva, a fala, concretização dos atos linguísticos, é admitida como a atualização individual do sistema e da norma. A partir do modelo proposto por Coseriu, reconhece-se a heterogeneidade *linguística*, ao admitir a existência de diferentes *normas* que compõem cada *sistema*.

7 O conceito de TD encontra sua origem nos estudos coserianos (cf. Coseriu, 1992), que, se opondo ao olhar binarista atribuído à linguagem, consideram, para além dos níveis individual e universal, um nível histórico, correspondente às línguas particulares enquanto sistemas de significação historicamente constituídos.

8 No original: “Ich halte es also für unerlässlich, Coserius Modell auf der historischen Ebene zu doppelten. Neben oder besser gesagt: quer zu den einzelsprachlichen Traditionen bzw. Normen sind hier die Texttraditionen oder – wie ich es nenne – die Diskurstaditionen bzw. Diskursnormen anzusetzen.” (tradução: Prof.^a Dr.^a Alessandra Castilho da Costa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

9 Com o reconhecimento dos traços que caracterizam as TDs, a saber, repetição-evocação e atualização-tradição, estabeleceu-se que as inovações linguísticas geralmente surgem em textos específicos de uma TD, com potencial de se difundirem (ou não) pela língua. Desse modo, a intrínseca relação entre TD e mudança linguística – uma vez que a coexistência de diferentes TDs influencia a diacronia de uma língua particular – aponta para a não linearidade dessa mudança, na diacronia dos sistemas linguísticos da língua (para um exemplo de aplicação do conceito em um estudo de gramaticalização e suas implicações quanto ao reconhecimento da diacronia não ideal [não linear e transpassada pelas TDs], cf. Lopes-Damasio, 2011).

da escrita infantil a partir de textos empíricos, teoricamente definidos por meio de um diálogo crítico entre a concepção tradicional de TD (cf. Kabatek, 2005) e a concepção de escrita constitutivamente heterogênea, conforme recuperadas neste texto.

Para tanto, entende-se o termo *tradição* como vinculado à historicidade, considerada também como *experiência*, no sentido do *já conhecido* das relações. Já a expressão *discursiva* não se limita a caracterizar as tradições como exclusivamente linguísticas, mas também as qualifica como *acontecimentos*, em que cada realização traz uma novidade, dada pela maneira única como aquela prática é executada (Lopes-Damasio; Silva, 2018, p. 112). Trata-se, em outras palavras, do exercício proposto por Pêcheux (2006), especialmente em sua síntese formulada/apresentada entre parênteses: “Um primeiro caminho seria tomar como tema um *enunciado* e trabalhar a partir dele; por exemplo, o enunciado “On a gagné” [“Ganhamos”] tal como ele atravessou a França no dia 10 de maio de 1981, às 20 horas e alguns minutos (o *acontecimento*, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória)” (Pêcheux, 2006, p. 16-17).

Esse ponto de encontro dá destaque ao diálogo entre a TD, configurada em *texto*, enquanto *produto* e *matéria* do *atual* e do *histórico*, que se somam ao *texto*, enquanto *processo*, em conformidade com a *novidade* do *acontecimento discursivo*. Torna-se possível o reconhecimento, nas práticas de oralidade e letramento, da multiplicidade de TDs, em enunciados falados e escritos, que apontam para a relação do sujeito com a linguagem, enquanto “processo sócio-histórico ancorado em uma língua, bem como em mecanismos reguladores do dizer e atualizados em acontecimentos” (Chacon, 2024).

Ao assumir, portanto, um espaço teórico construído a partir de relações críticas entre as concepções de escrita constitutivamente heterogênea (cf. Corrêa, 1997) e das TDs (Kabatek, 2005), tomadas agora como *matéria* e *produto* do *atual* e do *histórico* (cf. Lopes-Damasio, 2022), este trabalho alarga o escopo daqueles que se voltam ao contexto aquisicional, porque se interessa pela aquisição da escrita experimentada por jovens em adultos, no contexto do PEJA; e alarga o escopo daqueles que consideram que as práticas discursivas orais estão na origem das relações entre o sujeito e o texto (cf. Mayrink-Sabinson, 1998; Rojo, 1998), enquanto meio de transformação do texto em objeto que significa. Alarga esse escopo porque se interessa pela maneira por que as *TDs orais* – considerando-as em sua pluralidade – atuam no processo de aquisição da escrita de jovens e adultos, em intrínseca relação com a maneira por que as *TDs letradas* – considerando-as também em sua pluralidade e relação com o espaço acadêmico – atuam nesse mesmo processo e naquilo que se definiu como o heterogêneo da escrita.

Materiais e metodologia

O *corpus* analisado é composto por 28 textos,¹⁰ produzidos em cinco práticas de escrita distintas, no âmbito das atividades do PEJA-Unesp/Assis, ao longo de 2023. As práticas de escrita 1, 2 e 4 voltaram-se à produção de textos da TD narrativa e as 3 e 5, à de textos da TD prescritiva.¹¹

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia seguiu dois passos, que constituíram um único procedimento abdutivo de investigação: um de natureza aplicada; e outro, analítica. Como é característico dessa metodologia, propõe-se um retorno às bases teóricas para uma discussão que possa ou não reforçar os pressupostos de que as TDs orais estão na origem do processo que “desvenda” o texto escrito.

Focalizando, nos textos empíricos, o tipo de processamento do discurso, segundo as várias dimensões da linguagem e de acordo com os três eixos de observação da circulação do sujeito por sua imagem/representação da escrita (cf. Corrêa, 1997), as marcas linguísticas tomadas, neste trabalho, foram organizadas em cinco tipos, conforme descrição e análise qualitativo-quantitativa: (i) marcas do dialogismo entre o já falado/escrito e ouvido/lido; (ii) marcas fonético-fonológicas e ortográficas; (iii) marcas de flutuação e segmentação de palavras; (iv) marcas sintáticas de alçamento da escrita; e (v) marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção.

Considerando que “a escrita enquanto acontecimento é um evento singular que não se inicia em si mesmo” (Chacon, 2024), parte-se do pressuposto de que, antes de se inserir na escrita, o sujeito circula por várias TDs: as que se materializam nas práticas sociais de oralidade, mas também as que se materializam nas práticas sociais de letramento. Daí, inicialmente, distinguem-se essas últimas formas de circulação daquela específica às “habilidades” de ler/escrever. As práticas de escrita, para a produção dos textos do *corpus* investigado, foram iniciadas por meio das práticas do *contar*, sobretudo, atreladas à memória e à experiência, bastante significativas aos educandos do PEJA-Unesp/Assis, em sua maioria mulheres idosas, de classe baixa, não-brancas.¹²

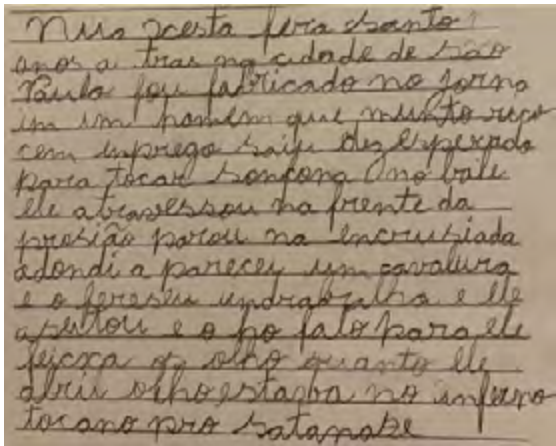
10 Selecionados do Banco de Dados de Escrita Inicial (*Inicial Write Database-InWrite-Unesp*), em construção, como parte do projeto FAPESP “Escrita e tradição discursiva no ensino”, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE – 67558423.4.0000.5401/sob o número do parecer 6.524.627).

11 As TDs materializam-se de acordo com o princípio da composicionalidade paradigmática e sintagmática (Kabatek, 2005) que, grosso modo, preconiza o que se tem denominado como *mesclas de TDs* (Lopes-Damasio, 2019). Portanto, com a caracterização de um texto como representativo da TD narrativa ou prescritiva, não se exclui toda a potencialidade de *mesclas* nele efetivada, em presença (na linearidade do texto), ou em ausência (na sua configuração paradigmática) (cf. Lopes-Damasio; Silva, 2025).

12 O trabalho no PEJA-Unesp/Assis inicia-se com a investigação do *universo temático* das educandas (Freire, 2022), com o objetivo de (re)conhecer as TDs pelas quais esses sujeitos circulam. Os resultados dessa investigação mostraram que o *contar*, manifestado, sobretudo, em práticas discursivas orais e informais, configura uma TD de função social relevante para o grupo de educandas. Foi por meio do *contar* que as práticas de escrita se materializaram no fio discursivo de textos que se *mesclam* com outras TDs.

Na prática de escrita que deu origem ao texto da Figura 1, do qual serão extraídos os exemplos das ocorrências das marcas linguísticas a serem analisadas neste trabalho, foi utilizado, como ponto de partida, um episódio do *podcast* Pavulagem, com o propósito de resgatar histórias/causos regionais e tipicamente brasileiros.

Figura 1. O cavaleiro que foi tocar no inferno



- Nua xesta fera santo anos a
2. tras na cidade de são Paulo
3. fou fabricado no jorna im um
4. homem que munto rico cem
5. inprego saiu dezesperado para 6. tocar
sonfona no baile ele
7. atravessou na frente da prosião 8. parou na
encruciada adondi a pareceu um cavaleira e o
9. pareceu um cavaleira e o
10. fereseu undrabalho e
11. ele aseitou e o ho falo para
12. ele feicxa os olho quanto
13. ele abriu olho estasba no
14. inferno tocano pro satanase¹³

Fonte: Dados da pesquisa

Descrição e análise dos dados

Os dados analisados reúnem tanto marcas com ocorrências frequentes no *corpus*, como aquelas com ocorrências pouco frequentes, desde que guardem em comum a característica de manifestar o mesmo modo particular de constituição em uma dada dimensão da linguagem, contribuindo para a caracterização da heterogeneidade da escrita. A quantificação geral dos quatro tipos de marcas descritas e analisadas segue na tabela 1, complementada, na sequência, pela tabela 2, que traz resultados da análise relativa à relação entre tais marcas e os eixos 1 e 2, respectivamente, da gênese da escrita (E1) e do código escrito institucionalizado (E2).

13 Sugestão de leitura: Numa Sexta-Feira Santa, na cidade de São Paulo, foi fabricado no jornal um homem que era muito rico, sem emprego, saiu desesperado para tocar sanfona no baile. Ele atravessou na frente na procissão, parou na encruzilhada, onde apareceu um cavaleiro e ofereceu um trabalho e ele aceitou. O homem falou para ele: “fecha os olhos”. Quando ele abriu o olho, estava no inferno, tocando para o Satanás.

Tabela 1. Frequência das marcas linguísticas nos textos analisados

Marcas linguísticas	Nº de ocorrências	Percentual
Marcas fonético-fonológicas e ortográficas	176	30%
Marcas de flutuação em segmentação de palavras	99	16%
Marcas sintáticas de alçamento da escrita	30	4%
Marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção	302	50%

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2. Frequência de marcas linguísticas da heterogeneidade da escrita – E1 e E2

Marcas fonético-fonológicas e ortográficas				Marcas de flutuação em segmentação de palavras			Marcas sintáticas de alçamento da escrita			Marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção		
	E1	E2	Total	E1	E2	Total	E1	E2	Total	E1	E2	Total
Nº	103	73	176	71	28	99	10	20	30	281	21	302
%	59%	41%	100%	72%	28%	100%	33%	67%	100%	93%	7%	100%

Fonte: Elaboração própria

Foram associadas ao E1 as marcas linguísticas características da circulação do sujeito por práticas de oralidade, que apresentam em destaque o componente fonético-fonológico da linguagem, enquanto indício da fala plasmada na escrita, o que caracteriza a gênese da escrita, nas produções textuais escritas. Já ao E2, foram associadas as marcas da circulação do sujeito por práticas sociais nas quais se concebem convenções ortográficas constituídas pela imagem do que seja o código institucionalmente reconhecido como aquele que caracteriza as práticas escolares.

Marcas fonético-fonológicas e ortográficas

Ao assumir que os enunciados escritos estão ancorados, simultaneamente, em práticas orais e letradas, Chacon *et al.* (2016, p. 82) atentam-se para a língua em sua dimensão segmental, a partir de uma correspondência entre grafema e fonema, em consonância com as convenções ortográficas. Sob essa perspectiva, enfatizam, como será feito nesta subseção, aquele tipo de indício que leva à orientação fonética da escrita alfabética. Nessa direção, constatou-se um total de 176 erros¹⁴ ortográficos, extraídos do conjunto

14 Valendo-se das considerações feitas por Chacon *et al.* (2016, p. 84), aquilo que convém, aqui, denominar como *erro* não pode ser compreendido enquanto índice de ausência de conhecimento, já que raramente “ele [erro] foge a algo que, de certo modo, não seja suscitado pela própria língua ou pelas regras que orientam a correspondência grafema/fonema” (Chacon *et al.*, 2016, p. 84).

de produções textuais que compõem o *corpus* deste trabalho, dos quais 103/59% indiciam a gênese da escrita (E1) e 73/41% indiciam a representação de um código escrito institucionalizado (E2), conforme a tabela 3:

Tabela 3. Frequência de marcas fonético-fonológicas e ortográficas – E1 e E2

Nº da prática de escrita	TD solicitada	Ocorrências E1		Ocorrências E2	
		Nº	%	Nº	%
Prática de escrita 1	Narrativa	17	51%	16	48%
Prática de escrita 2	Narrativa	16	47%	18	53%
Prática de escrita 3	Prescritiva	33	47%	13	27%
Prática de escrita 4	Narrativa	21	51%	20	48%
Prática de escrita 5	Prescritiva	14	70%	6	30%
Total		103	59%	73	41%

Fonte: Elaboração própria

As ocorrências de marcas fonético-fonológicas e ortográficas, em E1 e E2, parecem ter relação com a TD em que são observadas. Em textos inscritos na TD narrativa (P1, P2 e P4), houve pouca diferença entre marcas associadas a E1 e a E2. Já em textos voltados à TD prescritiva (P3 e P5), ocorrências de marcas associadas a E1 foram predominantes em relação a E2. Por um lado, a baixa diferença entre marcas associadas a E1 e E2, em TDs narrativas, mostra a circulação do sujeito não somente por práticas orais e informais, mas por práticas letradas e acadêmicas, em que se materializa o *contar*. Por outro, as práticas do *instruir* por que os educandos do PEJA circulam, de acordo com os resultados, são constituídas, predominantemente, por práticas orais e informais, apontando para um espaço em que se aprende, ouvindo/assistindo quem ensina e se ensina, falando com quem é ensinado. Mostra-se, assim, como efeito da inscrição histórica desses sujeitos, a representação do falado, tipicamente em práticas informais, no produto escrito, por meio da predominância das marcas associadas a E1.

Para exemplificar, o texto 1 (exposto na figura 1) reuniu um total de 21 erros ortográficos, dos quais 48% foram tomados enquanto indícios de E1 e 52%, de E2:

Tabela 4. Frequência de marcas fonético-fonológicas no texto 1

Texto 1: sanfoneiro que foi tocar no inferno	E1	E2
Nº / %	10 / 48%	11 / 52%

Fonte: Elaboração própria

Associadas a E1, as marcas linguísticas características da circulação do sujeito por práticas orais, em atos de enunciação falada, apresentam uma relação direta entre fala-escrita, nas produções textuais, marcada pelo componente fonético-fonológico da linguagem (ou da fala plasmada na escrita). Associadas a E2, as marcas da circulação do sujeito por práticas sociais, nas quais se concebem convenções ortográficas, são sustentadas por um imaginário do código institucionalmente reconhecido como *escolarizado* (ou de um alçamento da escrita ao que se imagina ser a *escrita da escola*):

(1) saiu **dezesperado** para tocar sonfona no (4) Nua **xesta** fera santo (l. 1)
baile (linha – l. 5)

(2) e ele **aseitou** (l. 11)

(5) um homem que munto rico cem **inprego** (l. 5)

(3) estasba no inferno **tocano** pro satanase
(l. 14)

Em (1), (2) e (3), os trechos em destaque mostram ocorrências que exemplificam a circulação do sujeito por E1, em que seu atravessamento por práticas que lhe permitem uma correta percepção da realização fonética das palavras produz, como efeito, uma escrita que, embora não convencional, é suscitado pela própria língua, nas instabilidades das suas relações grafema-fonema. Assim, o escrevente reconhece o fato genérico de que grafema e fonema se correspondem e, por isso, toma a escrita como representação termo a termo da fala, considerada de acordo com a sua variedade, conforme ilustra “dezesperado” (desesperado), “aseitou” (aceitou) e “tocano” (tocando). Há também ocorrências em que as substituições ortográficas atuam como marcas da autonomia do grafema perante o fonema, como em (4) e (5). Naquelas associadas a E2, tem-se a representação da palavra a partir de propriedades que o sujeito imagina serem específicas da escrita, como, por exemplo, a substituição de <s> por <x>, em “xesta” (sexta), e a substituição de <m> por <n>, em “inprego” (emprego).

Marcas de flutuação e segmentação de palavras

Esta subseção apresenta resultados relacionados a aspectos da segmentação de palavras, em enunciados escritos, por meio da observação de espaços em branco, sob o pressuposto de que os espaços de segmentação podem ser considerados indícios do movimento do escrevente por práticas orais e letradas e, portanto, da própria heterogeneidade constitutiva da escrita (Corrêa, 1997). Assim, foram observadas, nos textos, 99 ocorrências de segmentação não convencional entre palavras, organizadas em três grupos: dados de hipossegmentação, relativos à falta de espaço entre fronteiras vocabulares; dados de hipersegmentação, relativos à inserção de espaço não convencional no interior da palavra; e mesclas, dados correspondentes a hipo e hipersegmentação simultaneamente em uma mesma estrutura.¹⁵

¹⁵ Devido às limitações de espaço, não serão apresentadas as análises das ocorrências de mesclas. Para maiores detalhes, cf. Oliveira (2024).

Tabela 5. Frequência de segmentação não convencional

Prática de escrita	TD solicitada	Hipossegmentação		Hipersegmentação		Mescla	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Prática de escrita 1	Narrativa	18	95%	0	0%	1	5%
Prática de escrita 2	Narrativa	30	81%	5	13%	2	6%
Prática de escrita 3	Prescritiva	5	83%	0	0%	1	17%
Prática de escrita 4	Narrativa	13	68%	6	32%	0	0%
Prática de escrita 5	Prescritiva	12	67%	4	22%	2	11%
Total		78	79%	15	15%	6	6%

Fonte: Elaboração própria

Conforme a tabela 5, as ocorrências estão distribuídas irregularmente entre hipossegmentações, hipersegmentações e mesclas, em cada prática de escrita, e, portanto, nas TDs narrativa e prescritiva, assim como ao longo do recorte temporal. Esse resultado permite caracterizar uma trajetória não linear dos escreventes, no sentido de uma diminuição gradativa dessas marcas, conforme se esperaria em uma visão desenvolvimentista da aquisição da escrita. Ao lado dessa não linearidade, a flutuação marcada nas formas de segmentar ainda indicia a movimentação dessa escrita/desses escreventes, na (sua) escrita, contribuindo para a compreensão da relação particular do sujeito com a linguagem em seu modo de enunciação escrito e reforçando o pressuposto assumido neste trabalho, de acordo com o qual a escrita é tomada como processo e acontecimento (Chacon, 2024; Corrêa, 1997).

Assumindo que essas marcas sejam efeitos da circulação e do atravessamento do sujeito por práticas orais e letradas, apresentam-se ocorrências de segmentação não convencional, distribuídas entre hipossegmentação e hipersegmentação, de 6-9:

(6) anos **a tras** (l. 1)

(8) o **fereseu** undrabalho (l. 10)

(7) a **pareceu** um cavaleira (l. 9)

(9) o **fereseu** undrabalho (l. 10)

As hipersegmentações, em (6), (7) e (8), caracterizam-se por informações morfológicas, efeitos do reconhecimento dos termos “a”, conforme “a tras” (atrás) e “a pareceu” (apareceu), e “o”, conforme “o fereseu” (ofereceu), como *itens gramaticais* (artigos definidos na função de determinante nominal), que, embora correspondam, juntamente com o nome que determinam, a um vocábulo, do ponto de vista fonético, correspondem a dois vocábulos (artigo + nome), do ponto de vista morfológico. A marca registrada na grafia não convencional é tomada, pois, como indício da circulação do sujeito por práticas letradas, já que o reconhecimento dos vocábulos morfológicos depende exclusivamente do espaço em branco na escrita. Por outro lado, a ocorrência, em (9), mostra a segmentação

apoiada em critérios fonológicos, ou seja, no reconhecimento, apenas, do único vocábulo fonético, associado à movimentação do sujeito pelo que imagina ser a gênese da (sua) escrita, ao fazer plasmar fala e escrita. Em conjunto, assim como as ocorrências de mescla, não exploradas nas exemplificações neste artigo (cf. Oliveira, 2024), dados de hiper e hipossegmentação deixam-se ver como efeitos, na escrita, do atravessamento do sujeito por diferentes imagens da escrita, ora numa representação que plasma fala e escrita, como transcrição termo a termo – conforme a ocorrência de hipossegmentação –, ora numa representação que toma a escrita em sua suposta autonomia, ignorando as zonas imprecisas que a caracterizam como objeto instável – conforme as ocorrências de hipersegmentação, que generalizam a marca do espaço em branco mesmo quando não corresponde ao convencional.

Marcas sintáticas de alçamento da escrita

Os resultados apresentados nesta subseção partem do pressuposto de que as construções sintáticas também permitem a observação do modo heterogêneo de constituição da escrita, sem que se vinculem a uma suposta *interferência* da fala sobre a escrita, no sentido de que haveria, na fala, uma sintaxe mais simples ou primitiva. Trata-se, por outro lado, de mais uma forma de verificar a relação entre sujeito e linguagem/escrita. Nos textos investigados, foram observadas 30 marcas sintáticas, especificamente associadas a formas de alçamento da escrita, organizadas em ocorrências relacionadas à concordância (verbal/nominal), à flexão, a marcas desinenciais e à colocação pronominal,¹⁶ conforme E1 e E2.

Tabela 6. Frequência de marcas sintáticas de alçamento da escrita – E1 e E2

	E1		E2	
	Nº	%	Nº	%
Concordância	9	50%	10	50%
Flexão	0	0%	1	100%
Desinência	0	0%	6	100%
Colocação pronominal	1	25%	3	75%

Fonte: Elaboração própria

Do texto 1, são extraídas ocorrências que exemplificam as marcas sintáticas de alçamento da escrita relacionadas à concordância nominal de gênero e número:

- (10) Nua **xesta fera santo** (l. 1)
- (11) a pareceu **um cavaleira** (l. 9)
- (12) feicxa **os olho** (l. 12)

16 Para análises das marcas sintáticas de flexão, desinência e colocação pronominal, cf. Oliveira (2024).

Em (10) e (11), a flutuação no modo em que a concordância de gênero é feita: ora os elementos concordam em gênero, como em “Nua xesta fera” (numa sexta-feira), ora não, como em “xesta fera santo” (sexta-feira santo) e “um cavaleira” (um cavaleiro), projeta, no escrito, uma marca da representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado, em sua autonomia em relação à fala. É esse distanciamento, fundamentado na imagem de escrita que o sustenta, que distancia as ocorrências destacadas daquelas usuais nas práticas orais, em que é muito pouco provável esse tipo de concordância. Por outro lado, a ocorrência, em (12), de marcação da concordância de número apenas no determinante artigo, é tomada como efeito da pressuposição de que a fala, no caso, uma fala que resulta de práticas orais e informais, pode ser transcrita diretamente para a escrita: “feicxa os olho” (fechar os olho).

Marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção

A proposição de se observar os mecanismos de junção (MJs), em espaços de junção, como memória de realizações já feitas, sustenta-se na hipótese de que a utilização de uma ou outra forma de junção, em um ou outro espaço de junção – entendido como espaço enunciativo-pragmático, mas também discursivo, enquanto intra e interdiscurso – podem ser vistas como rastros da individuação dos sujeitos, no processo de textualização, e não apenas como recursos formais da língua (Lopes-Damasio, 2019). A esse tratamento *discursivo*, acrescenta-se o tratamento *linguístico* do fenômeno da junção: os MJs são tomados no cruzamento da descrição de seu funcionamento tático, desdobrado nas relações entre orações em *parataxe* e *hipotaxe*; e de seu funcionamento semântico, de acordo com um crescente de abstração e complexidade.¹⁷

A descrição do funcionamento tático das orações, nos textos do *corpus*, apontou para o caráter majoritariamente paratático (93%) das 302 ocorrências de MJs observadas:

17 Para o tratamento descritivo dos aspectos semânticos dos MJs, destaca-se o caráter unidirecional na relação entre os diferentes *significados*, aqui atualizados em diferentes *sentidos*. Essa unidirecionalidade foi comprovada, na perspectiva filogenética, por meio da mudança semântico-linguística, em diversos trabalhos (cf. Kortmann, 1997) que apontam para parentescos semânticos (aqui tomados como movimentação de sentidos) de acordo com um crescente de abstração semântica (+concreto > +abstrato). Tais estudos mostram que os macrossistemas semânticos de *modo* e *local* são base para os sentidos de *tempo* e *causa*, *condição*, *contraste* e *concessão* (CCCC). Por sua vez, o macrossistema semântico de *tempo* é base para os sentidos de CCCC, com ênfase à produtividade dessa relação. Dentro de CCCC, *causa* alimenta o sentido de *condição*, *contraste* e *concessão*, da mesma forma que *condição* alimenta *contraste* e *concessão*, e, por fim, *contraste* alimenta *concessão*. Nessa dinâmica, o sentido de *adição* configura-se como aquele mais concreto, localizado na ponta esquerda do *continuum*, podendo ser a base semântica para todos os demais, em oposição ao *concessivo*, mais abstrato, localizado em sua ponta direita.

Tabela 7. Frequência dos MJs no eixo tático

Prática de escrita	TD solicitada	Parataxe		Hipotaxe	
		Nº	%	Nº	%
Prática de escrita 1	Narrativa	82	98%	2	2%
Prática de escrita 2	Narrativa	40	87%	6	13%
Prática de escrita 3	Prescritiva	75	92%	7	8%
Prática de escrita 4	Narrativa	42	95%	2	5%
Prática de escrita 5	Prescritiva	42	91%	4	9%
Total		281	93%	21	7%

Fonte: Elaboração própria

A predominância da parataxe nos textos das TDs narrativa e prescritiva investigados é associada à constituição heterogênea da escrita, uma vez que atua como marca (mais) mostrada, no escrito, da circulação do sujeito por práticas orais e informais. A parataxe indicia que a *enunciação escrita* é constituída pela *enunciação falada* ao longo da história desses sujeitos e, conseqüentemente, enquanto ilustração empírica da gênese da escrita (Corrêa, 1997). Nessa direção, a tabela 8 apresenta as principais estratégias de junção utilizadas pelos escreventes do PEJA, na arquitetura paratática. Além da justaposição ($\emptyset$), identificada em todos os textos analisados, destaca-se, em seguida, o MJ “e”, também, com alta frequência de uso.

Tabela 8. MJs mais frequentes na parataxe

Prática de escrita	TD solicitada	$\emptyset$		e		Outros MJs	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Prática de escrita 1	Narrativa	63	75%	15	18%	6	7%
Prática de escrita 2	Narrativa	31	61%	3	9%	12	30%
Prática de escrita 3	Prescritiva	55	67%	19	23%	8	10%
Prática de escrita 4	Narrativa	37	84%	2	4%	5	12%
Prática de escrita 5	Prescritiva	36	78%	5	11%	5	11%
Total		222	74%	44	15%	36	10%

Fonte: Elaboração própria

A parataxe por justaposição, MJ mais recorrente nos textos escritos pelos sujeitos em contexto do PEJA, atua como *gesto enunciativo* do sujeito que aponta, no espaço gráfico, para a situação concreta de enunciação (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023), uma vez que a escrita é efeito da inscrição histórica do sujeito em práticas orais/faladas mais

dependentes do contexto. Capturado pela representação de que a fala está plasmada na (sua) escrita, “o sujeito junta as orações de forma justaposta, sem explicitar, por mecanismos táticos [e linguísticos] de junção, a codificação das mais diferentes relações de sentido” (Ferrari; Lopes-Damasio, 2023, p. 15). Para exemplificar, a tabela 12 traz os resultados do funcionamento tático-semântico dos MJs, constatados no texto 1:

Tabela 12. Funcionamento tático-semântico dos MJs no texto 1

Funcionamento tático	ø		e		Outros MJs		Funcionamento semântico	N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%			
Parataxe	9	69%	3	23%	1	8%	Adição	3	20%
Hipotaxe	0	0%	0	0%	2	100%	Tempo posterior	7	47%
							Causa	2	13%
							Outros sentidos	3	20%

Fonte: Elaboração própria

Dentre os 15 MJs observados nesse texto, predominam, conforme a tendência geral identificada, aqueles com funcionamento paratático por justaposição. Como efeito, essa técnica conjunta, assim como aquela que se materializa por meio do MJ “e”, exige do outro/leitor a suspensão da transparência da escrita para uma movimentação necessária à construção dos sentidos do texto, de acordo com o processo de textualização e da TD que toma corpo nesse processo. Essa movimentação semântica é ilustrada pelos resultados da tabela 12, em que se vê, além das ocorrências de MJs com sentido de adição (20%), caracterizado pelo acréscimo de informações novas no texto, aquelas em que esse sentido abre-se à movimentação semântica, em espaços de junção, que habilitam o trânsito para outros sentidos, como *adição > tempo posterior* e *adição > causa*, caracterizando, assim, a forma de atualização dos sentidos mais frequentes nos dados do texto 1, a exemplo do que se constata também nos demais textos analisados, especialmente da TD narrativa¹⁸. Em (13) e (14), apresentam-se ocorrências dos trânsitos semânticos mais recorrente nos dados, extraídas do texto focalizado neste trabalho:

(13) ele atravessou na frente da prosião ø parou na encruciada (l. 9)

(14) homem que munto rico ø cem inprego ø saiu desesperado para tocar sanfona no bale (ll. 6-7)

Em (13), os trânsitos semânticos podem ser constatados a partir do reconhecimento de que cada um dos enunciados que compõem o complexo oracional (“ø ela atravessou na frente da prosião”, “ø [ela] parou na encruciada” e “adondi a pareci um cavaleiro”) é introduzido por técnicas conjuntas que, nos espaços de junção em questão, atualizam sentidos mais abstratos. A justaposição, em “ø [ela] parou na encruciada”, adiciona ao

¹⁸ Para maiores detalhes da relação entre MJs e TDs, cf. Lopes-Damasio e Silva (2025).

texto um enunciado com uma nova informação, numa relação de posterioridade temporal quanto àquela que a antecede (adição > tempo posterior), conforme a paráfrase: “*em seguida/depois* [ela] parou na encruzilhada”. Em (14), no trecho: “homem que munto rico Ø cem inprego”, a justaposição adiciona uma informação nova sobre o “homem”, “sem emprego”, num espaço de junção que habilita a movimentação para o sentido mais abstrato de “contraste” em relação àquela informação presente no enunciado anterior “homem que [é] muito rico”: “um homem que é muito rico, *mas* que está sem emprego”. A adição do enunciado seguinte, “Ø saiu desesperado para tocar sanfona no bale”, também por meio de justaposição, permite, nesse complexo oracional, a movimentação para o sentido de causa, no esquema causa-efeito, conforme mostra a paráfrase: “por isso saiu desesperado para tocar sanfona no baile”. Assim, as ocorrências, em (13) e (14), demonstram a complexidade das construções paratáticas, em que os sentidos mais concretos alimentam os sentidos mais abstratos, em espaços de junção que se atualizam na tradição de *contar*.

Considerações finais

Este trabalho buscou caracterizar um modo heterogêneo de constituição da escrita, a partir de um espaço teórico assentado na existência sócio-histórica da linguagem, pensada na relação constitutiva entre as práticas orais/faladas e letradas/escritas de produção de sentidos, ancorada [essa produção] em uma língua e mobilizada em discurso. Metodologicamente, a observação dessa heterogeneidade se efetivou por meio dos eixos de circulação dialógica do escrevente (Corrêa, 1997), numa descrição analítica da escrita, de natureza linguístico-discursiva: em que o *linguístico* corresponde ao sistema de formas significantes de uma língua, enquanto interpretante semiológico de uma determinada formação social; em que o *discursivo* corresponde à produção do dizer, sustentada em uma ancoragem na memória; e em que a *escrita* corresponde a um modo de acontecimento da linguagem (Chacon, 2024).

Partindo da hipótese de que as práticas discursivas orais e, especialmente, as informais, tomadas enquanto TDs, em torno de objetos portadores de textos, estão na origem das relações que se estabelecem entre o sujeito e o texto, este estudo tematizou o papel que as TDs orais – aqui descritas e analisadas como informais – desempenham no processo de aquisição da escrita, pelo sujeito já adulto, no contexto do PEJA. A descrição analítica das marcas linguísticas (marcas fonético-fonológicas e ortográficas, marcas de flutuação e segmentação de palavras, marcas sintáticas de alçamento da escrita e marcas da fala plasmada na escrita em espaços de junção) nos textos do *corpus* investigado, permitiu a observação da constituição do discurso segundo as dimensões da linguagem e de acordo com os eixos de circulação propostos por Corrêa (1997). A descrição dos dados mostrou, por meio de marcas linguísticas do E1, da gênese da escrita, que as práticas discursivas orais pelas quais os sujeitos circulam, no modo falado de enunciar, constituem as relações estabelecidas entre o sujeito e o (seu) texto escrito. No entanto, o forte imaginário do sujeito acerca da representação da escrita como um

código institucionalizado e, sobretudo, ligado às práticas escolarizadas, indiciado pela frequência de marcas linguísticas do E2, da escrita institucionalizada, desempenha papel central na aquisição da escrita, que leva o sujeito à reprodução de padrões tidos como ideais, numa relação de autonomia dessa escrita perante a fala. O já falado/ouvido e já escrito/lido, associado, neste trabalho, ao caráter de réplica das TDs, indiciou, portanto, o trânsito do sujeito por TDs orais e letradas, que se mesclam/se penetram.

Conforme esperado em um procedimento investigativo abduutivo, em que se propõe um retorno às bases teóricas, a descrição e análise dos dados permitem propor que, embora as TDs orais desempenhem um papel relevante no processo de aquisição da escrita de jovens e adultos no contexto do PEJA, corroborando os estudos de Rojo (1998), para quem as práticas orais estão na origem do processo que “desvenda” o texto escrito, significando-o; as práticas letradas, assumidas como TDs, enquanto constituintes do sujeito e de sua relação com a escrita, *também* assumem papel determinante nesse mesmo processo. Dito de outro modo, os resultados mostram que não basta considerar a circulação do sujeito por TDs orais no processo de aquisição da escrita: deve-se considerar, *também*, seu atravessamento por TDs letradas, indiciando a própria heterogeneidade da linguagem. Sendo, pois, as TDs orais e letradas fenômenos linguístico-discursivos e, portanto, não “transparentes”, não se pode esperar que a consideração da atuação concomitante (porque heterogênea) das práticas orais e letradas “desvendem” o texto escrito, uma vez que, somente pelo investimento na opacidade da língua, é possível contemplar os processos de produção de sentido em suas condições. Assim, TDs orais e letradas, assumidas em sua opacidade, integram os processos ocultos do letramento acadêmico (Street, 2014).

Finalmente, as considerações aqui realizadas se revestem, inevitavelmente, de um caráter político, à medida em que recusam práticas de alfabetização de jovens e adultos assimiladas a normas e comportamentos dominantes, intensificando o processo de exclusão dessas populações, historicamente negligenciadas, em nome, muitas vezes, de sua “emancipação”. Por isso, defende-se, como prática metodológica (do analista e do educador), a enunciação como zona de negociação com a opacidade da linguagem (Corrêa, 2022, p. 213), assumindo a suspensão de sua transparência (Lemos, 1998).

Agradecimento

Os autores agradecem à FAPESP (processos nº 2023/02325-6 e nº 2022/02850-0)

Referências

CHACON, L. *A escrita como acontecimento*: uma proposta de sistema conceitual. (apresentação em congresso). In: VII Semana de Letras da FCL Assis, Assis, 2024.

CHACON, L. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-17, 2021.

CHACON, L.; PASCHOAL, L.; VAZ, S.; PEZARINI, I. O. Classes fonológicas e ortografia infantil. *Revista do GELNE*, v. 18, n. 2, p. 70-99, 2016.

CORRÊA, M. A reformulação e seu(s) outro(s): um exemplo no campo dos letramentos acadêmicos. In: LARANJEIRA, R. M.; MIRANDA, F. D. S.; PARIS, L. G. (org.). *Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 205-232.

CORRÊA, M. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1997. 435 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

COSERIU, E. *Competencia lingüística: elementos de la teoria del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.

FERRARI, L.; LOPES-DAMASIO, L. R. Aquisição da escrita argumentativa: a ressignificação do discurso do outro pela ilusão da argumentação. *D.E.L.T.A.*, v. 39, n. 2, p. 1-26, 2023.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez editora, 2022.

KABATEK, J. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis*, v. XXIX, n. 2, p. 151-177, 2005.

KOCH, P. Tradições discursivas: de seu status linguístico-teórico e sua dinâmica. Tradução de Alessandra Castilho. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 360–401, jan./abr. 2021.

KORTMANN, B. *Adverbial Subordination: a typology and history of adverbial subordinations based on European languages*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita. Algumas questões. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LONGHIN, S. R. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. *Alfa*, v. 55, n. 1, p. 225, 2011.

LOPES-DAMASIO, L. R.; SILVA, B. P. *O sentido de tempo na tradição discursiva narrativa: uma abordagem linguístico-discursiva da escrita inicial*. São Paulo: Parábola, 2025.

LOPES-DAMASIO, L. R.; SILVA, P. C. S. Causa em aquisição da escrita: processos junctivos. *Cadernos de Letras UFF*, Niterói, v. 27, n. 55, p. 109-133, 2018.

LOPES-DAMASIO, L. R. Para argumentar, basta começar: mecanismos de junção e tradição discursiva em aquisição. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 64, n. 00, 2022.

LOPES-DAMASIO, L. R. O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita. *Filologia e Linguística Portuguesa*. (USP), v. 21, n. 2, p. 147-170, 2019.

LOPES-DAMASIO, L. R. *Diacronia dos processos constitutivos do texto relativos a assim*: um novo enfoque da gramaticalização. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (o.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras; 1998. p. 51-70.

OLIVEIRA, G. C. *O papel das tradições discursivas orais na aquisição da escrita em contexto do P.E.J.A.* 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2024.

OSTERREICHER, W. Zur Fundierung von Diskurstraditionen. In: BARBARA, F.; THOMAS, H.; TOPHINKE, D. (org.). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr, 1997. p. 19-43.

PÊCHEUX, M. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

ROJO, R. *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

Sociolinguística e ensino: uma análise das produções escritas de alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de escolas goianas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3868>

Débora Priscila Fernandes Pince¹
Marília Silva Vieira Pereira²

Resumo

Esta pesquisa está fundamentada na Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006) e se conecta com os estudos discursivos da língua (Tavares, 1999; Vieira, 2016). Nesse sentido, objetiva-se investigar o uso das variantes *aí*, *e*, *então* e *depois*, considerados como formas sequenciais temporais utilizadas na organização do texto. Com base nos estudos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005), busca-se descrever padrões de uso dos sequenciadores temporais nas produções escritas dos estudantes. Acredita-se que haja diferenças relacionadas ao emprego dos sequenciadores devido ao tipo de escola em que estudam, se urbana ou rural, com diferenças relacionadas à pedagogia da variação linguística. A análise quantitativa, realizada no GoldvarbX (Sankoff; Tagliamonte; Smith, 2005), considerou variáveis linguísticas e sociais revelando diferenças no que tange às escolas analisadas.

Palavras-chave: escolas; sequenciadores temporais; formação de professores.

1 Universidade Estadual de Goiás (UEG), Cidade de Goiás, Goiás, Brasil; priscila.delfino@hotmail.com; <https://orcid.org/0009-0004-1832-975X>

2 Universidade Estadual de Goiás (UEG), Cidade de Goiás, Goiás, Brasil; vieirasmarilia@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3406-7732>

Sociolinguistics and Teaching: An Analysis of Written Productions by 4th and 5th-grade Elementary School Students from Schools in Goiás

Abstract

This research is based on Variationist Sociolinguistics (Weinreich; Labov; Herzog, 2006) and connects with discursive language studies (Tavares, 1999; Vieira, 2016). In this sense, the aim is to investigate the use of the variants "there" (*ai*), "and" (*e*), "then" (*então*), and "after" (*depois*), considered temporal sequential forms used in the organization of the text. Based on the studies of Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2005), the aim is to describe patterns of use of temporal sequencers in the students' written productions. It is believed that there are differences in the use of sequencers due to the type of school in which they study, whether urban or rural, with differences related to the pedagogy of linguistic variation. The quantitative analysis, carried out in GoldvarbX (Sankoff; Tagliamonte; Smith, 2005), considered linguistic and social variables, revealing differences in the schools analyzed.

Keywords: Schools; Temporal sequencers; Teacher training.

Introdução

O professor, comumente, questiona até onde as influências externas e internas interferem no uso da escrita na sala de aula, como demonstrou Leal (2003). Essa incerteza, advinda da práxis, levou à elaboração da presente pesquisa. Esse é o percurso que norteia esse trabalho, dando robustez e significado para a investigação entre a sociolinguística variacionista e o campo funcional da língua. Mais reconhecida por exemplos nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e lexical, a variação linguística também ocorre no campo discursivo. Esta pesquisa aborda as variantes E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS, que, ao estabelecerem uma relação de sequenciação entre enunciados na organização de um discurso, expressam uma relação de continuidade.

Com base nos estudos da Sociolinguística Educacional, esta pesquisa busca descrever a relação existente entre o tipo de escola em que o aluno estuda (rural ou urbana) e as escolhas que este faz ao utilizar itens discursivos na construção de um texto. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), na produção de um texto, o aluno precisa "evitar repetições e usar adequadamente elementos coesivos que contribuem para a coerência, a continuidade e a progressão temática" (Brasil, 2018, p. 77). Por isso, é fundamental considerar a escrita sob uma perspectiva sociolinguística, que capacite os alunos a compreenderem e aplicar os aspectos estruturais da língua em suas produções.

Para esta pesquisa, foram utilizadas ocorrências extraídas de narrativas produzidas por alunos, a partir da escrita e da reescrita de textos. Nesse sentido, a intervenção do professor torna o processo mais eficaz, colaborando para a redução das dificuldades quanto ao uso de sequenciadores na escrita, contribuindo, assim, para uma prática pedagógica mais sensível.

A pesquisa foi conduzida à luz da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006) e dialoga com as contribuições da Sociolinguística Educacional conforme os estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) que tratou das variedades linguísticas dentro do ambiente escolar a partir do relativismo cultural e de uma pedagogia sensível às diferenças. A análise de dados está fundamentada em Freitag (2013), com base em estudos funcionais e discursivos da língua, com destaque para Tavares (1999, 2013, 2022) e Vieira (2016), cujas pesquisas abordam o uso dos sequenciadores discursivos na oralidade.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo mapear os sequenciadores temporais utilizados pelos discentes em suas narrativas para posteriormente, demonstrar a eficácia da formação ou mesmo uma sensibilização sociolinguística para a prática docente, à luz dos processos de reescrita e de análise linguística.

Considerando os inúmeros trabalhos dentro da variação discursiva, sobre os sequenciadores E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS, ainda não há registros significativos de investigações voltadas especificamente para o ensino. Dessa forma, este estudo visa preencher lacunas relacionadas ao campo funcional da língua e à formação de professores, além de contribuir para o avanço da Sociolinguística na área educacional.

Percurso metodológico

Para a realização desta pesquisa, foram coletados dados de 146 produções de textos de alunos de quarto e quintos anos de duas escolas, uma urbana e a outra rural, do município de Vila Propício, interior de Goiás, a 206 km da capital, Goiânia. A coleta foi constituída em algumas etapas: na primeira, os alunos produziram uma narrativa a partir da interpretação das ações de uma sequência de imagens fornecida a eles como estímulo, conectado as imagens em uma ordem cronológica.

Posteriormente, foram identificados os sequenciadores mais utilizados pelos alunos. O objetivo era investigar como os alunos transferem para a escrita as marcas linguísticas do seu contexto, permeadas pela fala informal e com traços culturais. No entanto, notou-se a presença excessiva do sequenciador e nas produções dos alunos bem como uma significativa frequência do sequenciador *aí* considerado uma marca de oralidade e frequentemente estigmatizado pela escola.

Diante disso, uma segunda tentativa de atividade foi executada, com o objetivo de identificar os sequenciadores mais utilizados pelos alunos e a relação destes com a narrativa e a sequenciação. Nessa nova proposta, foi utilizada uma outra sequência de imagens como estímulo a fim de que, a partir da interpretação das cenas, os alunos pudessem produzir outra narrativa, relacionando as ações em uma ordem cronológica. Desse modo, seria possível empregar os sequenciadores temporais para estabelecer relações entre as ações narradas.

Figura 1. Sequência de cenas utilizadas como estímulo



Fonte: Elaboração própria

Assim foi possível extrair os sequenciadores mais frequentes da fala obtendo o E, o Aí e, para os da escrita, ENTÃO e DEPOIS. Segundo Tavares (2016), os sequenciadores “e, aí e então tornaram-se conectores através da gramaticalização, processo de mudança responsável pela migração de itens do léxico à gramática ou de itens já gramaticais a novas funções no mesmo âmbito e o DEPOIS permaneceu conforme a sua de origem com sua função de sequenciação temporal.

Na segunda etapa, os dados foram apresentados aos professores das escolas analisadas por meio do aplicativo *Google Meet* incluindo informações sobre os sequenciadores mais frequentes nas produções dos alunos. O objetivo desse momento foi sensibilizar os participantes para questões relacionadas à sociolinguística. Durante o encontro, discutiram-se conceitos da Sociolinguística Variacionista e suas contribuições para o ensino da língua, com destaque para aspectos da variação discursiva observados nas produções textuais. Em relação aos sequenciadores temporais, abordaram-se suas

funções e sua relevância no campo discursivo, considerando que o uso predominante de um único sequenciador pode indicar dificuldade no domínio das funções de sequenciação.

Esse momento proporcionou uma reflexão sobre a influência do meio cultural nas formas linguísticas utilizadas pelos alunos no contexto escolar. A discussão desdobrou-se em uma abordagem sobre o relativismo cultural e a necessidade de um tratamento sensível às diferenças linguísticas. Durante o encontro, foram observadas as ocorrências de cada variante e levantadas hipóteses sobre os fatores que influenciam seu uso. Esse momento também incentivou os participantes a correlacionarem os dados com suas vivências e as dificuldades enfrentadas em situações que envolvem o uso dos sequenciadores.

Após o levantamento da frequência dos sequenciadores, deu-se início ao processo de análise dos dados extraídos das produções. Para investigar fenômenos linguísticos variáveis, é necessário medir o grau de semelhanças e diferenças nos usos linguísticos dentro da comunidade. O *GoldVarb X*, um programa estatístico amplamente utilizado na Sociolinguística Variacionista, destaca-se como uma ferramenta metodológica-chave nesse campo.

A análise estatística é uma ferramenta que os pesquisadores utilizam para chegar ao resultado de uma pesquisa sociolinguística. Segundo Scherre e Naro (2004), a função da estatística é o de “revelar tendências e correlações inerentes na massa de dados linguísticos, e validá-las, dentro de um determinado grau de certeza”, amparando o pesquisador na quantificação de um número grande de dados coletados, podendo confirmar ou refutar hipóteses estabelecidas.

A Sociolinguística e a formação de professores

Sabe-se que o processo de formação de professores é um elemento de suma importância para qualificar a educação. É um espaço para refletir questões do ensino e buscar soluções para as dificuldades encontradas na realidade escolar, subsidiando práticas didáticas-pedagógicas dentro das salas de aulas. Um dos desafios enfrentados hoje no contexto educacional é observado no campo da escrita. Os professores têm a atribuição de ensinar uma língua diferente daquela utilizada no cotidiano do aluno, ou seja, que não aproxima das práticas de uso efetivo nas diversas situações comunicativas. O desafio é contemplar, no ensino da língua, as variedades linguísticas existentes, compreendendo e valorizando a sua construção histórica e social.

A Sociolinguística Educacional defende o ensino da língua em que o contexto cultural e social do aluno não deve ser ignorado, considera que os fatores extralinguísticos têm grande influência nas variações encontradas na sociedade. De fato, esse pressuposto rompe com a ideia de uma língua única e homogênea, defendendo a heterogeneidade como

característica inerente à linguagem e legitimando as variações presentes em diferentes espaços, incluindo o escolar. Essa perspectiva sensível às variedades linguísticas rejeita a dicotomia entre uma língua “certa” e outra “errada”, contrariando a visão tradicional que privilegia uma norma padrão homogênea e conservadora.

Para os professores, adotar uma nova postura é essencial. Isso inclui reconhecer a diversidade linguística, identificar as variações presentes e desenvolver a competência linguística dos alunos. Nesse contexto, é fundamental implementar práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, considerando, por exemplo, as variações linguísticas utilizadas no ambiente familiar, no contexto escolar e as adaptações necessárias para situações formais. Sobre essa abordagem, Cyranka (2016, p. 169) defende uma educação sociolinguística ao afirmar:

[...] A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra. Desse modo, o conceito de ‘certo/errado’ em linguagem é substituído pelo de ‘adequado/inadequado’, o que predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa.

Ainda assim, a escola mantém uma concepção tradicional centrada no ensino da gramática normativa. Muitos professores continuam corrigindo os alunos com base em usos que, na norma padrão, seriam considerados incorretos. Esse comportamento é reflexo, em parte, das orientações dos documentos educacionais, que, mesmo promovendo alguma abertura, ainda priorizam o ensino da norma padrão, reconhecendo de forma limitada a existência das variedades linguísticas.

Adicionalmente, há um aspecto cultural profundamente enraizado. Muitos professores ainda reproduzem discursos como “aprendi assim” ou “na minha época era assim”, dificultando a criação de momentos reflexivos em sala de aula. Essa atitude impede que os alunos compreendam as diferentes maneiras de dizer uma mesma palavra e os contextos nos quais cada variação é apropriada. Com uma abordagem reflexiva, é possível perceber o papel decisivo da formação docente na construção de uma educação sociolinguística, que promova uma compreensão mais abrangente das variações linguísticas e permita discutir e criar alternativas pedagógicas alinhadas à diversidade linguística e cultural.

Ao analisar a história da linguística no Brasil, observa-se que mudanças significativas começaram a impactar os cursos de Letras a partir da década de 1960. Segundo Rosa

(2022), o curso de Letras foi inicialmente dividido em três áreas: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Posteriormente, a Linguística tornou-se parte integrante do currículo mínimo, com o objetivo de fornecer os “conhecimentos básicos [...] necessários às línguas vernácula e estrangeira” (Rosa, 2022, p. 33). Contudo, essa estrutura curricular refletia uma visão monolíngue, excluindo o estudo das línguas nativas, de imigração e afro-brasileiras, o que contrastava com a diversidade linguística do país.

Um marco importante foi a presença de 70 linguistas do *Summer Institute of Linguistics* no Brasil e o trabalho de campo realizado com 20 línguas indígenas. Rodrigues (1963, p. 9) ressalta que, pela primeira vez, “investigadores preparados com os métodos da moderna linguística descritiva passam a estudar sistematicamente línguas indígenas do Brasil. Isto significa que nós estamos testemunhando uma mudança radical, para melhor, neste campo de estudos”. Apesar disso, o movimento enfraqueceu devido à falta de linguistas, mesmo com cerca de noventa Faculdades de Filosofia oferecendo cursos de Letras. Sobre essa limitação, Rodrigues (1963, p. 10) pontua:

O Brasil mesmo continua praticamente sem linguistas e sem linguística. [...] A introdução do ensino de linguística em duas ou três universidades começa a contribuir para a criação de ambiente propício à formação de pesquisadores brasileiros no setor linguístico. A estrutura de nosso ensino superior, entretanto, é tal que dificulta enormemente essa formação. Enquanto as universidades brasileiras não se reformarem, adotando uma estrutura em que seja viável a formação de pesquisadores, o ensino da linguística, que agora aos poucos nelas se vai introduzindo, corre o risco de não conseguir passar de disciplina auxiliar na instrução de professores de línguas modernas e de condenar-se, assim, a ficar alheio à tarefa de maior relevância que tem a linguística no Brasil, que é a investigação das dezenas de línguas nativas faladas pelos índios.

Nos anos seguintes, surgiram oportunidades para a formação de novos linguistas. A chegada de pesquisadores brasileiros formados no exterior e de linguistas estrangeiros que se estabeleceram no Brasil trouxe avanços significativos para o campo da linguística no país.

Ainda hoje, a abordagem sociolinguística variacionista não está plenamente inserida nos currículos dos cursos de Letras, o que compromete significativamente a formação de professores. Para superar essa lacuna, é necessário promover um “ativismo sociolinguístico” que priorize abordagens voltadas para o campo educacional e cultural. Essas iniciativas devem preparar os docentes para serem não apenas sensíveis à pedagogia da variação linguística, mas também capazes de implementar, de maneira efetiva, programas de ensino que valorizem a diversidade linguística nas salas de aula (Freitag, 2016). Assim sendo, Freitag (2016, p. 458) destaca:



A diversidade linguística está presente nas políticas públicas, como nos documentos norteadores das diretrizes curriculares, como os Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nos documentos norteadores da avaliação de materiais, como o edital do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (PNLD), e nos programas de avaliação dos cursos de formação inicial, como no edital do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O grande gargalo, no entanto, é chegar à sala de aula.

Nesse contexto, a formação de professores deve ser entendida como um processo reflexivo, que possibilite a construção de novos saberes voltados ao aprimoramento das práticas pedagógicas. A educação sociolinguística, em especial, exige que os professores reconheçam a língua como um fenômeno heterogêneo, dinâmico e condicionado por seu contexto de uso. Para tanto, é fundamental que o docente compreenda a origem e o desenvolvimento das variedades linguísticas que compõem o cenário brasileiro, entendendo que essas diferenças não representam “erros”, mas sim formas legítimas de expressão, com características e especificidades próprias.

Além disso, a formação docente deve enfatizar a importância da competência linguística do professor, que envolve o domínio dos aspectos fonéticos, fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos da língua. Essa competência é indispensável para um ensino eficaz, uma vez que orienta as práticas pedagógicas e possibilita que os professores promovam o uso da língua de maneira adequada a diferentes contextos, sejam eles orais ou escritos.

Com o propósito de proporcionar uma nova abordagem para o ensino da língua, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta seis princípios que servem como diretrizes para o trabalho da sociolinguística nas escolas. Com base nesses princípios, o professor dispõe de caminhos claros para abordar questões linguísticas e culturais no ensino da língua. A proposta não visa promover a hegemonia de uma variação em detrimento de outra, mas criar um ambiente de respeito e valorização das diversidades linguísticas.

Bortoni-Ricardo também enfatiza a importância dos eventos de letramento em sala de aula. Segundo Heath (1983, p. 93), esses eventos podem ser definidos como “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Nesse contexto, espera-se que os textos escritos exijam um estilo mais monitorado e formal, enquanto os eventos de oralidade podem permitir abordagens mais espontâneas e casuais.

Esses eventos de letramento e oralidade criam oportunidades para que alunos e professores reavaliem posturas dicotômicas, ampliando territórios de debate e promovendo mudanças sociais. Eles possibilitam a expansão dos conhecimentos

linguísticos e culturais, fomentando práticas educativas que favorecem uma visão inclusiva e transformadora do ensino da língua.

Quanto maior for o conhecimento do professor sobre a norma padrão e as variedades linguísticas, maior será sua capacidade de intervir de maneira eficaz no ensino. Em sua obra *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, Bortoni-Ricardo (2004) propõe uma estratégia baseada em dois componentes fundamentais: identificação e conscientização. O primeiro componente requer que o professor possua um conhecimento abrangente do sistema linguístico, compreendendo as variações e seus contextos sociais e culturais.

Já o segundo componente, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 42), requer “conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo”. A monitoração linguística refere-se ao grau de formalidade necessário em diferentes situações comunicativas. Por exemplo, em eventos de oralidade, o monitoramento tende a ser menor, permitindo ao aluno o uso de variações linguísticas mais informais. Já em eventos de letramento, o monitoramento aumenta, orientando o aluno a utilizar a norma padrão com maior rigor.

Além disso, o professor deve ser cauteloso ao abordar questões linguísticas em sala de aula, evitando intervenções que desconsiderem os fatores que influenciam a língua. Como Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) ressalta, “às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa”. Essa atenção reflete a importância da formação docente em promover estratégias adaptadas às especificidades linguísticas dos alunos.

Cyranka (2015) também enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que respeite a experiência linguística dos alunos. Ele destaca que o papel do professor não é ensinar algo que os alunos já sabem, mas ampliar sua competência comunicativa:

[...] lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (Cyranka, 2015, p. 35).

Diante dessas considerações, fica evidente que a Sociolinguística pode contribuir de maneira significativa para as aulas de língua portuguesa. Seu papel é essencial no tratamento das variações linguísticas presentes não apenas no contexto escolar, mas também em toda a sociedade, considerando que o Brasil é um país marcado pela diversidade cultural e linguística. Portanto, é fundamental que alunos e professores

adquiram conhecimentos sólidos sobre os pressupostos básicos da Sociolinguística Educacional. Para os professores, espera-se que desenvolvam uma pedagogia que contemple a variação linguística presente nas salas de aula.

Um olhar para a variação discursiva

A variação linguística pode ocorrer em diferentes níveis da língua, abrangendo desde o fonético-fonológico até o discursivo. As variantes discursivas, por exemplo, são instrumentos que organizam o discurso do falante, sendo condicionadas por fatores internos e externos à língua. Por isso, essas variantes refletem a heterogeneidade linguística e podem sofrer alterações ao longo do tempo.

De acordo com Pichler (2010), as formas gramaticais com funções discursivas são recursos essenciais para a construção e interpretação de discursos, além de desempenharem um papel central na manutenção de diálogos. Esses mecanismos permitem ao falante estabelecer uma continuidade no enunciado, garantindo a coesão e a coerência do discurso. Assim, as escolhas feitas pelo falante estão diretamente relacionadas ao contexto em que ocorre a interação. Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 121) corroboram essa ideia ao afirmarem que:

As escolhas que um falante faz entre variantes de uma determinada variável linguística não são aleatórias; uma vez submetidas à quantificação, revelam padrões regulares de distribuição no que se refere a fatores contextuais que a impactam, ou seja, a heterogeneidade linguística é ordenada.

Nos domínios do discurso, há tanto na fala quanto na escrita uma produção discursiva ligada à atividade humana (Marcuschi, 2001). Essas atividades constituem práticas discursivas vinculadas ao conjunto de gêneros que podem ser utilizadas em cada situação discursiva, alguns com possibilidades tanto na fala quanto na escrita e outros possíveis apenas em uma dessas modalidades.

A narrativa escrita, por exemplo, se caracteriza pela sequenciação de eventos cronológicos, com tempos delimitados. Trata-se do tempo e do aspecto menos marcados: tendem a ser mais frequentes no discurso humano e a exigirem menos esforços cognitivos em termos de processamento e percepção (Givón, 1993). Labov (2001) define a narrativa como um método de recapitular a experiência passada por meio do alinhamento entre uma sequência de proposições e uma sequência de situações que ocorreram, o que seria a verbalização de experiências e de referir às situações passadas presentes na memória do narrador, tendo como princípio fundamental a presença de sequenciadores temporais dentro de uma ordem sequencial de ações.

As relações semânticas que se estabelecem nos tipos textuais narrativos são identificadas a partir da sequenciação de informações/eventos temporais como: o que foi dito antes e o que veio depois e a interação coesiva desse contexto indicando uma ordem cronológica de ações narradas bem como uma ordenação discursiva. A sequenciação temporal é descrita por Tavares (2016b, p. 112),

A sequenciação temporal possui um traço de significado a mais, pois indica a cronologia dos eventos narrados, colocando em evidência não apenas a ordenação discursiva, mas também a ordenação temporal cronológica. Não exige, por conseguinte, um processamento cognitivo árduo, uma vez que está relacionada a experiências mais básicas dos seres humanos com a realidade circundante, com o mundo que se oferece aos sentidos.

No campo da variação discursiva, as preferências do uso de determinados sequenciadores refletem tanto os fatores de sua comunidade linguística quanto os aspectos de acordo com cada gênero do texto. É por isso que se encontram nas variáveis discursivas semelhanças aos demais níveis da gramática, uma vez que “revelam heterogeneidade e podem envolver mais variação socialmente estratificada do que variáveis fonológicas” (Pichler, 2010).

Para tanto, vários estudos já foram desenvolvidos tomando os fenômenos discursivos da sequenciação retroativa-propulsora de informações com destaque para os sequenciadores *E*, *AÍ*, e *ENTÃO* considerados como variantes. Vieira (2016) investigou o fenômeno variável da sequenciação de *AÍ*, *DAÍ* e *ENTÃO* na fala de paulistas e campo-grandenses e identificou a preferência desses falantes pela variante *ENTÃO*, sobretudo na fala de universitários, sugerindo ser o *ENTÃO* a variante de maior prestígio. A autora também concluiu que essa variante é desfavorecida na segunda faixa etária, sugerindo uma possível mudança em progresso.

Em Silva (2013), a proposta foi um teste de atitude linguística aplicado a dois grupos de alunos do ensino fundamental II e seus respectivos professores de língua portuguesa. Com um total de 64 alunos de duas escolas municipais de Natal, a pesquisa tratou da distribuição quanto ao gênero (feminino e masculino) e o nível de escolaridade (cursando o sexto e o nono ano do ensino fundamental II). O teste tratou da possibilidade de uso dos conectores *E*, *AÍ* e *ENTÃO* em situações de interação que fosse mais e menos formais. Esse teste apresentou alguns aspectos relevantes, dentre eles: (i) *AÍ* é avaliado, pelos alunos, como um conector impróprio para contextos formais de uso da língua, embora possa ser usado livremente em contextos informais; (ii) os conectores *E* e *ENTÃO* foram marcados pelos alunos com uso possível em contextos mais e menos formais.

De acordo com Labov (2008), as taxas de ocorrência de variantes consideradas de menor prestígio estão diretamente relacionadas ao papel que os falantes assumem na

sociedade. Essas variantes exigem maior atenção em contextos de maior formalidade, o que não significa que os falantes as evitem completamente, mas sim que monitoram seu uso de acordo com a situação comunicativa.

Dessa forma, os sequenciadores [...] operam na “construção” e “interpretação do discurso” indicando não só a relação do enunciado anterior com o subsequente, mas desenvolvendo possíveis relações semântico-pragmáticas existentes (Tavares, 2016a, p. 116), nas quais as marcas de coesão e os elementos linguísticos evidenciam uma relação de sequenciação.

Análise de dados

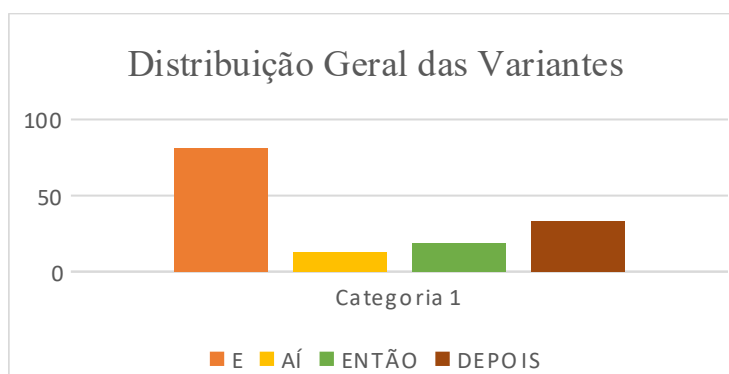
As variáveis, tanto linguísticas quanto sociais, não atuam de forma isolada, mas em conjunto, favorecendo ou não o uso de determinadas formas variantes em um dado contexto. O conceito de variável linguística foi introduzido por Weinreich, Labov e Herzog (1968, p. 167) para explicar a heterogeneidade linguística em uma comunidade de fala que comporta duas ou mais variantes, ou seja, formas alternativas equivalentes de expressar “a mesma coisa” em um mesmo contexto.

No que diz respeito às variáveis linguísticas, o traço semântico está relacionado ao tipo de atividade do verbo, sinalizando alterações concretas e fazendo referência às ações sobre o mundo exterior, incluindo experiências básicas e intencionais. Por outro lado, o grau de conexão observa as relações de continuidade no discurso, considerando os elementos contextuais e a conexão com os sequenciadores.

Os fatores sociais, ou extralinguísticos, desempenham um papel significativo nas análises sociolinguísticas, influenciando diretamente as escolhas linguísticas feitas pelos falantes em diferentes situações. Essas escolhas estão intrinsicamente ligadas à cultura de distintos grupos e aos indicadores sociais. Tais fatores têm a função de descrever a alternância entre uma e outra, possibilitando a análise das probabilidades de uso em contextos específicos. Seguindo esse raciocínio, nesta pesquisa, foram selecionadas as variáveis escolaridade (quarto e quinto anos) e tipo de escola (rural e urbana).

O gráfico abaixo registra a distribuição geral das variantes no *corpus* analisado, em que se pode perceber que a variante E apresenta o maior número de ocorrências, com uma diferença considerável em relação às demais. O DEPOIS é a segunda variante mais utilizada, seguida do ENTÃO e, por último, do AÍ.

Gráfico 1. Distribuição geral das variantes E, AÍ, ENTÃO e DEPOIS



Fonte: Elaboração própria

Dado que a variável em análise é quaternária, mas o programa é binário, foi necessário estabelecer critérios para as rodadas que possibilitassem a geração dos dados para cada variável. Em cada rodada, foram analisadas apenas duas variantes, as quais foram submetidas a todas as variáveis propostas.

Para fins de análise de dados, dentre as variáveis linguísticas, serão expostos apenas os resultados obtidos para traço semântico, com a hipótese de que, por se tratar de uma narrativa os alunos recorram mais aos verbos que contextualizam movimento e ação/ transformação, que são verbos mais ligados às vivências, com maior atividade e com pouca dificuldade de compreensão favorecendo, portanto, o uso dos sequenciadores *AÍ* e *E*.

Dentre outras variantes contempladas na pesquisa, será apresentado aqui um contexto com variantes consideradas polarizadas e um segundo contexto com variantes consideradas de prestígio. Na tabela abaixo, serão reportados os resultados obtidos para as variáveis *AÍ* e *E*. Observa-se que há maior número de ocorrências do sequenciador *E* em relação a *AÍ*.

Tabela 1. Variantes *AÍ* e *E* para a variável Traço semântico do verbo

Variantes	AÍ		E		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
Traço semântico do verbo	OC	%	OC	%			
Movimento	2	7,4	25	92,6	27	28,7	0,35
Ação/transformação	7	19,4	29	80,6	36	38,3	0,61
Processo	2	11,1	16	88,9	11	11,7	0,45
Estado	2	15,4	11	84,6	13	13,8	0,54

Fonte: Elaboração própria

No contexto a seguir, são analisadas as variantes E e ENTÃO. A autora Maria Alice Tavares (2003) propõe que os conectores E e ENTÃO diferem em termos de complexidade estrutural e cognitiva. O conector E apresenta menor complexidade estrutural e cognitiva, sendo mais frequente em contextos menos complexos. Por outro lado, ENTÃO possui maior complexidade estrutural e cognitiva, ocorrendo com maior frequência em contextos mais complexos. Em narrativas, processos cognitivos estão frequentemente ligados às experiências de vida dos falantes, especialmente aquelas relacionadas ao sensório-motor. Devido à menor complexidade cognitiva dessas experiências, há uma tendência ao uso mais frequente do conector E.

Tabela 2. Variantes E e ENTÃO para a variável Traço semântico do verbo

Variantes	E		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
Traço semântico do verbo							
Movimento	25	83,3	5	16,7	30	30	0,53
Ação/transformação	29	85,3	5	14,7	34	34	0,56
Processo	16	72,7	6	27,3	22	22	0,37
Estado	11	78,6	3	21,4	14	14	0,45

Fonte: Elaboração própria

Diante das variáveis sociais, serão exibidas apenas as variáveis escolaridade e tipo de escola. Para a escolaridade, a hipótese é de que o aumento da escolaridade, mesmo que um ano apenas, incide no aumento do uso de conectores de prestígio. A escola tem um papel de promover mudanças ou mesmo resistir a algumas delas preservando quase sempre as formas de prestígio. Assim sendo, diante da análise das variantes AÍ e E, polarizadas, de um lado um sequenciador considerado ainda pela escola um desvio na escrita e do outro um sequenciador de prestígio. Os dados aqui indicam que a variável quarto ano é a que favorece o uso do E, com 88,2%. O quinto ano aparece com 85%, um pouco abaixo do quarto ano, porém o quinto ano favorece o uso do AÍ com 15%, este tido como estigmatizado. Com esse resultado, a hipótese não se confirma para a primeira análise.

Tabela 3. Variantes AÍ e E para a variável Escolaridade

Variantes	AÍ		E		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Escolaridade</i>							
Quarto ano	4	11,8	30	88,2	34	36,2	0,45
Quinto ano	9	15,0	51	85,0	60	63,8	0,52

Fonte: Elaboração própria

Observa-se, na próxima tabela, que enquanto o quarto ano apresenta uma taxa de ocorrência do E superior ao quinto ano, paralelamente, a taxa de ocorrência do ENTÃO é superior no ano mais escolarizado. Com isso, a hipótese é confirmada em favor do sequenciador ENTÃO.

Tabela 4. Variantes E e ENTÃO para a variável Escolaridade

Variantes	E		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
Quarto ano	30	85,7	5	14,3	35	35	0,58
Quinto ano	51	78,5	14	21,5	65	65	0,45

Fonte: Elaboração própria

Nos dados, observa-se que o E é favorecido pelos alunos do quarto e quinto ano com 85,7% e 78,5%, o primeiro apresenta um peso relativo de 0,58. O quinto ano inclina-se para o uso do ENTÃO, favorecendo o seu uso com 21,5%. Observa-se aqui que, enquanto o quarto ano apresenta uma taxa de ocorrência do E superior ao quinto ano, paralelamente, a taxa de ocorrência do ENTÃO é superior no ano mais escolarizado. Com isso, a hipótese é confirmada em favor do sequenciador ENTÃO. Esse resultado concorda com a hipótese levantada sobre o aumento dos sequenciadores de prestígio na medida do aumento da escolaridade, que pressupõe um nível escolar de prestígio predominante na escrita dos alunos.

Para a variável tipo de escola, a hipótese se delineia na expectativa que para a escola rural os traços culturais tendem a aparecer e a influenciar na escolha do AÍ, sendo este um sequenciador que reflete a fala em contextos informais e carrega a identidade de um grupo social. Na tabela 5, pode-se observar que as variantes AÍ e E têm um uso muito semelhante em ambas as escolas, com favorecimento de E nas duas instituições e a inibição do AÍ. Mesmo com o peso relativo apresentando uma neutralidade e contrariando a hipótese levantada, esse resultado mostra um painel significativo em favor do desempenho no repertório dos alunos em ambas as escolas. Os dados, portanto, evidenciam que a escola tem influenciado e estimulado o uso de formas de prestígio.

Tabela 5. Variantes AÍ e E para a variável Tipo de Escola

Variantes	AÍ		E		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
Rural	7	14,0	43	86,0	50	53,2	0,50
Urbana	6	13,6	38	86,4	44	46,8	0,49

Fonte: Elaboração própria

Diante das variantes E e ENTÃO, percebe-se nos dados que a escola rural favorece o uso do E apresentando uma taxa de ocorrência de 89,6%, mas é a escola urbana que demonstra um resultado significativo de 73,1% em virtude do peso relativo de 0,64. Os dados mostram que a escola urbana favorece o ENTÃO, um sequenciador mais marcado. Desse modo, uma das hipóteses é confirmada com esses resultados.

Tabela 6. Variantes E e ENTÃO no contexto da variável *Tipo de Escola*

Variantes	E		ENTÃO		TOTAL	%	P.R
	OC	%	OC	%			
<i>Escola</i>							
Rural	43	89,6	5	10,4	48	48,0	0,36
Urbana	38	73,1	14	26,9	52	52,0	0,64

Fonte: Elaboração própria

A variável tipo de escola trouxe dados relevantes para serem estudados com mais profundidade em outra ocasião. Para esta pesquisa evidenciou-se que a hipótese levantada é confirmada com a escola rural favorecendo a escolha do AÍ quando se tem uma variante estigmatizada e uma de prestígio. Ao relacionar apenas variantes consideradas de prestígio, a tendência é a escola rural favorecer o E.

Considerações finais

O presente estudo investigou o uso das variantes AÍ, E, ENTÃO e DEPOIS. A pesquisa adotou uma perspectiva sociolinguística tanto para a metodologia e para a análise dos dados explorando as variáveis linguísticas e sociais, vinculada aos estudos discursivos da língua. Os resultados obtidos evidenciaram que, na variável Traço semântico do verbo, o sequenciador E foi favorecido por todos os tipos de verbos analisados nas rodadas realizadas, com maior destaque para os verbos de movimento e de ação/transformação. No entanto, nessa variável, o sequenciador AÍ não foi favorecido conforme a hipótese levantada.

Diante das variáveis sociais, há, na variável escolaridade, dados que apontaram para um maior favorecimento do uso do sequenciador E em todas as situações previstas. O sequenciador AÍ foi o menos utilizado pelos alunos, corroborando a hipótese de que, à medida que há aumento na escolaridade, há também um incremento no uso dos sequenciadores de prestígio. Na variável Tipo de Escola, o sequenciador AÍ mostrou-se mais recorrente na escola rural, especialmente em contextos em que as variantes são polarizadas, enquanto o sequenciador E predominou em situações envolvendo variantes de prestígio. Com base nesses resultados, constatou-se que há diferenças significativas no uso dos sequenciadores temporais investigados, sendo essas diferenças mais evidentes nas variáveis sociais. Esses achados permitem concluir que fatores extralinguísticos influenciam consideravelmente o repertório escrito dos alunos.

Este estudo visa promover a incorporação de questões sociolinguísticas nas práticas pedagógicas, com a promoção de uma nova perspectiva acerca das diferenças entre a norma padrão e as variedades linguísticas, de forma culturalmente sensível (Bortoni-Ricardo, 2004). O processo de sensibilização e reflexão proporcionado por este estudo acerca dos sequenciadores contribuiu para abrir caminhos para uma educação linguística mais consciente. Nesse contexto, gera considerações relevantes para a prática docente, ao propor uma metodologia que inclui o processo de reescrita e análise linguística dos textos.

Entende-se ser essencial ampliar os estudos sobre a relação de outros aspectos funcionais da língua com a variação linguística no ambiente escolar, incluindo outras variáveis sociais e anos escolares diferentes, para contribuir ainda mais com a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos no aprendizado da língua materna. Sabe-se o quão fundamental é a preparação dos professores para ensinar sobre as diferenças linguísticas, promovendo um ambiente favorável à reflexão e à prática de análise linguística, aspectos que são fundamentais para alcançar melhorias na escrita dos alunos a partir do desenvolvimento de competências linguísticas necessárias.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JUNIOR, C. (org.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 167-176.

CYRANKA, L. F. M. *A pedagogia da variação linguística é possível: língua, diversidade e ensino*. Curitiba: Appris, 2015.

FREITAG, R. M. K. *et al.* Gramática, interação e ensino de língua materna: procedimentos discursivos na fala de Itabaiana/SE. *Interfaces Científicas (Educação)*, v. 1, n. 3, p. 71-84, 2013.

FREITAG, R. M. K. Sociolinguística no/do Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 445-460, set./dez. 2016.

GIVÓN, T. *English grammar: a function-based introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993.

HEATH, S. B. *Words in Motion: Critical Literacy as a Process of Social Literacy*. New York: Teachers College Press, 1983.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. da G. (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

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

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

PICHLER, H. Methods in discourse variation analysis: reflections on the way forward. *Journal of Sociolinguistics*, v. 14, n. 5, p. 581-608, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2010.00455.x>

RODRIGUES, A. 1963. Os estudos de linguística indígena no Brasil. Relatório apresentado à Sessão de Linguística da 5a. Reunião Brasileira de Antropologia, Belo Horizonte, junho de 1961. *Revista de Antropologia*, v. 11, n. 1-2, p. 9-17, jun./dez. 1963. Disponível em: <http://etnolinguistica.wikidot.com/biblio:rodrigues-1963-estudos>. Acesso em: 22 jan. 2026.

ROSA, M. C. *Uma viagem com a linguística: um panorama para iniciantes*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2022.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. *Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics. University of Toronto, 2005.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à Sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 147-177.

SILVA, W. P. B. *Conectores sequenciadores E e AÍ em contos e narrativas de experiência pessoal escritos por alunos de ensino fundamental: uma abordagem sociofuncionalista*. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

TAVARES, M. A. Uma análise sociolinguística comparativa de conectores sequenciadores: foco na escolaridade. *Linguística*, Madrid, v. 32, n. 2, p. 113-128, 2016a.

TAVARES, M. A. Os conectores E, AÍ e ENTÃO na sala de aula. In: CUNHA, M. A. F. da; TAVARES, M. A. (org.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRRN, 2016b. p. 100-133.

TAVARES, M. A. Conectores sequenciadores E, AÍ E ENTÃO na fala de Natal/RN: indícios de especialização funcional. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*, São Cristóvão – SE, v. 12, 2013.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações: um estudo sociofuncionalista*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

TAVARES, M. A. *Um estudo variacionista de aí, daí, então, e como conectores sequenciadores retroativo-propulsores*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

VIEIRA, M. S. *Aí, daí e então em Campo Grande e São Paulo: análise sociofuncionalista no domínio da causalidade*. 2016. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

Sufragistas em embate: análise bakhtiniana de *As Sufragistas*

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3910>

Carolina Gomes Sant'ana¹

Resumo

Este artigo utiliza o enunciado artístico *As Sufragistas* (2015) como objeto de análise para entender como ocorrem os embates de vozes sociais e forças representantes de ideologias conflitantes dentro de uma sociedade, neste caso, o feminismo que luta pelo sufrágio feminino e o machismo de uma sociedade sistematicamente patriarcal. Entende-se que o filme, como enunciado artístico, carrega em si as ideologias da realidade, ressaltando a relação constitutiva e responsiva entre arte e vida, como reflexo e refração uma da outra. Observa-se como dentro da narrativa signos ideológicos são ressignificados ao serem utilizados por sujeitos de ideologias contrastantes ao serem colocados na arena de embates da linguagem e comunicação social. O estudo é embasado pela teoria do Círculo de Bakhtin, além de trazer estudiosas feministas para lidar com questões referentes ao feminismo da obra.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin; ideologia; voz social; feminismo.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil; carolgs03@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0121-556X>

Suffragettes in conflict: Bakhtinian analysis of *Suffragette*

Abstract

This article uses the artistic utterance *Suffragette* (2015) as an object of analysis to understand how the clashes of social voices and forces representing conflicting ideologies occur within a society, in this case, feminism that fights for women's suffrage and the misogyny of a systematically patriarchal society. It is understood that the film, as an artistic utterance, carries within itself the ideologies of reality, highlighting the constitutive and responsive relationship between art and life, as a reflection and refraction of one another. It is observed how, within the narrative, ideological signs are resignified when used by subjects of contrasting ideologies as they are placed in the arena of struggles of language and social communication. The study is based on the theory of the Bakhtin Circle, in addition to bringing feminist scholars to deal with issues related to the work's feminism.

Keywords: Bakhtin Circle; ideology; social voice; feminism.

Introdução

Esta análise é baseada em um pequeno recorte feito na dissertação de mestrado da autora (Sant'ana, 2022), que inclui o estudo de mais dois filmes além do escolhido para o *corpus* deste texto. Porém, este é um trabalho original, redigido a partir da apresentação de comunicação oral no 70º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), realizado em julho de 2024, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Enquanto o texto da dissertação foca em analisar os três filmes do *corpus* (*Revolução em Dagenham*, *Mulheres Divinas* e *As Sufragistas*) de forma dialógica, ou seja, na relação responsiva entre as três obras, em um panorama histórico do movimento feminista e suas origens (principalmente sobre a primeira e segunda onda feminista), este texto visa focar apenas em *As Sufragistas* e na relação dialógica que estabelece com o contexto contemporâneo.

A teoria do Círculo de Bakhtin enfatiza a importância da relação arte e vida, já que ambos se influenciam, se respondem mutuamente, sendo reflexo e refração uma da outra: reflexo, pois é uma representação daquilo que se mostra e refração, pois essa refração não é nunca idêntica, é sempre uma nova enunciação alterada pela situação de enunciação e pelo lugar que ocupa o sujeito que enuncia. Assim, ao olharmos para enunciados artísticos, estamos olhando para a realidade, para o "mundo real", representado de uma nova forma, mas carregando os valores, as ideologias do mundo, mas que passa pela lente, do ponto de vista, do autor-criador. "Se uma obra é realmente profunda e atual, o crítico e o leitor se reconhecem a si mesmos, seus problemas, seu vir a ser ideológico

peçoal (suas “buscas”), reconhecem as contradições e conflitos do seu próprio horizonte ideológico que é sempre vivo e sempre complexo” (Medviédev, 2012, p.63).

Assim sendo, esta análise utiliza o filme *As Sufragistas*² (2015) como *corpus* a ser estudado. O filme, que se passa em Londres, em 1912, apresenta a entrada de mulheres da classe trabalhadora no movimento feminista, que neste momento histórico lutava pelo sufrágio feminino. A narrativa acompanha Maud, funcionária de uma lavanderia que ao acaso descobre o movimento feminista ao ver uma ativista manifestando na rua, perto de seu trabalho. Apesar de o movimento ser visto de forma extremamente negativa pela sociedade naquele contexto, Maud se interessa pela causa e vai assistir um discurso de Emmeline Pankhurst. A partir daí, ela é classificada como sufragista pela polícia e passa a ser perseguida, e quanto mais Maud se envolve com o movimento, mais consequências e mais tentativas de silenciamento ela sofre da polícia e da sociedade, a ponto de perder seu marido e por consequência, seu filho, já que neste momento o filho era visto como propriedade do pai. O filme foi escolhido por retratar o embate de ideologias feministas³, mais especificamente sufragistas, em embate constante com a ideologia conservadora e patriarcal⁴ da sociedade, além de representar também como elas se materializam no discurso, no enunciado, sempre responsivo a enunciados passados e futuros.

Cabe aqui destacar que nesta análise o autor-criador de um filme é considerado o diretor, já que, apesar de ser uma obra que envolve diversas pessoas e equipes em sua criação, essas são escolhidas pelo diretor, e trabalham para seguir sua visão criativa e artística, transformando-a em realidade material. Concomitantemente, entende-se que a câmera assume o papel de narradora da obra, já que é por ela que entramos na realidade da narrativa, é o seu ponto de vista que podemos contemplar e só podemos acessar esse mundo da história pelo que ela nos dá acesso.

2 Título original: *Suffragette*; estreia: 4 setembro 2015; direção: Sarah Gavron; roteiro: Abi Morgan; gêneros: drama, histórico; companhias de produção: Ruby Films, Pathé e Film4 (IMDb).

3 Define-se aqui o feminismo como movimento social ideológico que se opõe ao machismo sistemático hegemônico, e luta para obter mudanças sociais e sistemáticas (inclusive legislativas, como pode ser visto no filme analisado), que garantam igualdade social e legislativa para mulheres, para que não sejam mais oprimidas e violentadas, como são dentro do sistema patriarcal que as discrimina e as segrega para o espaço doméstico e papel de subordinada ao homem, por conta de uma suposta inferioridade natural. Destaca-se que é tradicionalmente dividido em “ondas”, cada uma se passando em um momento histórico, com causas relevantes aos seus contextos específicos.

4 Entende-se aqui o sistema patriarcal como aquele que, historicamente, foi o hegemônico, abrangendo não apenas os espaços domésticos, mas também mantendo um controle hierárquico e sistemático, pelo uso de legislações que não atribuíam direitos às mulheres, designando espaços de poder (como política, religião, ciências, entre outros) como sendo exclusivamente pertencentes a homens, e fazendo com que a própria sociedade atuasse na manutenção deste sistema, impondo a subordinação e dominação das mulheres, inclusive com o uso de violência (verbal, física, sexual, simbólica e institucional), fazendo com que fossem coagidas ao papel silencioso e escondido de “dona-de-casa”, passiva e submissa. Este sistema naturaliza a suposta inferioridade da mulher com justificativas religiosas e biológicas (mesmo que sem embasamento científico concreto). No decorrer do texto, o termo “machismo” também será utilizado como sinônimo deste sistema.

Fundamentação teórica

Pode-se compreender pelos estudos do Círculo de Bakhtin que o signo isolado, fora do movimento da linguagem viva, é neutro. Entretanto, quando os sujeitos utilizam este signo, materializando-o na linguagem, ele recebe carga ideológica e valorativa; o signo passa a significar algo fora de si, que reflete e refrata valores e ideologias externas a si mesmo (Volóchinov, 2018). Quando esse signo ideológico é compreendido pelo ouvinte e entra em sua consciência, ele recebe nova valoração ideológica, de acordo com as ideologias ali existentes.

Essa multiacentuação do signo ideológico é um aspecto muito importante. Na verdade, apenas esse cruzamento de acentos proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e desenvolver-se. Ao ser retirado da disputa social acirrada, o signo ficará fora da disputa de classes, inevitavelmente enfraquecendo, degenerando em alegoria e transformando-se em um objeto de análise filológica e não da interpretação social viva (Volóchinov, 2018, p. 113).

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [...] toda compreensão é prenhe de resposta [...] (Bakhtin, 2011, p. 271).

Isso porque a consciência é constituída de ideologias, com as quais o sujeito entra em contato no decorrer de sua existência, pelas relações que estabelece com outros sujeitos e com o mundo ao seu redor, com os mais diversos tipos de enunciados e valores, com os quais ele pode concordar ou discordar em diferentes níveis. Portanto, o sujeito não pode ser entendido como um ouvinte passivo, já que sempre responde aos enunciados, mesmo que não instantaneamente. A resposta também não é necessariamente verbal, pode ser um gesto, uma expressão facial, ou até mesmo uma outra manifestação de linguagem num futuro próximo ou distante.

Desta maneira, a interação social se torna uma arena de embate de ideologias divergentes, produzidas por sujeitos que assumem vozes sociais que representam essas ideologias. É possível que um sujeito assuma uma voz social que não seja a do seu grupo, e que atue em detrimento de seu grupo e conseqüentemente de si mesmo, como por exemplo uma mulher que assume a voz social do machismo: ao assumir uma voz social que defende o patriarcado, essa mulher está ativamente indo contra seus próprios direitos, preservando um sistema que a oprime. Entretanto, como o sujeito, sua consciência se constitui pelas ideologias e valorações com as quais se tem acesso no decorrer da vida, destaca-se a importância de divulgar ideologias subversivas (tal como a feminista) para que todos os sujeitos possam ter acesso a ela. Claro que apenas ter o contato com essas ideologias de resistência, que lutam por uma sociedade menos opressora, não vai necessariamente

fazer com que todos os sujeitos assumam essas ideologias e valorações. Porém, cabe ao sujeito ser ético e responsável, e ativamente se posicionar e agir em prol do que é justo, pelo fim de sistemas discriminatórios e uma sociedade cada vez mais unida e igualitária. De acordo com Bakhtin (2011, p. XXXIV), "O indivíduo deve-se tornar inteiramente responsável: todos os seus momentos não só devem estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade." Isso porque cada sujeito ocupa um lugar único na existência, tem uma visão exclusiva, assim, cabe a cada um utilizar sua posição única no mundo de forma positiva e empática, tentando se colocar no lugar do outro para compreender a dor do outro. A compreensão completa nunca será possível, já que é impossível que o sujeito consiga abandonar sua historicidade constitutiva e sua lente única do mundo, assim como é impossível assumir a posição e visão do outro, mas cabe a responsabilidade de tentar se aproximar dessa vivência do outro da melhor forma possível, entendendo-a o máximo que puder, para que possa agir de forma empática e ética com o outro.

Enunciados artísticos permitem que o contemplador de uma obra possa compenetrar-se numa narrativa, vendo semelhanças entre si e os personagens e compreendendo, até certo ponto, as visões de mundo desses personagens, e assim, o contemplador pode ter acesso a realidades que ele não teria em sua vida, tornando-se clara então a importância de estudar a relação arte e vida. Quando consideramos que o cinema é uma esfera artística que faz parte do cotidiano das mais diversas pessoas, nota-se a necessidade de utilizar esses enunciados para apresentar diferentes ideologias além das dominantes para que mais sujeitos possam ter acesso a ideologias subversivas, que eles talvez não encontrariam em seu cotidiano normal. Contudo, vale ressaltar que o filme aqui analisado, assim como diversos outros que fazem parte da cultura popular, são parte de uma produção *hollywoodiana*, de uma indústria milionária que pertence às elites, e por isso, atende suas necessidades e tipicamente utiliza esses filmes para divulgar e normalizar as ideologias dominantes e conservadoras. Houve, todavia, nos últimos anos uma demanda social crescente para que essa indústria apresentasse histórias e valorações diferentes, com sujeitos que não são frequentemente retratados na mídia. Assim, na década de 2010 há um aumento na produção de obras de cunho feminista, assim como o filme *As Sufragistas*, que surge nesse período, por conta dessa exigência popular de melhor representação feminina e feminista.

Este embate de forças (Melo, 2010) se materializa nas esferas de interação e produção social. As vozes que assumem ideologias revolucionárias, que buscam mudanças sistemáticas, que vêm da base para a superestrutura, são as forças centrífugas. Já as vozes que visam manter a hegemonia, a manutenção do sistema existente, que vem da superestrutura para a base, são as forças centrípetas. Essas forças duelam constantemente, se respondendo e se alterando, e conforme uma ganha força, a outra aumenta seu vigor para que possa responder ao mesmo nível, ambas tentando superar e silenciar a outra para mudar ou manter a estrutura social. Essas forças, assim como as ideologias que as sustentam, são construções humanas, frutos de sociedades hierarquicamente organizadas.

Metodologia

Entende-se aqui o filme como um enunciado verbivocovisual (Paula, 2017), ou seja, um enunciado composto por linguagens materializadas de diferentes formas, nas dimensões verbais, visuais e sonoras, e todas elas são carregadas de significados e ideologias que devem ser consideradas irrepártidas para poder entender o enunciado como um todo pleno de sentido (Volochnov, 2013). A dimensão verbal se materializa nas falas dos personagens; a visual, em itens como expressões faciais e movimentos corporais, ângulos de câmera, iluminação, cores, cenários, figurinos e maquiagem; e a sonora, na entonação das vozes, sons de fundo, música e efeitos sonoros.

Ao descrever e analisar um enunciado verbivocovisual que apresenta todas essas linguagens em um texto escrito, surgem desafios advindos das limitações de apresentar essas linguagens em uma materialidade que não consegue representá-las de forma fiel. Assim, como metodologia para análise, será usada a transcrição das falas acompanhadas de descrições de aspectos visuais e sonoros da cena para melhor representá-la. Também são utilizados *prints* de tela para demonstrar os aspectos visuais estáticos (como cores, cenários, figurinos, dentre outros) como uma sequência de *prints* de tela quando se busca mostrar o movimento dos personagens ou da câmera. O *software* Adobe Color é utilizado para extrair a paleta de cores de determinadas cenas para que possa ser analisada de forma mais clara e detalhada.

Análise

Este texto utiliza algumas cenas do filme para análise por conta da limitação do formato. As cenas selecionadas apresentam momentos em que as ideologias que são mostradas em embate dentro da obra atuam, como a propagação da ideologia feminista pode atingir novos públicos incentivando a participação no ativismo pela causa sufragista, mas também como sujeitos que assumem e representam vozes sociais patriarcais agem para suprimir essas vozes rebeldes.

O filme se passa em um momento que as ativistas sufragistas passam a incentivar uma campanha de atos de desobediência civil para que suas vozes e suas demandas sejam ouvidas e acatadas, já que protestos pacíficos eram ignorados. A cena transcrita e descrita abaixo mostra o primeiro grande protesto que a protagonista da história, Maud, acompanha, sendo ele uma rara aparição de Emmeline Pankhurst⁵, que neste momento estava foragida da polícia.

5 Emmeline Pankhurst foi uma mulher que de fato existiu, e foi uma das fundadoras do movimento sufragista na Inglaterra, no final do século XIX.

[Pankhurst diz sorrindo para a multidão que a aplaude] Minhas amigas, apesar do governo de Vossa Majestade, estou aqui esta noite. [Seu tom de voz se torna sério] Eu sei os sacrifícios que vocês fizeram para estarem aqui. Muitas de vocês, eu sei, se afastaram da vida que tinham. No entanto, eu sinto seus espíritos essa noite. Durante cinquenta anos lutamos pacificamente para garantir o voto das mulheres. Fomos ridicularizadas, agredidas e ignoradas. Agora percebemos que ações e sacrifícios devem ser a ordem do dia. [O discurso pausa e a câmera muda e mostra policiais indo prender Pankhurst. Então a cena retorna para o discurso] Lutamos pelo momento em que toda garotinha que nascer no mundo tenha uma oportunidade igual a de seus irmãos. [a câmera mostra Maud com expressão maravilhada no rosto ouvindo o discurso] Nunca subestimem o poder que nós mulheres temos de definir nossos próprios destinos. Nós não queremos infringir a lei, queremos fazer as leis. [A câmera torna a mostrar os policiais se aproximando do local do discurso] Sejam militantes. Cada uma de sua própria forma. As que podem quebrar vidraças, quebrem-nas. As que podem atacar o ídolo sagrado da propriedade ainda mais, façam. Não nos resta outra alternativa além de desafiar este governo. [Em meio a aplausos, ouve-se o apito anunciando a chegada da polícia] Se devem ser presas para obter o voto, que sejam as vidraças do governo, não os corpos das mulheres à serem quebrados. [As mulheres da multidão começam a tentar escapar para não serem pegadas pela polícia] Eu incito essa reunião e todas as mulheres da Grã-Bretanha a se rebelarem. Eu prefiro ser uma rebelde a ser uma escrava." [00:44:16 - 00:46:20 (tradução própria⁶)]

A militância de Pankhurst, e das outras feministas, é resposta direta ao sistema patriarcal hegemônico do contexto sócio-histórico-político da narrativa, em que as mulheres não tinham direitos de voto ou de posse, condenando-as a uma vida sendo consideradas como sub humanas, inferiores aos homens detentores dos direitos. A cena demonstra como pela linguagem se concretizam valores ideológicos, se demonstram posicionamentos emotivos-volitivos. Já na construção dos aspectos visuais da cena (mostrados na Figura 1), destaca-se o sentimento de acolhimento e esperança que a manifestação transmite às mulheres ali presentes, apresentado pelo movimento da câmera, que faz a alternância entre Pankhurst discursando e os rostos das mulheres na audiência, para que seja visto como essas mulheres reagem à fala da primeira, como suas expressões faciais se alteram ao ouvir o chamado para a luta. Simultaneamente, ao alterar a câmera para os policiais

6 No original: "My friends, in spite of His Majesty's government, I am here tonight. I know the sacrifice you have made to be here. Many of you, I know, are estranged from the lives you once had, yet I feel your spirit tonight! For 50 years, we have labored peacefully to secure the vote for women. We have been ridiculed, battered and ignored. Now we have realized that deeds and sacrifice must be the order of the day. We are fighting for a time in which every little girl born into the world will have an equal chance with her brothers. Never underestimate the power we women have to define our own destinies. We do not want to be law breakers. We want to be lawmakers. Be militant, each of you in your own way. Those of you who can break windows, break them. Those of you who can further attack the sacred idol of property, do so. We have been left with no alternative, but to defy this government. If we must go to prison to obtain the vote, let it be the windows of government, not the bodies of women, which shall be broken. I incite this meeting, and all the women in Britain to rebellion. I would rather be a rebel than a slave." [00:44:16 - 00:46:20]

que se aproximam, é realçado como aquela reunião é um ato de rebeldia política que não passará impune, é prenúncio da violência que se aproxima cada vez mais, gerando no contemplador do filme a sensação de tensão, de medo pelo destino destas mulheres que correm risco de sofrer punições severas das instituições de manutenção do sistema patriarcal (neste caso, a polícia). Essa alternância do movimento da câmera narradora gera então um contraste entre as respostas de um discurso rebelde: a sensação de esperança gerada nas mulheres que escutam *versus* a repressão violenta que busca silenciar e exterminar atos subversivos.

A cena se passa durante a noite, então é escura (o que dialoga com o resto do filme, que tem um teor sombrio causado por imagens com pouca iluminação), escuridão essa que se associa com o contexto soturno que vivem. Todavia, a luz na cena é amarelada (como pode ser visto na Figura 2, que mostra a paleta de cores da cena), quente, causa uma ideia de calor e segurança no meio da noite tenebrosa. Não por acaso essa luz que acalenta brilha diretamente nos cartazes e rostos das mulheres assistindo, que sorriem ao sentirem que fazem parte de um coletivo, que são tomadas por crescente esperança de um futuro melhor e mais justo ao ouvirem as falas de Pankhurst, que é a que está mais iluminada na cena, logo em frente à fonte de luz, quase como se a luz que brilha sobre as mulheres viesse dela mesma. A ativista também discursa com um sorriso amigável, fazendo movimentos amplos e lentos com as mãos, o que intensifica a ideia de que ela está ali como figura amiga, que tem os mesmos objetivos e luta pelas mesmas causas, e recebe as novas militantes de forma carinhosa.

Figura 1. Emmeline Pankhurst faz discurso para uma multidão de sufragistas, incentivando atos de desobediência civil na luta por direitos



Fonte: Sequência de *prints* de tela feita pela autora: [00:43:46], [00:43:50], [00:43:53], [00:44:00], [00:44:07], [00:44:08], [00:44:16]

Figura 2. Paleta de cores da Figura 1



Fonte: Adobe Colors, 2024

Ela utiliza o discurso como forma de atingir um grande público para incentivá-lo a lutar por mudanças sistemáticas que levarão à maior igualdade para as mulheres. Nota-se também como ela atribui carga positiva aos signos ideológicos “militantes” e “rebelde” (e consequentemente outras palavras semelhantes, que remetem a essas mulheres participantes do movimento) ao utilizá-los na linguagem viva, associando essas “militantes” e “rebeldes” com ideias de justiceiras, independentes e mulheres que devem fazer o que for necessário pelo bem maior.

Entretanto, para os sujeitos que assumem voz social machista, esses signos referentes a mulheres ativistas recebe carga valorativa negativa, sendo associado a conceitos como “vadia”, “arruaceira” e “rebeldes sem causa”, como pode ser visto nas cenas transcritas abaixo:

[Maud e seu marido Sonny, conversando antes de se deitar para dormir. Sonny]: Você é uma sufragista agora? Uma daquelas arruaceiras? [Maud]: Não. [Sonny]: A senhora Miller é. E você sabe como eles gostam de falar. Se passar seu tempo com ela, é disso que te chamarão. [Eles se deitam. Maud está chateada com a falta de apoio do marido. Ele a abraça e diz]: Só estou cuidando de você, Maud. [00:24:26 - 00:24:49 (tradução própria⁷)]

[Após a participação de Maud no manifesto das sufragistas, em que é pega pela polícia e levada de volta para casa como vândala, outros homens que trabalham com Sonny gritam para ele]: “Sua esposa é uma desgraça, Sonny. Você devia estar mantendo-a sob controle. A polícia está mandando essas vadias para seus joelhos.” [00:33:53 - 00:35:00 (tradução própria⁸)]

A cada utilização, o signo se altera, sendo único e irreproduzível, por existir num contexto único e ser produzido por sujeitos que ocupam lugares únicos, assim, entende-se que o signo, quando é colocado na linguagem, ou seja, não está isolado onde é apenas potencialidade, não pode nunca ser neutro, já que os sujeitos que o utilizam não podem ser neutros. Segundo Volóchinov (2018, p. 117),

Ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação a mim e ao outro; o ponto de vista abstrato-cognitivo carece de um enfoque axiológico, a diretriz axiológica necessita de que ocupemos uma posição singular no acontecimento único da existência, de que nos encarnemos. Todo juízo de valor é sempre uma tomada de

7 No original: “[Sonny]: You a suffragette now? One of those punks? [Maud]: No [Sonny]: Well, Mrs. Miller is. You know how they like to talk. You spend your time with her, that’s what they’ll call you. I’m only looking out for you, Maud.” [00:24:26 - 00:24:49]

8 No original: “Your wife is a fucking disgrace, Sonny. You should be keeping her under control. Police are bringing these bitches to their knees.” [00:33:53- 00:35:00]

posição individual na existência; até Deus precisou encarnar-se para amar, sofrer e perdoar, teve, por assim dizer, de abandonar o ponto de vista abstrato sobre a justiça.

Nesse jogo de ressignificação dos signos ideológicos utilizados para referenciar essas mulheres, se torna evidente como ele reflete e refrata os valores das sociedades e dos sujeitos que os utilizam, como a ressignificação constante desses signos materializados nas palavras é a concretização dos embates entre as ideologias feministas e machistas, e representam uma luta maior pela mudança ou manutenção do sistema hegemônico patriarcal. Porém, esse embate concretizado na linguagem também ocorre de outras maneiras, em outras esferas. Ao serem nomeadas como sufragistas, as ativistas passam a sofrer com exclusão de outros membros da sociedade que assumem a voz social patriarcal, mas também sofrem violência da polícia, que atua na tentativa de suprimir esse movimento. A polícia agride as mulheres que participam de manifestações como a da Figura 1, persegue as ativistas e eventualmente as prende, como fazem com Maud. Dentro da prisão, a protagonista, junto com outras feministas, inicia uma greve de fome para que sejam classificadas como prisioneiras políticas e não apenas como rebeldes comuns. Essa questão demonstra o impacto da nomeação, da atribuição de signos ideológicos, para que o movimento seja legitimado como luta política, e não vandalismo. Essa greve de fome é para que o sufrágio seja “autenticado” pelas autoridades como algo maior, algo com uma causa, um desejo por uma mudança sistemática, social e política, e essa validação é representada na utilização de signos ideológicos, de palavras carregadas de valorações ideológicas para classificá-las. Aqui se nota o poder do signo de representar algo fora de si, algo maior, símbolo de lutas e causas e valores.

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente nos outros. Esses reflexos mútuos determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva, cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta precedente de um determinado campo [...] (Bakhtin, 2011, p. 297).

Numa tentativa de apagar e silenciar a luta manifestada pela greve de fome (como pode ser visto na Figura 3), os guardas da prisão tentam alimentar Maud a força, de forma violenta, prendendo-a numa cadeira, inserindo um tubo em seu nariz e derramando leite na outra ponta desse tubo. Ela tenta resistir e escapar, mas é dominada e obrigada a ingerir o leite. A cena de brutalidade gera desconforto e revolta no contemplador, e a construção visual enfatiza esse mal-estar, ao colocar o público junto de Maud, dentro de uma cela pequena, fechada e escura. Segundo Bakhtin (2011), o sujeito nunca consegue colocar-se de fato no lugar do outro, entender completamente o ponto de vista do outro, já que cada sujeito ocupa lugar único na existência, e sua visão e compreensão de mundo sempre passam por essa lente que é exclusivamente sua. Entretanto, no ato empático,

há uma tentativa do sujeito de tentar (o máximo possível) se colocar no lugar do outro, de sentir a dor do outro, de entender a realidade e a consciência do outro, mesmo que não consiga fazê-lo inteiramente. Quando a obra retrata a realidade de subjugação e da mulher dentro do sistema patriarcal, quando ele mostra de forma tão visceral a crueldade da repressão das instituições sobre essa ativista, ele provoca o público a se colocar no lugar de Maud, e de todas as outras mulheres que sofrem a discriminação e a violência do machismo; ele faz com que o público sinta (mesmo que não fisicamente) a dor que elas sentem. Este ato gera resposta empática, com essas mulheres e, conseqüentemente, sua causa, que se mostra justificada ao retratar a realidade dessa situação. Esta empatia pode se estender inclusive para o contexto atual, para as feministas que ainda lutam pela liberação das mulheres, e que ainda sofrem repressões violentas (tanto institucionais quanto sociais), já que se mostra na obra a importância da causa feminista, e o quanto foi árduo conquistar os direitos que as mulheres têm hoje, afinal, mesmo que implicitamente, existe um paralelo entre o contexto e as lutas do filme com as contemporâneas, pois o patriarcado sistemático e social ainda existe, mesmo que de outra forma.

A pouca iluminação na cena, como já mencionado anteriormente ao discorrer sobre a cena da Figura 1, cria um ambiente tenebroso e assustador, e a pouca iluminação da cena possui tom azulado (como pode ser visto na Figura 4, que é a paleta de cores da cena), que aumenta a sensação de frieza da cela e do isolamento da personagem. Simultaneamente, a câmera utiliza diferentes ângulos, focando nos pés e mãos de Maud (*prints* 7 e 13, respectivamente, da Figura 3) se contorcendo com sua dor, e em seu rosto agoniado (*prints* 5 e 14), enquanto grita e geme desesperada tentando escapar da violência que sofre. Este foco da câmera (que age como “narradora” do filme) serve para destacar para o contemplador da obra o sofrimento que é imposto a Maud, seu foco nas contorções dos pés e mãos demonstra a impotência dela ao ser vítima desta violência institucional, deixando claro para o público a intensidade de seu sofrimento assim como sua impossibilidade de fugir da situação. A cena utiliza o movimento da câmera, assim como o destaque sonoro dos gemidos de dor de Maud (em contraposição com o silêncio do ambiente) para enfatizar o martírio de Maud e gerar no público o sentimento de empatia ou compaixão, para deixar clara a crueldade da punição da mulher que se rebela contra sua própria opressão. O papel destes elementos visuais e sonoros é crucial para que não fique dúvidas no público da brutalidade (completamente desproporcional e desnecessária) das ações das instituições em resposta à luta feminista das ativistas.

Figura 3. Guardas da prisão amarrando Maud a uma cadeira e inserindo um tubo em seu nariz, para forçá-la a ingerir leite enquanto ela resiste



Fonte: Sequência de prints de tela feita pela autora: [01:18: 28], [01:18: 30], [01:18: 31], [01:18: 35], [01:18: 40], [01:18: 42], [01:18: 46], [01:18: 52], [01:18: 53], [01:18: 56], [01:18: 59], [01:19: 15], [01:19: 17], [01:19: 22], [01:19: 24]

Figura 4. Paleta de cores da Figura 3



Fonte: Adobe Colors, 2024

As agressões que essas mulheres sofrem, não apenas nessa cena mas no decorrer da narrativa, são justificadas pelo fato de que são sufragistas “arruaceiras”, e consequentemente sub humanas e inferiores, que merecem sofrimento para que sejam corrigidas e colocadas em seus devidos lugares: de mulher quieta e subserviente.

Dentro de uma estrutura social patriarcal, a mulher é colocada na posição de inferioridade, cuja existência serve para permanecer no lar, gerando e cuidando de filhos e do marido. O trabalho fora do lar é reservado para mulheres pobres, já para mulheres ricas, cabe ao marido sustentar a casa, e nessa situação o trabalho assalariado da mulher é visto como uma falha do homem, como diminuição de sua masculinidade por não conseguir cumprir sua função. Ainda mais, quando a mulher foge do molde que é presa e age de formas consideradas impróprias, não sendo silenciosa e dócil, ainda recai ao marido, como aquele que tem “posse” dessa mulher controlá-la. Em *As Sufragistas*, Sonny ouve de outros homens que “devia estar mantendo sua esposa sob controle” (como pode ser visto na citação do tempo 00:33:53 - 00:35:00). A relação entre homem e mulher nessa organização social é de opostos, o homem sendo o que tem domínio e a mulher a dominada. Segundo Saffioti, (1987, p. 29):

[...] torna-se bem claro o processo de construção social da inferioridade. O processo correlato é o da construção social da superioridade. Da mesma forma como não há ricos sem pobres, não há superiores sem inferiores. Logo, a construção social da supremacia masculina exige a construção social da subordinação feminina. Mulher dócil é a contrapartida do homem macho. Mulher frágil é a contraparte do macho forte. Mulher emotiva é a outra metade de homem racional. Mulher inferior é a outra face da moeda do homem superior.

Essa subjugação da mulher deve ser uma prática constante para que o poder permaneça na mão dos homens. Para isso há um esforço de dominá-las nas mais diversas esferas sociais: dentro do lar, pelos maridos e homens da família; fora dele, por outros membros da sociedade que a excluem e a discriminam caso ela fuja do padrão de comportamento; pela polícia, em casos mais “extremos” de desobediência, como vemos no filme. Isso é permitido não apenas por uma ideologia dominante que permeia a sociedade e promove essa dominação, quanto também por um sistema de leis que não vê a mulher como ser humano digno de direitos. Beauvoir (2019, p. 113) afirma: “o lugar da mulher na sociedade

sempre é estabelecido por eles. Em nenhuma época ela impôs sua própria lei.” Por isso na obra, que retrata a primeira onda do movimento feminista, há uma ênfase tão grande no sufrágio feminino, para que as mulheres possam votar e ter influência no governo, para poder criar leis que as protejam. E após milênios tendo o poder sobre as mulheres, para esses homens, perdê-lo é como uma castração (Saffioti, 1987), uma perda da condição de homem.

[O detetive que persegue as sufragistas tenta convencer Maud a denunciar as outras. Ela se recusa e tenta denunciar seu chefe para a polícia, que abusa sexualmente dela e de outras funcionárias da lavanderia, inclusive crianças. O detetive descarta a denúncia e responde]: “E você acha que alguém vai escutar uma garota como você? Que alguém se importa? Eles não se importam. Você não é nada no mundo” [00:55:06 - 00:55:19 (tradução própria⁹)].

A crença que está por trás desta conduta [de descartar denúncias de estupro] é a de que a mulher não é propriamente violentada, mas de que ela se comporta como sedutora. Na medida em que, na cabeça dos homens em geral e especificamente dos agentes da lei – policiais, juízes, promotores – a mulher é diabólica, seduzindo o homem inocente, ela é imediatamente convertida de vítima em réu (Saffioti, 1987, p. 80).

A cena transcrita (00:55:06 - 00:55:19) demonstra necessidade de lutar pela mudança legislativa em conjunção com a mudança social, já que a lei é aplicada por seres humanos, por sujeitos constituídos de ideologias que podem, numa tentativa de continuar a subjugar mulheres, ignorar o sistema, descartando denúncias de violências físicas, sexuais ou verbais. Se os sujeitos responsáveis por aplicar as leis, fazendo-as valer não veem as mulheres como pessoas dignas de igualdade e respeito, e se não há pressão da sociedade para que as leis que protegem as mulheres sejam respeitadas, essas legislações acabam perdendo poder perante denúncias de crimes ignorados. A obra demonstra isso ao incluir a tentativa de denúncia de Maud, que tenta reportar seu chefe por abusar sexualmente dela e de outras mulheres da lavanderia, ato que no contexto da narrativa já era proibido por lei. Mas sua denúncia é ignorada por um delegado que vê Maud, como sufragista, como uma mulher que merece ser vítima de violência por não se comportar da forma submissa que é imposta às mulheres, ao desobedecer às normas de conduta, ela passa a ser indigna e “precisa” sofrer para que seja colocada “em seu devido lugar”.

Por isso, a luta por igualdade e emancipação da mulher deve abranger todas as esferas da sociedade, tanto da sociedade quanto da legislação, e ao entendermos a arte como produção que reflete e refrata os valores sociais, ela passa a participar dessa luta também.

9 No original: “And do you think anyone listens to a girl like you? That anyone cares? They don’t. You’re nothing in the world.” [00:55:06- 00:55:19]

Conclusão

O enunciado artístico *As Sufragistas* (2015) retrata as realidades das mulheres que lutavam pelo sufrágio feminino durante a primeira onda do movimento feminista na Inglaterra, apresentando como as ideologias feministas e machistas entravam em embate no campo das interações sociais. Ao mostrar como certos signos ideológicos são ressignificados constantemente de acordo com os sujeitos que o utilizam e os contextos sócio-histórico-políticos em que se situam, a obra demonstra como a linguagem age como arena de embate entre valorações e ideologias manifestadas por sujeitos que assumem vozes sociais divergentes. A relação arte e vida é dialética e dialógica, ambas se influenciam e se respondem constantemente, apresentando e alterando as ideologias uma da outra, de acordo com o que produz ou consome, na grande cadeia discursiva da interação (tanto entre sujeitos quanto entre enunciados artísticos).

Apesar de se passar em meados do século XX, a narrativa permanece atual e relevante, ao mostrar como a luta por mudanças que levam a uma sociedade mais igualitária é constante. Já que, mesmo com muitas conquistas, como a de direito do voto, de participação política, e de posse, que são apresentadas na narrativa, ainda existe desigualdade no tratamento e na hierarquia social, em como a mulher é vista e condicionada, principalmente com a extrema direita ganhando cada vez mais força no mundo inteiro nos últimos anos. A obtenção dos direitos que temos atualmente foi uma luta árdua, que não pode ser esquecida; merece ser lembrada assim como as mulheres que participaram dela, servindo como exemplo para batalhas futuras.

Referências

As Sufragistas. IMDb. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt3077214/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BUTLER, J. *Who's Afraid of Gender?* Nova Iorque: Farrar, Straus and Giroux, 2024.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, R. de. O discurso como reflexo e refração e suas forças centrífugas e centrípetas. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 235-264.

PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação: a valoração do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. In: FERNANDES Jr., A.; STAFUZZA, G. B. (org.). *Discursividades contemporâneas: política, corpo, diálogo*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 287-314. Disponível em: https://www.academia.edu/41087684/O_enunciado_verbivocovisual_de_anima%C3%A7%C3%A3o_a_valora%C3%A7%C3%A3o_do_amor_verdadeiro_Disney_uma_an%C3%A1lise_de_Frozen. Acesso em: 25 maio 2024.

SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANT'ANA, C. G. *Representação no cinema da luta feminista por direitos: análise bakhtiniana de Revolução em Dagenham, As Sufragistas e Mulheres Divinas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/61a47911-3014-43a5-be8c-029b56ce7ea8>. Acesso em: 28 jan. 2026.

SEGATO, R. L. *Qué es un feminicidio*. Notas para un debate emergente. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.nodo50.org/codoacodo/enero2010/segato.pdf> Acesso em: 25 de mai. de 2024.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Rio de Janeiro: 34, 2018.

VOLOCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013.

Omissões ortográficas em codas finais de palavra na escrita infantil: aspectos fonológicos e morfológicos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3887>

Marciel Antonio Alves da Silva¹
Lourenço Chacon²

Resumo

Sob enfoque linguístico-discursivo, investigou-se, na escrita de crianças de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental I, a relação entre (i) omissões ortográficas em contexto de coda final de palavra e (ii) presença/ausência de traços morfológicos (como marcas de plural e de infinitivo verbal) nessa posição silábica. Omissões relacionadas a codas ao mesmo tempo morfológicas e fonológicas predominaram sobre aquelas relacionadas a codas apenas fonológicas. Esse predomínio sugere uma escrita fortemente ancorada em características da fala informal, em que as concordâncias verbal e nominal se mostram pouco presentes – escrita algo distante daquela a ser trabalhada no contexto escolar, baseada nas convenções ortográficas. Assim, pontos em que fonologia e morfologia se entrecruzam nessas convenções deveriam ser enfatizados no trabalho pedagógico com a escrita no Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: omissões ortográficas; escrita infantil; coda silábica; morfologia.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil; marciel.antonio@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-8000-1115>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil; lourenco.chacon@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-8000-7672>

Orthographic omissions in final codas of words in children's writing: phonological and morphological aspects

Abstract

From a linguistic-discursive perspective, this study investigated, in the writing of children from the 1st to the 3rd grade of Elementary School, the relationship between (i) orthographic omissions in the context of word-final codas and (ii) the presence/absence of morphological features (such as plural and infinitive verb markers) in that syllabic position. Omissions related to codas that are both morphological and phonological predominated over those related to codas that are only phonological. This predominance suggests writing that is strongly anchored in characteristics of informal speech, where verbal and nominal agreement are scarcely present – a form of writing somewhat distant from the one to be developed in the school context, based on orthographic conventions. Thus, topics related to the intersection between phonology, morphology and those conventions should be emphasized in the pedagogical work on writing in Elementary School.

Keywords: orthographic omissions; children's writing; syllabic coda; morphology.

Introdução

No decorrer dos cinco anos iniciais de escolarização, correspondentes ao Ensino Fundamental I (doravante: EF I), a escrita das crianças mostra uma importante instabilidade, relacionada à complexidade do sistema ortográfico da língua (no caso, o Português Brasileiro). Trata-se, portanto, de um período em que essa escrita apresenta-se instável em relação a aspectos como a pontuação, os espaçamentos entre palavras e a grafia convencional das palavras.

Dadas as instabilidades dessa escrita, não é de se estranhar o crescente interesse de diversos campos do conhecimento (como os da Linguística, da Fonoaudiologia, da Pedagogia, da Psicopedagogia e da Psicologia) em investigá-las, principalmente na sua dimensão ortográfica.

Na literatura, um primeiro grupo de investigações busca identificar e reduzir a presença dos erros ortográficos nessa escrita. A título de exemplo, nesse grupo, Capellini *et al.* (2011), Capellini *et al.* (2012), Alves, Casella e Ferraro (2016), Nogueira e Carnio (2018), Donicht, Ceron e Keske-Soares (2019), Soares, Santos e Beffi-lobes (2024) descrevem o desempenho ortográfico infantil a fim de criarem programas de intervenção clínica, visando o tratamento de crianças com diagnósticos de transtornos ou de atrasos de aprendizagem. Ainda nesse mesmo grupo, De Souza, Brandão e De Melo (2020) e Dos Santos (2021) buscam analisar a ortografia para proporem intervenções que se voltem

ou para a reescrita de textos ou para a maior ênfase em leitura, visando minimizar a presença dos erros ortográficos na escrita produzida em contexto escolar.

Diferentemente, outro grupo de investigações relaciona instabilidades ortográficas a aspectos fonético-fonológicos da língua, relação já observada em trabalhos de Abaurre e Cagliari em meados dos anos 80 do século XX³. Contribuições do olhar que orientava esses trabalhos podem ser observadas em recentes investigações sobre a escrita infantil no país, como as de Pachalski e Miranda (2018), Pachalski e Miranda (2019), Miranda (2020), Vaz e Chacon (2021), Chacon e Amarante (2023), Guilherme *et al.* (2023), Miranda, Pachalski e Richetti (2023).

No que se refere às investigações sobre relações entre aspectos fonético-fonológicos da língua e aspectos ortográficos da escrita, duas interessantes interfaces podem ser observadas. A primeira delas é entre os campos da Educação e da Linguística, promovida pelo “Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita” (GEALE/CNPq), que desenvolve ampla quantidade de estudos voltados aos efeitos de aspectos estruturais da língua – especialmente os fonológicos – na ortografia. Uma segunda e interessante interface tem se construído entre os campos da Fonoaudiologia e da Linguística. Essa interface é promovida pelo Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a Linguagem” (GPEL/CNPq), reunindo linguistas, fonoaudiólogos e educadores em investigações que se voltam, principalmente, para a relação entre acertos e erros ortográficos. Produzidos sob olhar linguístico-discursivo, dentre os inúmeros trabalhos desenvolvidos no interior do GPEL, estão aqueles que se dedicam à relação entre, de um lado, o registro ortográfico e, de outro, aspectos como (i) o desempenho ortográfico infantil no interior das grandes classes consonantais (Paschoal; Chacon, 2023; Vaz; Chacon, 2023); (ii) o acento lexical (Amarante *et al.*, 2020); e, ainda, (iii) as partes da sílaba (Amarante *et al.*, 2024).

No GPEL, as ocorrências não convencionais da ortografia têm sido classificadas como substituições, inserções, transposições e omissões ortográficas. Atestam essa classificação, dentre outros, respectivamente, os trabalhos de: Vaz e Chacon (2020), Vitti, Chacon e Amarante (2024), Chacon e Amarante (2023) e Chacon e Silva (2022). Cabe destacar que, vistos sob ótica linguístico-discursiva, os registros ortográficos não convencionais são, para o GPEL, efeitos de instabilidades do próprio sistema ortográfico da língua, sobretudo dos pontos em que as relações entre fonemas e grafemas não são transparentes na ortografia.

Na presente proposta, e de acordo com o enfoque teórico linguístico-discursivo que orienta as investigações do GPEL, abordaremos apenas um desses tipos de erros: as omissões ortográficas, isto é, empiricamente, o não registro de um grafema que se

3 Por exemplo: Abaurre *et al.* (1985) e Cagliari (1986).

esperaria convencionalmente presente na escrita da palavra. Embora sobejamente observadas na escrita infantil, raramente são objeto específico de investigação.

Nos (poucos) estudos que se dedicaram especificamente às omissões ortográficas – como os de Amaral *et al.* (2011), Cruz (2015) e Chacon e Silva (2022) –, elas foram investigadas de um ponto de vista fundamentalmente fonológico, no qual a sílaba foi considerada como unidade central de análise. Desse ponto de vista, os resultados de tais estudos destacaram que, dentre as possibilidades de ocorrência de omissões na estrutura silábica em que foram investigadas – ou seja, nas posições de ataque, de núcleo e de coda (Selkirk, 1982) –, verificou-se largo predomínio de ocorrência na posição de coda. Esse predomínio foi significativo, quando comparadas as omissões entre as diferentes posições silábicas, mostrando ser a coda uma posição desfavorecida quando se trata do registro ortográfico dos fonemas. Os três estudos justificaram tal predomínio relacionando-o a características fonético-fonológicas da sílaba e à ênfase do trabalho pedagógico em estruturas silábicas simples, em detrimento do trabalho com estruturas silábicas complexas (por exemplo, as que envolvem a coda).

Mas quando se observam as omissões que ocorrem apenas na coda, duas importantes questões devem ser destacadas: (1) indiferentemente de qualquer outra posição silábica, a coda figura tanto em sílabas mediais (como em “poR-ta”), quanto em sílabas finais (como em “fa-zeR”) de palavra; porém, (2) nas omissões em coda final de palavra, além de características fonológicas, características morfológicas também podem ser associadas a elas nessa posição silábica. É necessário lembrar, ainda, que, embora frequentemente ausentes na fala informal, essas características devem ser registradas na escrita, especialmente aquela produzida em contexto escolar, se levadas em conta as convenções ortográficas. Feitas essas considerações e dada a ausência de estudos que tenham investigado especificamente a complexidade da coda final de palavra, descreveremos, neste trabalho, as omissões que ocorrem apenas nessa posição, atentando-nos à presença ou à ausência de informações morfológicas associadas a informações fonológicas dessa posição.

Dada a maior complexidade da coda final de palavra em que informações fonológicas e morfológicas da língua se associam, hipotetizamos que as omissões ortográficas prevalecerão justamente em codas em que se verifica tal associação.

Com essa investigação esperamos contribuir com os campos da Linguística, da Saúde, da Educação e da Psicologia, expandindo os conhecimentos a respeito do desempenho ortográfico das crianças durante os anos iniciais do EF I. Tal expansão poderá, portanto, contribuir para a formação e para o trabalho de linguistas, fonoaudiólogos, pedagogos, psicopedagogos e psicólogos que se interessem pela escrita infantil, por meio de uma melhor compreensão de bases linguísticas dos aspectos ortográficos não convencionais dessa escrita. Esperamos também chamar a atenção desses profissionais para os

diferentes aspectos linguísticos que ancoram o aparecimento desse tipo de erro ortográfico, a fim de que não se estabeleçam relações diretas entre omissões em coda final de palavra e dificuldades – ou mesmo presença de patologias – nas crianças.

Objetivos

O presente estudo teve como objetivo geral investigar relações entre omissões ortográficas de codas finais de palavras e aspectos relativos à fonologia e à morfologia da língua. Desdobrou-se desse objetivo geral o seguinte objetivo específico: investigar relações entre omissões nessa posição silábica e a presença/ausência de traços morfológicos nela.

Material e métodos

Tipo de estudo e aspectos éticos

Trata-se de um estudo transversal, visto que foram investigadas possíveis diferenças entre os tipos de omissões ortográficas sem comparação entre anos escolares. O desenvolvimento deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp/São José do Rio Preto, sob número de parecer 4.145.591, CAAE 31874020.9.0000.5466.

Constituição do corpus

Para a realização do estudo, foram extraídos dados de um banco de produções escritas de crianças matriculadas em turmas de 1º a 5º ano do EF I de uma escola pública do interior de São Paulo. A constituição desse banco foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp/São José do Rio Preto, sob número de parecer 1.795.053, CAAE 5817616.4.0000.5466. Desse banco, constam dados de quatro propostas de produções textuais coletadas ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2016. Integraram esse banco apenas produções de crianças que receberam autorização de seus pais, ou responsáveis, para participarem da pesquisa, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Procedimento de coleta

Para a realização das coletas, em cada uma das quatro produções textuais, foi apresentada uma história que, posteriormente, foi recontada, por escrito, pelas crianças. Todas as histórias foram narradas pelos professores, não havendo, portanto, contato entre os pesquisadores e as crianças. As histórias narradas para a reescrita foram:

- a. Agosto/2016 – “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Jon Scieszka – traduzida por Pedro Maia Soares;
- b. Setembro/2016 – “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha;
- c. Outubro/2016 – “Saci Pererê”, de Monteiro Lobato;
- d. Novembro/2016 – “A festa no céu”, de Ângela Lago.

Apesar de se encontrarem armazenadas nesse banco produções de crianças que frequentavam do 1º ao 5º ano do EF I, foram selecionadas, para a presente investigação, apenas as produções das crianças dos três primeiros anos. Esse recorte se deu em razão de esses três primeiros anos corresponderem, à época, ao Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental⁴, nos quais a escrita é mais instável em relação à complexidade do sistema ortográfico da língua. No total, o *corpus* foi composto de 165 textos produzidos por 55 crianças.

Forma de análise dos resultados

A forma de análise de resultados será descrita de acordo com o objetivo específico do estudo – investigar relações entre omissões em codas finais de palavra e a presença/ausência de traços morfológicos nessa posição.

Foi feito um levantamento de omissões de grafemas em posição de coda silábica final de palavra em cada uma das produções textuais. Após esse levantamento, as omissões foram distribuídas em dois tipos principais, conforme remetessem a (1) codas finais de palavra com informações apenas fonológicas ou a (2) codas finais de palavra com informações tanto fonológicas quanto morfológicas.

Seguem-se dois exemplos dessas duas condições de codas, extraídas diretamente do *corpus*:

4 A partir das novas diretrizes estabelecidas pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a alfabetização das crianças deverá ocorrer não mais até o terceiro ano do ensino fundamental. De acordo com esse documento, “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2018, p. 59).

1. "AÇÚCAR"



2. "BATER"



Como se pode observar, em ambos os exemplos, ocorrem omissões ortográficas em contexto de coda final de palavra. Porém, embora se trate de omissões de um mesmo grafema em uma mesma posição silábica, em (i) a omissão do grafema <R> na palavra "açúcar" é apenas fonológica, visto que remete a um fonema que naturalmente constitui a estrutura fonológica dessa palavra. Já em (ii), esse mesmo grafema (<R>) na palavra "bater" remete tanto a uma informação fonológica (que constitui a estrutura fonológica da palavra) quanto a uma informação morfológica, responsável por marcar o infinitivo verbal.

Com esse modo de organização dos dados, foi possível obter os elementos necessários para que se pudesse confirmar (totalmente ou parcialmente) ou, ainda, refutar a hipótese que orientou a presente investigação – a de que, dada a maior complexidade da coda final de palavra em que se associam informações fonológicas e morfológicas nela), maior seria a ocorrência de omissões nessa situação.

Análise estatística

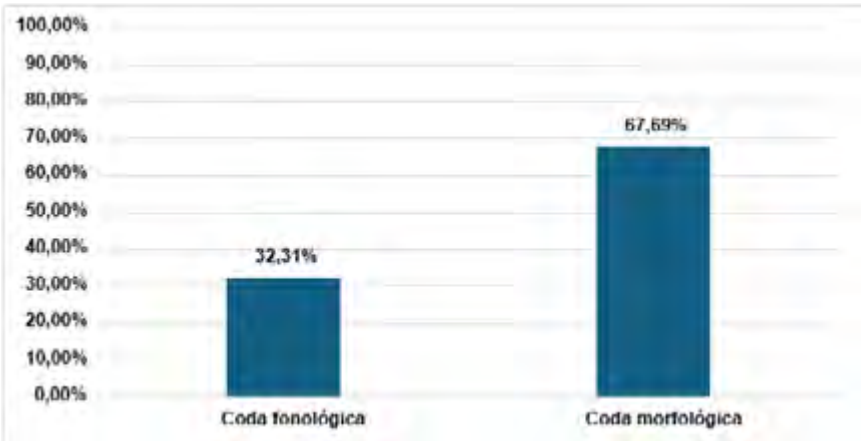
Os dados obtidos passaram por tratamento estatístico, realizado por meio do *software* SPSS (versão 30.0). Foram feitas análises descritiva e inferencial.

Para a análise descritiva dos dados, foram utilizadas uma medida de tendência central (média) e uma medida de dispersão (desvio padrão). Para a análise inferencial, foi utilizado o teste ANOVA-ONE WAY para medidas repetidas (*Repeated-measures analysis of variance*). A análise de variância permite verificar diferenças entre as médias dos grupos. Foram utilizadas como variável independente o número de omissões ortográficas e como variável dependente o tipo das omissões. Dessa forma, o teste permitiu observar se a presença ou a ausência de informações morfológicas se relacionaria à maior ou à menor ocorrência de omissões ortográficas nas codas finais de palavras. Por fim, para cada análise inferencial, o valor do nível de significância adotado foi de $(\alpha) \leq 0,05$.

Resultados

Foi identificado um total de 393 omissões ortográficas em posição de coda silábica final de palavra nas 165 produções que compõem o *corpus* deste estudo. A distribuição dos dois tipos de omissões pode ser observada no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Distribuição dos tipos de omissões em coda final de palavra



Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no Gráfico 1, a distribuição das omissões ortográficas aponta para o seu predomínio em codas nas quais se associam informações tanto de natureza fonológica quanto de natureza morfológica.

Seguem-se, na Tabela 1, os resultados da análise descritiva dessa distribuição:

Tabela 1. Valores de média e desvio padrão dos tipos de coda final de palavra

Tipologia	Média	Desvio padrão
Coda fonológica	0,770	1,4593
Coda morfológica	1,612	1,7895

Fonte: Dados da pesquisa

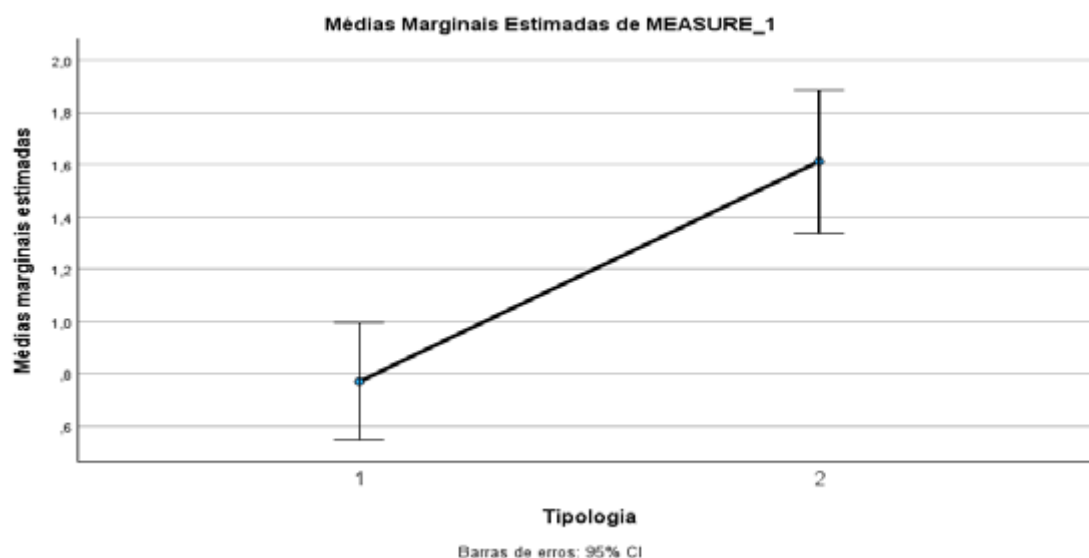
Ressalte-se que a diferença de distribuição dos dois tipos de coda foi inferencialmente significativa, como apontam os dados da Tabela 2 e do Gráfico 2:

Tabela 2 . Valores de significância estatística – Teste de efeito dentre sujeitos

	F	P (sig.)
Tipologia	33,579	< 0,001

Anova- One way para medidas repetidas. Nível de significância: ($\alpha \leq 0,05$). **Fonte:** Dados da pesquisa

Gráfico 2. Valores de média dos tipos de codas finais de palavra



Legenda: 1 = Coda fonológica; 2 = Coda morfológica. **Fonte:** Dados da pesquisa

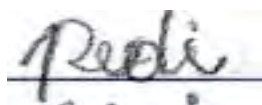
Como se pode observar nos dados da Tabela 2, a significância dessa diferença é mostrada pelos valores de $p = < 0,001$ e de $f = 33,579$, os quais indicam que a diferença encontrada entre os tipos de omissões ortográficas nessa posição silábica é inferencialmente significativa.

Seguem-se exemplos de omissões ortográficas em coda na qual se associam informações fonológica e morfológica:

3. “OS BICHOS” (nominal – número)

as Bicha

4. “PEDIR” (verbal – infinitivo)



Em (3), observa-se a omissão do grafema <S> na palavra “bichos”. Nessa palavra, o grafema omitido remete a um fonema associado à informação morfológica – ou seja, para além da omissão fonológica –, já que corresponde a uma desinência nominal (flexão da palavra em número) marcando, assim, o plural da palavra “bicho”.

Por sua vez, em (4), a omissão do grafema <R> da palavra “pedir” também marca – para além da omissão fonológica – uma omissão morfológica, já que o grafema omitido remete a um fonema ao qual se associa uma desinência verbal, de marca de infinitivo dessa palavra.

Discussão

Os resultados desta investigação apontam para o predomínio de omissões ortográficas em posição de coda final de palavra preenchida, convencionalmente, por um grafema que remete a um fonema ao qual se associam informações fonológicas e morfológicas.

Ampliando o escopo dos resultados a que chegaram Amaral *et al.* (2011), Cruz (2015) e Chacon e Silva (2022) a partir de investigações que se centraram apenas em aspectos fonético-fonológicos desse tipo de coda, o predomínio que detectamos sugere que a complexidade de tal associação é um aspecto a ser levado fortemente em consideração quando se investigam omissões ortográficas em posição de coda final de palavra.

Além desses três estudos – desenvolvidos com tema e *corpora* semelhantes aos nossos –, não encontramos, na literatura, outros com os quais pudéssemos fazer comparações com tendências detectadas em seus resultados. No entanto, um estudo com tema análogo e *corpus* semelhante chega a uma tendência que se contrapõe àquela apontada por nosso estudo. Justamente por essa possibilidade de contraposição, vamos destacá-lo.

Trata-se de estudo desenvolvido por Miranda (2008), no qual essa autora investiga relações entre (i) aspectos fonológicos e morfológicos da língua e (ii) erros ortográficos. Esse é o quadro que aproxima o estudo dessa autora do nosso – embora Miranda (2008) tenha observado essas relações em uma posição silábica (o núcleo) diferente daquela que analisamos neste artigo (a coda) e tenha destacado um tipo de erro (substituições ortográficas) também diferente do que analisamos (omissões ortográficas). Na posição de núcleo, o destaque feito pela autora foi para as substituições de grafemas na grafia das vogais ‘e’ e ‘o’, correspondentes fonológicas das tradicionalmente chamadas vogais



temáticas nos estudos de morfologia. Os resultados de Miranda consistiram (em sua totalidade) na troca grafêmica de 'o' por 'u' e na de 'e' por 'i'. Assim, as substituições desses dois grafemas vocálicos átonos finais expuseram uma grafia que se relacionava mais diretamente com o modo como esses fonemas são produzidos em registros de fala informal do Português Brasileiro.

No entanto, algo chama a atenção nesses resultados: uma diferença quantitativa nas substituições desses dois grafemas, já que houve maior ocorrência de registros não convencionais na grafia da vogal 'e' do que na grafia da vogal 'o'. Miranda (2008) atribui essa diferença à presença de um traço morfológico (marcador de gênero) na classe de palavras nominais, presença que, para a autora, parece ter diminuído o registro não convencional da vogal 'o'. Em outras palavras, a não existência desse (ou de outro) traço morfológico em palavras terminadas com a vogal átona final 'e' provocaria o aumento de registros não convencionais dessa vogal.

Nossos resultados, no entanto, vão em direção oposta. Diferentemente da tendência detectada por Miranda (2008), a maior ocorrência de omissões ortográficas em codas finais de palavra se deu justamente naquelas em que se associam informações de natureza fonológica e morfológica. Ou seja, em nosso caso, foi o aumento da complexidade que favoreceu a maior ocorrência de omissões de grafemas em coda final de palavra.

No entanto, essas tendências diferentes não apenas fazem emergir divergências entre elas. Com efeito, as tendências apontadas pelos resultados de Miranda (2008) e pelos nossos, por um lado, reforçam que pontos nos quais fonologia e morfologia se relacionam no sistema ortográfico devem ser observados com maior atenção nas investigações sobre a ortografia – já que esses pontos podem tanto diminuir (como no caso de Miranda) quanto aumentar (quanto em nosso caso) a presença de grafias não convencionais de palavras. Mas, por outro lado, a diferença de tendência que se viu entre o estudo de Miranda (2008) e o nosso sugere ser preciso observar em que medida o caráter não marcado ou marcado de uma posição silábica determina o modo como as relações entre fonologia e morfologia terão efeito na (ou para) a ortografia. Há uma diferença de posição silábica envolvida na diferença de tendências a que chegou Miranda (2008) e nós – lembrando: em Miranda, os resultados dizem respeito à posição de núcleo silábico; em nós, à posição de coda silábica. Há, ainda, uma diferença no tipo de erro – lembrando: em Miranda, as substituições; em nós, as omissões.

Destaque-se que, em consonância com a proposta de Selkirk (1982), a posição de núcleo silábico seria não marcada: ela é uma posição forte, já que em torno dela se organizam os demais elementos da estrutura da sílaba; portanto, pode ser considerada como uma posição universal dessa estrutura. Diferentemente, a posição de coda seria marcada: ela é uma posição fraca, não necessariamente presente nas estruturas silábicas das diferentes línguas descritas do mundo. Além dessa diferença estrutural, em termos

fonéticos, a posição de ataque concentra o pico de soância da sílaba; já na posição de coda, verifica-se justamente o decréscimo dessa soância. Em síntese, o que a diferença de tendência sugere é que o modo como as relações entre fonologia e morfologia atuam na ortografia depende do caráter não marcado/marcado da posição silábica em que se dão essas relações.

Destaquemos, no entanto, que, embora se trate de tendências opostas, tanto aquela detectada por Miranda (2008) quanto aquela detectada por nós apontam para uma tendência mais ampla e comum aos dois estudos: a forte ancoragem de ambas as escritas analisadas em características fonético-fonológicas da fala informal do Português Brasileiro.

Conclusão

Descrevemos a distribuição de um tipo de erro ortográfico muito comum na escrita infantil – as omissões ortográficas –, enfocando aquelas que ocorrem em codas finais de palavra. Com base nos resultados obtidos, pudemos confirmar nossa hipótese, de que, devido à maior complexidade da coda final de palavra em que informações fonológicas e morfológicas da língua se associam, omissões nesse tipo de coda prevaleceriam sobre aquelas em coda apenas fonológica.

No entanto, ao comparamos essa tendência com aquela detectada por Miranda (2008), vimos que o efeito das relações entre fonologia e morfologia pode ser tanto o de diminuir quanto o de aumentar a incidência de grafias não convencionais. Desse modo, estudos futuros poderiam observar em que medida essa diferença teria a ver com a posição silábica em que se estabelecem tais relações e, nela, ainda com o tipo de erro.

Vimos, por fim, que, apesar da diferença de tendências, algo da natureza das diferentes escritas analisadas se sobrepõe a elas: sua ancoragem em aspectos fonético-fonológicos de registros de fala mais informais do Português Brasileiro.

Como se trata de observar, nos dois estudos, como as convenções ortográficas se dão a ver nas escritas analisadas, um possível desdobramento dos resultados a que eles chegaram deve ser destacado: a necessidade de se enfatizar, no trabalho pedagógico com a ortografia, os pontos em que as relações entre o sistema ortográfico e características da língua tendem à complexidade e/ou à opacidade. Com efeito, vê-se que o sistema ortográfico se mostra instável nas posições silábicas e ortográficas analisadas, já que as escritas se apresentam, ainda, muito fortemente ancoradas em registros informais de fala. Portanto, pelo menos nos pontos analisados por Miranda (2008) e por nós, trata-se de escritas algo distantes de como convencionalmente se dá a correspondência fonema/grafema nesses pontos do sistema ortográfico. Basta lembrar, por exemplo, que

questões linguísticas como as de concordância verbal e de concordância nominal se estiveram insuficientemente presentes em nossos resultados – quando se pensa numa escrita escolar que deveria ser orientada pelas convenções ortográficas.

Não parece ser casual essa distância em relação às convenções nas escritas analisadas: as substituições (em Miranda, 2008) e as omissões, em nosso caso, se dão justamente em pontos nos quais a complexidade do sistema ortográfico da língua mais se faz presente – em ambos os casos, pelo efeito das relações entre fonologia e morfologia na ortografia. São esses pontos que, a nosso ver, o trabalho pedagógico com a ortografia deveria enfatizar, sobretudo pelo fato de as distâncias em relação às convenções funcionarem diferentemente a depender do caráter não marcado (canônico) ou marcado (não canônico) das posições silábicas. A propósito, é bom lembrar que, do ponto de vista das convenções ortográficas, uma omissão pode afetar a distintividade entre palavras, como, por exemplo, aquela entre “falar” e “fala”, palavras cuja grafia, se ancorada apenas em registros informais de fala, poderá ser a mesma.

Esperamos que, dos resultados deste estudo, desdobrem-se investigações que se voltem para tantos outros pontos da ortografia em que relações entre fonologia e morfologia se mostrem presentes nas convenções ortográficas. Esperamos, ainda, que nossos resultados sensibilizem pesquisadores não apenas do campo da Linguística, mas também de campos como os da Educação, da Psicologia e da Fonoaudiologia, para a importância do conhecimento dos múltiplos aspectos da língua nas práticas pedagógicas e clínicas com a dimensão ortográfica da escrita infantil.

Agradecimentos

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – Processo 88887.961343/2024-00); Pq/CNPq – Processo 305639/2021-8).

Referências

ABAURRE, M. B. M. *et al.* Leitura e escrita na vida e na escola. *Leitura: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 4, n. 6, p. 15-26, 1985.

ALVES, D. C.; CASELLA, E. B.; FERRARO, A. A. Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *CoDAS*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 123-131, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015068>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/9pNs8jkcHQT9zTxb3k3KnsF/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

AMARAL, A. S. *et al.* Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 846-855, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/6xm9gX8TNMHtWvZVn7NYH8j/>. Acesso em: 15 out. 2024.

AMARANTE, M. V. *et al.* Comparação entre características fonológicas da sílaba em transposições ortográficas na escrita infantil e em metáteses na fala infantil. *Revista da ABRALIN*, [S. l.] v. 23, n. 2, p. 694-717, 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v23i2.2218. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2218>. Acesso em: 31 out. 2024.

AMARANTE, M. V. *et al.* Ortografia dos fonemas /l/ e / / em posições complexas na escrita infantil: uma análise comparativa. *CoDAS*. São Paulo, v. 32, n.6, p. e20190245, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019245>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/Br9hSCfKQDWf58VrrKMhs8v/?lang=en#>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31.jul.2025.

CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. *Projeto Ipê Curso II*, São Paulo, p. 97-108, 1986.

CAPELLINI, S. A. *et al.* Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 214-227, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462012005000012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/n4vGKVW4TFpyb5NXqK4mZwh/#>. Acesso em: 03 out. 2024.

CAPELLINI, S. A. *et al.* Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 227-236, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000300008> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jsbf/a/Y68KLnGKkVvCBmPvckWnwbj/#>. Acesso em: 03 out. 2024.

CHACON, L.; AMARANTE, M. V. Gradiência das transposições ortográficas na escrita de crianças do Ensino Fundamental I. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, [S. l.], v. 51, n. 3, p. 1003-1016, 2023. DOI: 10.21165/el.v51i3.3307. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/3307>. Acesso em: 17 out. 2024.

CHACON, L.; SILVA, M. A. A. Omissão ortográfica na escrita infantil: relação entre posição silábica e escolaridade. *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 20, p. 29-54, 2022.

DOI: 10.22481/el.v20i1.12064. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/12064>. Acesso em: 12 out. 2024.

CRUZ, R. C. F. Levantamento das omissões ortográficas na escrita infantil. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 153-160, 2015. DOI: 10.17851/1983-3652.8.2.153-160. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16707>. Acesso em: 16 out. 2024.

DE SOUZA, C. A.; BRANDÃO, J. D. P.; DE MELO, C. R. C. Análise das dificuldades ortográficas por meio de análise de produção de textos. *Revista Educação In Loco*, v. 1, n. 1, p. 111-125, 2020. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/REIL/article/view/1233>. Acesso em: 15 out. 2024.

DONICHT, G.; CERON, M. I.; KESKE-SOARES, M. Erros ortográficos e habilidades de consciência fonológica em crianças com desenvolvimento fonológico típico e atípico. *CoDAS*, São Paulo, v. 31, e20170212, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018212>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/codas/a/cqR98zvts5RqJmZzzJRzKSp/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2024.

DOS SANTOS, F. R. D. *O erro ortográfico na produção escrita de alunos da Educação Básica*. 2021. Artigo (Mestrado Profissional em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://paginas.uepa.br/ppgell/wp-content/uploads/2022/01/Artigo-Final_Fabiola_Pos-Defesa-1.pdf. Acesso em: 03 nov. 2024.

GUILHERME, J. et al. Correlação entre características fonético-fonológicas da fala e da ortografia em crianças com alterações fonológicas. *Organon*, Porto Alegre, v. 38, n. 76, 2023. DOI: 10.22456/2238-8915.134518. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/134518>. Acesso em: 08 nov. 2024.

MIRANDA, A. R. M. A aquisição ortográfica das vogais do português: relações com a fonologia e morfologia. *Letras*, [S. l.], n. 36, p. 151-168, 2008. DOI: 10.5902/2176148511971. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11971>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto) gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. e221615, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698221615>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3trLgDyBBZWB466FLHFXtz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 03 nov. 2024.

MIRANDA, A. R. M.; PACHALSKI, L.; RICHETTI, L. S. Os dígrafos do português na escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: *Fórum linguístico*. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2023. p. 8727-8745, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e85764>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/85764>. Acesso em: 04 nov. 2024.

NOGUEIRA, D. M.; CÁRNIO, M. S. Programa fonoaudiológico em compreensão leitora e ortografia: efeitos na ortografia em disléxicos. *CoDAS*, São Paulo, v. 30, n. 2 p. e20170077, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017077> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/3mdsXrq85vSLsZ44pNBWwCb/?lang=pt#>. Acesso em: 04 nov. 2024.

PACHALSKI, L.; MIRANDA, A. R. M. Conhecimento fonológico na aquisição da escrita: um estudo sobre os erros (orto)gráficos em textos de crianças do ciclo de alfabetização. *ReVEL*, [S. l.], v. 17, n. 33, p.137-0160, 2019. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/b4ecb21e8166d5107fe10ea4639c3ff1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

PACHALSKI, L.; MIRANDA, A. R. M. A metátese na aquisição da escrita: simetrias e assimetrias entre fonologia e ortografia. *Filologia e Linguística Portuguesa*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 233-256, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v20i2p233-256>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/151909>. Acesso em: 04 nov. 2024.

PASCHOAL, L.; CHACON, L. Influência da transparência e da opacidade na ortografia de fonemas fricativos. *CoDAS*. São Paulo, p. e20210212, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232021212pt> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/hFFTDWJhDw7ZQcmrmZB7fSg/?lang=pt#:~:text=Os%20erros%20ocorreram%20em%20maior,de%20grafemas%20para%20cada%20fonema>. Acesso em: 04 nov. 2024.

SELKIRK, E. O. The syllable. In: HULST, F. V., SMITH, N. *The structure of phonological representations*. Dordrecht: Foris, 1982. p. 337-379.

SOARES, A. J. C.; SANTOS, G. H. C.; BEFI-LOPES, D. M. Desempenho em decodificação e escrita de crianças com transtorno do Desenvolvimento da Linguagem: dados preliminares. *CoDAS*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. e20220318, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232022318pt>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/tPpxJ6FhZ8jzLcGkCHxjnQK/?lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2024.

VAZ, S.; CHACON, L. Relações entre aspectos fonéticos-fonológicos e escolaridade na acurácia ortográfica de consoantes nasais no Ciclo de Alfabetização. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 27, n. 59, p. 181-208, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2023v27n59p181-208>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/30118>. Acesso em: 28 out. 2024.

VAZ, S.; CHACON, L. Aspectos fonológicos de consoantes líquidas e acurácia ortográfica no Ciclo de Alfabetização. *Revista Linguagem & Ensino*, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 825-842, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v24i4.21193>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/21193>. Acesso em: 28 out. 2024.

VAZ, S.; CHACON, L. Coocorrência de traços fonológicos em substituições ortográficas de fonemas soantes. *CoDAS*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. e20180205, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018205>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/cBLjYVLJvgzkhqVrcWTtqXN/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

VITTI, M. E. G.; CHACON, L.; AMARANTE, M. V. Aspectos fonético-fonológicos da língua em inserções ortográficas na escrita da criança. *Caderno Pedagógico*, [S. l.], v. 21, n. 9, p. e7978, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n9-190. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7978>. Acesso em: 03 nov. 2024.